

**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

ΕΡΡΩ: ΕΚΣΥΓΧΡΟ-
ΝΑΙΣΜΟΣ & ΡΕΑΛΙΣΤΗ
ΤΗΣ ΕΥΒΑΤΙΣΤΙΚΗΣ

Official journal of the

ΝΕ ΤΗ ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟ-
ΔΟΤΗΣΗ ΤΗΣ Ε.Ε.,
ΕΡΡΩ ΕΚ Κ

HELLENIC SOCIETY OF COUNSELLING AND GUIDANCE

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

Τεύχος 76-77, Μάρτιος-Ιούνιος 2006
Volume 76-77, March-June 2006

Συντακτική Επιτροπή

- Αρχάγγελος Γαβριήλ (τ. Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ2), Πόντου 52 Αθήνα, τηλ. 210-7779122
- Ευστάθιος Δημητράπουλος (Καθηγητής ΤΕΙ Αθηνών και Παιδαγωγικής Σχολής της ΣΕΑΕΤΕ) Τ.Θ. 600 77, 153 01 Αγία Παρασκευή, τηλ. 210 6390497.
- Χρυσούλα Κοσμίδου – Hardy (Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Διδάσκουσα στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (407 Π.Δ.)), Σκύρου 52, 113 62, Αθήνα, τηλ. 210-8234354
- Παν. Α. Σαμοΐλης (Υπεύθυνος ΣΕΠ Νομαρχίας Αθήνας), (Βλ. παρακάτω)

Υπεύθυνος Συντονιστής: Μιχάλης Κασσωτάκης, Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστημιούπολη, Άνω Ιλίσια, 157 84 Αθήνα, τηλ. 210 7277527 e-mail: MiKassot@ppp.koa.gr. Οι εργασίες για δημοσίευση στο περιοδικό και οι συνδρομές πρέπει να στέλνονται στον Παναγ. Α. Σαμοΐλη, Κ. Φλώρη 3, 113 63 Άνω Κυψέλη, τηλ. 210-8828095. Αυτή είναι και η επίσημη διεύθυνση της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Διοικητικό Συμβούλιο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

- Πρόεδρος: Παν. Α. Σαμοΐλης
- Αντιπρόεδρος: Μιχάλης Κασσωτάκης
- Γραμματέας: Αρχάγγελος Γαβριήλ
- Ταμίας: Έλενα Μαστοράκη
- Μέλος: Ευαγγελία Παπαδοπούλου

Κεντρική Διάθεση:

Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ»

Εμμ. Μπενάκη 59, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 210 3891800 - fax: 210 3836658

- Ζωοδ. Πηγής 21 & Τσαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 210 3302033 - fax: 210 3817001
- Μοναστηρίου 183, 54 627 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: 2310 500035 - fax: 2310 500034
- Μαιζώνος 1 & Καρόλου 32, 262 23 Πάτρα. Τηλ.: 2610 620384 - fax: 2610 272072

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 και του τεύχους 60-61 για τη σύνταξη εργασιών).

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

Διάθεση του περιοδικού:

1. Στα μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. διατίθεται δωρεάν.
2. Στο εμπόριο και σε συνδρομές διατίθεται από τις εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ» (από τεύχος 28-29 και εξής). Από τις εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ διατίθενται τα τεύχη έως και 24-25.

Λιανική πώληση (για το 2006): τιμή απλού τεύχους 5 ευρώ, διπλού τεύχους 9 ευρώ.

3. Συνδρομές (απευθείας από τις εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ»):
Ετήσια (2006) εσωτερικού: φυσικά πρόσωπα, βιβλιοθήκες, σχολεία κ.λπ.
18 ευρώ. Κύπρου: Λίρες 15. Εξωτερικού: 35\$.

Αποστέλλεται και ταχυδρομικά

Copyright 2006: «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ» - ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

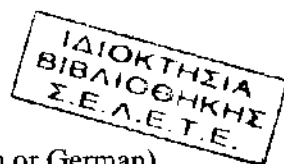
Απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αναπαραγωγή ή η μετάδοση όλου ή μέρους του περιοδικού χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

ISSN 1105-2449



ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ CONTENTS

(Articles in Part C and D with Abstracts in English, French or German)



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

B. ΚΡΙΤΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΤΡΟΠΗΣ.

- α. Αρχάγγελος Γαβριήλ, Είκοσι Γλυκά αλλά και Πικρά Χρόνια 7-8
- β. Στάθης Δημητρόπουλος, Δια-βίου (Lifelong) Συμβουλευτική και Προσανατολισμός: Ανάγκη, Τάσεις, Συνθήκες, Προϋποθέσεις 9-11
- γ. Μιχάλης Κασσωτάκης, Η Πληροφόρηση για τις Σπουδές και τα Επαγγέλματα και ο Νέος Ρόλος του Σύμβουλου Σταδιοδρομίας 12-13
- δ. Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy, Δράση, Δρώμενα και «Δράστες»: Επι-δράσεις και Αντι-δράσεις 13-17
- ε. Παναγιώτης Σαμοΐλης, Η Επιλογή των Στελεχών στα ΚΕ.ΣΥ.Π. ΓΡΑ.ΣΕΠ και ΓΡΑ.ΣΥ 18-19

Γ. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΑΡΘΡΑ – ΕΡΕΥΝΕΣ

1. Ιωάννης Γιάστας, Θεωρία και Πράξη στη Βιωματική Εκπαίδευση, στη Συμβουλευτική. Ποιοτική Έρευνα, στο Πλαίσιο του Π.Ε.ΣΥ.Π. 21-30
2. Μαρία Δροσινού, Συμβουλευτική Παρέμβαση στο Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Εξατομικευμένα Υποστηρικτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής σε Φοιτητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και Δυσλεξία 31-48
3. Ελισάβετ Εγκεκάκη, Φύλο και Νέες Τεχνολογίες: μια Προσέγγιση από τη Σκοπιά της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας 49-64
4. Ουρανία Χ. Καλούρη, Ανδρέας Ν. Ζεργιώτης, Η Συζήτηση ως Αποτελεσματικός Τρόπος Επικοινωνίας στην Παιδαγωγική Πράξη και στη Συμβουλευτική Σχέση 65-77
5. Χρήστος Κοσκινάς, Γιώργος Ραφαηλίδης, Ο Δάσκαλος ως Λειτουργός Συμβουλευτικής. Οι Απόψεις των Δασκάλων για το Συμβουλευτικό Ρόλο τους και πώς τους Κρίνουν οι Μαθητές τους ως Λειτουργούς Συμβουλευτικής: Εμπειρική Έρευνα 78-97
6. Μ. Ντάλλα, Σ. Πλιάκου, Χαρακτηριστικά Ταυτότητας Σταδιοδρομίας Γηγενών και Μεταναστών/Παλιννοστούτων, Μακροχρόνια Άνεργων άνω των 45 Ετών 98-107
7. Βασιλική Παππά, Η Μετάβαση στο Γονικό Ρόλο. Ο Ρόλος των Σχολών Γονέων στην Εκπαίδευση και τη Συμβουλευτική Μελλονικών Γονέων 108-117
8. Dr. Gerhart Rott, Η Παγκοσμιοποίηση στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Προκλήσεις και Ευκαιρίες για Άσκηση Ψυχολογικής Συμβουλευτικής 118-129

9. *Μερόπη Τζάνου*. Αναγκαιότητα Ύπαρξης του Θεσμού «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός» στην Σύγχρονη Εκπαίδευση και ο Διεγυμένος Ρόλος των Λειτουργών του 130-139
10. *Παρασκευή Φάββα, Ελένη Τσέλου*. Η Έρευνα, Καταγραφή των Άμεσων Επαγγελματικών Αναφορών και Εικόνων στα Βιβλία της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 140-154
11. *Δήμητρα Χατζημανώλη*. Διδασκαλία Προεπαγγελματικών Δεξιοτήτων σε Μαθητές Ειδικού Σχολείου με Αξιοποίηση των Βιβλίων «Η Γλώσσα μου» των Τριών Πρώτων Τάξεων του Δημοτικού Σχολείου 155-170

Δ. ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

1. *Χριστοφίλη Βυτόγιαννη*. Παράγοντες που Επηρεάζουν την Επιλογή Κατεύθυνσης Σπουδών και Επαγγέλματος στο Ενιαίο Λύκειο Μολάων Λακωνίας: Μια Μελέτη και Εμπειρία 171-176
2. *Έλενα Μαστοράκη, Δήμητρα Σκούφη*. Ανάπτυξη Παιδαγωγικών Στρατηγικών με Στόχο τη Διαπολιτισμική Συνύπαρξη και Αμοιβαία Αποδοχή 177-179
3. *Φώτης Συμεωνίδης*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: 1986-2006. Πρόταση Αποδελτίωσης Άρθρων 180-185
4. *Μιχάλης Τραχαλιός*. Έρευνα: «Οι Απόψεις των Γονέων για τις Αποφάσεις των Παιδιών τους». Θεσσαλονίκη, Μάιος 2004 186-190
5. *Ελισάβετ Τσαγκουρνού, Κωνσταντίνα Παπαλουκά*. Το Πρόγραμμα «Δαίδαλος» και η Συμβολή του στην Ανάπτυξη Επαγγελματικών Δεξιοτήτων 191-200

Ε. ΒΙΒΛΙΟ – ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ – ΑΠΟΦΕΙΣ

- Λεβέντης, Δ.* (2004). Η Συμβουλευτική στη Μέση Εκπαίδευση. Λευκωσία: Εκδόσεις Επιφανίου 201-203

ΣΤ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Τα Νέα της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π (Επιμέλεια: Παναγιώτης Σαμοΐλης)

1. Η Ημερίδα του Δεκεμβρίου 2005 205
2. Η Γενική Συνέλευση των μελών της ΕΛΕΣΥΠ 205-206
3. Τεύχη της Επιθεώρησης 206
4. Προσεχείς εκδηλώσεις της ΙΑΕVG 206
5. Βιβλία – Περιοδικά που λάβαμε 206-207

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

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, μ' 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 όπουν 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 σ' 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

* Στα τεύχη 1 και 60-61 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.

εργασίες τους στην 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

INTRODUCTORY REMARKS FROM THE EDITORIAL BOARD

The Review of Counselling 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 the 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 and 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

ΚΡΙΤΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 76-77, Μάρτιος & Ιούνιος 2006, σσ. 7-19

Είκοσι Γλυκά αλλά και Πικρά Χρόνια

Ωραίος και συγκινητικός ήταν ο εορτασμός των είκοσι χρόνων ζωής της ΕΛΕΣΥΠ και πολύ χρήσιμα τα όσα ακούστηκαν στη διάρκεια της επετειακής ημερίδας της 3ης Δεκεμβρίου και στη Γενική Συνέλευση των μελών μας που ακολούθησε. Δυστυχώς όμως πολλοί ήταν αυτοί που γύριζαν στα σπίτια τους με μια πίκρα στο στόμα και με μια όχι τόσο αισιόδοξη διάθεση, αφού και πάλι διαπιστώθηκε ότι η Πολιτεία μοιάζει να μην αναγνωρίζει στο θεσμό της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού την κεφαλαιώδη σημασία που αυτός έχει στην εποχή μας.

Ενδεικτικό της πιο πάνω διαπίστωσης είναι, κατά την άποψή μας, το γεγονός ότι εδώ και είκοσι χρόνια κανένας υπουργός Παιδείας ή Εργασίας όλων των Κυβερνήσεων δε δέχτηκε έστω και για λίγη ώρα στο Γραφείο του τα μέλη του Δ.Σ. της μοναδικής αμιγώς επιστημονικής Εταιρίας που διαθέτει ο τόπος μας στο χώρο της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Θα πρέπει να σημειώσουμε μάλιστα ότι η ΕΛΕΣΥΠ δεν είναι κάποιο μικρό θνησιγενές σωματείο αλλά μια υγιής και δυναμική εταιρία που σταθερά διαθέτει πάνω από χίλια ενεργά μέλη και έχει να επιδείξει αξιολογότερο έργο. Ποτέ επίσης Υπουργός Παιδείας ή Εργασίας δεν απάντησε ουσιαστικά στα επανειλημμένα υπομνήματα που του υποβάλαμε και μόνο μια ή δυο φορές μέσω του Γενικού Γραμματέα έστειλε μια σύντομη και μάλλον τυπική απάντηση. Τέλος ποτέ δεν παραβρέθηκε ο ίδιος ο Υπουργός ή έστω κάποιος Υφυπουργός σε έναρξη συνεδρίου μας, τη στιγμή που τους βλέπουμε να τιμούνε με την παρουσία τους πολύ λιγότερο σημαντικές εκδηλώσεις.

Παρά ταύτα ειλικρινά πιστεύω ότι δε θα είχαμε παράπονο γι' αυτή την αντιμετώπιση της Εταιρίας μας, αν δε ζούσαμε σε μια εποχή, όπου η ανεργία ειδικά των νέων, αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα κοινωνικά προβλήματα της χώρας μας σύμφωνα με όλες τις δημοσκοπήσεις. Στην ιερή μάχη κατά της ανεργίας είναι απαραίτητο να αξιοποιούνται όλοι όσοι είναι σε θέση και προσφέρονται να βοηθήσουν με τη δουλειά τους, τις πρωτοβουλίες τους και προπάντων τις ιδέες τους. Οι Υπουργοί θα πρέπει επιτέλους να απαλλαγούν από το φόβο που έχουν ότι όποιος θέλει να συζητήσει μαζί τους και να τους προτείνει κάτι σημαντικό, αυτό το κάνει γιατί επιδιώκει να εξυτηρηθεί προσωπικά συμφέροντα. Ειδικά όταν πρόκειται για καθαρά επιστημονικούς φορείς, οι οποίοι μάλιστα έχουν πίσω τους μια μακρά ιστορία σοβαρότητας, αξιοπιστίας, ανεξαρτησίας και αξιοπρέπειας, οι διαταγμοί τους θα πρέπει να αναστέλλονται.

Είναι πολύ μελαγχολικό να διαπιστώνει κανείς ότι είκοσι χρόνια τώρα η Εταιρία μας έχει συσσωρεύσει στο κατά γενική αναγνώριση αξιολογότερο περιοδικό της, στα πρακτικά των συνεδρίων και των γενικών συνελεύσεών

της πολύτιμες γνώσεις, ιδέες και προπάντων τις εμπειρίες των μελών της και όλος αυτός ο πολύτιμος θησαυρός για την ώρα αξιοποιείται ουσιαστικά μόνον από την επιστημονική κοινότητα, την ιδιωτική πρωτοβουλία αλλά όχι και από την Πολιτεία.

Φυσικά η Εταιρία μας δεν μπορεί αλλά και δεν επιδιώκει με κανένα τρόπο να υποκαταστήσει τα επιστημονικά – συμβουλευτικά όργανα των Υπουργείων Παιδείας και Εργασίας, θα ήταν όμως πολύ χρήσιμο να ακούσουν οι Υπουργοί και κάποιες ιδέες και απόψεις για τη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό από μη δημοσιονομικά και συνδικαλιστικά χείλη. Θα μπορούσαν έτσι οι ηγεσίες των Υπουργείων να έχουν μια πιο σφαιρική άποψη για το τι και πώς θα μπορούσε να προσφέρει ο θεσμός της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού ειδικά στους νέους. Στους νέους που, μαζί με τις οικογένειές τους, βλέπουμε σήμερα να είναι εγκλωβισμένοι σε νοοτροπίες που προέρχονται από το παρελθόν και από τις οποίες δεν καταφέρνουν να απαλλαγούν.

Αρχάγγελος Γαβριήλ

Δια-βίου (Lifelong) Συμβουλευτική και Προσανατολισμός: Ανάγκη, Τάσεις, Συνθήκες, Προϋποθέσεις

Σήμερα γίνεται πολύς λόγος στην Ευρωπαϊκή Ένωση για τη Δια-βίου Μάθηση, για τη Δια-βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση, και για τη Δια-βίου Ανάπτυξη του ατόμου. Ιδίως με τις θεσμικές αποφάσεις των οργάνων της ΕΕ από το 1999, στο πλαίσιο της ενότητας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση προς το 2010» (αποφάσεις Bologna 1999, Lisbon Objectives 2000, Barcelona 2002, Copenhagen Process 2002, Maastricht 2004 κοκ.), η Διαβίου Μάθηση (LLL = Life Long Learning) έχει γίνει ο άξονας αναφοράς για την προώθηση των μέτρων που σχετίζονται με την εκπαίδευση και κατάρτιση και υλοποιούν την πολιτική της ΕΕ στις χώρες της.

Αν η σιδήρηση αυτή γίνεται με σοβαρότητα, και φαίνεται ότι γίνεται, ο θεσμός *Προσανατολισμός και Συμβουλευτική Δια-βίου* είναι αναπόσπαστο στοιχείο όλων των σχετικών μέτρων που έχουν υιοθετηθεί από τα θεσμικά όργανα της ΕΕ. Εξάλλου ο Δια-βίου Προσανατολισμός είναι μια αναγκαioτητα που επισημαίνεται και υποστηρίζεται σχεδόν σε όλες τις σχετικές αποφάσεις, ενώ σε όλα τα προγράμματα που σχετίζονται με Εκπαίδευση και Κατάρτιση αλλά και Απασχόληση προβλέπονται μέτρα για την προώθηση και εφαρμογή του θεσμού αυτού.

Η παραπάνω θέση των φορέων της ΕΕ είναι μια αναμφίβολα σωστή θέση. Βέβαια, για τους γνωρίζοντες τα θέματα του θεσμού ΣΥΠ, δεν πρόκειται για νέα θέση. Η ανάγκη για τη δια-βίου συμβουλευτική έχει επισημανθεί εδώ και τουλάχιστον μισόν αιώνα. Οι εξελικτικές προσεγγίσεις, εξάλλου, σ' αυτήν ακριβώς τη δια-βίου θέση έχουν την αφετηρία τους. Σήμερα όμως στην Ευρωπαϊκή Ένωση ανανεώνεται η πίστη στην θέση αυτή και ενισχύεται η έμφαση στην Δια-βίου προσέγγιση, ως φυσική συνέχεια της θέσης για Δια-βίου μάθηση και ως αναπόσπαστο μέρος της.

Κύριο χαρακτηριστικό του Δια-βίου Προσανατολισμού είναι, απλά, ότι προσφέρεται δια-βίου, δηλαδή συνεχώς, και καλύπτει όλες τις φάσεις ανάπτυξης / εξέλιξης του ατόμου. Τούτο σημαίνει στην πράξη ότι το άτομο δέχεται συμβουλευτική υποστήριξη σε όλες τις εξελικτικές βαθμίδες, από την παιδική μέχρι και τη γεροντική, και μάλιστα με τρόπο που η υποστήριξη αυτή να έχει μια αδιάσπαστη συνέχεια.

Προϋποθέσεις

Τέσσερις είναι κατά τον γράφοντα οι βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή του θεσμού ΣΥΠ Δια-βίου:

1. Υπάρχει υπόβαθρο γνώσεων και εμπειρίας που να διευκολύνει αυτή την προσέγγιση εφαρμογής.
2. Υπάρχουν Υπηρεσίες που προσφέρουν τον Δια-βίου Προσανατολισμό σε κάθε φάση της εξελικτικής πορείας του ατόμου.
3. Οι Υπηρεσίες αυτές είναι αποτελεσματικές. Προσφέρουν δηλαδή Συμβουλευτική με αποτελεσματικό και επιτυχή τρόπο.
4. Με δεδομένο ότι συνήθως δεν είναι μόνο μία η Υπηρεσία η οποία προ-

σφέρει Προσανατολισμό σε όλες τις βαθμίδες, αλλά πολλές, οι υπηρεσίες αυτές συνεργάζονται μεταξύ τους αποτελεσματικά, με τρόπο δηλαδή ώστε να εξασφαλίζεται επιτυχής εφαρμογή του θεσμού στις διαδοχικές βαθμίδες.

Η κατάσταση στη χώρα μας

Η κατάσταση στη χώρα μας μπορεί να εξεταστεί ξεχωριστά, σε σχέση με καθεμιά από τις παραπάνω προϋποθέσεις.

1. *Υπάρχει το αναγκαίο υπόβαθρο;* Στην Ελλάδα υπάρχει ήδη το απαιτούμενο υπόβαθρο τόσο σε θεωρία όσο και σε εμπειρία για την εφαρμογή του Δια-βίου Προσανατολισμού. Δύο τουλάχιστον θεωρητικές προτάσεις είναι καλά οργανωμένες και θεμελιωμένες: Η «Δυναμική, Εξελικτική, Εκλεκτική Συμβουλευτική», με το αντίστοιχο μοντέλο εφαρμογής της στην πράξη, και η «Αναπτυξιακή Συμβουλευτική».
2. *Υπάρχουν οι αναγκαίες Υπηρεσίες;* Τυπικά ναι. Για μεν το χώρο της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, καλύπτεται τυπικά η Δευτεροβάθμια (με το γνωστό Σύστημα ΣΕΠ) και η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (με τα Γραφεία Διασύνδεσης). Δεν καλύπτονται οι προηγούμενες βαθμίδες, δεδομένου ότι, παρά την προετοιμασία που έγινε με το Δεύτερο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (1997 κ.ε.), δεν προωθήθηκαν οι θεσμικές ρυθμίσεις για την επέκταση του θεσμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Για δε το μετασχολικό χώρο, οι σχετικές υπηρεσίες στο πλαίσιο των Υπηρεσιών απασχόλησης του ΟΑΕΔ τυπικά καλύπτουν τους σχετικούς χώρους.
3. *Είναι αποτελεσματικές οι Υπηρεσίες αυτές;* Υπάρχουν διάφορες απόψεις, και η σχετική αξιολόγηση δεν θεμελιώνει με πειστικότητα τα αποτελέσματά της για μια γενική τοποθέτηση επί του ερωτήματος. Η κατάσταση δυσχεραίνεται και από την πολλαπλότητα φορέων και Υπηρεσιών που προσφέρουν τον θεσμό. Σίγουρα πάντως υπάρχουν αρκετές υποδομές όπως και αρκετές για αρχή νομοθετικές ρυθμίσεις.
4. *Συνεργάζονται μεταξύ τους οι σχετικοί φορείς;* Η μέχρι σήμερα εμπειρία έχει δείξει ότι και στη χώρα μας συμβαίνει ό,τι συμβαίνει στις περισσότερες χώρες που έχουν την ίδια συγκεντρωτική οργανωτική-διοικητική δομή με τη δική μας: Παρά τις διάφορες κατά καιρούς προσπάθειες συντονισμού και ανάπτυξης μηχανισμών συνεργασίας μεταξύ των αρμόδιων φορέων, τα αποτελέσματα είναι σχετικά φτωχά. Οι Υπηρεσίες του κάθε Υπουργείου δυσκολεύονται να απεμπολήσουν έστω και λίγα από τα κεκτημένα τους προκειμένου για μια τέτοια κοινή προσπάθεια. Ακόμη και το ΕΚΕΠ, του οποίου ο κύριος ρόλος είναι ο συντονισμός και η χάραξη ενιαίας πολιτικής και στρατηγικής, δεν αφέθηκε να υλοποιήσει αυτόν το ρόλο.

Είναι δυνατή η Διαβίου εφαρμογή του θεσμού στη χώρα μας;

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για μια τέτοια εφαρμογή του θεσμού είναι ήδη σε ένα βαθμό εξασφαλισμένα. Εκείνα που ενδεχομένως δεν έχουν εξασφαλιστεί ακόμη στον απαιτούμενο βαθμό είναι:

1. Η κοινή θεώρηση του θέματος ΣΥΠ (ρόλοι, αποστολή, προσεγγίσεις εφαρμογής, μέσα και υλικά, κτλ.) μεταξύ των ανάλογων φορέων.
2. Η κοινή προσπάθεια και συνεργασία των φορέων.
3. Η συμπληρωματικότητα των μέτρων συμβουλευτικής και προσανατολισμού από τη μια μεριά αλλά και του υλικού (πληροφόρησης, υποστήριξης κτλ.) από την άλλη.
4. Η εμπλοκή, συμμετοχή και συμβολή των συναφών κοινωνικών εταίρων, κάτι στο οποίο δίδεται σήμερα ιδιαίτερη έμφαση στην ΕΕ.

Αυτό συνεπώς που απαιτείται να γίνει είναι να εξασφαλιστούν οι συνθήκες και οι προϋποθέσεις ώστε τα παραπάνω τέσσερα στοιχεία – οι παραπάνω τέσσερις ελλείψεις κατ' ουσίαν - να καλυφθούν και να συμπληρωθούν. Πρακτικά αυτό μπορεί να επιτευχθεί με ενέργειες όπως ενδεικτικά οι κατωτέρω:

1. Η *κοινή θεώρηση* είναι δυνατόν να επιτευχθεί με τη δημιουργία κοινού θεσμικού πλαισίου, την κοινή κατάρτιση των λειτουργών αλλά και την σύζηση των ευκαιριών συνεργασίας μεταξύ τους.
2. Επειδή οι διάφοροι φορείς δεν μπορούν από μόνοι τους να εξασφαλίσουν ιδανικές συνθήκες συνεργασίας, η *κοινή προσπάθεια και συνέργεια* μπορούν να επιτευχθούν με τις αναγκαίες θεσμικές αλλαγές αλλά και κατάλληλη κοινή εκπαίδευση και προέλευση των λειτουργών στους εμπλεκόμενους φορείς και στις αντίστοιχες υπηρεσίες.
3. Η *συμπληρωματικότητα* τόσο των μέτρων όσο και των μέσων και υλικών μπορεί να προέλθει ως συνέπεια του κατάλληλου θεσμικού πλαισίου που οδηγεί στο σωστό επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των φορέων για ενιαίο σχεδιασμό και για ομοιόμορφη (με τις ανάλογες διαφοροποιήσεις αλλά την ουσιαστική σύνδεση και συνέργεια) εφαρμογή του θεσμού.
4. Στον τομέα της *συμμετοχής των κοινωνικών εταίρων* στην υπόθεση του θεσμού σε όλα τα επίπεδα εφαρμογής του, βρισκόμαστε μακριά από το αποδεκτό. Ούτε το κατάλληλο θεσμικό πλαίσιο υπάρχει ούτε η ανάλογη νοοτροπία και θετική διάθεση έχουν αναπτυχθεί, και γι αυτό φυσικά δεν ευθύνονται οι κοινωνικοί εταίροι. Για την βελτίωση των πραγμάτων απαιτείται νέο θεσμικό πλαίσιο, που θα οδηγήσει στην ευαισθητοποίηση τόσο των υπεύθυνων φορέων του δημόσιου τομέα όσο και των εταίρων του δημόσιου αλλά και του ιδιωτικού τομέα.

Όλα τα ανωτέρω προφανώς, για να επιτευχθούν στην πράξη, απαιτείται ένας πολύ καλός συντονισμός. Το ΕΚΕΠ φαίνεται ως ο φυσικός φορέας που εξασφαλίζει τις περισσότερες δυνατότητες για επίτευξη του συντονισμού αυτού. Αυτός είναι εξάλλου και ο φυσικός του ρόλος, ο οποίος μάλλον έχει παραγκωνιστεί. Αυτό λοιπόν που πρώτα απ' όλα απαιτείται είναι συναίνεση για ενεργό επανα-δραστηριοποίηση του ΕΚΕΠ, με παράλληλη άμεση ή έμμεση λειτουργική και εκτελεστική σύνδεσή του με τις επιμέρους Υπηρεσίες ΣΥΠ.

Στάθης Δημητρόπουλος

Η Πληροφόρηση για τις Σπουδές και τα Επαγγέλματα και ο Νέος Ρόλος του Σύμβουλου Σταδιοδρομίας

Η πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα αποτελεί μια από τις βασικές λειτουργίες του θεσμού της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού. Για να μπορεί κάποιος να λάβει μια υπεύθυνη απόφαση ως προς την εκπαιδευτική ή επαγγελματική κατεύθυνση που θα ακολουθήσει, πρέπει να γνωρίζει ποιες εναλλακτικές δυνατότητες έχει στους τομείς αυτούς και τι του προσφέρει η καθεμιά. Φυσικά, απαιτείται να ξέρει σε βάθος και τον εαυτό του, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, και να είναι σε θέση να λαμβάνει αποφάσεις. Αλλά για τα ζητήματα αυτά δεν θα ασχοληθούμε στο παρόν σύντομο σημείωμα. Θα περιοριστούμε στην πληροφόρηση, η οποία καλύπτει μεγάλο μέρος των καθηκόντων του Συμβούλου Σταδιοδρομίας. Ο ρόλος του, όμως, σήμερα στον τομέα αυτό δεν είναι ο ίδιος με εκείνον που ήταν πριν λίγα χρόνια. Η αλματώδης εξέλιξη των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΝΤΠΕ) τον έχουν μεταβάλει σημαντικά.

Παλιότερα, ο Σύμβουλος αποτελούσε βασική πηγή ενημέρωσης των ενδιαφερομένων για τις σπουδές και τα επαγγέλματα και προσπαθούσε με το λόγο του και με τη βοήθεια διαφόρων εντύπων, κυρίως, και άλλων παραδοσιακών μέσων να διευρύνει τον ορίζοντα των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών τους επιλογών. Ήξερε, κατά κανόνα, πολύ περισσότερα πράγματα από εκείνους που επιζητούσαν τη βοήθειά του, έστω και αν οι πληροφορίες που ο ίδιος κατείχε ήταν εκ των πραγμάτων περιορισμένες. Ήταν αδύνατο, πριν από λίγα χρόνια, ένας Σύμβουλος να έχει πρόσβαση σε όλες τις υπάρχουσες πληροφορίες για τις σπουδές και, κατά μείζονα λόγο, για τις διάφορες επαγγελματικές δραστηριότητες.

Σήμερα, πολλοί από τους ενδιαφερομένους και κυρίως οι νέοι, χρησιμοποιούν ως βασική πηγή πληροφόρησης το διαδίκτυο (Internet). Με τη βοήθεια μιας μηχανής αναζήτησης πληροφοριών (π.χ. το google) έχουν σε ελάχιστο χρόνο πρόσβαση σε τεράστιο πλήθος πληροφοριακών δεδομένων, που ο παραδοσιακός Σύμβουλος είναι αδύνατον να κατέχει. Τις πληροφορίες αυτές ούτε οι ίδιοι οι νέοι μπορούν συχνά να αφομοιώσουν. Ίσως, και να αδυνατούν ακόμη και να τις διαβάσουν όλες σε ορισμένες περιπτώσεις.

Όσο προχωρεί η εξέλιξη των ΝΤΠΕ και αυξάνονται οι τράπεζες δεδομένων, οι ιστοσελίδες και όλα τα συναφή συστήματα, γίνεται σταδιακά εφικτό κάτι που παλιότερα φάνταζε ουτοπία, η δυνατότητα, δηλαδή, πρόσβασης του απλού ανθρώπου σε πολύ μεγάλο μέρος της διαθέσιμης σε παγκόσμιο επίπεδο γνώσης για κάποιο θέμα. Αυτό ισχύει σε μεγάλο βαθμό και για τις σπουδές και τα επαγγέλματα, γεγονός που ανατρέπει και ορισμένες από τις παραδοσιακές διαδικασίες της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής.

Θυμάμαι, όταν σχεδίαζα, πριν 30, περίπου, χρόνια να μεταβώ στη Γαλλία για μεταπτυχιακές σπουδές, ότι ρωτούσα διάφορους να με ενημερώσουν για τα Γαλλικά Πανεπιστήμια, την οργάνωση των σπουδών εκεί και τις ειδικότητες που υπήρχαν. Έγραφα γράμματα στη Γαλλία και μάθαινα αποσπασμα-

τικά μερικά πράγματα για λιγοστά μόνο Πανεπιστήμια. Σήμερα ο γιος μου, που ενδιαφέρεται για κάτι ανάλογο, έχει στην οθόνη του υπολογιστή του όποια πληροφορία θέλει για να ίδια ζητήματα και δεν αισθάνεται την ανάγκη να ρωτήσει κανένα για όλα αυτά.

Έχει, όμως, ένα άλλο πρόβλημα. Χάνεται μέσα στον κυκεώνα των πληροφοριών που έχει στη διάθεσή του, δυσκολεύεται να τις αξιολογήσει και να ξεκαθαρίσει ποιες από αυτές τού είναι χρήσιμες και ποιες άχρηστες. Μπορεί να κυριολεκτικά. Γι' αυτό συχνά μού ζητά να τον βοηθήσω. Αυτή η ανάγκη της νέας διαμεσολάβησης όχι πια για την πρόσκτηση πληροφοριών, αλλά για τον έλεγχο και την αξιολόγησή τους, για τη διαλογή τους και την αξιοποίηση όσων είναι χρήσιμες, σε σχέση με το σκοπό για τον οποίο ζητήθηκαν, σηματοδοτεί, κατά τη γνώμη μας, μια κρίσιμη καμπή στον πληροφοριακό ρόλο του Συμβούλου Σταδιοδρομίας. Από βασικός μεταδότης πληροφοριών καλείται να γίνει βοηθός των ενδιαφερομένων στην αξιολόγηση των πληροφοριών που ήδη διαθέτουν και "διευκολυντής" τους στην αξιοποίηση των στοιχείων που αποκτούν με τη δική τους πρωτοβουλία. Δεν παραλείπει, βέβαια, όπου απαιτείται, να υποδεικνύει, εάν γνωρίζει, και νέες πηγές άντλησης πληροφοριών. Έτσι, η έμφαση μεταπίπτει σήμερα από την απλή πληροφόρηση στη διαλογή και την αξιολόγηση των πληροφοριών.

Η μεταβολή αυτή απαιτεί από το Σύμβουλο Σταδιοδρομίας νέες γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται όχι μόνο με την ικανότητά του να χρησιμοποιεί ο ίδιος τις ΝΤΠΕ, αλλά και με την κριτική ανάλυση των διαφόρων πληροφοριακών δεδομένων. Επιπρόσθετα μεταθέτει το κύριο βάρος του Συμβούλου από την παροχή πληροφοριών σε άλλες διαστάσεις και διαδικασίες της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής.

Μιχάλης Κασσωτάκης

Δράση, Δρώμενα και 'Δράστες': Επι-δράσεις και Αντι-δράσεις

Στην εποχή των ραγδαίων αλλαγών που διανύουμε, στην εποχή της επιτάχυνσης και της συρρίκνωσης του χωροχρόνου μέσα και από τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας και, ιδιαίτερα, του διαδικτύου, συμ-παρασυρόμαστε σε μια αλυσίδα δρώμενων που δεν αφήνουν αρκετά περιθώρια για σκέψεις, αναλύσεις, κρίσεις. «Το αποτέλεσμα μετράει» είναι, άλλωστε, η 'λογική' των καιρών! «Πόσες δράσεις έκανες;», «πόσα πήρες;», «πόσο δραστήριος είσαι;». Να μερικές φράσεις απλά ενδεικτικές. Δράσεις, δρώμενα και δράστες φαίνεται να είναι το σλόγκαν των καιρών. Η κριτική σκέψη που θέλει 'άλλους', βραδύτερους ρυθμούς είναι φυγαδευμένη, σχεδόν εξ-ορισμένη.

Στο πλαίσιο αυτό, βεβαίως, σπάνια αναλύουμε όρους και σύμβολα. Αυτό συμβαίνει, για παράδειγμα, με τις ποικίλες προσεγγίσεις στη Συμβουλευτική.

Αναλυτικά παρουσιάζουμε το θέμα σε σχετική μας εργασία που δημοσιεύεται στο προηγούμενο τεύχος της ΒΛΕΣΥΠ¹. Αλλά για τη Συμβουλευτική και το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό «τρέχουν» και ποικίλα επι-μορφωτικά προγράμματα. Βασικά ερωτήματα που γεννώνται εδώ είναι και τα εξής:

- Ποια είναι τα «μορφωτικά» προγράμματα και πόσο τα λαμβάνουν υπόψη όσοι και όσες επι-διώκουν με σθένος επι-μορφωτικά προγράμματα;
- Πόσο λαμβάνουν υπόψη τα επιμορφωτικά προγράμματα τη φιλοσοφία, τη μεθοδολογία και το γενικότερο υλικό που σχετίζεται με τον ΣΕΠ ως σχολικό μάθημα, την αρμοδιότητα για το οποίο έχει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με τα καθ' ύλη αρμόδια στελέχη του;
- Έχουν το δικαίωμα όσοι και όσες σχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα να επι-βάλλουν –ή να υπο-βάλλουν– τη δική τους 'ιδεολογία', τους όρους και τα σύμβολα με μια στάση που αναγνωρίζει ως μοναδική πραγματικότητα ό,τι αυτοί ή αυτές προσλαμβάνουν ως μονόδρομο 'ρεαλιστικό' και εκσυγχρονιστική προοπτική τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά;
- Πόσο, επίσης, λαμβάνει υπόψη το ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα το άλλο έτσι, ώστε να υπάρχει συμπληρωματικότητα, αλλά και σεβασμός στα στελέχη ΣΕΠ και στους εκπαιδευτικούς, σ' εκείνους δηλαδή για τους οποίους προορίζονται τα προγράμματα αυτά;

Θεωρούμε ότι τα ανωτέρω ερωτήματα χρειάζεται να απασχολήσουν και τα στελέχη ΣΕΠ γιατί –ανάμεσα σε άλλα– βασική υποχρέωση ενός στελέχους ΣΕΠ είναι η κριτική προσέγγιση των πραγμάτων, όπως και των επιμορφωτικών αυτών προγραμμάτων. Ο ΣΕΠ σχετίζεται αναπόφευκτα με ιδεολογίες. Άλλη πορεία ακολουθείς όταν, για παράδειγμα, θεωρείς ότι ο «άνθρωπος γεννιέται, δεν γίνεται» και, επομένως, κάποιοι είναι προορισμένοι για συγκεκριμένου κύρους επαγγέλματα ενώ κάποιοι άλλοι για άλλα, άλλη προσέγγιση έχεις όταν θεωρείς ότι στόχος του ΣΕΠ είναι να στηρίξει το άτομο σε μια δια βίου αναπτυξιακή πορεία με σκοπό να μπορεί να γίνεται ευέλικτο στην αγορά εργασίας και να μην εγκλωβίζεται σε περιορισμένης εμβέλειας σπουδές και επαγγέλματα. Άλλο πράγμα κάνεις όταν λειτουργείς με βάση ένα διαγνωστικό μοντέλο επαγγελματικού προσανατολισμού, αλλιώς λειτουργείς όταν η βάση σου είναι ένα μοντέλο κριτικό, αναπτυξιακό. Η προσέγγιση που έχει ακολουθηθεί από τη δεκαετία του '80 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τον ΣΕΠ είναι αναπτυξιακή. Το μοντέλο ΣΕΠ πάνω στο οποίο γράφηκε το βιβλίο ΣΕΠ της Γ' Γυμνασίου που θα μπει στα σχολεία το σχολικό έτος 2006-07 είναι κριτικό, αναπτυξιακό.

1. Κοσμάδου-Hardy, Χρ. (2005), "Διαπολιτισμική Συμβουλευτική: Είναι κάτι 'άλλο' από τη Συμβουλευτική;", *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 74-75: 81-111.

Με βάση ένα κριτικό, αναπτυξιακό μοντέλο στον ΣΕΠ και στη Συμβουλευτική οργανώνουμε με το Πάντειο Πανεπιστήμιο το πρόγραμμα επιμόρφωσης των 520 ωρών για 740 στελέχη ΣΕΠ με τίτλο «Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό προσανατολισμό – ΣΟΣ Προσανατολισμός». Για την αρτιότερη οργάνωση του Προγράμματος και για τη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, επιλέξαμε να πραγματοποιηθεί το τμήμα της διαζώσης επιμόρφωσης στην Αθήνα. Με τον τρόπο αυτό επιχειρείται η αποφυγή της κατάτμησης του προγράμματος και η διασφάλιση του ουσιαστικού ελέγχου της ποιότητάς του –και κυρίως του βιωματικού του μέρους- όσο και των διαδικασιών της διαρκούς αξιολόγησης. Για μας, η αξιολόγηση δεν επιτυγχάνεται μέσα από τη συλλογή ‘δεδομένων’ ποσοτικού χαρακτήρα που, όμως, δεν λαμβάνει υπόψη την πολυπλοκότητα καταστάσεων και ανθρώπων. Για το λόγο αυτό η αξιολόγηση θα είναι διαρκής με τη συμμετοχή και των επιμορφούμενων και με βάση τη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία της *Κριτικής Ενεργού Έρευνας*.

Ο όρος ‘Ενεργός Έρευνα’ με τον οποίο το 1989 αποδώσαμε τον όρο ‘action research’ δεν είναι τυχαίος. Αποφύγαμε τότε τη στενή μετάφραση του όρου και, μετά από τη σε βάθος έρευνα στη σχετική βιβλιογραφία², προσπαθήσαμε να αποδώσουμε τον όρο με τρόπο που να διαγράφει βασικά στοιχεία της ερευνητικής αυτής στρατηγικής.

Ένα βασικό στοιχείο που διαφοροποιεί αυτή την προσέγγιση στην έρευνα είναι ο ρόλος του ερευνητή. Στην ποσοτική έρευνα, η οποία θεωρούμε ότι δεν είναι πάντα η καταλληλότερη προσέγγιση στις ανθρωπιστικές επιστήμες (ό.π.), ο ρόλος του ερευνητή *δεν είναι ενεργός στο πεδίο της πράξης*. Ο ερευνητής σχεδιάζει, συνήθως, με βασικό ή κύριο τεχνικό εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο, και διανέμει προς συμπλήρωση αυτό το εργαλείο. Έτσι, τα όποια ‘δεδομένα’ του στηρίζονται στο κατά πόσο τα ‘υποκείμενα’ που τα συμπληρώνουν θέλουν να συνεργαστούν στο πλαίσιο αυτής της έρευνας, κατά πόσο κατανοούν τα στοιχεία του ερωτηματολογίου, καθώς και σε άλλους παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα εγκυρότητας τόσο των ‘δεδομένων’ όσο και των συμπερασμάτων. Ο ρόλος του ερευνητή γίνεται λιγότερο ενεργός, επίσης, όταν το εργασιακό και κοινωνικό του *στάτους* είναι υψηλότερο. Στην περίπτωση αυτή σχεδιάζει αυτός ή αυτή και υλοποιούν την έρευνα συνεργάτες του, βοηθοί του, φοιτητές του, κτλ. Είναι σαφές, λοιπόν, ότι ο ρόλος ο δικός του ή δικός της δεν είναι ενεργός, παρόλο που είναι εξ-ουσιαστικός. Επιπλέον, διαχωρίζεται η διαλεκτική σχέση πράξης και *κριτικής σκέψης ή αναστοχαστικότητας (reflection)*, ζήτημα σημαντικό στην Ενεργό Έρευνα.

Στην Ενεργό Έρευνα ο ερευνητής εμπλέκεται στην ερευνητική διαδικασία

2. Παρουσιάζουμε αναλυτικά μια κριτική προσέγγιση στο ζήτημα της Ενεργού Έρευνας, της φιλοσοφίας και μεθοδολογίας της ως μέρος της Διδασκαρικής μας Διατριβής στο C. Kosmidou (1991), *Successful Careers Teachers in Greece: Collaborative Enquiry for a Critical Approach to Careers Education and Guidance*. Southampton University: Ph.D. Thesis, (σσ. 2-51 και 52-117 αντίστοιχα).

C. Kosmidou and R. Usher (1990), "Facilitation in Action Research", *Interchange*, 22, no.4: 24-41.

ενεργά και οι ενέργειές του βασίζονται σε πράξη με φρόνηση και όχι σε τυχαίες δράσεις: όχι στη δράση για τη δράση. Όπως αναφέρουν μάλιστα οι Carr και Kemmis³ (1986, σ.33) οι οποίοι αναλύουν τη διαφορά ανάμεσα στους όρους «δράση» και «πράξη» προτείνουν ότι ο όρος που αρμόζει στο πλαίσιο της Ενεργού Έρευνας είναι ο όρος πράξη και όχι 'δράση': «Η πράξη (*praxis*) καθοδηγείται πάντοτε από μια ηθική διάθεση να ενεργήσουμε γνήσια και υπεύθυνα, η οποία ονομάζεται από τους Έλληνες *φρόνηση* (*phronesis*)».

Επισημαίνουμε ότι στην Ενεργό Έρευνα σημαντικό στοιχείο είναι και η ανάλυση της γλώσσας. Στο πλαίσιο της ανάλυσης αυτής, η δική μας πρόταση είναι: Όχι πλέον δράση για τη δράση, αλλά *πράξη με φρόνηση* κατά την Αριστοτελική έννοια του όρου. Δεν είναι κρίμα, τη στιγμή κατά την οποία στη διεθνή κριτική βιβλιογραφία χρησιμοποιείται ο όρος 'πράξις' (*praxis*) για να αποδοθεί σωστότερα ο όρος, εμείς να την αποποιούμαστε και να μεταφράζουμε απλά τον όρο "action" χωρίς προβληματισμό για τη διαφορά των όρων 'δράση' και 'πράξη';

Θεωρούμε, λοιπόν, καταρχήν λογικό ότι, με δεδομένο ότι στην ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται οι όροι Ενεργός Έρευνα και Έρευνα Δράσης, ο υποψήφιος ερευνητής χρειάζεται να μελετήσει και να προβληματιστεί πάνω στον όρο που θα επιλέξει, γιατί πράγματι:

«... Κανενός όρου το νόημα δεν είναι αμετάβλητο .. (εκτός και αν έχει γίνει μη ορατό εξαιτίας κακής χρήσης). ..[ο όρος] αναφέρεται μάλλον σε ένα σύνολο πρακτικών και πολιτισμικών διαπραγματεύσεων στο παρόν»⁴.

Οι όροι, λοιπόν, σηματοδοτούν διαφορετική ιδεολογική τοποθέτηση και έχουν συνέπειες στην ταυτότητα και στη συμπεριφορά. Στην επιλογή όρου μπορεί να βοηθήσει, επίσης, η προσεκτική ανάλυση της ερευνητικής συμπεριφοράς αυτών που υιοθετούν τον όρο 'έρευνα δράσης'. Δεν πρέπει να μας εκπλήξει το γεγονός ότι αυτοί, συνήθως, σχεδιάζουν και οργανώνουν με την 'αλαζονεία' του 'εξωτερικού ερευνητή' στον οποίο αναφέρεται ο McNamara⁵, ενώ ζητούν από άλλους να αναλάβουν το ρόλο των 'δραστών', ή αυτών που θα εφαρμόζουν όσα από εκείνους σχεδιάστηκαν! Ένα σημαντικό στοιχείο, επίσης, είναι το γεγονός ότι ο όρος 'δράση' είναι βασικό στοιχείο που σχετίζεται με ανδρικές ιδιότητες⁶: για παράδειγμα, η τάση για εξωτερική δράση (ο άνδρας κινηγός) θεωρείται ως κατεξοχήν ανδρική ιδιότητα, ενώ η τάση για επικοινωνία, συνεργασία και συντροφικότητα θεωρείται ως κατεξοχήν γυναικεία (ό.π.).

Στο πλαίσιο ενός ερευνητικού σχεδίου με βάση την ιδεολογία της Ενεργού Έρευνας ένας σημαντικός ρόλος είναι και αυτός του 'διευκολυντή'

3. Βλ. σχετικά στο Carr, W. and Kemmis, S. (1986), *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.

4. Στο Κοσμίδου-Hardy (2005), ό.π.

5. McNamara, D.R. (1980), "The outsider's arrogance: The failure of participant observers to understand classroom events". *British Educational Research Journal*, 6: 113-126.

6. Αναφερόμαστε στο θέμα αυτό στο Κοσμίδου-Hardy (1997), «Η Ζωή είναι Γυναικεία», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 44-45., καθώς και στο Κοσμίδου-Hardy (2005), «Με την οπτική του φύλου: Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού», 72-73.

της έρευνας. Ο διευκολυντής στηρίζει τον ερευνητή τόσο στην οργάνωση όσο και σε κρίσιμα σημεία του ερευνητικού του προγράμματος. Η υιοθέτηση του όρου 'διευκολυντής' και η αποφυγή του όρου 'επόπτης' δεν είναι, βεβαίως, τυχαία, αφού ο δεύτερος όρος αποκαλύπτει σχέσεις εξουσίας, σχέσεις που δεν προσιδιάζουν στη φιλοσοφία ενός προγράμματος Ενεργού Έρευνας, βασικό στοιχείο της οποίας είναι η συνεργασία, η ουσιαστική ισότητα και ο γνήσιος, οριζόντιος διάλογος.

Βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν το πρόγραμμα επιμόρφωσης στελεχών ΣΕΠ⁷ στο οποίο αναφερθήκαμε με φρεά υλοποίησης το Πάντειο Πανεπιστήμιο είναι:

- Η ξεκάθαρη ιδεολογική τοποθέτηση
- Το κριτικό αναπτυξιακό του μοντέλο
- Η προσεκτική όσο και κριτική χρήση όρων και εννοιών
- Η ολική του προσέγγιση που αποφεύγει την αποσπασματική υλοποίηση του προγράμματος
- Η ποιοτική αξιολόγηση.

Βεβαίως, η επιτυχής πραγματοποίηση του προγράμματος δεν ακυρώνει τον ενεργό ρόλο των συμμετεχόντων, ούτε τη δική τους ευθύνη για ενεργό και υπεύθυνη συμμετοχή. Θα ήταν αντίφαση, άλλωστε, να ισχυριστεί κανείς το αντίθετο στο πλαίσιο μιας κριτικής προσέγγισης των πραγμάτων και της υιοθέτησης ενός επικοινωνιακού μοντέλου ολικού, μη γραμμικού, που ορίζει την επικοινωνία ως *κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα από μηνύματα*⁸ και δεν θεωρεί το συμμετέχοντα παθητικό 'δέκτη' πληροφοριών, αλλά *ενεργό αναγνώστη*, ενεργό ερευνητή και επαγγελματία ικανό να εντάξει την ερευνητική δραστηριότητα στις ίδιες τις επαγγελματικές του πρακτικές.

Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy
Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

7. Η υλοποίηση του προγράμματος έχει ήδη ξεκινήσει, ενώ το πρόγραμμα διδασκαλίας θα αρχίσει το Δεκέμβριο του 2006.

8. Αναλυτικά αναφερόμαστε στα: Κοσμίδου-Hardy (1996), «Αγωγή στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας: Από την Παθητική Πληροφόρηση στην Κριτική Ανάγνωση της Πληροφορίας». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. 36-37. 56-71, καθώς και Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1997) «Η Επικοινωνία και οι Σχέσεις στο Διαπολιτισμικό Σχολείο», στο βιβλίο που εκδόθηκε από τον Γ.Μάρκου με τίτλο: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΚΕΔΑ, 256-326.

Η Επιλογή των Στελεχών ΣΕΠ στα ΚΕΣΥΠ, ΓΡΑΣΕΠ και ΓΡΑΣΥ

Όσοι έχουμε υπηρετήσει από διάφορες θέσεις τον ευαίσθητο επιστημονικό τομέα Συμβουλευτική – Προσανατολισμός (Σ-Π) γνωρίζουμε πόσο σημαντική είναι η σωστή (ολοκληρωμένη-σύγχρονη-δυναμική-σύμφωνη με τις αρχές) εφαρμογή του θεσμού ΣΕΠ στην εκπαίδευση. Ρόλο “κλειδί” στην εφαρμογή αυτή παίζουν οι Υπεύθυνοι ΣΕΠ και οι ειδικοί Πληροφόρησης στα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π) και οι καθηγητές-Σύμβουλοι ΣΕΠ στα Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑΣΕΠ) σε Γυμνάσια και Ενιαία Λύκεια και στα Κέντρα Σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας σε Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΚΕΣΥ). Έχω υποστηρίξει αρκετές φορές την απόλυτη αναγκαιότητα της κάλυψης των θέσεων αυτών από στελέχη ειδικά καταρτισμένα και έμπειρα, ώστε ο θεσμός ΣΕΠ να διεκδικήσει επάξια και να κατακτήσει τη θέση που του αρμόζει στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Με μεγάλη έκπληξη, επομένως, πρόσεξα ότι στην Υ.Α. 85018/Γ7/30-8-2005/ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την κάλυψη κενών θέσεων Υπευθύνων ΣΕΠ καθώς και τις αντίστοιχες εγκυκλίους για τα υπόλοιπα στελέχη, **απουσίαζε, ως βασική προϋπόθεση, η πολύμηνη ειδική κατάρτιση στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό.** Και όχι μόνον: όπως σαφώς αναφερόταν στην εγκύκλιο αυτή, η επιλογή στηρίχθηκε αποκλειστικά **σε συνέντευξη** κατά την οποία συνεκτιμήθηκαν τα σχετικά προσόντα.

Η επιλογή για την κάλυψη θέσεων στελεχών προϋποθέτει **συστηματική αξιολόγηση** των προσόντων των υποψηφίων με βάση “σαφή-συγκεκριμένα” κριτήρια. Όπως τονίζουν οι ειδικοί (βλ. και Δημητρώπουλος, Β. *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*, Γρηγόρης 1999), «...κατά κανόνα απαιτείται η αξιοποίηση δύο ή περισσότερων τεχνικών αξιολόγησης σε συνδυασμό και αυτή είναι η συνηθέστερη και αποτελεσματικότερη πρακτική.» σ.50 και πάλι: « Δεν νοείται συστηματική αξιολόγηση χωρίς σαφώς προσδιορισμένα “εξωτερικά” κριτήρια.» σ.70 ό.π. Ας προχωρήσουμε λοιπόν σε κάποιες επισημάνσεις:

1. Η συστηματική αξιολόγηση στηρίζεται σε επαρκώς θεμελιωμένες μεθόδους και διαδικασίες. Είναι επιστημονική αξιολόγηση.
2. Η Προσωπική Συνέντευξη είναι μία από τις “τεχνικές” της αξιολόγησης
3. Εξωτερικά κριτήρια σημαίνει διάφανα, έξω από εκείνον που κρίνει και οδηγούν σε αντικειμενική αξιολόγηση σε αντίθεση με τα “εσωτερικά” κριτήρια που οδηγούν σε υποκειμενική αξιολόγηση.

Ξεκινώ με σχόλια που αφορούν τα κριτήρια σε σχέση με την αξιολόγηση και επιλογή των συγκεκριμένων στελεχών που έγινε στα ΠΥΣΔΕ. Αλλά, τα

κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν “εσωτερικά” (υποκειμενικά), αφού κάθε μέλος της επιτροπής συνεκτιμούσε τα προσόντα των υποψηφίων με προσωπικά κριτήρια. Αντίθετα, η Υπ. Απόφ.Γ7/64705/2-7-2003/ΥΠΕΠΘ με την οποία γινόταν τα προηγούμενα χρόνια η αξιολόγηση των υποψηφίων και επιλογή των Υπευθύνων ΣΕΠ, προέβλεπε **μετρήσιμα και συνεκτιμώμενα μόρια** α) για την επιστημονική κατάρτιση ή συγκρότηση, β) την υπηρεσιακή κατάσταση ή διδακτική εμπειρία, γ) την άσκηση διοικητικών καθηκόντων ή διοικητικού έργου, δ) τα μόρια από αξιολογικές εκθέσεις και ε) το συγγραφικό και ερευνητικό έργο. Αυτή ακριβώς η αξιοποίηση στοιχείων από μετρήσεις αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως **μία άλλη τεχνική για την αξιολόγηση επιλογής**. Στο προηγούμενο σύστημα λοιπόν, αξιοποιούνταν δύο τεχνικές αξιολόγησης και μάλιστα για τη συνέντευξη προβλέπονταν λιγότερα από το 20% του συνόλου των μορίων, έτσι ώστε να ελαχιστοποιείται η επίδραση υποκειμενικών κριτηρίων.

Κατόπιν των ανωτέρω, η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την αξιολόγηση-επιλογή των στελεχών ΣΕΠ το Σεπτέμβριο και τον Οκτώβριο του 2005 δεν μπορεί να χαρακτηριστεί αντικειμενική και δεν βοήθησε στη βελτίωση της εφαρμογής του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, για έναν επιπλέον λόγο: **παρέρχεται ήδη περίοδος έξη μηνών χωρίς να έχουν καταρτισθεί όσοι από τα στελέχη που προαναφέραμε στερούνται των απαραίτητων γνώσεων και πρακτικών Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού**. Η σεμιναριακή κατάρτιση των νέων στελεχών είχε προγραμματισθεί για το τέλος Φεβρουαρίου 2006, αλλά αναβλήθηκε! Ας ελπίσουμε εντός του Μαρτίου να υπάρξει φως...

Στις 31 Αυγούστου 2006 λήγει η θητεία όλων ανεξαιρέτως των στελεχών στα ΚΕΣΥΠ, ΓΡΑΣΕΠ, άρα πλησιάζει η περίοδος της εκ νέου αξιολόγησης-επιλογής. Θα πρότεινα λοιπόν, η νέα εγκύκλιος να προβλέπει **συγκεκριμένο αριθμό μορίων για την επιστημονική κατάρτιση, εμπειρία κτλ. του υποψηφίου** αλλά και για τη συνέντευξη, ώστε να μην υπάρξουν αδικίες και διαμαρτυρίες. Να περιλαμβάνει επίσης **ως απαραίτητη προϋπόθεση την ειδική κατάρτιση των υποψηφίων στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό**. Ας μην λησμονούμε ότι υπάρχουν αρκετοί καθηγητές με πολύμηνη επιμόρφωση στο ΣΕΠ καθώς και πολλοί καθηγητές που έχουν πτυχίο σπουδών Σ-Π από την ΑΣΠΑΙΤΕ (πρώην ΣΕΛΕΤΕ). Θα ήταν ασφαλώς προς το συμφέρον του θεσμού ΣΕΠ επίσης, η νέα αυτή εγκύκλιος να φθάσει **έγκαιρα στις Διευθύνσεις Δ.Ε.**, ώστε την 1^η Σεπτεμβρίου 2006 να έχουν ολοκληρωθεί όλες οι διαδικασίες και τα νέα στελέχη να βρίσκονται στις θέσεις τους.

Π. Σαμοίλης
Ιανουάριος 2006

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 76-77, Μάρτιος-Ιούνιος 2006, σσ. 21-30

*Ιωάννης Γκιάστας**

**ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ ΣΤΗ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ
ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟ ΠΑΛΙΣΙΟ ΤΟΥ Π.Ε.ΣΥ.Π.**

Προκειμένου να εισαγάγουμε τους συμμετέχοντες στο Πρόγραμμα Ειδικεύσεως στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. στη συμβουλευτική πράξη χρησιμοποιήσαμε συχνά βιωματικές μεθόδους. Στην έρευνα που παρουσιάζουμε παρακάτω αξιολογούμε τα αποτελέσματα ενός μαθηματος-εργαστηρίου για τη Μεθοδολογία Εφαρμογής της Συμβουλευτικής μέσα από το υλικό που μας έδωσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι στο τέλος του εργαστηρίου. Συμμετείχαν 25-30 άτομα, διαφόρων ειδικοτήτων, με παιδαγωγική κατάρτιση, στην πλειοψηφία τους εκπαιδευτικοί. Η συλλογή και η επεξεργασία του υλικού έγινε με συνδυασμό μεθόδων ποιοτικής έρευνας. Η ίδια η ερευνητική διαδικασία συνέβαλε στην αύξηση της προσωπικής εμπλοκής των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα της έρευνας συντηρούν στην περαιτέρω αξιοποίηση παρόμοιων μεθόδων. Οι επισημάνσεις των εκπαιδευομένων μαρτυρούν όχι μόνο την εμπέδωση βασικών αρχών της Συμβουλευτικής, αλλά και την εμπειρία τους (και τον προβληματισμό τους) από τη δυναμική της ομάδας, τη διαχείριση συγκρούσεων και τη συμβουλευτική στάση (και κριτική οπτική), από τον ευρύτερο χώρο της δι-υποκειμενικότητας.

*Ioannis Giastas**

**THEORY AND PRACTICE OF THE EXPERIENTIAL EDUCATION
ON COUNSELLING
A QUALITATIVE CASE STUDY RESEARCH**

In order to introduce postgraduate students in Counselling to the nature and practice of Counselling we have used experiential methods within the framework of a workshop. At the research presented below we assess the outcome of this workshop (regarding the Methodology of the Application of Counselling) through the written reports given to us by the participants. A rather large group of 27 participants was involved, consisting of people with different ages, professional careers and specialisations, (the majority of them being teachers). We have combined three qualitative research methods to collect and study the above mentioned written material (the Action-Research, the Phenomenological Research Method and the Structuralist Approach for Analysing Accounts). The actual research process contributed to the increase of the participants' personal involvement. The results obtained from the research encourage a further development and application of similar methods. The students' observations demonstrate not only the consolidation of the basic principles of Counselling, but also their experience from the group's dynamics, the conflicts management and the Counselling attitude (and critical approach), from the wider area of inter-subjectivity.

* Ο Ι. Γ. είναι Μαθηματικός, Ψυχολόγος και Ψυχαναλύτης, με Διδακτορικό Δίπλωμα στις Επιστήμες της Αγωγής και επιστημονικός συνεργάτης της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, *Επικοινωνία*: Σπ. Μερκούρη 39, 11634 Αθήνα, τηλ./fax: 210 7210570, e-mail: yangkias@otenet.gr

Εισαγωγή

Η αναγκαιότητα και οι τεράστιες δυνατότητες της βιωματικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στο χώρο της Εκπαίδευσης, της Συμβουλευτικής και της Κλινικής Πράξης, έχει πλέον καταδειχθεί από σειρά ερευνών που έγιναν στη βάση διαφορετικών θεωρητικών πλαισίων κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα. Αν τοποθετήσουμε την αρχή των ερευνών αυτών –συμβατικά– στις εργασίες του Carl Rogers (1991) κατά τα μέσα της δεκαετίας του '60, στη χώρα μας ένας σοβαρός αριθμός ερευνητών και επιστημόνων παρακολουθεί και συμμετέχει στις εξελίξεις σε αυτό το πεδίο. Μεταξύ άλλων θα μπορούσαμε ενδεικτικά να αναφερθούμε στις εργασίες των Κοσμίδου –Hardy (2001), Κοσμόπουλος και Μουλαδουδης (2003), Μπακιρτζής (2002), Ναυριδης (1994), Πουρκός (1997). Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να αποτιμήσει την εφαρμογή βιωματικών μεθόδων κατά τη διδασκαλία ενός ακαδημαϊκού μαθήματος, να αναδείξει λεπτές –συχνά ‘παράπλευρες’– πτυχές της βιωματικής εκπαίδευσης και να θέσει σε εφαρμογή ποιοτικά ερευνητικά εργαλεία του χώρου της δι-υποκειμενικότητας, τα οποία είναι –πιστεύουμε ελπιδοφόρα, στο μέτρο που παρακολουθούν τις πιο μοντέρνες απόψεις στο πεδίο της γλώσσας και των δι-ανθρώπινων σχέσεων.

Το Πλαίσιο Διεξαγωγής της Έρευνας

Από το 1998 έως σήμερα λειτουργούν στην ΑΣΠΑΙΤΕ (πρώην ΣΕΑΒΤΕ) τμήματα εκπαίδευσης στη Συμβουλευ-

τική και τον Προσανατολισμό. Σε αυτό το πλαίσιο, από τα πρώτα ήδη βήματα του παραπάνω θεσμού, έχουμε συντονίσει βιωματικά εργαστήρια ‘Εαυτογνωσίας’, ‘Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού’ και έχουμε διδάξει με βιωματικό τρόπο το μάθημα της ‘Μεθοδολογίας Εφαρμογής της Συμβουλευτικής’ σε έναν αριθμό τμημάτων στην Αθήνα και αλλού. Το υλικό που επεξεργαζόμαστε παρακάτω αντλήθηκε σε ένα από αυτά τα διημερία μαθήματα (στο πρώτο διήμερο σπουδών). Ας σημειωθεί ότι για λόγους δεοντολογίας έχει ήδη παρέλθει ένας ικανός αριθμός ετών από τη συλλογή και επεξεργασία του υλικού αυτού έως σήμερα. Το τμήμα εκπαιδευόμενων στο οποίο αναφερόμαστε είναι πολυάριθμο (25-30 άτομα) και αρκετά ανομοιογενές (συμμετέχοντες διαφορετικών ειδικοτήτων, με παιδαγωγική κατάρτιση, στην πλειοψηφία τους εκπαιδευτικοί). Η σημαντικότερη διαφορά τους, όπως φάνηκε στην πορεία, αφορούσε το αίτημα της εκπαίδευσής τους. Κάποιοι συμμετέχουν από ‘απλή περιέργεια’, αξιοποιώντας έτσι τον ελεύθερο χρόνο τους, κάποιοι αναζητούν το τυπικό προσόν, ‘το χαρτί’ που θα συμβάλει στην επαγγελματική τους εξέλιξη, ενώ άλλοι ενδιαφέρονται να σταδιοδρομήσουν ως Σύμβουλοι Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Ασφαλώς, ανάλογα φαινόμενα συναντάμε συχνά στην εκπαίδευση ενηλίκων και αποτελούν ‘ένα’ από τα σοβαρά εμπόδια στη μάθηση. (Βλ. Rogers, 1999, σσ. 97-101).

Προκειμένου οι συμμετέχοντες να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία του ‘μαθήματος’ συντονίσαμε τις 12 τριώρες συναντήσεις του τμήματος εμπνεόμενοι από τη ροτζεριανή μέθοδο των

ομάδων συνάντησης (Rogers, 1983, 1991, Κοσμιόπουλος, 1995) εμπλουτισμένη συχνά με την οπτική της Παρεμβαινουσας Μη Κατευθυντικότητας (Lobrot, 1974, 1989, Μπακιρτζής, 1998, 2002). Έτσι, προτείνουμε τακτικά στην ομάδα των εκπαιδευομένων δραστηριότητες, ανάλογα με τη δυναμική που υπήρχε στην ομάδα κατά τη δεδομένη στιγμή, καθώς και τα ενδιαφέροντα και τα αιτήματα των συμμετεχόντων. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι δραστηριότητες αυτές (τεχνικές αυτόματης έκφρασης, τεχνικές Συμβουλευτικής κτλ. (βλ. Δημητρόπουλος, 1998, Ivey, & Gluckstern, 1999, Αρχοντάκη & Φιλίππου 2003) αποτελούσαν εναύσματα για να εκφραστούν οι συμμετέχοντες προσωπικά και αυθεντικά στην ομάδα των συναδέλφων τους. Από την άλλη, έχοντας ως απώτερο στόχο να μελετήσουμε την πορεία του προσωπικού βιώματος μέσα στην ομάδα, ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες να συμπληρώνουν μετά από κάθε συνάντηση ημερολόγιο, όπου ανέφεραν τα θετικά και αρνητικά συναισθήματά τους κατά τη διάρκεια της συνάντησης, τις σκέψεις τους, τους προβληματισμούς τους, καθώς και ό,τι οι ίδιοι θεωρούσαν σημαντικό από αυτά που συνέβησαν κατά τη συνάντηση. Στην αρχή κάθε συνάντησης παίρναμε τα ημερολόγια που αφορούσαν την προηγούμενη. Εγκαταστάθηκε έτσι μια επικοινωνία μεταξύ του διευκολυντή-συντονιστή και της ομάδας, επικοινωνία που διευκόλυνε τον αναστοχασμό και τον σχεδιασμό από μέρους μας των επόμενων συναντήσεων. Η όλη διαδικασία πήρε τη μορφή μιας ενεργού έρευνας (action research) σύμφωνα με τις ιδέες του K. Lewin (1967). Όπως θα δούμε στη συνέχεια, ένα από τα σημαντικώ-

τερα ευρήματα αυτής της έρευνας (τα οποία θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε στην ολοένα και μεγαλύτερη εξοκείωση των συμμετεχόντων με τις αρχές, τις τεχνικές και τις στάσεις της Συμβουλευτικής και τη συνειδητοποίηση από μέρους τους της σχέσης μεταξύ της προσωπικότητας του Συμβούλου και της Συμβουλευτικής Πράξης) είναι η συμβολή της τεχνικής του ημερολογίου στην αύξηση της προσωπικής εμπλοκής (involvement) των εκπαιδευομένων στη διαδικασία, καθώς και στην επίλυση των δυσκολιών που ανέκυπταν στο ομαδικό πλαίσιο (βλ. Nitsun, 1996).

Η Ερευνητική Διαδικασία

Ο πρώτος πυλώνας της ερευνητικής διαδικασίας ήταν η συμπλήρωση ημερολογίου από τους εκπαιδευόμενους, στην οποία ήδη αναφερθήκαμε παραπάνω. Στην τελευταία συνάντηση δώσαμε στους εκπαιδευόμενους φοιτητές τα ημερολόγια που είχαν συμπληρώσει και τους ζητήσαμε να ετοιμάσουν δίκην εργασίας ένα κείμενο 2-3 σελίδων, όπου θα έκαναν μια προσωπική αποτίμηση του εργαστηρίου και θα εστίαζαν στην προσωπική τους βιοματική πορεία στο πλαίσιο του εργαστηρίου αυτού. Στη διάρκεια της ανάγνωσης και της ερευνητικής επεξεργασίας των τελικών εκθέσεων που μας έδωσαν οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιήθηκαν τα εργαλεία της 'Φαινομενολογικής Έρευνας' (Husserl, 1950, Moustakas, 1994), ήτοι η 'Εποχή', η «Φαινομενολογική Αναγωγή» (Phenomenological Reduction) η 'Φαντασιακή Μεταβολή' (Imaginative Variation) και η 'Σύνθεση «Ουσίας»' (Synthesis of

Meanings and Essences). Κατά την τρίτη φάση της Φαινομενολογικής Έρευνας (‘Φανταστική Μεταβολή’) βρήκαμε ιδιαίτερα γόνιμη, μεταξύ άλλων, τη χρήση της Στρονκτουραλιστικής Προσέγγισης της Ανάλυσης Λόγου (Hollway, 1989, Lacan, 1999a,b,c). Μέσα από αυτήν την προσέγγιση φάνηκαν κάποιες ενδιαφέρουσες συμπερινώσεις και μεταθέσεις (με την ψυχαναλυτική έννοια των όρων), μετανουμίες και μεταφορές, που εκφράζουν ή συγκαλύπτουν εσωτερικές συγκρούσεις και προσωπικές επιθυμίες. Κάτω από αυτό το πρίσμα παρατίθεται παρακάτω μια εξαιρετικά σύντομη έκθεση εκπαιδευόμενου φοιτητή, αντίστοιχη της αίσθησης του συγκεκριμένου εκπαιδευόμενου ότι το εργαστήριο ήταν σύντομο και μόνον ακροστιγώς προσέγγισε ορισμένα πολύ βασικά ζητήματα της Συμβουλευτικής Μεθοδολογίας. (Ας σημειωθεί ότι το κείμενο παρατίθεται ως σύντομο παράδειγμα της αναλυτικής μεθόδου που ακολουθήθηκε και, όπως άλλωστε θα φανεί στη συνέχεια, δεν απηχεί τις απόψεις του συνόλου των εκπαιδευομένων). Τόσο στο παρακάτω κείμενο όσο και στα αποσπάσματα από τις τελικές εκθέσεις των εκπαιδευομένων που παρατίθενται, φροντίσαμε να διατηρήσουμε την αμεσότητα της γραφής που ήρθε στα χέρια μας, τις λέξεις, τα σημεία στίξης, τα ‘λάθη’. Χρησιμοποιήσαμε πλάγια γράμματα. Αντίθετα, τα δικά μας σχόλια, όπου παρεμβάλλονται, βρίσκονται με όρθια γράμματα μέσα σε αγκύλες.

- Όταν αρχίσαμε τα μαθήματα –τουλάχιστον κατά τις 2-3 πρώτες συναντήσεις- το κλίμα ήταν πολύ δυσάρεστο και καταπιεστικό. Η συζήτηση στράφηκε γύρω από κανονιστικά θέματα της Σχολής, όπως ήταν οι παρουσίες. Τα μέλη της ομάδας ένιωθαν ότι δεν έχει ακουστεί η δυσκολία τους ως εργαζόμενοι. Βέβαια, ήταν δύσκολη και η θέση του καθηγητή. Τελικά το θέμα ομαλοποιήθηκε με μικρές υπαναχωρήσεις και από τα δύο μέρη. [Πρόκειται για μια από τις λίγες αναφορές των συμμετεχόντων στο παρελθόν και στην πορεία της ομάδας. Παρά τις σχετικές οδηγίες, οι περισσότεροι αναφέρονται μόνο στο παρόν, στο σημείο των παρόντων προβληματισμών τους. Ο γράφων κάνει μια ουδέτερη παρατήρηση του άγχους τόσο της ομάδας όσο και του διευκολυντή, χωρίς να το κατονομάζει. Επίσης, δεν αναφέρεται ευθέως στα προσωπικά του συναισθήματα ή στη μεταβίβαση του. Ας σημειωθεί ότι η επίπωση του πλαισίου στη διαδικασία της ομάδας, όπως και η ενσυναίσθητική ακρόαση της ομάδας, μάς έχει απασχολήσει σε άλλες εργασίες μας (Γκιάστας, 1999, 2001)]
- Σημαντικό σε αυτές τις συναντήσεις ήταν το περιεχόμενό τους που αφορούσε πρακτικά θέματα Συμβουλευτικής και ιδιαίτερα για την αυτογνωσία μας. [Είναι η αυτογνωσία ένα πρακτικό θέμα Συμβουλευτικής;]¹

1. Ασφαλώς, πολλά από τα ερωτήματα που τίθενται παραμένουν ανοικτά, ευελπιστούμε εξίσου ανοικτά στην προσοχή του αναγνώστη. Σε αντίθετη περίπτωση, αφενός ο σχολιασμός θα ξέφυγε από τους στόχους που θέσαμε παραπάνω, αφετέρου ένας μεγάλος αριθμός ερωτημάτων δεν επιδέχονται μονοσήμαντες απαντήσεις. Οι Benjamin, (2000), Pagès, (1986) και Petit, (1996) αποτελούν πηγές (μεταξύ άλλων), από τις οποίες αντλούμε για την τεκμηρίωση αυτής της θεώρησης.

- *Το αρνητικό ήταν ότι [οι συναντήσεις;] δεν είχαν κάποια συνοχή ή δεν ήταν ένα το θέμα που απασχολούσε την ομάδα σε κάθε συνάντηση, αλλά πολλά θέματα μαζί. Μπορούμε να υποθέσουμε εδώ τη δυσφορία του συγκεκριμένου εκπαιδευόμενου. Για το αναπόφευκτο της δυσφορίας, της σύγκρουσης και τη ζατική τους σημασία στην εξέλιξη της ομάδας –τη σχέση μεταξύ των ήπιων ενδοσυναισθηματικών εντάσεων και της αύξησης της εμπιστοσύνης των μελών στην ομάδα- παραπέμπουμε στο: Γκιάστας, 2003, και στο: Nitsun, 1996]. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα την ελλιπή συνειδητοποίηση [?] στο κάθε θέμα. [Αναφερθήκαμε ήδη στην έλλειψη –και την ματαίωση;- που εκφράζει ο συγκεκριμένος συμμετέχων. Ο όρος ‘συνειδητοποίηση’ πιθανόν να συμπυκνώνει πλειάδα πεδίων υποκειμενικής γνώσης. Πρόκειται άραγε για συνειδητοποίηση εφαρμογής μεθόδων ή επεκτείνεται και στη συνειδητοποίηση (πιθανά ελλιπή) προσωπικών στάσεων στο πλαίσιο μιας διαδικασίας εσωτερικής αναζήτησης;].*
- *Ο συνολικός χρόνος ήταν περιορισμένος για έναν διαφορετικό προγραμματισμό, αλλά και τα ενδιαφέροντα των μελών της ομάδας ποικίλα και πολλά. Δε βοηθούσε και ο τρόπος συζήτησης που είχαν τα μέλη (λίγη ακρόαση και πολλή κουβέντα).*
[Επανερχεται. Ίσως ο χρόνος να ήταν πράγματι περιορισμένος για μια τέτοια βιωματική προσέγγιση και κάποια ζητήματα έμειναν σε εκκρεμότητα].
- *Στην αρχή ο καθηγητής σαν προ-*

σωπικότητα μου φαινόταν πιο εσωστρεφής από ό,τι αργότερα που ήταν πιο άνετος και ανοιχτός στις συζητήσεις της ομάδας. Άρα ο χρόνος παίζει σημαντικό ρόλο... Αυτά σε πολύ γενικές γραμμές και πολύ σύντομη παρουσίαση.

[Η παρατήρηση για τον διευκολυντή είναι πιθανά ακριβής και επαληθεύεται και σε άλλες ομάδες (Γκιάστας, 2003). Ωστόσο, δεν μπορεί να αποκλειστεί και μια προβληματική συνιστώσα. (Στην αρχή νιώθει και ο ίδιος περισσότερο εσωστρεφής. Πιθανότατα πρόκειται και για μια μετατόπιση μέσα στη μεταβίβαση. Ο καθηγητής με την παρέλευση του χρόνου γίνεται πιο οικείος. Ας σημειωθεί ότι η όλη ‘διαπίστωση’ χρησιμοποιείται ως επιχείρημα για να στηρίξει κάτι από το αίτημα. «Άρα ο χρόνος...». Αν βλέπαμε την ‘έλλειψη χρόνου’ ως μετωνυμία, ποια να είναι άραγε η έλλειψη που υποδηλώνει και ποια η επιθυμία που αρθρώνεται γύρω από αυτήν; (Hollway, 1989, σ. 49-54, Lacan, 1999c, σ. 512-513, 1978, 323-339 & 379-403-421). Ας αναφέρουμε στο σημείο αυτό ότι ο συγκεκριμένος συμμετέχων, σε ένα από τα τελευταία του ημερολόγια αναφέρεται στην αναγκαιότητα εμπιστοσύνης προκειμένου να μπορέσει κάποιος να εκφραστεί, εμπιστοσύνης που για να αναπτυχθεί θα χρειαζόταν περισσότερο χρόνο. Επίσης, θεωρεί πολύ θετική τη χρήση της μουσικής χαλάρωσης που έγινε σε μια από τις τελευταίες συναντήσεις, ‘εκτός από τη συζήτηση-διάλογο που είχε χρησιμοποιηθεί μέχρι τώρα’].

Συζήτηση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας

Δώσαμε παραπάνω ένα παράδειγμα για τον τρόπο με τον οποίο επεξεργαστήκαμε τα ημερολόγια και -κυρίως- για τον τρόπο που επεξεργαστήκαμε τις τελικές εκθέσεις των συμμετεχόντων. Μέσα από την επεξεργασία αυτή φτιάσαμε στα αποτελέσματα που αναφέρουμε παρακάτω. Τα αποσπάσματα που παρατίθενται, τα οποία συνοδεύουν τα αποσπάσματα αυτά, είναι ενδεικτικά. Κάποια από αυτά, μέσα στην αμεσότητα και την αυθεντικότητά τους, θα μπορούσαν να στηρίξουν (και να συμπυκνώσουν) περισσότερα από ένα από τα αναφερόμενα ευρήματα. Εδώ βάζουμε σε αγκύλες (και πάντα με πλάγια γράμματα) το κείμενο των εκπαιδευομένων.

α) Η προσωπική εμπλοκή των συμμετεχόντων διατηρήθηκε σε υψηλά επίπεδα σε όλη τη διάρκεια του εργαστηρίου. Διαβάζουμε για παράδειγμα: [Εδώ (στο εργαστήριο αυτό) την πρώτη θέση είχε ο συναισθηματικός τομέας, η συνειδητοποίησή του, η έκφρασή του, ο χειρισμός του. Και αυτό με έκανε ικανό να ακούω ενεργά τους άλλους, να μην γενικεύω ούτε να κατηγοριοποιώ, να ακούω τον καθένα ξεχωριστά.... Όλα δε αυτά έγιναν αβίαστα και ελεύθερα, χωρίς δεσμεύσεις και δυσκολίες]. Στην έκθεση άλλου συμμετέχοντα διαβάζουμε: [Ήταν θετικό το γεγονός ότι μας δόθηκε η ευκαιρία να εκφράσουμε τον προβληματισμό, τις απορίες μας και την ανησυχία μας για το πώς θα μπορούσαμε να λειτουργήσουμε ως «μελλοντικοί Σύμβουλοι»]. Σχετικά με το θέμα της προσωπικής εμπλοκής οι παρατηρή-

σεις μας βρίσκονται προς την κατεύθυνση αυτών του Μποκαρτζή (1999). Βέβαια, δεν πρέπει να αποκλείσουμε την επιρροή ενός φαινομένου Hawthorne (βλ. Κάντας, 1993, σ.30-35) προς αυτήν την κατεύθυνση.

β) Τα εκπαιδευτικά του αποτελέσματα (impact) ήταν αξιολογικά (οι εκπαιδευόμενοι αξιολόγησαν στο σύνολό τους θετικά αρχές και πρακτικές όπως της αυθεντικής ακρόασης, της μη-κατευθυντικότητας, της έκφρασης τόσο των θετικών όσο και των αρνητικών συναισθημάτων τους, της έκφρασης και επεξεργασίας των συγκρούσεων στο πλαίσιο της ομάδας και σε αρκετές περιπτώσεις έκαναν λεπτές παρατηρήσεις σχετικά με τις ενέργειες και τη στάση του σύμβουλου-εμπνηχτή). Διαβάζουμε μεταξύ άλλων: [...(μάθαμε)να παρατηρούμε τους εαυτούς μας και τη διαδικασία, να βλέπουμε την επιθυμία του συμβουλευόμενου και να μιλάμε για πολύ απλά πράγματα, ...αυτόματες τεχνικές, ...το μυστικό της Συμικής είναι αυτό που θα καταφέρουμε να ακούσουμε από τον άλλο, τη λύση θα τη βρει ο συμβουλευόμενος αρκεί να του δώσουμε το κουράγιο, να μη βάζουμε ετικέτες, να δίνουμε σημασία στο πλαίσιο της κάθε περίπτωσης... Ήταν πολύ σημαντική για μένα η παρακολούθηση μιας συνέντευξης- συνεδρίας]. Αποσπασμα από την έκθεση άλλου εκπαιδευόμενου: [... σαν σύμβουλοι κάνουμε αυτό που μπορούμε και όχι αυτό που δεν μπορούμε, δεν παίρνουμε περισσότερες ευθύνες από αυτές που μας ανήκουν... Αυτό με απάλλαξε από το βάρος που ένιωθα ότι ως Σύμβουλος πρέπει να είμαι πα- ντογνώστης και ότι το πρόβλημα του

συμβουλευόμενου πρέπει να λυθεί άμεσα, αλλιώς πιθανότατα δεν κάνω για Σύμβουλος...]. Αλλού: [...Είχαμε την ευκαιρία να βιώσουμε πώς δημιουργείται η σύγκρουση, πώς εκφράζεται και πώς χειρίζεται τη σύγκρουση τόσο ο αρχηγός της ομάδας όσο και τα μέλη της]. Το αποτέλεσμα αυτό συνηγορεί υπέρ των σχετικών απόψεων του C. Rogers (1983) και συνάδει με τις παρατηρήσεις του (1991).

γ) Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι τελικές εκθέσεις απέχουν από τις καταγραφές των ημερολογίων. Ακόμη και όταν αναφέρονται στα ημερολόγια, οι συμμετέχοντες δίνουν έμφαση σε παρόντα συναισθήματά τους, σε προσωπικές τους κατακτήσεις και σε συμπεράσματά τους στο χώρο της Συμβουλευτικής. Πρόκειται για ένα συχνό φαινόμενο. Οι εκ των υστέρων περιγραφές των συμμετεχόντων σε ομάδες που βρισκόμαστε στη βιβλιογραφία (για παράδειγμα: Rogers, 1999) εντυπωσιάζουν με τη γενίκευση των παρόντων συναισθημάτων. Αντίστοιχες είναι και οι δικές μας παρατηρήσεις (Γκιάστας, 2003). Μπορούμε να παραλληλίσουμε το φαινόμενο με τις παρατηρήσεις των Edwards και Potter (1992) σχετικά με τη διαφοροποιημένη ανάμνηση και τον λόγο. (Σύμφωνα με τους προαναφερόμενους ερευνητές, η ανάμνηση διαφοροποιείται ανάλογα με το πλαίσιο ανάκλησής της).

δ) Σε αρκετές περιπτώσεις αναφέρονται στο κλίμα της ομάδας, στις μεταξύ τους σχέσεις, καθώς και σε δυσκολίες που αντιμετώπισαν με κάποιους συναδέλφους τους, αναδεικνύοντας έτσι την κεντρική σημασία της ομαδικής δυναμικής στη βιωματική διαδι-

κασία. Διαβάζουμε: [Στην αρχή με φόβισε η τόσο μεγάλη διαφοροποίηση, η παντελής έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ μας, η αμφισβήτηση σχεδόν των πάντων, η έκφραση απόψεων με τις οποίες δεν μπορούσα με τίποτε να συμφωνήσω ...η έλλειψη προσπάθειας κατανόησης των άλλων...είναι κάτι αναπόφευκτο αλλά και αναγκαίο... μια αντιγραφή της πραγματικότητας. ... Υπάρχουν (στην ομάδα) πολλές διαφορετικότητες και είναι ανάγκη κάθε φορά να συγκεραστούν και όχι να τις ιεραρχήσουμε-αξιολογήσουμε]. (Για την ανομοιογένεια του τμήματος των εκπαιδευόμενων μιλήσαμε ήδη στην αρχή). Άλλο απόσπασμα που αναφέρεται -μεταξύ άλλων- στην ομαδική δυναμική: [Το κλίμα που επικρατούσε ιδιαίτερα στο τέλος του εξαμήνου ήταν ζεστό και οικείο, αλλά και εξισορροπητικό έναντι της πίεσης που δημιουργούσαν οι υποχρεώσεις των μαθημάτων του προγράμματος, γιατί έδινε έμφαση στην υπόσταση του 'Προσώπου' και των συναισθημάτων του].

ε) Ενοχοποιούν ενίοτε το πλαίσιο των σπουδών τους (έξω-ομαδικούς παράγοντες, τη διαδικασία επιλογής τους, το βεβαρημένο πρόγραμμα σπουδών, το μέγεθος της ομάδας κτλ) για τα αρνητικά συναισθήματα και το άγχος που κάποτε αισθάνονται. Διαβάζουμε: [...το μεγάλο μέγεθος της ομάδας έδρασε ανασταλτικά στη λειτουργία της]. Σε άλλο απόσπασμα: [(Καταγράφεται ως αρνητικό)... το μέγεθος της ομάδας και η όχι εξ αρχής εξασφάλιση του ενδιαφέροντος όλων των συναδέλφων για το 'δρώμενο' της ομάδας]. Πρόκειται άραγε για προβολή της αντι-ομάδας προς τα έξω (Nitsun, 1996; Kaës, 1993) ή μήπως η

τελική έκθεση λειτουργεί ως 'κντίο παραπόνων';

ζ) Εκφράζουν συχνά θετικά συναισθήματα προς τον εμπυχωτή του εργαστηρίου, μέσα από τα οποία διαφαίνεται ισχυρή μεταβίβαση. Για παράδειγμα: [Σημαντικό θεωρώ το γεγονός της αμεσότητας στη σχέση εισηγητή-ομάδας και το ότι η ομάδα εμπιστεύτηκε τη σχέση αυτή και αποκάλυψε πολλά από τα θέματα που την απασχολούσαν]. Ή, με εντονότερο τρόπο: [Μέρα με τη μέρα, με τη μεθοδολογία που εφάρμοζε ο κ. Γ. μου έδειξε το άγχος για το τι θα μάθω. ...Σιγά-σιγά έβλεπα ότι είχα ενδιαφέρον να συμμετέχω στο μάθημα με αποτέλεσμα να μη νιώθω την κούραση που κουβάλαγα από την εργασία μου... θα είναι άδικο να μην πω ότι είναι ο μόνος που μας ρώτησε: γνωρίζετε όλους τους συναδέλφους σας μέσα στο τμήμα; ...μας έφερε πιο κοντά].

η) Οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν εσωτερικές συγκρούσεις και αμφιθυμία, κυρίως σε ό,τι αφορά στην εξιδανικεύση του λειτουργήματος του συμβούλου και τη δυνατότητά τους να ασκήσουν τη Συμβουλευτική. Διαβάζουμε: [Νιώθαμε πολλές φορές αδαείς, εξιδανικεύοντας τη διαδικασία της Συμβουλευτικής και αξιολογώντας τον εαυτό μας ως ανεπαρκή μπροστά στις υψηλές απαιτήσεις του λειτουργήματος. Άλλοτε, αναταρραμένοι φανταστήκαμε, πιστέψαμε μάλλον πως αποκτώντας γνώσεις και κυρίως αποκτώντας εμπειρίες θα συνεχίσουμε την πορεία μας...]. Κάποιος άλλος εκπαιδευόμενος αναφέρει: [...δεν έλεψαν και τα δικά μας προβλήματα και οι συγκρούσεις αποτέλεσαν θέμα συζήτησης, όπως το τμή-

μα, ο ρόλος μας, οι δυνατότητες που μπορούμε να αναπτύξουμε και μέχρι πού μπορούμε να φτάσουμε].

θ) Στις τελικές τους εκθέσεις το σύνολο των εκπαιδευομένων εκτιμά ιδιαίτερα θετικά τόσο την εκπαιδευτική του αξία όσο και την αξία του σε προσωπικό επίπεδο. Συχνά, μάλιστα, εκφράζουν την ευχή να συνεχιστεί η βιωματική διαδικασία στο επόμενο εξαμήνο των σπουδών τους. Παραθέτουμε, ενδεικτικά το παρακάτω σχόλιο ενός εκπαιδευόμενου: [... Πιστεύω ότι πήρα αρκετά πράγματα από αυτές τις συναντήσεις... αισθάνομαι ότι παρακολούθησα ένα βιωματικό σεμινάριο πράγμα που δε συμβαίνει πολύ συχνά. Το ίδιο πρέπει να αισθάνονται και οι συνσπονδαστές μου. ...ήταν φανερό από την προσέλευση που υπήρχε, άσχετα από τις αντίξοες συνθήκες που αντιμετώπιζε ο καθένας]. Ας σημειωθεί ότι, πράγματι, μέχρι τη στιγμή αυτής της έκθεσης (τέλος α' εξαμήνου), οι εκπαιδευόμενοι δεν είχαν ακόμη παρακολουθήσει κάποιο βιωματικό εργαστήριο.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά θα βλέπαμε τα αποτελέσματα της βιωματικής εκπαίδευσης που μελετάμε σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα: τη συμμετοχικότητα (αποτέλεσμα α), τον βαθμό επίτευξης του εκπαιδευτικού σκοπού (β, η), τον βαθμό ανάδυσης και αξιοποίησης της ομαδικής δυναμικής (δ, ε, ζ) και την επίπτωση της διαδικασίας στον 'προσωπικό χώρο' κάθε εκπαιδευόμενου (γ, η). Βέβαια, τα επίπεδα αυτά επηρεάζονται μεταξύ τους. Σε ό,τι αφορά τη θετική σχέση μεταξύ της

συμμετοχικότητας και της επίτευξης εκπαιδευτικών στόχων, θα μπορούσαμε να παραπέμψουμε στις εργασίες του A. Rogers (1999) σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων. Το γεγονός ότι η ομαδική δυναμική επιδρά έντονα στις εργασίες και την αποτελεσματικότητα της ομάδας (ομάδα-τάξη στην προκειμένη περίπτωση) καταδεικνύεται, επίσης, από πληθώρα σχετικών ερευνών (βλ. Γιαστας, 1999, Κάντας, 1995). Τέλος, σχετικά με την ανάπτυξη του προσωπικού στοιχείου στην ομάδα, αποτελεί σταθερό εύρημα βιωματικών ομαδικών διαδικασιών στο χώρο της μη κατευθυντικότητας (Γιάστας, 2003, Rogers, 1991). Επίσης, ο Lobrot συνδέει επίμονα το 'προσωπικό' και την επιθυμία με τη διαδικασία και την κατεύθυνση της μάθησης (Lobrot, 1983, 1989) για περισσότερα από 20, πλέον, χρόνια. Από την άποψη αυτή, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτή η ποιοτική έρευνα δεν φέρνει κάτι καινούργιο. Ωστόσο, μέσα από τη μεθοδολογία που ακολουθεί, ανα-

δεικνύει τόσο την αλληλεπίδραση των προαναφερόμενων παραγόντων όσο και τον τρόπο με τον οποίο αυτοί 'επικαιροποιούνται' και γίνονται αντιληπτοί στους συμμετέχοντες εκπαιδευόμενους. Ταυτόχρονα, η ίδια η ερευνητική διαδικασία ενεργοποιεί και στους εκπαιδευόμενους τις διεργασίες που αναφέραμε παραπάνω προς την κατεύθυνση των στόχων της εκπαίδευσης. Δηλαδή, σε ένα άλλο επίπεδο, βλέπουμε τη συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία να αλληλεπιδρά με τη συμμετοχικότητα των εκπαιδευομένων, την ομαδική δυναμική και με τα αποτελέσματα της εκπαίδευσής τους. Έτσι, ενώ συνηγορεί προς την περαιτέρω αξιοποίηση των βιωματικών μεθόδων [και, κυρίως, αυτών που 'χωράνε' την ανάπτυξη του προσωπικού και υποκειμενικού στοιχείου], ανοίγει, πιστεύουμε, τον δρόμο για μια πιθανή 'αβαντομηχανική' θεώρηση της έρευνας στον χώρο της δι-υποκειμενικότητας και εν γένει των ανθρωπιστικών επιστημών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές Ασκήσεις για Εμφύχωση Ομάδων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Benjamin, L. S. (2000). Use of Structural Analysis of Social Behavior for Interpersonal Diagnosis and Treatment in Group Therapy. In: Beck, A. P., & Lewis, C. M. (Eds). *The Process of Group Psychotherapy: Systems for Analyzing Change*, σ. 381-412. Washington DC: American Psychological Association.
- Γιάστας, Ι. (1999). *Η Ψυχολογία Ομάδων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Πάτρα: Ολοκληρωμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Στελεχών & Εκπαιδευτών Ειδικών Κοινωνικών Ομάδων Πλάτων.
- Γιάστας, Ι. (2001). Ο Επαναπροσδιορισμός της Ροτζεριανής Έννοιας της Ενσυναίσθησης στο Περιβάλλον της Ομάδας Συνάντησης. *VIII Ετήσιο Ευρωπαϊκό Συνέδριο Συμβουλευτικής*. Αθήνα.
- Γιάστας, Ι. (2003). *Η Πορεία του Προσωπικού Βιώματος σε μια Ετήσια Ομάδα Στήριξης Εκπαιδευτικών της Β' βάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε. (Τομέας Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής και Συμβουλευτικής).

- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης, σσ. 147-277.
- Edwards, D. & Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. London: Sage.
- Hollway, W. (1989). *Subjectivity and Method in Psychology*. London: Sage.
- Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie pure et une philosophie phénoménologique*. Paris: Gallimard. (Αρχική έκδοση: 1913).
- Ivey, A. E. & Gluckstern, N. B. (1999). *Συμβουλευτική: Βασικές Δεξιότητες Επιρροής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kaës, R. (1993). *Le Groupe et le Sujet du Groupe*. Paris: Dunod.
- Κάντας, Α. (1993). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία. Μέρος 1^ο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 30-35.
- Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία. Μέρος 3^ο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσμίδου- Hardy, X. (2001). Η Βιωματική Εκπαίδευση Καθηγητών-Συμβούλων ΣΕΠ: Αξιολογώντας ένα Παράδειγμα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 56-57, σσ. 13-18.
- Κοσμάπουλος, Α. (1995). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κοσμάπουλος, Α. & Μουλαδούδης, Γ. (2003). *Ο Carl Rogers*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lacan, J. (1978). *Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse*. Paris: Éditions du Seuil.
- Lacan, J. (1999a). Le séminaire sur "La Lettre volée". In: *Écrits I*, p. 11-61. Paris: Éditions du Seuil. (Αρχική έκδοση: 1966).
- Lacan, J. (1999b). Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. In: *Écrits I*, p. 235-321. Paris: Éditions du Seuil.
- Lacan, J. (1999c). L'instance de la lettre dans l'inconscient. In: *Écrits I*, p. 490-537. Paris: Éditions du Seuil.
- Lewin, K. (1967). *Psychologie Dynamique*. Paris: P.U.F. (Αρχική έκδοση: 1959).
- Lobrot, M. (1974). *L'animation non-directive des groupes*. Paris: Payot.
- Lobrot, M. (1989). *L'écoute du désir en formation et thérapie*. Paris: Retz.
- Μπακιρτζής, Κ. (1998). Βιωματική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Ψυχοπαιδαγωγική της Επικοινωνίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28, 101-120.
- Μπακιρτζής, Κ. (1999). Η έννοια της εμπλοκής στην κλινική σχέση. *Τετράδια Ψυχιατρικής* 66, 111-115.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Ναυρίδης, Κ. (1994). *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.
- Nitsun, M. (1996). *The Anti-group*. London: Routledge.
- Pages, M. (1986). Pour une démarche dialectique dans les sciences humaines. *Bulletin de Psychologie*, 377, XXXIX. Μεταφρασμένο στα Ελληνικά στο: Κ. Ναυρίδης (1994) σ. 267-288.
- Petit, J.-L. (1996). *Solipsisme et intersubjectivité. Quinze leçons sur Husserl et Wittgenstein*. Paris: Les éditions du Cerf.
- Πουρκός, Μ. (1997). *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικο-ηθική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, C. (1983). *Freedom To Learn for the 80s*. New York: Macmillan/Merrill.
- Rogers, C. (1991). *Ομάδες Συνάντησης*. Αθήνα: Δίοδος. (Αρχική έκδοση: 1970).

Μαρία Δροσινού*

**ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟ ΓΕΩΠΟΝΙΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ. ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΕ ΦΟΙΤΗΤΕΣ
ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ**



Αυτή η μελέτη επιδιώκει να αναδείξει τις δυνατότητες που παρέχει η συμβουλευτική παρέμβαση σε φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες και δυσλέξια. Η δυσλέξια ως νευρολογική διαταραχή και γνωστικο-δομηκή δυσλειτουργία δημιουργεί ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον προφορικό λόγο, στο χωροχρονικό προσανατολισμό, στη μνήμη με έμφαση στη μνήμη ακολουθιών, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην αυτοεικόνα του ατόμου. Η παρέμβαση πραγματοποιείται μέσω εξατομικευμένων υποστηρικτικών προγραμμάτων ειδικής αγωγής.

Στην έρευνα συμμετείχαν 26 φοιτητές του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, από αυτούς οι 15 είχαν διάγνωση για δυσλέξια. Μεθοδολογικά χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές της εξατομικευμένης συμβουλευτικής υποστήριξης και της διαδραστικής καταγραφής, παρουσία του φοιτητή μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή, στο συμφωνημένο χρόνο των εβδομαδιαίων ατομικών συνεδριών στο γραφείο διασύνδεσης.

Στα αποτελέσματα φάνηκε ότι τα εξατομικευμένα υποστηρικτικά προγράμματα ειδικής αγωγής υποστηρίζουν τους φοιτητές, όταν αυτοί έχουν "αήτημα" συνεργασίας με το Γραφείο Διασύνδεσης, χωρίς να τους "σπγματίζουν". Επιπλέον, σημαντική φαίνεται να είναι η συμβουλευτική παρέμβαση σχετικά με την κατανόηση και την αντιμετώπιση δυσκολιών, οι οποίες εντοπίζονται στις αντιληπτικές, μνημονικές, αναγνωστικές λειτουργίες, στο γραφικό - αναγνωστικό χώρο και στα προβλήματα συμπεριφοράς.

Maria Drossinou*

**A STUDY OF CONSULTING INTERVENTION ON AGRICULTURAL
UNIVERSITY OF ATHENS. THE INDIVIDUAL EDUCATION
PROGRAMS (IEP'S) OF SPECIAL EDUCATION FOR STUDENTS WITH
LEARNING DISABILITIES AND DYSLLEXIA**

In this paper we study the consulting intervention from Agricultural University of Athens. We examine the individual education programs (IEP's) of special education for 26 students with learning disabilities, and dyslexia.

The methodology is focused in ways of consulting interventions with selected psychoeducational and special educational issues (comprehensibility, mnemonics functions, graphic - reading space, reading functions, learning difficulties in Mathematics and behaviour problems). It uses the tools of the every week records with computers concerning the individual education program's (IEP's). The IEP document describes the educational needs of a student, the goals and objectives that direct his or her program, the educational programming and placement, and the evaluation and measurement criteria that were developed during the IEP creation process.

The results of the study of consulting intervention appears to be supported by: the meaning of understanding special needs, effective identification and assessment, appropriate and individual education programs (IEP's) of special education for students with learning disabilities, and dyslexia. The substantive requirements of the IEP's ensure that students receive meaningful educational benefit.

* Η Μ.Δ. είναι Διδάκτωρ ψυχολογίας, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και εξωτερικός επιστημονικός συνεργάτης στο Γραφείο Διασύνδεσης του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών. E-mail: drossinou@hotmail.com, carrer.drossinou@aau.gr

Εισαγωγή

Η συμβουλευτική παρέμβαση σε φοιτητές με αισθητηριακές και κινητικές αναπηρίες (Ψύλλα, et al., 2003) φαίνεται να αποτελεί βασικό άξονα των περισσότερων γραφείων διασύνδεσης των πανεπιστημιακών και πολυτεχνικών σχολών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η μελέτη μας επιχειρεί να παρουσιάσει ένα "πείραμα", στα πλαίσια της ειδικής αγωγής και της συμβουλευτικής δεοντολογίας στο Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αυτό εξελίσσεται από το 2002 μέχρι σήμερα (ακαδημαϊκό έτος 2005-2006) και αφορά την αποτελεσματική φοίτηση των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία (Gokulsing & Da Costa, 2000, Hatcher et al., 2002, Σταμπολτζή, 2003, Τανός, 2004, Drosinou, 2004, 2005a, b). Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα άτομα, τα οποία δεν έχουν πρόβλημα νοητικής ανεπάρκειας ή αναρρομότητας οφείλονται σε ατελείς αντιληπτικές ικανότητες ή δυσλειτουργίες του εγκεφάλου (Casalis & Padioulet, 2003), οι οποίες επηρεάζουν την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των ερεθισμάτων. Αυτές οι δυσκολίες δρουν ελλειμματικά στη δόμηση και αναδόμηση μαθησιακών αναπαραστάσεων και σχετίζονται ιδιαίτερα με την ανάγνωση και τη γραφή του επιστημονικού αντικειμένου μελέτης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αναδεικνύεται στην αναφορά ότι πρόκειται για μια ιδιότυπη μορφή αναπηρίας, της οποίας η διάγνωση (Rutter & Hersov, 1990, Miles & Miles, 1990) σε πολλές περιπτώσεις δύσκολα οπτικοποιείται με τη συνθήκη λογική των αισθητηριακών ή κινητικών αναπηριών. Αποτέλεσμα αυτών είναι η παρουσία διαταραχών: της σκέψης, του προφορικού λόγου, της ανάγνωσης, της

γραφής, της ορθογραφίας, της κατανόησης και της μαθηματικής σκέψης. Στην ελληνική νομοθεσία (Ν. 2817/2000) και βιβλιογραφία απαντώνται με τους όρους: *Δυσλεξία, Δυσορθογραφία, Δυσαναγνώσια, Δυσαριθμησία*.

Κατανόηση των Όρων "Μαθησιακές Δυσκολίες" και "Δυσλεξία".

Η δυσλεξία θεωρείται η κυριότερη μαθησιακή δυσκολία (Καραπέτσας, 1993, Δροσινού, 1993, Wong, 1996, 66-92, Smith et al., 1997, 1-57) γιατί εμπεριέχει στοιχεία από όλες τις μορφές των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (Ε.Μ.Δ) (Pumfrey & Reason, 1995, Smith, 2001). Αρχικά φαίνεται να παρουσιάζεται ως δυσκολία κατάκτησης και επεξεργασίας του γραπτού λόγου. Στην πραγματικότητα όμως συνδέεται με όλες τις λειτουργίες της γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 2001) με προεκτάσεις και στη μαθηματική σκέψη (Wong 1996, 171-193). Αυτή παρουσιάζεται με μια σειρά σχολικών αδυναμιών όπως είναι η ανικανότητα φωνολογικής σύνδεσης του φωνήματος και του γραφήματος (αδυναμία φωνολογικής ενημερότητας), η αναγνωστική δυσκολία (Πόρποδας, 2002), η αδυναμία κατανόησης της μορφής που παίρνουν κατά την κλίση οι κλιτές λέξεις, η αδυναμία κατανόησης και παραγωγής προτάσεων πολύπλοκων συντακτικά, η δυσκολία σύνδεσης της φωνολογικής και της γραφημικής εικόνας της λέξης με τη σημασία της, το περιορισμένο ενεργητικό λεξιλόγιο, τον ακατάστατο γραφικό χαρακτήρα-δυσανάγνωστο γραπτό (Wong 1996, 196-214).

Αντίστοιχα η δυσαριθμησία παρουσιάζεται με μια σειρά αδυναμιών (Wong, 1996, 171-193) όπως είναι η δυσκολία εκτίμησης της ποσότητας ενός συνόλου αντικειμένων ή των μεγεθών, η δυσκολία στην αρίθμηση, στη σειροθέτηση, στην απομνημόνευση της προπαίδειας και άλλων ακολουθιών, η δυσκολία στην εφαρμογή ενός αλγορίθμου, η δυσκολία στη μεταφορά ενός προβλήματος σε αριθμητικά δεδομένα, η δυσκολία στην κατανόηση των αριθμητικών συμβόλων και στην ορθή χρήση τους.

Η ιδιομορφία της δυσλεξίας είναι ότι δεν παρουσιάζονται όλα τα συμπτώματα με την ίδια μορφή σε όλα τα άτομα, επίσης η εμφάνιση κάποιας από τις παραπάνω δυσκολίες σε ένα μαθητή δεν σημαίνει ότι έχει δυσλεξία (Πόρποδας, 2002, Τανός, 2004, Δροσινού, 2005). Η διαφορο-διάγνωση από τις αρμόδιες διαγνωστικές υπηρεσίες, προκειμένου να εντοπιστούν οι τομείς που υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες και να γίνουν οι αναγκαίες προσαρμογές ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών, απαιτούν διεπιστημονική συνεργασία (Wechsler, 1991 Hatcher et al., 2002). Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι η εκτίμηση των προβλημάτων του γραπτού λόγου περιλαμβάνει τη καταγραφή της παρούσας εκπαιδευτικής κατάστασης του ατόμου και την ποιοτική ανάλυση των σφαλμάτων (*error analysis*). Με βάση αυτή μπορούν να εντοπισθούν λάθη στα φωνήεντα, στα σύμφωνα, στους διφθόγγους, στα συμπλέγματα, αντιστροφές γραμμάτων ή λέξεων, πρόσθεση ή παράλειψη γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων, άρνηση ανάγνωσης ορισμένων λέξεων, μάντεμα των δύσκολων λέξεων από τα

συμφραζόμενα, απουσία τόνων και σημείων της στίξης (Smith & Simpson, 1989, Μαργιάκης & Δροσινού, 2001).

Η αντιμετώπιση των προβλημάτων, σύμφωνα με την συμπεριφοριστική κατεύθυνση, υλοποιείται με την άμεση διδασκαλία (*direct instruction*). Παράλληλα εφαρμόζονται και άλλα υποστηρικτικά ή θεραπευτικά προγράμματα ή ασκήσεις για την βελτίωση των αναπτυξιακών δεξιοτήτων και των γνωστικών λειτουργιών. Ωστόσο, η συμπεριφοριστική προσέγγιση μόνη της θεωρείται ατελής, επειδή παραβλέπει τα αναγκαία προπαρασκευαστικά στάδια, που υλοποιούνται με την έμμεση διδασκαλία (*indirect instruction*) και αναφέρονται στην έννοια της ετοιμότητας (*readiness*), (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής, ΠΑΠΕΑ, Π.Δ.301/96), η οποία είναι σύμφωνη με τα πορίσματα της γνωστικής ψυχολογίας και την αναγνώριση των διαφορετικών τύπων νοημοσύνης. Ειδικότερα, η γνωστική προσέγγιση εστιάζεται στις διαδικασίες πρόσληψης και επεξεργασίας των πληροφοριών και στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων και στρατηγικών με τις οποίες δομείται η γνώση.

Η υποστήριξη των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συνεχίζεται μέχρι τα άτομα αυτά να κατακτήσουν τους μηχανισμούς ανάγνωσης και γραφής (Miller, 1993, Δροσινού, 1999), ώστε να διαβάζουν και να κατανοούν κείμενα και να δομούν το γραπτό λόγο σε παραγράφους. (Μπουρσιέ, 1986, Χρηστάκης, 2000, Reason, 2001, Τανός, 2004). Η κατάλληλη οργάνωση του χώρου των συνεδριών διευκολύνει την εφαρμογή των ατομικών υποστηρικτικών προγραμ-

Πίνακας 1: Τα υποκείμενα της έρευνας

Φοιτητές	(N)	Ηλικία	Μ.Ο ηλικίας	Διάγνωση Δυσλεξίας
Αγόρια	16	18-45	23	10
Κορίτσια	10	18-24	20	5
Άθροισμα	26	18-45	24	15

μάτων με τον καθορισμό των μακροπρόθεσμων στόχων και την ανάλυση των βραχυπρόθεσμων διδακτικών βημάτων. Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και ειδικότερα των Η/Υ (Παπάς, 1989, 80-89, Παπάς, 1991, 45-55), με τους οποίους είναι δυνατή η δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων αντίστοιχων με το περιεχόμενο του επιστημονικού αντικειμένου και των επιμέρους μαθημάτων, βοηθά στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (Χρηστάκης, 2000, Μαρκάκης & Δροσινού, 2001).

Η Μεθοδολογία

Στην έρευνα συμμετείχαν 26 φοιτητές του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, ηλικίας 18- 45 χρόνων με μέσο όρο τα 24 χρόνια: από αυτούς τα 10 ήταν κορίτσια, ηλικίας 18-24 χρόνων με μέσο όρο τα 20 χρόνια και τα 16 αγόρια ηλικίας χρόνων 18-45 με μέσο όρο τα 23 χρόνια (Πίνακας 1).

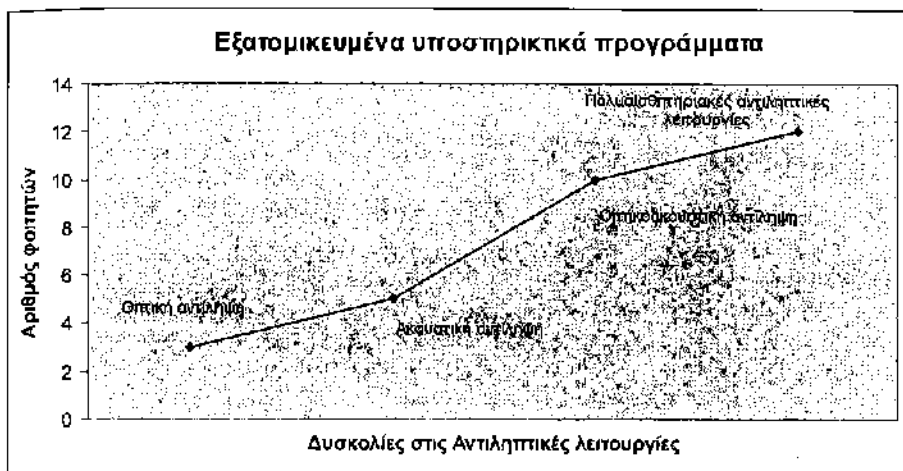
Από αυτούς οι 15 είχαν διάγνωση δυσλεξίας και είχαν εισαχθεί στο Πανεπιστήμιο (Παπάς & Ψαχαρόπουλος, 1990) με την διαδικασία των “Φυσικώς Αδυνάτων” και μετά από αίτημα των γονέων και των ιδίων είχαν αξιολογηθεί προφορικά στις Πανελλήνιες εξετάσεις (Τανός, 2004). Επίσης, 5 άτομα είχαν εισαχθεί με το ποσοστό του 3% λόγω συγκεκριμένης

αναπηρίας ή σοβαρού προβλήματος υγείας. Οι υπόλοιποι φοιτητές πλησίασαν το γραφείο διασύνδεσης από την ανάγκη να πάρουν πληροφορίες συμβουλευτικής (Μαλικιώση-Λοΐζου 2001, 2004, Κοσμίδου – Hardy, 2001, Μαρούδα – Χατζούλη, 2003) σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες. Αυτοί είχαν εισαχθεί με την τυπική διαδικασία εισαγωγής στα πανεπιστήμια και είχαν επιβαρυνθεί με υπερβολικούς χρόνους παρακολούθησης φροντιστηρίων. Η επιλογή της σχολής στην οποία φοιτούν τώρα, δεν ήταν στις αρχικές επιδιωκόμενες προτιμήσεις τους.

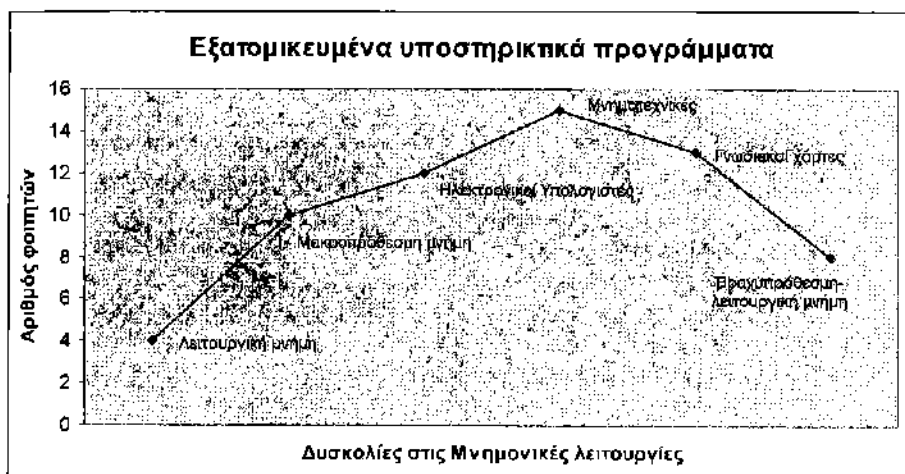
Μεθοδολογικά αναπτύχθηκαν δύο τεχνικές. Η πρώτη αξιοποίησε το περιεχόμενο της εξατομικευμένης συμβουλευτικής υποστήριξης με την ανίχνευση των δυσκολιών και την δόμηση εξατομικευμένων υποστηρικτικών προγραμμάτων (Ε.Υ.Π.) προγράμματος ειδικής αγωγής (πίνακες 2, 3, 4, 5, 6, 7). Η δεύτερη εστιάστηκε στην διαδραστική καταγραφή της “προφορικής συζήτησης” παρουσία του φοιτητή μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή, στο συμφωνημένο χρόνο των εβδομαδιαίων ατομικών συνεδριών στο γραφείο διασύνδεσης

Η ανίχνευση των δυσκολιών των φοιτητών βασίστηκε στην άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (Χρηστάκης, 2000, Μαρκάκης & Δροσινού, 2001). Η διαδικασία της προσεκτικής, συστηματικής και εμπειριστατωμένης

Πίνακας 2: Συμβουλευτική παρέμβαση στις Αντιληπτικές δυσκολίες.



Πίνακας 3: Συμβουλευτική παρέμβαση στις Μνημονικές δυσκολίες.



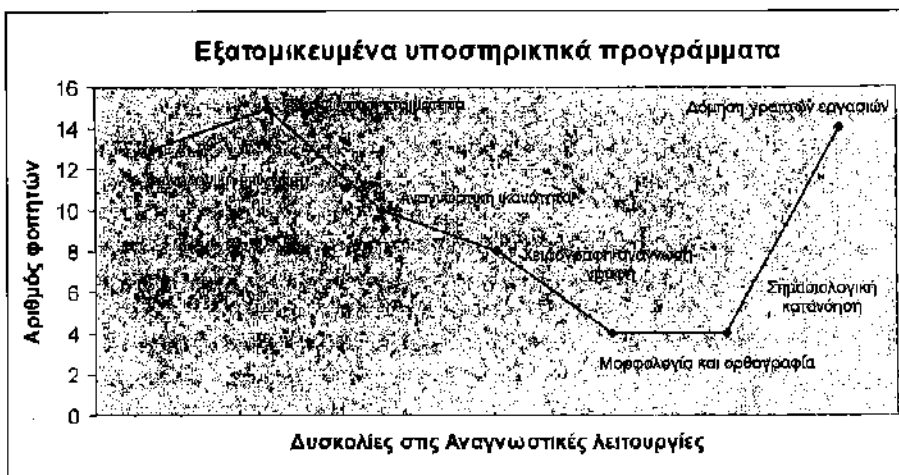
παρατήρησης κατά την διάρκεια των συμβουλευτικών συνεδριών εστιάστηκε καταρχήν στις αντιληπτικές λειτουργίες των φοιτητών στις ενότητες της οπτικής, της ακουστικής, της οπτικοακουστικής αντίληψης και των πολυαισθητηριακών αντιληπτικών λειτουργιών. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις μνημονικές λειτουργίες με αξιολόγηση δυσλειτουργιών στις πληροφορίες

που συνδέονται με την λειτουργική μνήμη, τη μνήμη ακολουθιών, τη μακροπρόθεσμη μνήμη, τις μνημοτεχνικές και την ανάπτυξη της βραχυπρόθεσμης-λειτουργικής μνήμης. Τέλος η ανίχνευση συμπεριέλαβε την παρατήρηση και την συμβουλευτική της συμπεριφοράς στους τομείς της συναισθηματικής κατανόησης και υποστήριξης, της ανάπτυξης ικανοτήτων

Πίνακας 4: Συμβουλευτική παρέμβαση στις Δυσκολίες Γραφικό - αναγνωστικού χώρου.



Πίνακας 5: Συμβουλευτική παρέμβαση στις Αναγνωστικές δυσκολίες.



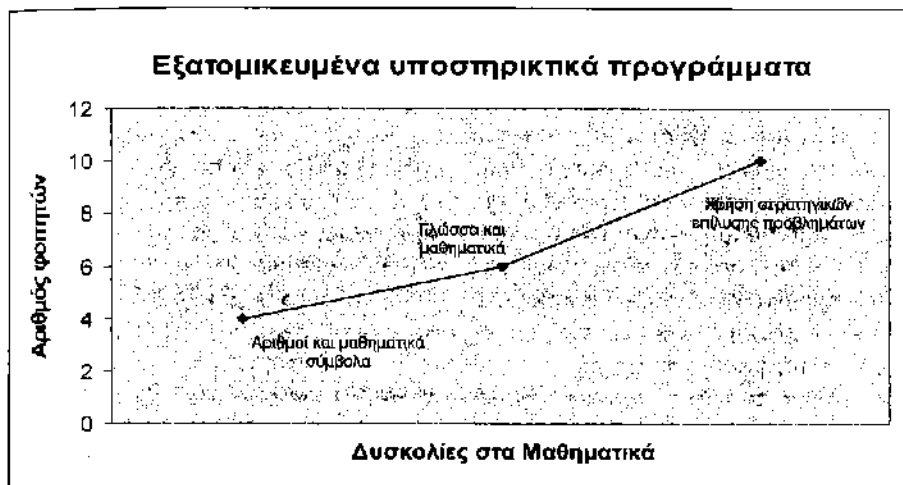
προγραμματισμού (ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003 α, β, 2004 α, β), της βελτίωσης της αναγνωστικής αυτοεικόνας (Τανός, 2004) και της αυτοεκτίμησης (Λεονταρή, 1997).

Αποτελέσματα

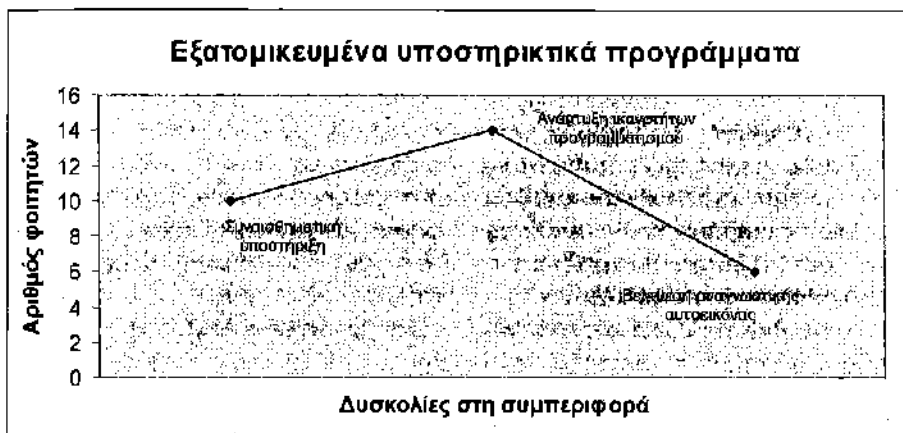
Στα αποτελέσματα φάνηκε ότι τα

εξατομικευμένα υποστηρικτικά προγράμματα ειδικής αγωγής που υποστηρίζουν τις αντιληπτικές, μνημονικές και αναγνωστικές λειτουργίες, το γραφικό - αναγνωστικό χώρο, τα προβλήματα συμπεριφοράς βοηθούν σημαντικά τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες που έχουν "αίτημα" συνεργασίας (πίνακες 2, 3, 4, 5, 6, 7). Επίσης η εξασφάλιση της ανωνυμίας

Πίνακας 6: Συμβουλευτική παρέμβαση στις δυσκολίες στα Μαθηματικά.



Πίνακας 7.: Συμβουλευτική παρέμβαση στις δυσκολίες στη Συμπεριφορά.



στα πρωτόκολλα της εξατομικευμένης συμβουλευτικής παρέμβασης διευκόλυνε την προσέλευση των φοιτητών οι οποίοι “έφταναν μέχρι το γραφείο”, χωρίς να στιγματίζονται και να περιθωριοποιούνται με την προσωπική απόφαση να ολοκληρώσουν την φοίτηση και τις υποχρεώσεις τους στη σχολή.

Συζήτηση

1.Οι αντιληπτικές λειτουργίες

Τα εξατομικευμένα υποστηρικτικά προγράμματα ειδικής αγωγής στα πλαίσια της συμβουλευτικής παρέμβασης στο γραφείο διασύνδεσης αναπτύχθηκαν γύρω από τις αντιληπτικές λειτουργίες και τις δυσκολίες στη μάθηση (πίνακας 2) στο επίπεδο οπτι-

κής, ακουστικής και οπτικοακουστικής αντίληψης. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη συζήτηση γύρω από τη διαδικασία του σχηματισμού των οπτικών ακολουθιών με την οφθαλμοκίνηση (Pavlidis & Miles, 1985), την σάρωση (*scanning*), τον οπτικό ρυθμό. Η οπτική διαφοροποίηση, η διάκριση, η ταξινόμηση, η ταύτιση σχεδόν όμοιων ή διαφορετικών εικόνων-σχεδίων-σχημάτων αποτέλεσε αντικείμενο συστηματική άσκησης. Η ακουστική αντίληψη υποστηρίχθηκε με την επανάληψη ακουστικών ακολουθιών, ρυθμικών αναπαραγωγών με στόχο να συνειδητοποιεί και να διακρίνει φωνολογικά στοιχεία. Αξίζει να αναφερθεί σε αυτό το σημείο η ενεργοποίηση της διχωτικής ακοής με τον εντοπισμό της ηχητικής πηγής. Στο παράδειγμα του φοιτητή, ο οποίος ακούει τη διάλεξη από τη φωνή του καθηγητή στο αμφιθέατρο και ταυτόχρονα αντιγράφει στο τετράδιο αυτά που βλέπει και διαβάξει στον πίνακα, παρατηρούμε την διαδικασία εξέλιξης της οπτικοακουστικής αντίληψης (πίνακας 2). Αυτή υποστηρίζεται με διαδοχική παρουσίαση και αντιστοίχιση οπτικού (πίνακας) και ακουστικού υλικού (φωνή καθηγητή). Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο φαίνεται να είναι η δυνατότητα διάκρισης της ακολουθίας ακρόασης των πληροφοριών κατά την προφορική διάλεξη από αυτή της ακολουθίας χειρόγραφων σημειώσεων ή κειμενικών πληροφοριών και γραφημάτων από τον πίνακα. Στο παράδειγμα με τη φοιτήτρια που βλέπει το δέντρο της ελιάς και την κληματαριά –πιάνει το κλαδί της ελιάς και ένα κλαδί από το αμπέλι, ακούει το θόρυβο των φύλλων, ψηλαφεί και μυρίζει το άρωμα από τα φύλλα ελιάς

και της αμπέλου, παρατηρούμε την διαδικασία εξέλιξης της πολυαισθητηριακής αντίληψης (πίνακας 2). Αυτή ενεργοποιεί την πρόσληψη πληροφοριών μέσα από την οπτική, την ακουστική, την οσφρητική και την κιναισθητική δίοδο. Βασικό κίνητρο αποτελεί η ανάγκη επικοινωνίας και η επίλυση καθημερινών προβλημάτων με συνδυασμένες βιωματικές δραστηριότητες.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να ειπωθούν δυο λόγια για τη συγκέντρωση και την υποστήριξη της προσοχής με τη βοήθεια της κιναισθησης. Στο παράδειγμα, ο φοιτητής μπορεί να σχεδιάσει και να διαφοροποιήσει κιναισθητικά έννοιες. Έτσι η έννοια “λάδι” σηματοδοτείται με την περιστροφική κίνηση του δείκτη, ως δεξιότητα στη μαγειρική και διαφοροποιείται από την έννοια “κρασί” με την κάθετη κίνηση του αντίχειρα προς τα κάτω ως δεξιότητα εισαγωγής του υγρού στο ποτήρι. Η κιναισθητική διαφοροποίηση ενισχύει τη διάρκεια της προσοχής. Στο επόμενο παράδειγμα, ο φοιτητής με κλειστά μάτια διακρίνει τα φύλλα ελιάς από αυτά της κληματαριάς και περιγράφει λεκτικά με επιστημονική ορολογία. Με αυτό τον τρόπο μαθαίνει να συνειδητοποιεί την πηγή προέλευσης, την ποσότητα, την ποιότητα και το περιεχόμενο πληροφοριών με την συνεργασία και εμπλοκή όλων των αισθήσεων.

2. Οι Μνημονικές Λειτουργίες

Τα εξατομικευμένα υποστηρικτικά προγράμματα ειδικής αγωγής στα πλαίσια της συμβουλευτικής παρέμβασης στο γραφείο διασύνδεσης αξιοποίησαν τις μεταγνωστικές δεξιότητες (αρχειακό υλικό 1) γύρω από τις μνημονικές λειτουργίες (πίνακας

Αρχειακό υλικό 1: Μεταγνωστικές δεξιότητες: Στρατηγική μελέτης

<u>Στη συνέχεια μελέτησε για τη μέση των πέντε εστιών</u>	
<u>ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΠΡΩΤΟΥ ΕΞΑΜΗΝΟΥ</u>	
1)	Περίληψη και Ανάλυση χαρακτήρων (C8 + E2)
2)	Εισαγωγή στη Θεωρία
3)	Εισαγωγή στην Εισαγωγή των Υποδοχών (C8 + E2)
4)	Μεθόδους Α
<u>ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΔΕΥΤΕΡΟΥ ΕΞΑΜΗΝΟΥ</u>	
I)	Μεθοδολογία Αξιολόγησης
II)	Αναστροφή και Φυσικότητα (C8 + E2)
III)	Προβλεπόμενα και Εισαγωγή Η/Υ
IV)	Οι υποδοχές
V)	Μεθόδους Β
<u>ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΤΡΙΤΟΥ ΕΞΑΜΗΝΟΥ</u>	
α)	Εισαγωγή - Εισαγωγή
β)	Μεθοδολογία - Εισαγωγή (C8 + E2)
<u>ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΔΕΥΤΕΡΟΥ ΕΞΑΜΗΝΟΥ</u>	

3). Αυτές εστιάζστηκαν στην ενεργοποίηση, στη συγκράτηση και ισχυροποίηση της λειτουργικής μνήμης με οπτικές, ακουστικές, κιναισθητικές μνημονικές ακολουθίες πληροφοριών. Ειδικότερα οι φοιτητές ασκήθηκαν στην ανάκληση πληροφοριών ακολουθιών προφορικού λόγου με ακρίβεια, στην ταχύτητα της μνήμης των πληροφοριών του επιστημονικού αντικειμένου με τη βοήθεια Η/Υ. Η χρήση Η/Υ βοήθησε εξαιρετικά στην λειτουργική χρήση των πληροφοριών για κάθε μάθημα, ιδιαίτερα στην ανάπτυξη της ακρίβειας και της ταχύτητας των οπτικο-ακουστικών πληροφοριών και τη μείωση της ταχύτητας απόσβεσης των γραφικών πληροφοριών. Επίσης η μακροπρόθεσμη μνήμη ασκήθηκε σε εξατομικευμένες μνημοτεχνικές χρησιμοποιώντας μνημονικούς συνειρμούς και ενεργοποιώντας συνδυασμούς της οπτικής προσομοίωσης των λέξεων. Αυτές συνδέθηκαν με μνημο-κοινωνικές εμπειρίες και δραστηριότητες του τύπου: “Το

πρώι πηγαίνω γυμναστήριο” (η πληροφορία συνδέθηκε με τη λέξη γυμναστής), ή “μετά τις 3.00 έχω εργαστήριο”, (η πληροφορία συνδέθηκε με τη λέξη πάγκος και μικροσκοπιο). Στις τεχνικές μνήμης αξιοποιήθηκε η τεμαχιοποίηση της πληροφορίας, όπως στο παράδειγμα με την απομνημόνευση και την ανάκληση ενός σταθερού ή ενός κινητού αριθμού τηλεφώνου. Ακόμη οι μνημονικές τεχνικές εστιάζστηκαν στα ατομικά σχέδια των γνωσιακών χαρτών (*mind maps*) αξιοποιώντας έννοιες κλειδιά που χρησιμοποιούνται ως ελατήρια για την ανάκληση πλημμυρίδας πληροφοριών. Επιπλέον, ασκήσεις απομνημόνευσης βασισμένες σε κατηγοριοποιήσεις κοινών χαρακτηριστικών (αρχειακό υλικό, 2) όπως “ομαδοποίηση των μαθημάτων που θα εξεταστώ το Σεπτέμβριο”. Η ανάπτυξη της βραχυπρόθεσμης-λειτουργικής μνήμης (πίνακας 3) εστιάζτηκε στην πολυαισθητηριακή συγκράτηση μια σειράς στοιχείων με δεδομένο στη συζήτηση ότι η χωρη-

Αρχειακό υλικό 2: Κατηγοριοποίηση μαθημάτων με κριτήριο την εξεταστική περίοδο

Κατηγορία μαθημάτων	Μαθήματα Απομνημόνευσης	Μαθήματα Εφαρμογών	Μαθήματα Θεωρίας
1. Μαθηματικά και Λογική			Ολοκληρωμένο
2. Φυσική και Χημεία			Ολοκληρωμένο
3. Παιδαγωγικά και Ψυχολογία	Ολοκληρωμένο		Ολοκληρωμένο
4. Επιστήμη των Γλωσσών			Ολοκληρωμένο
5. Γενική και Ειδική Παιδαγωγική			Ολοκληρωμένο
6. Επιστήμη της Εκπαίδευσης	Ολοκληρωμένο		Ολοκληρωμένο
7. Επιστήμη της Ψυχολογίας			Ολοκληρωμένο
8. Επιστήμη της Κοινωνικής Ψυχολογίας			Ολοκληρωμένο
9. Διδακτική	Ολοκληρωμένο		Ολοκληρωμένο
10. Επιστήμη της Παιδαγωγικής	Ολοκληρωμένο		Ολοκληρωμένο
11. Επιστήμη της Κοινωνικής Ψυχολογίας			Ολοκληρωμένο

τικότητα της εργαζόμενης μνήμης κυμαίνεται από 2 μέχρι 9 στοιχεία.

3. Ο Γραφικό-αναγνωστικός Χώρος

Η κατανόηση του γραφικό - αναγνωστικού χώρου (πίνακας 4) αποτέλεσε ένα ακόμη ζήτημα για τη δόμηση εξατομικευμένων υποστηρικτικών προγραμμάτων στα πλαίσια της συμβουλευτικής. Ειδικότερα, αυτά εστιάστηκαν στην συνειδητοποίηση των δυσκολιών προσανατολισμού στο χώρο (πίνακας 4) με αρχικό σημείο αναφοράς το σώμα, τα αντικείμενα και τη πλευρίωση πάνω αριστερά, κάτω δεξιά κλπ. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στον προσανατολισμό στον ευρύτερο χώρο της σχολής και της αποτύπωσής του σε γνωσιακό χάρτη με αναφορά στη χωρο-χρονική σύνδεση κτιρίων, αιθουσών, προσώπων, μαθημάτων, καταστάσεων και αντικειμένων. Καθώς επίσης τη σύνδεση του χρόνου και ρυθμού σε ό,τι αφορά την παρακολούθηση των μαθημάτων αλλά και την χρονομέτρηση

των χρόνων παρακολούθησης και μελέτης που καταναλώνουν για την αποκωδικοποίηση των πληροφοριών στα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Η χωρο-χρονική οργάνωση μέσα από ημερολόγια αλλά και η τήρηση χρονοδιαγραμμάτων (αρχειακό υλικό 3), ημερολογιακών καταγραφών αποτέλεσαν βασικά σημεία στην συμβουλευτική εξατομίκευση σχετικά με τον έγκαιρο και ρεαλιστικό προγραμματισμό δραστηριοτήτων. Η αντίληψη του αναγνωστικού χώρου και η οργάνωση των γραπτών σημειώσεων (πίνακας 4) ήταν δύο από τα αντικείμενα που συμπεριλήφθηκαν στη συμβουλευτική παρέμβαση. Ιδιαίτερα ο αναγνωστικός χώρος οριοθετήθηκε στα βιβλία και στις έντυπες σημειώσεις με αυτοκόλλητους έγχρωμους δείκτες στους οποίους καταγράφονται οι υπό εξέταση σελίδες. Σημαντική ήταν η αναγραφή της ημερομηνίας πάνω στο βιβλίο και στο τετράδιο των σημειώσεων κατά την ώρα της ακρόασης της προφορικής διάλε-

Αρχειακό υλικό 3: Πίνακας - Χρόνοι Μελέτης στο Σπίτι

ΠΙΝΑΚΑΣ ΧΡΟΝΩΝ ΜΕΛΕΤΗΣ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ					
ΧΗΜΕΙΩΝ 2004-2005					
ΣΑΒΒΑΤΟ 7/9/2005					
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΗΡΑΝΗΡΙΑ	Χρ. ΕΡΑΣΜΟΥΣ	Χρ. ΠΑΞΗΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	Σημειώσεις
Τετάρτη 2/8/2005	ΓΕΝΙΚΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΧΗΜΕΙΩΝ 2004-2005	18:00	15:00	2 ώρες	ΕΡΑΣΜΟΣ
Τρίτη 9/8/2005	ΓΕΝΙΚΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΧΗΜΕΙΩΝ 2004-2005	18:00	15:00	2 ώρες	Π
Τετάρτη 24/8/2005	ΓΕΝΙΚΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΧΗΜΕΙΩΝ 2004-2005	18:00	15:00	2 ώρες	Π

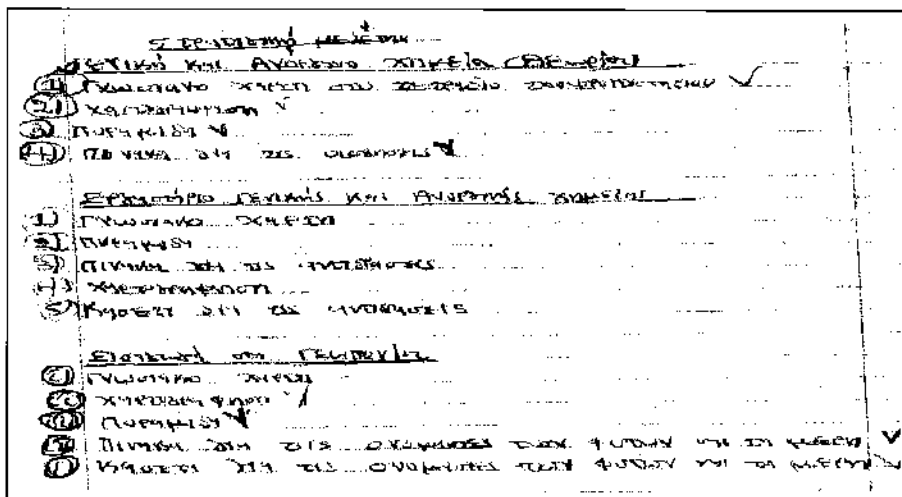
ξης. Επιπλέον, επισημάνθηκε η αναδυόμενη αντίληψη για την κατάκτηση του προσωπικού λειτουργικού τρόπου οργάνωσης των χειρόγραφων σημειώσεων είτε αυτές παρήχθησαν από τον ίδιο το φοιτητή με τη φυσική παρουσία του, είτε λήφθηκαν από κάποιο άλλο συμφοιτητή, είτε δόθηκαν από τον ίδιο τον καθηγητή σε συγκεκριμένη έντυπη ηλεκτρονική μορφή. Σημαντική ήταν η βοήθεια με τη δόμηση γνωσιακού χάρτη βασισμένου στις βασικές έννοιες, τις λέξεις κλειδιά πάνω σε αυτοκόλλητο μέμο, κατά την ώρα της ακρόασης της προφορικής διάλεξης στο αμφιθέατρο. Ο εντοπισμός των υπό εξέταση σελίδων με τη βοήθεια των αυτοκόλλητων *memo* υποστηρίχθηκε με ασκήσεις οπτικοκινητικού συντονισμού ματιού-χειριού σε συνθήκες ταχύτητας και πίεσης χρόνου. Επίσης ο ορισμός των εννοιολογικών συνδέσεων με βέλη στους γνωσιακούς χάρτες τακτοποιούσε αρκετά τα χαοτικά σχήματα κατηγοριοποίησης των νέων πληροφοριών. Τέλος στην οργάνωση των χειρόγραφων σημειώσεων ασκήθηκαν στην τήρηση των αναγκαίων πε-

ριθωρίων και αποστάσεων στον οργανωμένο χώρο μιας σελίδας, τηρώντας τις αποστάσεις ανάμεσα στις λέξεις και στις σειρές. Κάποιοι φοιτητές που είχαν μεγάλες δυσκολίες στην αντίληψη του γραφο-αναγνωστικού χώρου, δυσκολεύονταν να διαβάσουν αυτά που είχαν γράψει οι ίδιοι ακόμη και όταν επρόκειτο για “σκονάκια”.

4. Αναγνωστικές Λειτουργίες

Τα εξατομικευμένα υποστηρικτικά προγράμματα ειδικής αγωγής στα πλαίσια της συμβουλευτικής εστίαστηκαν στις αναγνωστικές λειτουργίες (πίνακας 5) και στις δυσκολίες σχετικά με τη φωνολογική επίγνωση, την αναγνωστική ετοιμότητα την αναγνωστική ικανότητα, τη χειρόγραφη ανάγνωση (αρχειακό υλικό 3) τη γραφή, τη μορφολογία, την ορθογραφία, την σημασιολογική κατανόηση και τη δόμηση των “γραπτών” εργασιών. Ειδικότερα σε ό,τι αφορούσε την φωνολογική επίγνωση προτάθηκε η χρήση μαγνητοφώνου για την ηχογράφηση των προφορικών διαλέξεων, των προσωπικών “φωναχτών” αναγνώσε-

Αρχεϊακό υλικό 4: Ανάγνωση χειρογράφου με θέμα τη στρατηγική μελέτης



ων των μαθημάτων με έμφαση στην συγκεκριμένη επιστημονική γεωπονική ορολογία με λέξεις ελληνογενείς, λατινικές ή ξενόγλωσσες. Η αναγνωστική ετοιμότητα (πίνακας 5) εστιάστηκε σε ασκήσεις επανάληψης πληροφοριών που ακούει, που βλέπει γυρίζοντας τις σελίδες στα βιβλία, ή στις σημειώσεις, αλλά και η παρακολούθηση, η πρόβλεψη της εξέλιξης των γεγονότων μιας εξεταστικής προόδου ή μιας εργαστηριακής εξέτασης μέσα στο εξάμηνο. Σημαντικό στοιχείο ήταν η δυνατότητα να δείχνει με το δάχτυλο από αριστερά προς τα δεξιά σε γραπτό κείμενο, να αντιλαμβάνεται, διακρίνει και δείχνει τις σειρές, τις προτάσεις, τις λέξεις σε γραπτό κείμενο, να αναγνωρίζει όμοιες λέξεις, σε γραπτό κείμενο και να τις ταυτίζει. Επίσης να αντιστοιχίζει λέξεις με εικόνες, πίνακες με εικόνες, προτάσεις με εικόνες, παραγράφους με εικόνες, αριθμούς με πίνακες, αριθμούς με παραγράφους σε γραπτό κείμενο.

Η αναγνωστική ικανότητα σε αρκετούς φοιτητές ήταν ελλειμματική (πίνακας 5). Αυτοί υποστηρίχτηκαν με εξατομικευμένα προγράμματα με (flash cards) για την ανάγνωση των λέξεων ορολογίας, με τη κατανόηση των διαφορετικών τύπων των λέξεων που διαβάζουν σε κατηγορίες με βάση τη διάταξη των συμφώνων (σ) και των φωνηέντων (φ) στις συλλαβές όπως (σφσφ): “νερό”, ή (φσφ): “έλα”, ή (σσφσφ): “στάση”, ή (σσσφσφ): “στροφή”, “μπαράβο”. Επίσης ασκήθηκαν στην αυτόματη αναγνώριση και ανάγνωση οπτικού λεξιλογίου από 10 μέχρι 100 λέξεις με τη βοήθεια των σημειώσεων και τη χρήση του Η/Υ. Η χειρόγραφη ανάγνωση και γραφή (πίνακας 5) έθεσε τις απλές αλλά βασικές δεξιότητες σχετικά με τη σωστή στάση του σώματος και του χεριού, το κράτημα του μολυβιού στα τρία δάκτυλα, ακουμπώντας τον αγκώνα και τον καρπό πάνω στο θρανίο, την τοποθέτηση του τετραδίου του ανάλογα με την επικράτηση δεξιού-

αριστερού και άσκηση στη σωστή θέση. Επιπλέον, ασκήθηκαν στις δεξιότητες χειρόγραφης ανάγνωσης με την άσκηση γραφής λέξεων και κειμένου με τη σωστή φορά, την γραφή γραμμάτων και αριθμών χωρίς να τα αντιστρέφει, να τα συγχέει, με την άσκηση γραφής με υπαγόρευση χωρίς να παραλείπει ή να προσθέτει ή να επαναλαμβάνει ή να αντιμεταθέτει ή να αντικαθιστά γράμματα και λέξεις αλλά και ασκήσεις γραφής κειμένου με υπαγόρευση, με αργό ρυθμό και με γρήγορο ρυθμό υπαγόρευσης. Η μορφολογία και η ορθογραφία των λέξεων (πίνακας 5) εστιάστηκε στη διάκριση και κατηγοριοποίηση των μερών του λόγου, στην παρατήρηση και αναγνώριση των αλλαγών ανάλογα με την κλητική εικόνα των λέξεων, στη χρησιμοποίηση της ορθογραφικής μνήμης, στην αποτύπωση στη μνήμη με «νοερή» επανάληψη των δομικών στοιχείων της λέξης, στην εκμάθηση της ορθογραφίας με καταλόγους ομοειδών λέξεων, με οικογένειες λέξεων, με την εκμάθηση της θεματικής ορθογραφίας με μνημοτεχνικές μεθόδους. Αυτές εστιάστηκαν στην επιλεκτική εικονογράφηση των ορθογραφικών στοιχείων των λέξεων ανάλογα με τη σημασία της, όπως στο παράδειγμα η δυσκολία του φοιτητή να θυμηθεί με ποιο “η” γράφω τη λέξη «κλη»ματαριά, μπορεί να αντιμετωπιστεί με την οπτικοποίηση του γράμματος “ήτα”, το οποίο σχεδιάζεται σαν τα σταφύλια που κρέμονται κάτω από τη κληματαριά.

Η σημασιολογική κατανόηση (πίνακας 5) εστιάστηκε σε ασκήσεις ανάπτυξης ενεργητικού επιστημονικού λεξιλογίου βασισμένο στη ορολογία και στην χρησιμοποίηση του ενεργητικού

λεξιλογίου για το σχεδιασμό ολοκληρωμένων προτάσεων οι οποίες βαθμιαία συμπληρώνονται και μεγαλώνουν, στη χρήση ερμηνευτικού επιστημονικού λεξικού και στον εμπλουτισμό του με την κατανόηση και αναπαραγωγή δομημένων με σωστή αλληλουχία πληροφοριών. Επίσης ασκήθηκαν στην ταχύτητα της ανάγνωσης κειμένου, ώστε να κατανοούν το περιεχόμενο και προοδευτικά να αυξάνουν την ταχύτητα, συγκρατούν και μαθαίνουν τα κύρια σημεία με λέξεις κλειδιά που υπογραμμίζουν με μολύβι, στυλό ή φωσφορούχο μαρκαδόρο. Σημαντικές ασκήσεις ήταν αυτές της κατανόησης και έκφρασης του νοήματος με ερωτήσεις-απαντήσεις του τύπου «ποιος, πού, πότε, τι, γιατί», της σύνδεσης του νοήματος των επεξεργασμένων παραγράφων μιας ενότητας. Τέλος η δόμηση των “γραπτών” εργασιών (πίνακας 5) αξιοποίησε μια σειρά μεταγνωστικών δεξιοτήτων (αρχαικό υλικό, (4, 5), οι οποίες δόθηκαν ως ασκήσεις γραφής και οργάνωσης του κειμένου με τα απαραίτητα στοιχεία, π.χ. ευανάγνωστα γράμματα, σημεία στίξης, παράγραφοι με λογική ακολουθία, ώστε να γίνεται κατανητό το γραπτό αλλά και ασκήσεις γραφής με ημερολογιακό τρόπο που προκύπτει από συνομιλίες, εμπειρίες και δραστηριότητες του φοιτητή με τον επιβλέποντα καθηγητή με σωστή δομή και ακολουθία.

5. Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά

Οι δυσκολίες στα μαθηματικά (πίνακας 6) υποστηρίχτηκαν με εξατομικευμένα προγράμματα σχετικά με την κατανόηση και χρήση των αριθμών και των μαθηματικών συμβόλων,

Αρχειακό υλικό 5: Οργάνωση Μεθόδου Μελέτης

οργάνωση μεθόδου μελέτης
επιλογή μικρής συστημικής
3. Προβλήματα και ερωτήσεις που αντιμετωπίζω και το τετράδιο που έχω κρατήσει σημειώσεις φάση από το γράφημα.
4. Εισαγωγή στην εισαγωγή των υποστηρικτικών στοιχείων — από το βιβλίο του γράφημα ή το τετράδιο που έχω κρατήσει σημειώσεις μέση από το γράφημα.
5. Οργάνωση μεθόδου — από το βιβλίο του γράφημα ή το τετράδιο που έχω κρατήσει σημειώσεις μέση από το γράφημα.
6. Συμπεράσματα — από το βιβλίο του γράφημα ή το τετράδιο που έχω κρατήσει σημειώσεις μέση από το γράφημα.
7. Εισαγωγή στην εισαγωγή των υποστηρικτικών στοιχείων — από το βιβλίο του γράφημα ή το τετράδιο που έχω κρατήσει σημειώσεις μέση από το γράφημα.
8. Εισαγωγή στην εισαγωγή των υποστηρικτικών στοιχείων — από το βιβλίο του γράφημα ή το τετράδιο που έχω κρατήσει σημειώσεις μέση από το γράφημα.

την κατανόηση της γλώσσας των μαθηματικών και την ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων. Αυτά εστιαστήκαν στην σύνδεση του γραπτού συμβόλου με την απόλυτη και τακτική έννοια του αριθμού, στη διάκριση αριθμών και γραμμάτων που έχουν οπτική ομοιότητα, π.χ. «ε-3», «σ-6», «2-δ», «ρ-9», στη γραφή αριθμών χωρίς να παραλείπουν ψηφία (2305 αντί 235), να προσθέτουν (145 αντί 1145), να αντικαθιστούν (683 αντί 663), να αντιστρέφουν ολόκληρο ή μέρος του αριθμού (54 αντί 45, 235 αντί 253), στην διάκριση των συμβόλων (+, -, X, :/), και των συνδυασμών τους (+-), (+X), (:/X) σε αντίστοιχες πράξεις. Επίσης ασκήθηκαν στην εκμάθηση του επιστημονικού λεξιλογίου που σχετίζεται με τα μαθηματικά αλλά και στην ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων. Ειδικότερα προσφέρθηκαν ασκήσεις αντίληψης της λογικομαθηματικής δομής, του

κειμένου ενός λεκτικά διατυπωμένου προβλήματος.

6. Προβλήματα στη Συμπεριφορά

Τα εξατομικευμένα υποστηρικτικά προγράμματα ειδικής αγωγής (Smith & Brownell, 1995) στα πλαίσια της συμβουλευτικής εστιαστήκαν στα προβλήματα συμπεριφοράς (Riding et al. 2003, Τανός, 2004) και ανέπτυξαν δράσεις στην συναισθηματική υποστήριξη, στην ανάπτυξη ικανοτήτων προγραμματισμού και στην βελτίωση της αναγνωστικής αυτοεικόνας (πίνακας 7).

Η ανάπτυξη ικανοτήτων προγραμματισμού (πίνακας 7) αποτέλεσε κομβικό στοιχείο στη συμβουλευτική παρέμβαση της συμπεριφοράς. Οι φοιτητές παρωθήθηκαν σε δράσεις που αφορούσαν την οργάνωση της εργασίας, την ενεργοποίηση θεμελιωδών κανόνων συμπεριφοράς συμβατών με τον ορισμό των στόχων, τον προγραμ-

ματισμό, τα χρονοδιαγράμματα, τη διαχείριση υλικών. Η βελτίωση της αναγνωστικής αυτοεικόνας (πίνακας 7) ασκήθηκε με την ενθάρρυνση βιωματικών εμπειριών και την λεκτικοποίησή τους, ιδιαίτερα ή έκφραση με εκδηλώσεις αισθημάτων ικανοποίησης. Επίσης ασκήθηκαν στην αποδοχή των αναγνωστικών δυσκολιών τους σχετικά με το ρυθμό, τον τονισμό, το συντονισμό της αναπνοής, το χρωματισμό της φωνής, την κατανόηση αυτών που μελετούν άλλα και την ετοιμότητα για απαντημικότητα. Σημαντικό, αλλά αρκετά δύσκολο ήταν να αποδεχτούν και να διορθώσουν τα ορθογραφικά λάθη στην αρχή, στη μέση, στο τέλος της λέξης, στα κεφαλαία μέσα στη λέξη, στον τονισμό, στα σημεία στίξης. Τέλος οι ασκήσεις αυτοαξιολόγησης και αποδοχής του βαθμού δυσκολίας μάθησης, ως μεγάλης, μεσαίας και μικρής στη μελέτη των μαθημάτων βοήθησε αρκετούς φοιτητές να ανιχνεύσουν αρχικά τη στάση τους απέναντι στο διάβασμα και στη συνέχεια να συνειδητοποιήσουν το πρόβλημά τους σε σχέση με την ανάγνωση και τη στάση τους με το βιβλίο.

Συμπέρασμα

Θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε τονίζοντας ότι η συμβουλευτική παρέμβαση υποστήριξε τους φοιτητές στην προσπάθειά τους για μελέτη, αναγνώριση και παραδοχή των δυσκολιών τους όσον αφορά τη διαδικασία μάθησης, στις εβδομαδιαίες συνεδρίες στο Γραφείο Διασύνδεσης του Γ.Π.Α. Ειδικότερα, αυτή η παρέμβαση εστιάστηκε στη συνειδητοποίη-

ση των προβλημάτων, σύμφωνα με το βαθμό δυσκολίας των μαθημάτων, τη φυσική παρουσία του φοιτητή στη σχολή, την αυτοεκτίμησή του, τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων με φίλους και την επικοινωνία του με τους γονείς.

Επιπλέον, η συμβουλευτική εξατομίκευση με τη καταγραφή της προφορικής συζήτησης με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, παρουσία του φοιτητή, βοήθησε στη "ρεαλιστική" αντιμετώπιση των δυσκολιών στη μάθηση καθώς και στην ανάπτυξη συμπεριφορών που προωθούσαν προσωπικές επιλογές τρόπων (μεθοδολογίες) μελέτης. Η αντιμετώπιση των δυσκολιών στη μάθηση, έδωσε έμφαση στις στρατηγικές οργάνωσης του υποκειμενικού και αντικειμενικού χρόνου. Ιδιαίτερα, τα εξατομικευμένα υποστηρικτικά προγράμματα ειδικής αγωγής εστιάστηκαν στην κατανόηση των πηγών προέλευσης της ποσότητας των πληροφοριών, των προαπαιτούμενων χρόνων παρακολούθησης και μελέτης των μαθημάτων στη σχολή και στο σπίτι. Η ανάδειξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, οι οποίες αναφέρονται στη κατανόηση του τρόπου προσωπικής μελέτης, για κάθε μάθημα, σταδιακά βοήθησε τους φοιτητές να εδραιώσουν σχέσεις αναγνωστικής ικανοποίησης με το επιλεγμένο και προγραμματισμένο αντικείμενο μελέτης.

Τέλος, η συμβουλευτική και η συναισθηματική υποστήριξη των φοιτητών κατέγραψε με προσοχή τις δυσκολίες στη συμπεριφορά. Με τεχνικές διαχείρισης κρίσεων, ενθάρρυνε τους φοιτητές να μάθουν να λεκτικοποιούν, να κατανοούν και να αποδέχονται αυτό που τους συμβαίνει. Ειδικότερα,

όταν οι δυσκολίες στη μάθηση δημιουργούσαν δευτερογενή ψυχολογικά προβλήματα, τα οποία είχαν αρνητική συναισθηματική έκφραση, απογοήτευση, άγχος, φόβο αποτυχίας, απόσυρση. Αξίζει να επισημάνουμε ότι σε αυτή την κατεύθυνση βοήθησαν οι ασκήσεις γνώσης και ελέγχου της συμπεριφοράς με υποστηρικτικά προγράμματα καταγραφής και μελέτης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της.

Συμπερασματικά, η συμβουλευτική παρέμβαση των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία θα μπορούσε να υποβοηθηθεί από δύο επιτυχείς εφαρμογές. Η πρώτη αφορά τις ασκήσεις κατανόησης και αποδοχής της αποτυχίας και η δεύτερη τις τεχνικές αυτοαξιολόγησης και ανάπτυξης προσωπικών και αντικειμενικών κριτηρίων αυτοεκτίμησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Casalis, S. & Padioleau, A. (2003). Dyslexies plurielles. *Science & Vie*, n. 222, 108-113.
- Drossinou, M. (2004). "Support dyslexic students from Agricultural University of Athens: question of identity and Intervention". 6th International Conference of British Dyslexia Association BDA, United Kingdom: University of Warwick.
- Drossinou, M. (2005a). "Learning Disabilities (LD) and Foreign Language Teaching. Cases Studies with students in Agricultural University of Athens". 3rd international multilingualism and dyslexia conference Dyslexia, Cyprus: Limmasos.
- Drossinou, M. (2005b). "Special education for students with disabilities on Agricultural university of Athens", Workshop for FEDORA, Nicosia: University of Cyprus
- Gokulsing, K., M., & Da Costa, C. (2000). *A compact for higher education*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Hatcher, J., Snowling, M., J., & Griffiths, Y., M. (2002). Cognitive assessment of dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 119-133. <http://jci.umn.edu/ncset>: The National Centre on Secondary Education and Transition creates opportunities for youth with disabilities.
- Miles, T.R. & Miles, E. (1990). *Dyslexia: a hundred years on*. Million Keynes. London: Open University Press.
- Pavlidis, G.T. & Miles, T.R. (1985). *Dyslexia Research and its Application to Education*. Chichester, London: Wiley J. & Sons.
- Pumfrey, P. & Reason, R. (1995). *Specific Learning Difficulties (Dyslexia). Challenges and Responses*. London: Routledge.
- Reason, R. (2001). Educational practice and dyslexia. *The psychologist*, Vol. 14,(6), 298-301
- Riding, R., J., Grimley, M., Dahraei, H., & Banner, G. (2003). Cognitive style, working memory and learning behaviour and attainment in school subjects. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 149-169.
- Rutter, M. & Hersov, L. (1990). *Child and Adolescent psychiatry. Modern approaches*. 2nd edition, London: Blackwell scientific publications.
- Smith, D. (2001). *Specific Learning Difficulties*. London: NASEN.
- Smith, S. W., & Simpson, R. L. (1989). An analysis of individualized education

- programs (IEPs) for students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 14, 107-116.
- Smith, S.W., & Brownell, M.T. (1995). Individualized education programs: Considering the broad context for reform. *Focus on Exceptional Children*, 28(1), 1-12.
- Smith, T.E.C., Dowdy, C.A., Pollock, E.A. & Blalock, G.E. (1997). *Children and adults with learning disabilities*. London: Allyn and Bacon.
- U.S. Department of Education (2000). *Guide to the individualized education program*. Washington, DC: Author. ERIC Document Reproduction Services, 800-443-3742. www.ldonline.org/minds/
- Wechsler, D. (1991). *Wechsler Intelligence Scale for Children*. Third Edition: Manual. San Antonio, TX: Psychological Corp.
- Wong, B.Y.L. (1996). *The ABCs of Learning Disabilities*. N. York: Academic press.
- Δροσινού, Μ. (1993). Ανίχνευση, Εντοπισμός και Αντιμετώπιση Μαθησιακών Δυσκολιών Ενός Μαθητή ή μιας Ομάδας. *Ανοιχτό Σχολείο*, τχ. 42, 18-24.
- Δροσινού, Μ. (1999). Μια μελέτη πάνω στο πρόβλημα της δυσλεξίας. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, τχ. 33, 63-75.
- Δροσινού, Μ. (2005). Υποστήριξη φοιτητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) στο Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. *Τριπτόλεμος*, τχ. 20, 39-48.
- Καραπέτσας, Α.Β. (1993). *Η Δυσλεξία στο παιδί: Διάγνωση και Θεραπεία*. Β' έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσμίδου - Hardy, Χ. (2001). Η Μετάβαση στην εποχή της "κατασκευασμένης" αβεβαιότητας: Συνέπειες για τη Συμβουλευτική, το ΣΕΠ και την Παιδεία. Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου του ΕΚΕΠ, σελ.100-127
- Λεονταρί, Α. (1997). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2004). Ο ρόλος των θετικών συναισθημάτων στη Συμβουλευτική Ψυχολογία. *Ψυχολογία*, 11(4), 497-511.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ.(2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Γ' έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Μαρκάκης, Εμ. & Δροσινού, Μ. (2001). Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Δυσλεξία). Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στο Κ. Χρηστάκη (2000). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Εκδ. Ατραπός
- Μαρούδα - Χατζούλη, Α. (2003). Μια πρόταση για ένα συμβουλευτικό μοντέλο επίλυσης προβλημάτων προσωπικών διλημμάτων και συγκρούσεων. *Ψυχολογία*, 10(2 και 3), 310-329.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2001). Η Ελληνική γλώσσα στον 21ο αιώνα. *Μέντορας*, Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών, 111-117.
- Μπουρσιέ, Α. (1986). *Αντιμετώπιση Δυσλεξίας*. Μτφρ. Χρυσόχου Β. Β' εκδ. Αθήνα: Εκδ. Κέδρος.
- Παπάς, Γ. & Ψαχαρόπουλος, Γ.(1990). Οι Αντιλήψεις των Νέων για τον Εκπαιδευτικό - Επαγγελματικό Προσανατολισμό στο Σχολείο: Προτάσεις για την Ανομόρφωση του. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, τ. 14-15, 55-69.
- Παπάς, Γ. (1989). *Η Πληροφορική στο Σχολείο. Υλικό Λογισμικό, Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδ. Συγγραφέα.
- Παπάς, Γ. (1991). *Η Πληροφορική στην Ειδική Αγωγή*. Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης. Σεμινάριο "Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές", 45-55.
- Πόρποδας Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα, ISBN 960 85423 4 0
- Σταμπολτζή, Α. (2003). Η Εισαγωγή των μαθητών με δυσλεξία στην τριτοβάθμια εκ

- παίδευση και οι επαγγελματικές τους κατευθύνσεις: Μια πιλοτική έρευνα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, τ. 64-65, 109-119
- Τανός Χ. (2004). *Δυσλεξία*. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003α). *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας*. Βιβλίο για το δάσκαλο. ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003β). *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας*. Προφορικός λόγος – Ψυχοκινητικότητα - Νοητικές ικανότητες - Συναισθηματική Οργάνωση. Βιβλιοτετράδια για το μαθητή (κάρτες + cd). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2004α). *Εφαρμογή Προγραμμάτων Συμβουλευτικής & Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε Εκπαιδευτικές Μονάδες*. Έκθεση Αξιολόγησης Πιλοτικής Εφαρμογής Έργου. ΕΠΕΑΕΚ II. Πράξη 2.4.1 ε. Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2004β). *Συνοπτικός Οδηγός για τη λειτουργία Δι-κτύων Συμβουλευτικής & Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ)*. ΕΠΕΑΕΚ II. Πράξη 2.4.1 ε. Αθήνα.
- Χρηστάκης, Κ. (2000). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). Εργασιακός προσανατολισμός. Τι είδους “κατάρτιση” χρει-αζόμαστε; *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, τ. 64-65, σελ. 153-163.
- Ψύλλα, Μ., Μαυριγιαννάκη, Κ., Βαζαίου, Α., & Στασινοπούλου, Ο. (2003). *Άτομα με αναπηρία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδ. Κριτική.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 76-77, Μάρτιος-Ιούνιος 2006, σσ. 49-64

*Ελισάβετ Εκκεκάκη**

ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ: ΜΙΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΣΚΟΠΙΑ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ

Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ως σημαντικό το ζήτημα των διαφορών φύλου σχετικά με τους υπολογιστές, σε σχετικές μετρήσεις εμπειρίας και αυτοπάρκειας αλλά και σε συμπεριφορές όπως η επιλογή μαθημάτων πληροφορικής στο σχολείο και η επιλογή σπουδών στον τομέα των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Στην παρούσα εργασία σκοπός ήταν η διερεύνηση διαφορών φύλου στις παραπάνω μεταβλητές και επιπλέον στην αυτοπάρκεια σε επαγγέλματα ΤΠΕ στον πληθυσμό στόχο, μαθητές Β' και Γ' τάξης Ενιαίου Λυκείου. Διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια υστερούν ως προς την εμπειρία και την αυτοπάρκεια τους σχετικά με τους υπολογιστές σε σύγκριση με τα αγόρια, εμφανίζουν όμως παρόμοιο βαθμό επαγγελματική αυτοπάρκεια σχετικά με τις ΤΠΕ. Οι διαφορές φύλου στην αυτοπάρκεια στους υπολογιστές δε φαίνεται να μπορούν να ερμηνευθούν με βάση μόνο τις διαφορές στην εμπειρία. Επισημαίνεται η ανάγκη να επιβεβαιωθούν τα ευρήματα και να επεκταθεί η έρευνα των διαφορών φύλου τόσο σε σχέση με τους υπολογιστές ως εργαλεία όσο και σε σχετικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές.

*Elissavet Ekkekaki**

NEW TECHNOLOGIES AND GENDER: A CAREER COUNSELLING APPROACH

The international literature has been dealing for almost two decades with the issue of gender differences regarding computers, reflected in relevant measures of self-efficacy and experience, but also in behaviors, such as the choice of IT courses in school and educational and career choice in the field of Information and Communication Technologies (ICT). The present study examines gender differences in the above variables, as well as in career self-efficacy related to the ICT professions, in second and third grade Lyceum students. Female students were found to have, on average, lower computer self-efficacy and experience compared to their male peers, they showed however a similar level of career self-efficacy regarding the ICT careers. Furthermore, it appears that gender differences in computer self-efficacy can not be attributed solely to gender differences in computer experience. The paper identifies the need to confirm these findings and argues that research on gender differences in Greece should focus on new technologies as they set the scene for new opportunities and new inequalities.

* Η Ε.Ε. είναι απόφοιτη του Τμήματος Ψυχολογίας του Α.Π.Θ. και του ΠΜΣ «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός» του Πανεπιστημίου Αθηνών. Το παρόν άρθρο βασίστηκε στην έρευνα που διεξήχθη στα πλαίσια της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας. Επικοινωνία: eekkek@ppp.uoa.gr / lizekkek@hotmail.com

Εισαγωγή

Η σύγκλιση των τεχνολογιών της πληροφορικής και των τηλεπικοινωνιών έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη ενός ευρύτερου τομέα, των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), με επιπτώσεις στον τρόπο που εργαζόμαστε, μαθαίνουμε, επικοινωνούμε και διασκεδάζουμε (Τζιμογιάννης, 2002). Ο πληροφορικός αλφαριθμητισμός (information literacy), η κατανόηση δηλαδή βασικών εννοιών της πληροφορικής και η κατάκτηση σχετικών δεξιοτήτων, θεωρείται σήμερα εξίσου σημαντικός με τον παραδοσιακό αλφαριθμητισμό και προϋπόθεση για την πλήρη συμμετοχή των πολιτών στην Κοινωνία της Γνώσης.

Οι επιπτώσεις των υπολογιστών και των σχετικών τεχνολογιών στην εργασία είναι ένα μάλλον ανεξάντλητο και ταχύτατα εξελισσόμενο θέμα. Δύο ζητήματα κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικά για τους συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού. Πρώτον, οι δεξιότητες που σχετίζονται με τους υπολογιστές αναδεικνύονται σε πολύτιμες για την ένταξη και την εξέλιξη στην αγορά εργασίας. Δεύτερον, ο τομέας της πληροφορικής και των τηλεπικοινωνιών έχει τις δικές του επαγγελματικές ειδικότητες, εν πολλοίς άγνωστες στο ευρύ κοινό. Σχετικά με το πρώτο ζήτημα, επισημαίνουμε ότι στην Ευρωπαϊκή Ένωση περισσότεροι από τους μισούς εργαζομένους χρησιμοποιούν υπολογιστή στην εργασία τους και το 40% χρησιμοποιεί το διαδίκτυο («Γυναίκες και η κοινωνία της πληροφορίας», 2003). Ως προς το δεύτερο ζήτημα σημειώνουμε ότι τα επαγγέλματα ΤΠΕ συγκαταλέγονται μεταξύ εκείνων που χαρακτη-

ρίζονται από καλές προοπτικές τόσο σε ελληνικούς (Κοκκινίδης, 2000) όσο και σε ξένους (Bernstein & Schaffzin, 2000) οδηγούς επαγγελματίων.

Από τη δεκαετία του 1980 και εξής, άρχισε να διαφαίνεται ότι ο τομέας της επιστήμης των υπολογιστών γινόταν όλο και πιο ανδροκρατούμενος (Brosnan, 1998). Στην Ε.Ε. μόνο το 15% των επαγγελματιών στον τομέα της πληροφορικής είναι γυναίκες, ενώ είναι πολύ λίγες οι γυναίκες με ανώτερες σπουδές στις ΤΠΕ που δημιουργούν δικές τους επιχειρήσεις («Γυναίκες και η κοινωνία της πληροφορίας», 2003). Μάλιστα, όσο περισσότερο ανερχόμαστε στην κλίμακα της ιεραρχίας στο πλαίσιο των επιχειρήσεων του τομέα της πληροφορικής τόσο λιγότερες γυναίκες συναντάμε. Από την άλλη πλευρά, στα χαμηλότερα επίπεδα και αμοιβής επαγγέλματα που συνδέονται με τους υπολογιστές, όπως η καταχώρηση δεδομένων (data entry), οι γυναίκες υπερεκπροσωπούνται. Οι διαφορές αυτές στην αγορά εργασίας υποστηρίζεται ότι σε μεγάλο βαθμό «κληρονομούνται» από την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα στοιχεία για την Ελλάδα, σύμφωνα με την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδας, αποκαλύπτουν ότι στο σύνολο των εισακτέων στα αμυγή τμήματα πληροφορικής/υπολογιστών οι γυναίκες αποτελούν το 25% στα ΑΕΙ (ακαδημαϊκό έτος 2001/2002) και το 27% στα ΤΕΙ (1998-99).

Τα αίτια για την υποεκπροσώπηση των γυναικών στους εν λόγω ακαδημαϊκούς/επαγγελματικούς τομείς έχουν αναζητηθεί σε πολλά επίπεδα. Για παράδειγμα, στο χώρο του σχολείου διαπιστώνεται ότι τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί αγνοούν την ποι-

κιλία και το περιεχόμενο των επαγγελματιών TIE (Newmarch, Taylor-Steele & Cumpston, 2000), και οι μαθήτριες τείνουν να υιοθετούν στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα σχετικά επαγγέλματα και να απωθούνται από αυτά (Clarke & Teague, 1996). Επίσης, κατά τη μετάβαση από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο ή αργότερα στο λύκειο, τα κορίτσια φαίνεται ότι χάνουν το ενδιαφέρον τους για τους υπολογιστές (Frenkel, 1990), στα μαθήματα πληροφορικής τα αγόρια κυριαρχούν τόσο αριθμητικά όσο και συμπεριφορικά (Fisher, Margolis & Miller, 1997, Newmarch et al., 2000), οι δε εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται διαφορετικά στους μαθητές των δύο φύλων σε σχέση με τους υπολογιστές (Newmarch et al., 2000). Επιπλέον, οι καθηγητές πληροφορικής συνήθως είναι άντρες, και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν συνήθως χαμηλότερου επιπέδου δεξιότητες και χαμηλότερη αυτοπεποίθηση (Janssen Reinen & Plomp, 1993, Newmarch et al., 2000). Ακόμα και στα πλαίσια των τμημάτων της Επιστήμης των Υπολογιστών, οι φοιτήτριες φαίνεται να μην ευνοούνται από την επικρατούσα ανδροκρατούμενη κουλτούρα των hackers, την έμφαση του προγράμματος σπουδών στον προγραμματισμό και τις τεχνικές όψεις του τομέα, καθώς και την απουσία ομόφυλων μεντόρων (Margolis, Fisher & Miller, 1999 Holdstock, 1998). Επιπλέον, η χρήση υπολογιστών φαίνεται ότι παρουσιάζεται ως πιο κατάλληλη για το ανδρικό φύλο παρά για το γυναικείο, όπως αντανακλάται στα παιχνίδια υπολογιστών και το εκπαιδευτικό λογισμικό, που σχεδιάζονται για να προσελκύουν κυρίως τα αγόρια (Whitley, 1996; North & Noyes, 2002,

Brosnan, 1998), αλλά και στα M.M.E., που απεικονίζουν τις σχετικές τεχνολογίες ως ανδρικό «βασιλείο» (Whitley, 1996).

Η έννοια της αυτεπάρκειας αντίληφθηκε από την κοινωνικογνωστική θεωρία για να βοηθήσει στην εξήγηση των ατομικών διαφορών και στο πλαίσιο των νέων τεχνολογιών. Η έρευνα υποδεικνύει ότι η χαμηλή αυτεπάρκεια που δεν αντανακλά ρεαλιστικά τις ικανότητες μπορεί να ευθύνεται για την αποφυγή μαθημάτων και επιλογών σταδιοδρομίας (Pajares & Schunk, 2001). Στην αυτεπάρκεια στους υπολογιστές, που ορίζεται ως «οι αντιλήψεις ενός ατόμου σχετικά με την ικανότητά του να χρησιμοποιήσει έναν υπολογιστή για να εκτελέσει με επιτυχία ένα έργο» (Compeau & Higgins, 1995), οι διαφορές φύλου υπέρ των ανδρών είναι συχνό εύρημα σε ένα ευρύ φάσμα πληθυσμών (Murphy, Coover & Owen, 1989, Durndell, Haag & Laithwaite, 2000, Cassidy & Eachus, 2002, Chou, 2001, Busch, 1995, Galpin, Sanders, Turner & Venter, 2003). Έχει υποστηριχθεί ότι οι διαφορές φύλου που παρατηρούνται στην αυτεπάρκεια στους υπολογιστές μπορούν εν μέρει να αποδοθούν στις διαφορές φύλου ως προς την εμπειρία με τις νέες τεχνολογίες, που επίσης αποτελούν συχνό εύρημα (Selwyn, 1998, Whitley, 1996, Cassidy & Eachus, 2002; Janssen Reinen & Plomp, 1993), ιδιαίτερα σε δύσκολα και μη συνηθισμένα έργα, όπως ο προγραμματισμός (Busch, 1995). Σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία της σταδιοδρομίας, επίσης, η αυτεπάρκεια σχετικά με την ενασχόληση με μια ορισμένη δραστηριότητα ασκεί σημαντική άμεση επίδραση στη δια-

μόρφωση των επαγγελματιών ενδιαφερόντων, καθώς και άμεση αλλά και έμμεση επίδραση, μέσω των ενδιαφερόντων, στη διαμόρφωση της επιλογής σταδιοδρομίας (Lent, Brown & Hackett, 1996). Αν και δεν εντοπίστηκαν έρευνες που να αντιμετωπίζουν ρητά το θέμα των ενδεχόμενων διαφορών φύλου στην αυτεπάρκεια σχετικά με τα επαγγέλματα ΤΠΕ, σε ανάλογες υποκλίμακες (χρήσης τεχνολογίας, υπολογιστικών έργων) γενικών εργαλείων μέτρησης επαγγελματικής αυτεπάρκειας έχει σημειωθεί υπεροχή των ανδρών (Betz et al., 2003, Lucas, Wanberg, & Zytowski, 1997).

Σκοπός

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε σε μια αρχική καταγραφή της εμπειρίας και των πεποιθήσεων αυτεπάρκειας σχετικά με τους υπολογιστές αλλά και της αυτεπάρκειας σε επαγγέλματα ΤΠΕ σε αγόρια και κορίτσια των δύο τελευταίων τάξεων του Ενιαίου Λυκείου, καθώς και στην υπόδειξη πιθανών τομέων όπου τα κορίτσια μειονεκτούν. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει διαφορές φύλου: (α) ως προς την επιλογή μαθημάτων πληροφορικής στο σχολείο και ως προς την πρόθεση επιλογής ενός τμήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή ενός επαγγέλματος, αντίστοιχα, του τομέα των ΤΠΕ, (β) ως προς την εμπειρία στους υπολογιστές, και (γ) ως προς την αυτεπάρκεια στη χρήση υπολογιστών και την αυτεπάρκεια σε επαγγέλματα ΤΠΕ.

Μέθοδος

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 185 μαθητές από δύο Ενιαία Λύκεια της Αθήνας, εκ των οποίων 180 παρείχαν πλήρη και αξιοποιήσιμα δεδομένα. Κατά την περίοδο συλλογής των δεδομένων, οι 80 μαθητές (44,4%) φοιτούσαν στη Β' Λυκείου και οι υπόλοιποι 100 (55,6%) στην Γ' Λυκείου. Στο δείγμα υπήρχαν 80 αγόρια (ποσοστό 44,4 %) και 100 κορίτσια (55,6%). Οι συμμετέχοντες κατανέμονταν ως εξής στις τρεις κατευθύνσεις: 83 μαθητές (ποσοστό 46,1%) στην τεχνολογική κατεύθυνση, 39 (21,7%) στη θετική και 58 μαθητές (32,2%) στη θεωρητική κατεύθυνση.

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Για τη μέτρηση της εμπειρίας στους υπολογιστές, της αυτεπάρκειας στους υπολογιστές και της αυτεπάρκειας σε επαγγέλματα ΤΠΕ χρησιμοποιήθηκαν αυτοσχέδιες κλίμακες, οι οποίες χορηγήθηκαν σε δείγματα ανάπτυξης σε προηγούμενη φάση της έρευνας, αξιολογήθηκαν ως προς βασικές ψυχομετρικές τους ιδιότητες και αναθεωρήθηκαν κατάλληλα.

Το ερωτηματολόγιο εμπειρίας στους υπολογιστές και προσωπικών στοιχείων μετρά, μεταξύ άλλων, τη συχνότητα χρήσης υπολογιστή (μη χρήση, περιστασιακή χρήση, συστηματική χρήση), την ενασχόληση με επιμέρους προγράμματα και χρήσεις υπολογιστή (καμία, συμπτωματική, περιστασιακή, συστηματική), τη χρήση σε διάφορα πλαίσια (ναι/όχι), την

ένταση χρήσης (ώρες/εβδομάδα) σε αυτά αλλά και συνολικά, την επιλογή διαθέσιμων μαθημάτων ΤΠΕ (επιλεγμένα μαθήματα ΤΠΕ προς συνολικό αριθμό διαθέσιμων μαθημάτων ΤΠΕ) και την παρακολούθηση εξωσχολικής κατάρτισης (ναι/όχι). Η βασική κλίμακα διερευνά τη συχνότητα ενασχόλησης με 13 προγράμματα (π.χ. επεξεργασία κειμένου) και χρήσεις (π.χ. παιχνίδια υπολογιστή), και από αυτήν προκύπτει ένα συνολικό σκορ εμπειρίας σε προγράμματα και χρήσεις υπολογιστή. Η εσωτερική συνέπεια της κλίμακας εκτιμήθηκε με το συντελεστή α του Cronbach και θεωρήθηκε ικανοποιητική ($\alpha = 0,89$).

Η κλίμακα αυτεπάρκειας σε επαγγέλματα ΤΠΕ περιλαμβάνει 12 προτάσεις που αντιστοιχούν σε γενικές περιγραφές επαγγελματίων του τομέα της πληροφορικής και των επικοινωνιών. Η κλίμακα αξιολογήθηκε ως προς την εγκυρότητα περιεχομένου από δύο ειδικούς κριτές. Ο μαθητής καλείται να προσδιορίσει σε μια κλίμακα που κυμαίνεται από το 0 (δεν μπορώ καθόλου) έως το 10 (βέβαιος/η ότι μπορώ) πόσο σίγουρος νιώθει ότι μπορεί να ασκήσει με επιτυχία καθεμία από τις δραστηριότητες (π.χ. να σχεδιάζει και να διαχειρίζεται βάσεις δεδομένων για λογαριασμό μιας εταιρείας). Η κλίμακα βρέθηκε ότι μετρά μία μεταβλητή και εμφάνισε υψηλή εσωτερική συνέπεια, τόσο στην προκαταρκτική φάση ($\alpha = 0,92$) όσο και στην κυρίως έρευνα ($\alpha = 0,94$). Ένδειξη υπέρ της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής της κλίμακας αποτελεί το εύρημα ότι οι μαθητές που σκόπευαν να επιλέξουν τμήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης του τομέα των ΤΠΕ εμφάνισαν σημαντικά

υψηλότερο μέσο σκορ στην κλίμακα (88,8) έναντι εκείνων που δεν εξέφραζαν τέτοια πρόθεση (63,69), όπως έδειξε ο έλεγχος t για άνισες διακυμάνσεις ($F = 6,652, p = 0,011$): $t = 6,24, df = 24,53, p < 0,001$.

Η κλίμακα αυτεπάρκειας στους υπολογιστές βασίστηκε στην ομώνυμη κλίμακα (Computer Self-Efficacy Scale) των Murphy et al. (1989). Μετά την αναθεώρηση της ελληνικής εκδοχής με βάση τη δοκιμαστική χορήγηση, η κλίμακα περιείχε 24 προτάσεις που περιγράφουν συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με τους υπολογιστές. Ο μαθητής καλείται να προσδιορίσει πόσο σίγουρος νιώθει ότι μπορεί να εκτελέσει με επιτυχία κάθε έργο (π.χ. να στείλει ένα μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου), χρησιμοποιώντας μια κλίμακα Likert 5 σημείων (1 = πολύ μικρή σιγουριά έως 5 = πολύ μεγάλη σιγουριά). Η κλίμακα βρέθηκε ότι μετρά δύο παράγοντες, που αντανακλούν αρχάριες και προηγμένες δεξιότητες υπολογιστή, αντίστοιχα, σε συμφωνία με τα ευρήματα των κατασκευαστών της. Η εσωτερική συνέπεια των υποκλιμάκων και της συνολικής κλίμακας εκτιμήθηκε με τον συντελεστή α του Cronbach: 0,93 (προηγμένες δεξιότητες), 0,93 (αρχάριες δεξιότητες) και 0,96 (συνολική κλίμακα). Ενδείξεις υπέρ της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής της κλίμακας αποτελεί η υψηλή συσχέτιση της αυτεπάρκειας με την εμπειρία στους υπολογιστές ($r = 0,67, df = 178, p < 0,001$) και η στατιστικά σημαντική συσχέτισή της με τη μέση βαθμολογία στα μαθήματα πληροφορικής ($r = 0,24, df = 133, p = 0,004$).

Διαδικασία

Η συλλογή των δεδομένων έγινε το Μάιο του 2004. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε σε συγκεντρωμένα τμήματα και στα πλαίσια διδακτικών ωρών που παραχωρήθηκαν από εκπαιδευτικούς. Η ερευνήτρια ήταν παρούσα κατά τη συμπλήρωση για να απαντήσει σε τυχόν διευκρινιστικές ερωτήσεις των μαθητών.

Αποτελέσματα

Διαφορές Φύλου στην Επιλογή Τμημάτων ΤΠΕ

Το 15% των αγοριών και το 3% των κοριτσιών του δείγματος δήλωσαν ότι σκόπευαν να επιλέξουν ως αντικείμενο σπουδών/επάγγελμα την επιστήμη των υπολογιστών. Για να εξετάσουμε αν το φύλο και η επιλογή ενός επαγγέλματος/τμήματος ΤΠΕ είναι ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήσαμε τη δοκιμασία χ^2 και διαπιστώσαμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση: μετά τη διόρθωση συνέχειας $\chi^2(1, N = 180) = 6,88, p = 0,005$. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι τα αγόρια είναι πιο πιθανό να επιλέξουν ένα επάγγελμα ή τμήμα του τομέα των ΤΠΕ σε σύγκριση με τα κορίτσια.

Διαφορές Φύλου στην Επιλογή Μαθημάτων ΤΠΕ

Από τον πίνακα διασταύρωσης των μεταβλητών «φύλο» και «επιλογή διαθέσιμων μαθημάτων ΤΠΕ» διαπιστώσαμε ότι 29% των κοριτσιών δεν είχαν επιλέξει κανένα από τα διαθέσιμα μαθήματα ΤΠΕ, έναντι 17,5%

των αγοριών. Στο άλλο «άκρο», 48,8% των αγοριών είχαν παρακολουθήσει όλα τα μαθήματα ΤΠΕ που θα μπορούσαν να επιλέξουν, έναντι 32% των κοριτσιών. Στη μεταβλητή διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές φύλου με τον έλεγχο t για ίσες διακυμάνσεις ($F = 0,68, p = 0,795$): $t = 2,368, df = 178, p = 0,019$. Φαίνεται, επομένως, ότι τα αγόρια ως ομάδα επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα διαθέσιμα σε αυτά μαθήματα ΤΠΕ.

Διαφορές Φύλου στην Εμπειρία και Χρήση Υπολογιστών

Ως προς τη συχνότητα χρήσης υπολογιστή, παρατηρήσαμε ότι και για τα δύο φύλα το ποσοστό των μαθητών που δε χρησιμοποιούσαν υπολογιστή ήταν πολύ μικρό (2,5% των αγοριών και 4,0% των κοριτσιών). Όπως φαίνεται στο Σχήμα, η πλειονότητα των αγοριών (85%) χρησιμοποιεί συστηματικά υπολογιστή, δηλαδή σε τουλάχιστον εβδομαδιαία βάση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα κορίτσια είναι 51%. Εφαρμόζοντας τη δοκιμασία χ^2 διαπιστώσαμε ότι οι αναμενόμενες συχνότητες για τους μη χρήστες ήταν και για τα δύο φύλα πολύ χαμηλές (<5), συνεπώς, για να μπορέσουμε να τη χρησιμοποιήσουμε, ενώσαμε τους μη χρήστες με τους περιστασιακούς χρήστες. Η σχέση φύλου και συχνότητας χρήσης βρέθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντική: $\chi^2(1, N = 180) = 21,44, p < 0,001$. Φάνηκε, επομένως, ότι τα αγόρια είναι πιο πιθανό να είναι συστηματικοί χρήστες σε σύγκριση με τα κορίτσια.

Από τον πίνακα διασταύρωσης των μεταβλητών «φύλο» και «χρόνια συστηματικής εμπειρίας» διαπιστώ-

Πίνακας 1: Δείκτες Κεντρικής Τάσης και Διασποράς ανά Φύλο για την Εμπειρία σε Προγράμματα και Χρήσεις, τη Συνολική Ένταση Χρήσης, την Αυτεπάρκεια σε Επαγγέλματα ΤΠΕ και την Αυτεπάρκεια στους Υπολογιστές (συνολική κλίμακα και παράγοντες)

		n	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος	Δεσπόζουσα τιμή	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Εμπειρία σε προγράμματα και χρήσεις	Αγόρια	80	24,45	8,30	27	29	0	39
	Κορίτσια	100	19,65	8,66	21	21/23	4	39
Ένταση χρήσης	Αγόρια	76	9,79	8,81	6,25	4	1	42
	Κορίτσια	88	6,53	9,04	3	2	1	60
Αυτεπάρκεια σε επαγγέλματα ΤΠΕ	Αγόρια	80	68,23	26,47	68	62/72/81/87/89	0	120
	Κορίτσια	99	63,83	25,26	62	37/45/58/61	0	113
Αυτεπάρκεια στους υπολογιστές	Αγόρια	80	95,00	17,94	99	106	37	118
	Κορίτσια	100	80,84	20,55	84	79	32	115
Αυτεπάρκεια σε αρχαίες δεξιότητες υπολογιστή	Αγόρια	80	52,28	8,93	55	60	19	60
	Κορίτσια	100	46,38	11,19	48,5	58	16	60
Αυτεπάρκεια σε προηγμένες δεξιότητες υπολογιστή	Αγόρια	80	42,73	10,21	45	46	16	59
	Κορίτσια	100	34,46	10,20	34,5	42	16	55

σαμε ότι τα ποσοστά των αγοριών-συστηματικών χρηστών αυξάνονται όσο αυξάνονται τα χρόνια συστηματικής εμπειρίας, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά των κοριτσιών μειώνονται όσο προχωράμε από την κατηγορία «λιγότερο από 1 χρόνο» έως την κατηγορία «3-4 χρόνια». Ωστόσο, στην τελευταία κατηγορία με τη μεγαλύτερη εμπειρία (περισσότερο από 4 χρόνια συστηματικής χρήσης) συγκεντρώνονται σχεδόν ίσα ποσοστά αγοριών (30,9%) και κοριτσιών (31,4%) συστηματικών χρηστών. Η δοκιμασία χ^2 έδειξε ότι οι παρατηρούμενες και οι αναμενόμενες συχνότητες αγοριών και κοριτσιών στις διάφορες κατηγορίες της μεταβλητής «χρόνια συστηματικής εμπειρίας» δε διαφέρουν σημαντικά: $\chi^2(4, N = 119) = 7,76, p = 0,101$. Επισημαί-

νουμε ότι η ανάλυση αφορά μόνο στους συστηματικούς χρήστες (68 αγόρια και 51 κορίτσια).

Ως προς τη συχνότητα ενασχόλησης με 13 συγκεκριμένα προγράμματα και χρήσεις υπολογιστή επισημαίνουμε, εν συντομία, ότι στα οκτώ από αυτά τα αγόρια «υπερείχαν». Πιο συγκεκριμένα, η εξάσκηση φύλου και συχνότητας χρήσης ήταν σημαντική για τα προγράμματα γραφικών, λογιστικών φύλλων και παρουσιάσεων, για τις εφαρμογές πολυμέσων, για την περιήγηση στον παγκόσμιο ιστό (WWW), για τη συμμετοχή σε ομάδες ειδήσεων/συζήτησης (newsgroups), για το κατέβασμα (downloading) αρχείων και για τον προγραμματισμό. Αντίθετα, η σχέση δεν ήταν σημαντική στην περίπτωση των προγραμμάτων επε-

ξεργασίας κειμένου και βάσεων δεδομένων, καθώς και στην περίπτωση της συνομιλίας πραγματικού χρόνου (chat), του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και των παιχνιδιών υπολογιστή.

Στη μεταβλητή «εμπειρία σε προγράμματα και χρήσεις» οι πιθανές τιμές είναι 0-39. Στον Πίνακα 1 βλέπουμε τους βασικούς δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς για τη μεταβλητή, χωριστά για τα δύο φύλα. Σημαντικές διαφορές φύλου εντοπίστηκαν στους μέσους όρους με τον έλεγχο *t* για ίσες διακυμάνσεις ($F=0,259$, $p=0,550$): $t=3,765$, $df=178$, $p<0,001$. Τα αγόρια δηλαδή φάνηκε να έχουν σημαντικά υψηλότερη συνολική εμπειρία σε προγράμματα και χρήσεις υπολογιστή.

Στη συνέχεια εξετάσαμε τη σχέση φύλου και χρήσης υπολογιστή σε διάφορα πλαίσια. Σχετικά με τα δύο σημαντικότερα – κατά τη βιβλιογραφία – πλαίσια, δηλαδή το σπίτι και το σχολείο, βρέθηκε ότι η σχέση φύλου και χρήσης ήταν σημαντική μόνο στην περίπτωση της οικιακής χρήσης. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι 89,6% των αγοριών-χρηστών και 76,6% των κοριτσιών χρησιμοποιούσαν υπολογιστή στο σπίτι. Η σχέση φύλου και χρήσης στο σπίτι ήταν στατιστικά σημαντική: $\chi^2(1, N=171)=4,097$, $p=0,043$. Από την άλλη πλευρά, στο σχολείο (εκτός μαθημάτων) βρέθηκε ότι χρησιμοποιούσαν υπολογιστή 29,8% των κοριτσιών έναντι 16,9% των αγοριών, αλλά η σχέση φύλου και χρήσης στο σχολείο δε βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική: $\chi^2(1, N=171)=3,191$, $p=0,071$. Υπάρχουν επίσης ενδείξεις ότι τα κορίτσια που δε χρησιμοποιούν υπολογιστή στο σπίτι τείνουν να «αναπληρώνουν» αυτή την

έλλειψη χρησιμοποιώντας τις σχετικές τεχνολογίες στο σχολείο: 45,5% των κοριτσιών που δε χρησιμοποιούν στο σπίτι, χρησιμοποιούν στο σχολείο (έναντι 24,3% εκείνων που χρησιμοποιούν και στα δύο πλαίσια). Παρόλα αυτά η δοκιμασία χ^2 για τη σχέση χρήσης στο σπίτι και χρήσης στο σχολείο μόνο για τα κορίτσια έδειξε ότι η σχέση δεν ήταν στατιστικά σημαντική: $\chi^2(1, N=96)=2,714$, $p=0,100$. Ως προς τη χρήση υπολογιστή σε Internet cafés παρατηρήσαμε ότι δεν είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη, αφού αφορά μόνο στο 15,6% των μαθητών και το 17% των μαθητριών. Η σχέση φύλου και χρήσης δεν ήταν κι εδώ στατιστικά σημαντική: $\chi^2(1, N=171)=0,002$, $p=0,838$. Τέλος, 18,2% των αγοριών και 23,4% των κοριτσιών δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν υπολογιστή «σε άλλους χώρους». Η σχέση φύλου και χρήσης ούτε και εδώ ήταν στατιστικά σημαντική: $\chi^2(1, N=171)=0,416$, $p=0,454$.

Στον Πίνακα 1 βλέπουμε τους βασικούς δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς των τιμών της μεταβλητής «ένταση χρήσης» (ώρες εβδομαδιαίας χρήσης συνολικά) για τα δύο φύλα. Διαπιστώθηκαν κι εδώ σημαντικές διαφορές υπέρ των αγοριών με τον έλεγχο *t* για ίσες διακυμάνσεις ($F=1,549$, $p=0,215$): $t=2,328$, $df=162$, $p=0,021$. Ως προς τα επιμέρους πλαίσια, οι διαφορές φύλου ήταν σημαντικές μόνο για τις ώρες εβδομαδιαίας χρήσης στο σπίτι, σύμφωνα με τον έλεγχο *t* για ίσες διακυμάνσεις ($F=2,697$, $p=0,103$): $t=2,725$, $df=136$, $p=0,007$. Ως προς τις ώρες χρήσης στα Internet cafés, το σχολείο και στη γενική κατηγορία «άλλοι χώροι» δε βρέθηκαν σημαντικές διαφορές.

Τέλος, η παρακολούθηση εξωσχολικής κατάρτισης στους υπολογιστές δε φαίνεται να είναι συχνή πρακτική για τους νέους αυτής της ηλικίας: μόνο 18,8% των αγοριών και 13% των κοριτσιών είχαν λάβει κάποια τυπική κατάρτιση στους υπολογιστές εκτός σχολείου. Η σχέση φύλου και παρακολούθησης κατάρτισης δε φάνηκε να είναι στατιστικά σημαντική: $\chi^2(1, N=180)=0,724, p=0,395$.

Διαφορές Φύλου στην Αυτεπάρκεια σε Επαγγέλματα ΤΠΕ

Στον Πίνακα 1 βλέπουμε τους βασικούς δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς για τη μεταβλητή αυτεπάρκεια σε επαγγέλματα ΤΠΕ χωριστά για τα δύο φύλα. Οι πιθανές τιμές στη μεταβλητή κυμαίνονται από 0 έως 120. Αν και η μέση βαθμολογία των αγοριών στην κλίμακα αυτεπάρκειας σε επαγγέλματα ΤΠΕ (68,23) ήταν υψηλότερη από τη μέση βαθμολογία των κοριτσιών (63,83), η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική, όπως έδειξε ο έλεγχος t για ίσες διακυμάνσεις ($F=0,55, p=0,814$): $t=1,135, df=177, p=0,258$.

Διαφορές Φύλου στην Αυτεπάρκεια στους Υπολογιστές

Στον Πίνακα 1 βλέπουμε τους βασικούς δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς για τη μεταβλητή «αυτεπάρκεια στους υπολογιστές», τόσο σε επίπεδο συνολικής βαθμολογίας όσο και σε επίπεδο παραγόντων (αρχάριες και προηγμένες δεξιότητες υπολογιστή) χωριστά για τα δύο φύλα. Σημειώνουμε εδώ ότι οι πιθανές τιμές στη συνολική βαθμολογία αυτεπάρ-

κειας στους υπολογιστές είναι 24-120, ενώ η βαθμολογία στους παράγοντες παίρνει τιμές από 12 έως 60. Διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια εμφανίζουν υψηλότερη αυτεπάρκεια από τα κορίτσια τόσο σε επίπεδο συνολικής βαθμολογίας στην κλίμακα [έλεγχος t για ίσες διακυμάνσεις ($F=3,673, p=0,057$): $t=4,858, df=178, p<0,001$] όσο και σε επίπεδο παραγόντων, δηλαδή αυτεπάρκειας σε αρχάριες [έλεγχος t για άνισες διακυμάνσεις ($F=6,251, p=0,013$): $t=3,930, df=178, p<0,001$] και προηγμένες δεξιότητες υπολογιστή [έλεγχος t για ίσες διακυμάνσεις ($F=0,951, p=0,331$): $t=5,402, df=178, p<0,001$].

Όπως διαπιστώσαμε, τα δύο φύλα διαφέρουν σημαντικά στην εμπειρία σε προγράμματα και χρήσεις και στην αυτεπάρκεια στους υπολογιστές. Επίσης, βρήκαμε ότι η αυτεπάρκεια στους υπολογιστές εμφανίζει υψηλή συσχέτιση με την εμπειρία. Για να διαπιστώσουμε αν το φύλο συνεχίζει να ασκεί επίδραση στην αυτεπάρκεια, αφού ελέγξουμε τη μεταβλητή συνδιακύμανσης (εμπειρία), χρησιμοποιήσαμε την ανάλυση συνδιακύμανσης (ANCOVA). Οι προσαρμοσμένοι μέσοι όροι (με ελεγχόμενη τη μεταβλητή συνδιακύμανσης) είναι 91,08 για τα αγόρια και 83,97 για τα κορίτσια. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνδιακύμανσης παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 2. Βλέπουμε, επομένως, ότι η επίδραση του φύλου στην αυτεπάρκεια στους υπολογιστές παραμένει σημαντική ακόμα και όταν αφαιρεθεί η συνδιακύμανση της εμπειρίας στους υπολογιστές ($F=9,33, p=0,003$).

Πίνακας 2: Συνοπτικός Πίνακας Ανάλυσης Συνδιακύμανσης της Επίδρασης του Φύλου στην Αυτεπάρκεια στους Υπολογιστές με Μεταβλητή Συνδιακύμανσης την Εμπειρία σε Προγράμματα και Χρήσεις

Πηγή διακύμανσης	Αθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσο τετράγωνο	Λόγος F
Μεταβλητή συνδιακύμανσης (εμπειρία σε προγράμματα και χρήσεις)	27735,50	1	27735,50	124,36**
Κύρια επίδραση (φύλο)	2080,94	1	2080,94	9,33**
Σφάλμα υπολοίπου	39475,94	177	223,03	

** $p < 0,01$.

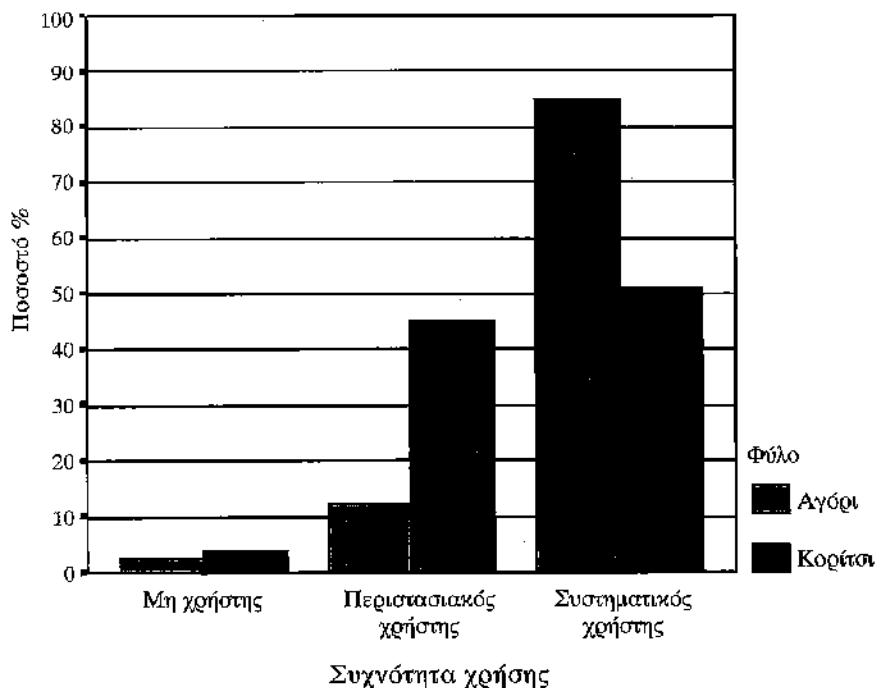
Συζήτηση

Το εύρημα ότι τα κορίτσια είναι λιγότερο πιθανό, συγκριτικά με τα αγόρια, να σκοπεύουν να επιλέξουν ένα τμήμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή αντίστοιχα ένα επάγγελμα του τομέα ΤΠΕ είναι σύμφωνο με στοιχεία για την κατανομή φύλου στα σχετικά τμήματα τόσο σε διεθνές επίπεδο (Newmarch et al., 2000; Galpin, 2002) όσο και σε επίπεδο Ε.Ε. («Γυναίκες και η κοινωνία της πληροφορίας», 2003) αλλά και σε εθνικό επίπεδο (ΕΣΥΕ, 1998, 2001). Είναι επίσης σύμφωνο με προγενέστερη έρευνα στον ελληνικό χώρο που εξέτασε τις προθέσεις εκπαιδευτικής επιλογής μαθητών (Βίκη, 2002). Η ερμηνεία που δόθηκε στο παρελθόν (Kostakis, 1990) για την απόσταση που κρατούν τα κορίτσια από τα σχετικά επαγγέλματα, ως επιλογές που ενέχουν ρίσκο επειδή είναι νέα, δε φαίνεται να επαρκεί.

Οι μη σημαντικές διαφορές φύλου στην αυτεπάρκεια σε επαγγέλματα ΤΠΕ επιδέχονται αρκετές ερμηνείες. Αν θεωρήσουμε τη μέτρηση της μεταβλητής στην παρούσα έρευνα αξιόπιστη και έγκυρη, το αποτέλεσμα υπο-

δεικνύει ότι θα πρέπει να στραφούμε αλλού για να εξηγήσουμε τις διαπιστωμένες διαφορές φύλου στην επιλογή των σχετικών επαγγελμάτων. Από την άλλη πλευρά, η κλίμακα που αναπτύχθηκε χαρακτηρίστηκε ως δυσνόητη από αρκετούς μαθητές, υποδεικνύοντας τόσο έναν περιορισμό της έρευνας όσο και την ανεπαρκή πληροφόρηση των νέων για τα επαγγέλματα ΤΠΕ. Μια ακόμα πιθανή ερμηνεία για την απουσία διαφορών φύλου είναι να απάντησαν στην κλίμακα τα αγόρια περισσότερο «ρεαλιστικά» ενώ τα κορίτσια περισσότερο «τυχαία», υπόθεση που προέκυψε από τις διαφορές σε ομόλογους δείκτες συσχέτισης στα δύο φύλα. Τα αγόρια έτειναν να εκφράζουν υψηλότερη επαγγελματική αυτεπάρκεια όσο υψηλότερη εμπειρία και αυτεπάρκεια είχαν στους υπολογιστές κι όσο περισσότερες ώρες ασχολούνταν με αυτούς, ενώ στα κορίτσια η σχέση της επαγγελματικής αυτεπάρκειας με την εμπειρία και τη χρήση δεν ήταν σημαντική και η σχέση της με την αυτεπάρκεια στους υπολογιστές ήταν σαφώς λιγότερο ισχυρή από ό,τι στα αγόρια. Τέλος, διαφορετικά θα ήταν ενδεχομένως τα ευρήματα αν τα επαγ-

Σχήμα: Συχνότητα χρήσης υπολογιστή κατά φύλο.



γέλυμα ΤΠΕ περιλαμβάνονταν σε μια κλίμακα επαγγελματικής απειθαρχίας με δραστηριότητες από διάφορους τομείς.

Τα κορίτσια, επίσης, επιλέγουν σε μικρότερο βαθμό τα διαθέσιμα μαθήματα ΤΠΕ στο σχολείο, σε σύγκριση με τα αγόρια, σε συμφωνία με ευρήματα που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία (Colley, 1998; Fisher et al., 1997; Whitley, 1996). Μια εύκολη λύση για την εξάλειψη των διαφορών φύλου στην επιλογή μαθημάτων πληροφορικής θα ήταν να καθιερωθούν ως υποχρεωτικά. Κάτι τέτοιο θα αποτελούσε μάλλον μια επιφανειακή λύση, αν δεν εντασσόταν σε μια συγκεκριμένη και συνειδητή πολιτική αντιμετώπισης των όποιων διαφορών φύ-

λου. Το μεγαλύτερο παρελθόν άλλων χωρών μπορεί να κατευθύνει την Ελλάδα στην υιοθέτηση «θετικών πρακτικών» για την προώθηση της ισότητας των φύλων. Για παράδειγμα, τα κορίτσια πιθανώς θα ελκύονταν και θα ωφελούνταν περισσότερο στα μαθήματα ΤΠΕ από μη ανταγωνιστικές συνθήκες διδασκαλίας, από ομαδικές δραστηριότητες και συνθετικές εργασίες με αντικείμενα του ενδιαφέροντός τους.

Η ελληνική εκπαίδευση πρόσφατα μπήκε στον δρόμο της ένταξης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και αρχικά η έμφαση δίνεται, εκτός από τη δημιουργία υποδομών, στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Σε αυτή τη φάση, θα ήταν χρήσιμη η ευαισθητο-

ποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα φύλου σχετικά με τις νέες τεχνολογίες, για να κατευθύνουν συνειδητά την προσοχή, την ανατροφοδότησή τους και την κινητοποίηση των μαθητών. Ένα ζήτημα που ξεπερνά τα όρια αυτής της εργασίας είναι η ένταξη των υπολογιστών και των δικτυακών τεχνολογιών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και τα αντικείμενα διδασκαλίας. Σε γενικές γραμμές, πάντως, η ένταξη των νέων τεχνολογιών σε όλο το πρόγραμμα διδασκαλίας μπορεί να ενθαρρύνει τα κορίτσια προς τα σχετικά επαγγέλματα, καθώς θα κάνει φανερή την ευρύτητα των εφαρμογών τους και τη δυνατότητα συνδυασμού τους με άλλα αντικείμενα και δραστηριότητες.

Τα δύο φύλα διαφέρουν σημαντικά στις περισσότερες μεταβλητές εμπειρίας, με τα αγόρια να είναι πιο συχνά συστηματικοί χρήστες, να έχουν ασχοληθεί πιο συστηματικά με τα περισσότερα επιμέρους προγράμματα και χρήσεις υπολογιστή και να έχουν συνολικά μεγαλύτερη εμπειρία. Επιπλέον, τα αγόρια είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν υπολογιστή στο σπίτι, και χρησιμοποιούν υπολογιστή για περισσότερες ώρες, τόσο στο σπίτι όσο και συνολικά. Σε γενικές γραμμές, τα ευρήματα επιβεβαιώνουν προηγούμενες διαπιστώσεις για σημαντικές διαφορές φύλου σε μεταβλητές εμπειρίας που απαντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία (Janssen Reinen & Plomp, 1993, Selwyn, 1998, Busch, 1995, Whitley, 1996, Cassidy & Eachus, 2002).

Τα κορίτσια φαίνεται να υστερούν από την άποψη της αυτεπάρκειας σε έργα υπολογιστή, τόσο σε απλά όσο και σε προηγμένα, αλλά και σε επίπεδο συνολικής αυτεπάρκειας. Ανάλο-

γα ευρήματα είναι συνήθη, αν και όχι καθολικά, στη βιβλιογραφία, παρόλο που συνήθως δεν εντοπίζονται σημαντικές διαφορές στην αυτεπάρκεια σε αρχάριες δεξιότητες αλλά κυρίως σε προηγμένες (Murphy, et al., 1989, Durndell et al., 2000, Cassidy & Eachus, 2002, Chou, 2001, Galpin et al., 2003). Τα παρόντα ευρήματα έρχονται σε αντίθεση με αναφορές για απουσία διαφορών φύλου στην αυτεπάρκεια σε δείγματα μαθητών (Galpin et al., 2003) και φοιτητών (Torkzadeh & Koufteros, 1994, Brosnan, 1999, Karsten & Roth, 1998). Τέλος, βρέθηκε ότι οι διαφορές αγοριών και κοριτσιών στην εμπειρία δεν αρκούν για να ερμηνεύσουν τις διαφορές φύλου στην αυτεπάρκεια στους υπολογιστές. Αυτό επιβεβαιώνει προγενέστερο εύρημα (Galpin et al., 2003), ενώ έρχεται σε αντίθεση με άλλη έρευνα (Cassidy & Eachus, 2002). Οι διαφορές φύλου στην αυτεπάρκεια που επιμένουν μετά τον έλεγχο της εμπειρίας μπορεί να οφείλονται στην τάση των αγοριών να υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους, στην αντίθετη τάση των κοριτσιών ή σε άλλους παράγοντες. Ο ρόλος της εκπαίδευσης για την άμβλυνση των διαφορών φύλου στην αυτεπάρκεια στους υπολογιστές μπορεί να είναι καιρός. Η διαμόρφωση υψηλής αυτεπάρκειας απαιτεί εμπειρίες κατάκτησης δεξιοτήτων και επιτυχίας σε διάφορα έργα. Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικές πρακτικές μπορούν να συμβάλουν ή να βλάψουν αυτή τη διαδικασία. Για παράδειγμα, η παροχή ανατροφοδότησης μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντική για τα κορίτσια, λόγω της ενδεχόμενης χαμηλότερης αυτεπάρκειάς τους: η πληροφορία ότι σημειώνουν πρόοδο κι ότι

αυτή οφείλεται στην αναπτυσσόμενη ικανότητά τους και στην προσωπική τους προσπάθεια μπορεί να βελτιώσει την αυτεπάρκειά τους (Torkzadeh & Koufteros, 1994). Από την άλλη πλευρά, διαδικασίες στην τάξη ή συχνά ασυνείδητες εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως η τάση των αγοριών να «καταλαμβάνουν» τα εργαστήρια πληροφορικής ή η τάση των εκπαιδευτικών να παρέχουν πρόωρη βοήθεια στα κορίτσια όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες, μπορούν να δράσουν βλαπτικά στην αυτεπάρκεια των μαθητριών. Αν οι μαθητές δουλεύουν ανά δύο ή περισσότεροι, κάτι που μπορεί να συμβαίνει ούτως ή άλλως για πρακτικούς λόγους όπως η αναλογία μαθητών-υπολογιστών, είναι σημαντικό να γίνεται συνειδητή επιλογή μαθητών-μοντέλων που να επιτρέπουν κάποια «ταύτιση» ως προς την ικανότητα μάθησης και να επιδεικνύουν συμπεριφορές αντιμετώπισης προβλημάτων (Pajares & Schunk, 2001).

Η αποχή των κοριτσιών και των γυναικών από τα επαγγέλματα ΤΠΕ θεωρείται για διάφορους -οικονομικούς, κοινωνικούς και ηθικούς- λόγους προβληματική. Από την πλευρά της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, χρήζει προσοχής η αποφυγή εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών από την πλευρά των γυναικών όταν αυτή γίνεται για λόγους που συνδέονται μάλλον με διαδικασίες κοινωνικοποίησης και αποτελέσματα αυτής παρά με «γνήσια» έλλειψη ενδιαφέροντος ή ικανότητας.

Στον χώρο του σχολείου, ο σύμβουλος μπορεί να παίξει καταρχήν ενημερωτικό ρόλο. Στόχος της πληροφόρησης είναι αρχικά οι ίδιοι οι μαθητές. Ο σύμβουλος μπορεί να προσκαλέσει

στον χώρο του σχολείου επιτυχημένους επαγγελματίες και των δύο φύλων του τομέα των ΤΠΕ για να μεταδώσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες από την εργασία τους. Ο σύμβουλος μπορεί επίσης να διοργανώσει ενημερωτικές ομιλίες για τους γονείς με αντικείμενο τα νέα επαγγέλματα ΤΠΕ σε συνδυασμό με τα ζητήματα φύλου, με στόχο την αμφισβήτηση στερεοτυπικών αντιλήψεων για την «καταλληλότητα» αυτών των επαγγελματιών για το ανδρικό φύλο ή την «υπεροχή» των ανδρών σε αυτά. Στις ομιλίες αυτές θα μπορούσε να δοθεί έμφαση στους υπολογιστές και ως εργαλείο για τα περισσότερα σύγχρονα επαγγέλματα, ώστε οι γονείς να αποφύγουν να ενθαρρύνουν την απόκτηση, χρήση και ευρύτερη ενασχόληση με αυτούς μόνο στα αγόρια. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει επίσης να ενημερωθούν για τη σύγχρονη αγορά εργασίας αλλά και, ως φορείς κοινωνικοποίησης, να βοηθηθούν να συνειδητοποιήσουν τους τρόπους με τους οποίους ενδέχεται να ενθαρρύνουν και να ενισχύουν διαφορετικές, «κατάλληλες» για κάθε φύλο αξίες, δεξιότητες, επιλογές και συμπεριφορές σε κορίτσια και αγόρια, και ειδικότερα σχετικά με τους υπολογιστές. Ο σύμβουλος θα μπορούσε ιδανικά να προχωρήσει πέρα από τον ενημερωτικό ρόλο στην κατάρτιση συνεργασιών με την αγορά εργασίας, με στόχο την εφαρμογή προγραμμάτων για την απόκτηση επαγγελματικής πληροφόρησης αλλά και άμεσης εμπειρίας από την πλευρά των μαθητών (τα αποκαλούμενα στη διεθνή βιβλιογραφία ως «shadowing» και «mentorship»), και ιδιαίτερα των μαθητριών, που εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τα επαγγέλματα ΤΠΕ.

Τα παραπάνω ευρήματα χρειάζονται να επιβεβαιωθούν. Θεωρούμε δε αξία επιστημονικού ενδιαφέροντος μια μεγαλύτερης έκτασης και εμβάθυνσης διερεύνηση της σχέσης φύλου και νέων τεχνολογιών στη χώρα μας. Η σύγχρονη αγορά εργασίας απαιτεί εξοικείωση με τους υπολογιστές και τις σχετικές τεχνολογίες και, από την άλλη πλευρά, τα σχετικά επαγγέλματα αλλά και οι νέες τεχνολογίες εν γένει

επιφυλάσσουν οφέλη για τους «έχοντες και κατέχοντες» τις απαραίτητες δεξιότητες. Κλείνοντας, θεωρούμε πιο σημαντικό το ζήτημα της ισότιμης συμμετοχής των γυναικών στη διαμόρφωση της τεχνολογίας παρά στην «εργαλειωκή» χρήση της, όπου πιθανώς η σύγχρονη εκπαίδευση και αγορά εργασίας θα εξαλείψει σύντομα τις όποιες διαφορές φύλου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bernstein, A. B., & Schaffzin, N. R. (2000). *Guide to your career: The Princeton review* (4th ed.). New York: Random House.
- Betz, N. E., Borgen, F. H., Rottinghaus, P., Paulsen, A., Robinson Halper, C. & Harmon, L. W. (2003). The expanded skills confidence inventory: Measuring basic dimensions of vocational activity. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 76-100.
- Brosnan, M. J. (1998). The role of psychological gender in the computer-related attitudes and attainments of primary school children aged 6-11. *Computers & Education*, 30, 203-208.
- Brosnan, M. J. (1999). Modeling technophobia: A case for word processing. *Computers in Human Behavior*, 15, 105-121.
- Busch, T. (1995). Gender differences in self-efficacy and attitudes toward computers. *Journal of Educational Computing Research*, 12, 147-158.
- Cassidy, S. & Eachus, P. (2002). Developing the computer user self-efficacy (CUSE) scale: Investigating the relationship between computer self-efficacy, gender and experience with computers. *Journal of Educational Computing Research*, 26, 133-153.
- Chou, H.-W. (2001). Effects of training method and computer anxiety on learning performance and self-efficacy. *Computers in Human Behavior*, 17, 51-69.
- Clarke, V. A. & Teague, G. J. (1996). Characterizations of computing careers: Students and professionals disagree. *Computers & Education*, 26, 241-246.
- Colley, A. (1998). Gender and subject choice in secondary education. In J. Radford (Ed.), *Gender and choice in education and occupation* (pp. 18-36). London: Routledge.
- Compeau, D. R. & Higgins, C. A. (1995). Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test. *MIS Quarterly*, 19, 189-211.
- Durndell, A., Haag, Z. & Laithwaite, H. (2000). Computer self-efficacy and gender: A cross cultural study of Scotland and Romania. *Personality and Individual Differences*, 28, 1037-1044.
- Fisher, A., Margolis, J. & Miller, F. (1997). *Undergraduate women in computer science: Experience, motivation and culture*. Ανακτήθηκε στις 9 Απριλίου από την τοποθεσία ιστού του Carnegie Mellon University, School of Computer Science: <http://www-2.cs.cmu.edu/~gendergap/papers/sigcse97/sigcse97.html>

- Frenkel, K. A. (1990). Women and computing. *Communications of the Association for Computing Machinery*, 33, 34-46.
- Galpin, V. (2002). *Women in computing around the world: An initial comparison of international statistics*. Ανακτήθηκε στις 16 Απριλίου 2004 από την τοποθεσία ιστού του University of Witwatersrand, Johannesburg: <http://www.cs.wits.ac.za/~vashli/ps/Gal02a.pdf>
- Galpin, V., Sanders, I., Turner, H. & Venter, B. (2003). *Computer self-efficacy, gender, and educational background in South Africa*. Ανακτήθηκε στις 29 Μαρτίου από το <http://www.njcc.com/~techsoc/galpin.html>
- Holdstock, L. (1998). The ratio of male to female undergraduates. In J. Radford (Ed.), *Gender and choice in education and occupation* (pp. 59-83). London: Routledge.
- Janssen Reinen, I., & Plomp, T. (1993). Gender and computers: Another area of inequity in education? In W. J. Pelgrum, I.A.M. Janssen Reinen, & T. Plomp (Eds.), *Schools, teachers, students and computers: A cross-national perspective* (pp. 91-116). Enschede: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Karsten, R., & Roth, R. M. (1998). Computer self-efficacy: A practical indicator of student computer competency in introductory IS courses. *Informing Science*, 1, 61-68.
- Kostakis, A. G. (1990). *The occupational choices of Greek youth: An empirical analysis of the contribution of information and socioeconomic variables*. Athens: Centre of Planning and Economic Research (Κ.Ε.Π.Ε.).
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1996.). Career development from a social cognitive perspective. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 373-421). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lucas, J. L., Wanberg, C. R., & Zytowski, D. G. (1997). Development of a career task self-efficacy scale: The Kuder task self-efficacy scale. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 432-459.
- Margolis, J., Fisher, A. & Miller, F. (1999). *Caring about connections: Gender and computing*. Ανακτήθηκε στις 9 Απριλίου 2004 από την τοποθεσία ιστού του Carnegie Mellon University, School of Computer Science: <http://www-2.cs.cmu.edu/~gendergap/papers/IEEE99.html>
- Murphy, C. A., Coover, D., & Owen, S. V. (1989). Development and validation of the computer self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 49, 893-899.
- Newmarch, E., Taylor-Steele & Cumpston, A. (2000). *Women in IT: What are the barriers*. Ανακτήθηκε στις 21 Μαρτίου 2004, από την τοποθεσία ιστού του Department of Education, Science and Training της κυβέρνησης της Αυστραλίας: http://www.dest.gov.au/Research/docs/womenin_it.pdf
- North, A. S. & Noyes, J. M. (2002). Gender influences on children's computer attitudes and cognitions. *Computers in Human Behavior*, 18, 135-150.
- Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex.
- Selwyn, N. (1998). The effect of using a home computer on students' educational use of IT. *Computers & Education*, 31, 211-227.
- Torkzadeh, G. & Koufteros, X. (1994). Factorial validity of a computer self-efficacy scale and the impact of computer training. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 813-821.

- Whitley, B. E., Jr. (1996). Gender differences in computer-related attitudes: It depends on what you ask. *Computers in Human Behavior*, 12, 275-289.
- Βύκη, Α. (2002). Διαδικασία και κίνητρα επαγγελματικής απόφασης: Εμπειρική ψυχολογική έρευνα σε πανελλήνιο δείγμα μαθητών 14-18 ετών. Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Γυναίκες και η κοινωνία της πληροφορίας. (2003). Ανακτήθηκε στις 20 Ιουλίου 2004 από την τοποθεσία ιστού της Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα: <http://europa.eu.int/hellas/5news/5.3.1omilies050503.htm>
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδας. Σπουδαστές κατά φύλο, εξάμηνο σπουδών, εκπαιδευτικό ίδρυμα, σχολή-τμήμα – ΤΕΙ – 1998. Ανακτήθηκε στις 23 Μαρτίου 2004 από το http://www.statistics.gr/gr_tables/S806_SED_16_TB_AN_98_4T_Y.HTM
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδας. Φοιτητές κατά φύλο, εξάμηνο σπουδών, εκπαιδευτικό ίδρυμα, σχολή-τμήμα και ΥΠΑ – ΑΕΙ: έναρξη 2001. Ανακτήθηκε στις 15 Φεβρουαρίου 2004 από το http://www.statistics.gr/gr_tables/S806_SED_11_TB_AN_02_3Y_Y.htm
- Κοκκινίδης, Π. Γ. (2000). Πολιτικές απασχόλησης και τεχνικές ένταξης στην αγορά εργασίας. Θεσσαλονίκη: Equal.
- Τζιμογιάννης, Α. (2002). Διδακτική πληροφορικής, προγράμματα σπουδών και διδακτικές πρακτικές στο Ενιαίο Λύκειο. Στο Δημητράκοπούλου Α. (Επιμ.), *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Τόμ. Α'. Πρακτικά 3ου συνεδρίου ΕΤΠΕ* (σσ. 229-238). Αθήνα: Καστανιώτη.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 76-77, Μάρτιος-Ιούνιος 2006, σσ. 65-77

*Ουρανία Χ. Καλούρη, Ανδρέας Ν. Ζεργιώτης**

**Η ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΩΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ
ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΧΕΣΗ**

Η επικοινωνία είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης με σκοπό την ανταλλαγή μηνυμάτων, έμφυτη σε κάθε άνθρωπο, αλλά που οι επί μέρους τεχνικές και δεξιότητες της είναι δυνατό να διδαχθούν. Οι εκπαιδευτικοί και πολύ περισσότερο οι Σύμβουλοι Επαγγελματικού Προσανατολισμού, είναι από τη φύση του επαγγέλματός τους «επαγγελματίες» της επικοινωνίας, αφού η παιδαγωγική σχέση στηρίζεται στη δυνατότητα που έχουν αναπτύξει προκειμένου να δημιουργούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές τους. Στους σπουδαστές, μελλοντικούς εκπαιδευτικούς-συμβούλους, του Προγράμματος Ειδίκευσης στην Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό (Π.Ε.ΣΥ.Π.) της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. δόθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης επικοινωνιακών δεξιοτήτων στα πλαίσια μιας επαγγελματικής συζήτησης. Οι μελλοντικοί σύμβουλοι, όπως διαφάνηκε από τα αποτελέσματα, έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες αυτές ιδιαίτερα μετά την επιτυχή παρακολούθηση του Προγράμματος της ΑΣΠΑΙΤΕ και του μαθήματος για την Διαπροσωπική Επικοινωνία ειδικότερα.

Λέξεις Κλειδιά: συζήτηση, επικοινωνία, συμβουλευτική, παιδαγωγική διαδικασία

*Ourania Kalouri, Andreas Zergiotis**

**LA CONVERSATION COMME MOYEN EFFECTIF DE
COMMUNICATION A L' ACTION PEDAGOGIQUE ET AU CONSEIL**

La communication, est un procédé d'influence réciproque ayant pour objet l'échange de messages. Elle est innée, mais en même temps, c'est une activité dont les techniques et les méthodes peuvent être enseignées. Les enseignants, et surtout les conseillers de l'orientation professionnelle, sont par nature des «professionnels» de la communication puisque les rapports pédagogiques sont fondés sur les capacités qu'ils développent pour créer une relation avec leurs élèves. Dans le cadre d'une discussion professionnelle, les étudiants, futurs enseignants-conseillers du Programme de Spécialisation du Conseil et de l'Orientation (P.E.SY.P.) de l' A.S.P.E.T.E. ont reçu un questionnaire d'autoévaluation de leur capacité de communication. Les futurs conseillers, d' après les résultats du questionnaire, ont développé de façon satisfaisante, ces facultés, surtout après avoir suivi le programme et plus spécialement le cours de « communication interpersonnelle».

* Η Ου. Χ. Κ. είναι καθηγήτρια Παιδαγωγικής Ψυχολογίας & Συμβουλευτικής στην ΑΣΠΑΙΤΕ, Υπεύθυνη του Προγράμματος Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική & τον Προσανατολισμό, Επικοινωνία: Ομήρου 19, 15451 Ν. Ψυχικό, τηλ. 210-6715583. Ο Α. Ν. Ζ. είναι Δρ. Σχολικής Ψυχολογίας, επιστ. συνεργ. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Αθηνών, Επικοινωνία: Κ. Βάρναλη 10, 15121 Πεύκη, τηλ. 210-6124544.

Εισαγωγή

Η επικοινωνία είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης με σκοπό την ανταλλαγή μηνυμάτων, έμφυτη σε κάθε άνθρωπο. (Επικοινωνώ ...άρα υπάρχω). Στη διαπροσωπική επικοινωνία, αλληλεπιδραστική στην ουσία της σχέση, οι άνθρωποι, που μοιράζονται τους ρόλους του αποστολέα και του δέκτη, φέρουν αμοιβαία την ευθύνη για τη δημιουργία ενός κοινού νοήματος και τη διαμόρφωση ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας.

νωνήσει. Η αλλοκεντρική επικοινωνία έχει στόχο να καλύψει ανάγκες άλλων προσώπων και όχι αυτού που αναλαμβάνει την πρωτοβουλία να αναπτύξει μια επικοινωνιακή σχέση. Τέλος, η αλληλοκεντρική ή ομοκεντρική διάσταση της επικοινωνίας είναι αυτή που αφορά την ίδια τη σχέση μεταξύ των προσώπων που επικοινωνούν, μέσα από την οποία ικανοποιούνται με αμοιβαιότητα οι ανάγκες όλων των συμμετεχόντων.



Το φαινόμενο της επικοινωνίας είναι σύνθετο και ο τρόπος που γίνεται κατανοητό καθορίζει τον τύπο των παρεμβάσεων στις ανθρώπινες σχέσεις σε όλες τις μορφές (Μπακιρτζής, 2002). Τρεις είναι οι διαστάσεις που καθορίζουν την ανθρώπινη επικοινωνία, σε σχέση κυρίως με τους στόχους αλλά και τον τρόπο που πραγματοποιείται: η *εγωκεντρική*, η *αλλοκεντρική* και η *αλληλοκεντρική*. Η *εγωκεντρική* επικοινωνία έχει σκοπό να καλύψει προσωπικές ανάγκες του ίδιου του ατόμου, που αναλαμβάνει την πρωτοβουλία να επικοι-

Η Επικοινωνία ως Παιδαγωγική Πράξη

Η παιδαγωγική διάσταση της επικοινωνίας στο σχολείο, όσον αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού, είναι αρχικά η αλλοκεντρική. Ο εκπαιδευτικός, ως θεσμικός παράγοντας της εκπαίδευσης, έρχεται σε άμεση διαπροσωπική επικοινωνία μέσα και έξω από την τάξη με τους μαθητές του, με σκοπό να επιδράσει με θετικό τρόπο στη διαμόρφωση στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών, στη μετάδοση γνώσεων και στην ανάπτυ-

ξη δεξιοτήτων από τους μαθητές. Όσον αφορά τους μαθητές, η επικοινωνία την οποία οι ίδιοι καλούνται να αναπτύξουν μέσα στο σχολείο είναι η εγωκεντρική, αφού σκοπός της είναι η απόκτηση γνώσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων για την μόρφωση και την προσωπική τους ανάπτυξη. Όμως, η *παιδαγωγική σχέση* μετουσιώνει την επικοινωνία μεταξύ δασκάλου μαθητή σε μια αλληλοδιαμορφωτική, επικοινωνιοκεντρική σχέση (Φράγκος, 1984, Mialaret, 1991), όπου τόσο ο μαθητής όσο και ο εκπαιδευτικός μέσα από μια διαλεκτική σχέση αυτοκεντρικής και αλλοκεντρικής επικοινωνίας συναντώνται ως πρόσωπα στα πλαίσια μιας «συναντησιακής» παιδαγωγικής σχέσης. Ο Carl Rogers (1952) αναγνώρισε τη βαθιά ψυχική φύση και λειτουργία του φαινομένου της επικοινωνίας με τις έννοιες της ενσυναίσθησης και της γνησιότητας, μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η ουσιαστική συνάντηση και η αυθεντική μάθηση.

Η ανάγκη για καλή επικοινωνιακή σχέση, επομένως, μαθητή και δασκάλου στο σχολείο είναι προφανής από τη στιγμή που βασικό συστατικό της λειτουργίας του σχολείου (Θεοφιλίδης, 1997) αλλά και βασικό συστατικό της διδασκαλίας ειδικότερα και της διαδικασίας της αγωγής γενικότερα, αποτελεί η επικοινωνία.

Αν καλή διδασκαλία είναι αυτή που διευκολύνει τη δημιουργία σχέσεων, τότε ο δάσκαλος ενθαρρύνει η αποθαρρύνει, προτρέπει ή αποτρέπει, προσελκύει ή απομακρύνει τους μαθητές του με τον τρόπο που επικοινωνεί μαζί τους. Συγκεκριμένα, η καλή επικοινωνιακή σχέση δασκάλου-μαθητή συντελεί στην ανάπτυξη του

Εγώ και της αίσθησης του μαθητή για τον εαυτό του, βοηθά στην κοινωνική επαφή και στην ανάπτυξη καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και του δασκάλου, συντελεί στην κάλυψη των ψυχολογικών αναγκών αγάπης, αποδοχής και ασφάλειας που κάθε άτομο και ιδιαίτερα τους μαθητές χαρακτηρίζουν, και τέλος συντελεί στην απόκτηση πληροφοριών και κατ' επέκταση στην δημιουργία ενός καινούργιου πλαισίου, μέσα στο οποίο ο κάθε μαθητής θα ενταχθεί (Δημητρόπουλος & Καλούρη, 2002).

Θεωρούμε ότι ο ρόλος του δασκάλου (συμπεριλαμβάνουμε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού λειτουργού) συνδέεται άμεσα και ουσιαστικά με τον ρόλο του συμβούλου (Maslow, 1970 & 1973, Rogers, 1969) και υποστηρίζουμε την αναγκαιότητα προώθησης της συμβουλευτικής στο χώρο του σχολείου, με τρόπο ώστε να διευκολυνθεί η εξέλιξη της παιδαγωγικής σχέσης σε ευρύτερη *συμβουλευτική σχέση* (Μπρούζος 1998, Δημητρόπουλος 1992, Κοσμίδου-Hardy 1993, Κοσμάπουλος 1996).

Άλλωστε, ο ίδιος ο στόχος του θεσμού «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός» στο σχολείο δεν είναι άλλος από το να διευκολύνει τον μαθητή προς μια ολόπλευρη και υγιή ανάπτυξη, επιτυχή αξιοποίηση του εαυτού του, επιτυχή αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων που συναντά, και λήψη καλών αποφάσεων (Δημητρόπουλος 2002, Καλούρη, 1992).

Προκειμένου όμως ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στον ρόλο του ως εκπαιδευτικού λειτουργού-συμβούλου θα πρέπει μεταξύ άλλων να είναι σε θέση να μπο-

ρεί να αξιοποιεί τα κατάλληλα χαρακτηριστικά προσωπικότητάς του και να ενεργοποιεί επικουρικές για τον σκοπό του τεχνικές επικοινωνίας. Θα πρέπει με τη συμπεριφορά του να προσφέρει τη δυνατότητα βοήθειας προς τους μαθητές του, να καλλιεργεί κλίμα εμπιστοσύνης, ενθάρρυνσης, αποδοχής και όχι απόρριψης. Είναι προφανές ότι η συμπεριφορά του δασκάλου είναι εκείνη που σηματοδοτεί το είδος των σχέσεων που αναπτύσσονται ή είναι δυνατόν να αναπτυχθούν μεταξύ δασκάλου και μαθητή (Δημητρώπουλος & Καλούρη, 2002). Ο δάσκαλος, ως λειτουργός συμβουλευτικής, χαρακτηρίζεται ή θα έπρεπε να χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερες επικοινωνιακές ικανότητες. Όχι μόνο να γνωρίζει τα βασικά χαρακτηριστικά και τις προϋποθέσεις μιας αποτελεσματικής/επιτυχημένης συζήτησης, αλλά και να είναι σε θέση να τα χρησιμοποιεί. Όμως, ας μη ξεχνάμε ότι έρευνες έχουν καταδείξει ότι λόγω των διαφόρων προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο δάσκαλος πολλές φορές όχι μόνο αδυνατεί να χρησιμοποιήσει τεχνικές αποτελεσματικής επικοινωνίας, αλλά αναζητά ο ίδιος συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη (Δημητρώπουλος, Καλούρη, Αθανασούλα, 2002).

Αν καλός δάσκαλος είναι αυτός που έχει μεταδοτικότητα, τότε καλός δάσκαλος είναι αυτός που χειρίζεται αποτελεσματικά τις επικοινωνιακές τεχνικές και δεξιότητες. Είναι αυτός που ως πομπός εκπέμπει με τρόπο που ο δέκτης - μαθητής να κατανοεί αυτά που εκπέμπονται. Είναι αυτός που έχει τη δυνατότητα να διαφοροποιεί την συμπεριφορά του προς όφελος μιας ελεύθερης επικοινωνια-

κής / συμβουλευτικής σχέσης. Στην περίπτωση δε, της συμβουλευτικής επικοινωνιακής σχέσης του δασκάλου είναι σαφές ότι αναφερόμαστε:

1. στην *αμφίδρομη, υιοθετώντας διαδραστικά μοντέλα* επικοινωνίας (Μακ Κουέηλ 1993, Καζάξη 1995), και όχι την μονόδρομη επικοινωνία, όπου ο πομπός όχι μόνον ενδιαφέρεται για την ορθή λήψη και αποκωδικοποίηση του μηνύματος, αλλά ανατροφοδοτείται από την αντίδραση του λήπτη και η επικοινωνία καθίσταται περισσότερο αποτελεσματική (Δημητρώπουλος & Καλούρη, 2002)
2. στην *κυκλική* και όχι *ευθύγραμμη* επικοινωνία, όπου ενισχύεται η αμοιβαιότητα της επικοινωνιακής διαδικασίας μέσα από την επιλεκτική λήψη και κατ' επέκταση αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων του πομπού από τον αποδέκτη (Δημητρώπουλος & Καλούρη, 2002).
3. στην *αλλοκεντρική ή/ και αλληλοκεντρική* επικοινωνιακή προσέγγιση, η οποία αφορά την ίδια τη σχέση μεταξύ των προσώπων που επικοινωνούν, τη συνάντηση, τη μέθεξη, την επικοινωνία και όχι την εγωκεντρική επικοινωνία όπου το άτομο επικοινωνεί για τις δικές του μόνον ανάγκες (Μπακιρτζής, 2002).
4. στην *φυσική, εκ του σύνεγγυς και όχι εξ αποστάσεως επικοινωνία*, η οποία πραγματοποιείται με τη φυσική παρουσία του πομπού και του δέκτη
5. *τόσο στην λεκτική όσο και στη μη λεκτική επικοινωνία* (Pease 1991, Κομνηνάκης 1998, Ver-

derber, 1997). Εξάλλου δεν είναι λίγοι εκείνοι που έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι το 65% της επικοινωνίας είναι αποτέλεσμα της μη λεκτικής συμπεριφοράς και μόνο το 35% αποτέλεσμα της λεκτικής (Burgoon, et al.1989)

Θεωρείται απαραίτητο η επικοινωνία να πραγματοποιείται ελεύθερα, να υπάρχει ατμόσφαιρα αποδοχής, να υπάρχουν ενδείξεις ότι οι ιδέες λαμβάνονται πράγματι υπόψη, και ότι η γελοιοποίηση των μετεχόντων είναι περιορισμένη. Κάθε άποψη, σχόλιο ή ιδέα να αντιμετωπίζεται θετικά, όλα τα συμμετέχοντα μέλη να δίνουν προσοχή στα δρώμενα, να μη μονοπωλείται η επικοινωνία μόνο από κάποια άτομα στην ομάδα και να προσφέρεται η δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων και σεβασμού αυτών των απόψεων από όλα τα μετέχοντα στην επικοινωνιακή σχέση άτομα (Douglas, 2000).

Ενώ λοιπόν η σημασία της καλής επικοινωνιακής σχέσης είναι προφανής, δεν είναι λίγες οι φορές που δημιουργούνται για κάποιους λόγους προβλήματα στην επικοινωνία, προβλήματα τα οποία μπορεί να σχετίζονται με τον πομπό, τον δέκτη, το μέσο/δίαυλο επικοινωνίας ή και αυτό ακόμη το περιεχόμενο του μηνύματος (Δημητρόπουλος & Καλούρη, 2002).

Τα κίνητρα και οι εμπειρίες του πομπού και του δέκτη, του δασκάλου δηλαδή και του μαθητή, τα προσδοκώμενα, οι κοινωνικές μας αντιλήψεις, η συναισθηματική μας κατάσταση, ο κώδικας που χρησιμοποιούμε, τροποποιούν συνειδητά ή ασυνείδητα την εκπομπή και αντίστοιχα τη λήψη του μηνύματος. Παρωθητικά ερεθίσματα συντελούν στη δημιουρ-

γία καλής επικοινωνιακής - κωδικοποιητικής και αποκωδικοποιητικής - σχέσης και διασφαλίζουν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις (Δημητρόπουλος & Καλούρη, 2002).

Ακόμη, σημαντικό ρόλο στην καλή επικοινωνία και τις αποτελεσματικές διαπροσωπικές σχέσεις παίζει το πώς οι δύο συνομιλητές αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους. Άτομα με θετική αυτοεικόνα και θετικό αυτοσυναίσθημα, σε αντίθεση με τα άτομα με χαμηλή αυτοεικόνα, έχουν την τάση να αποδέχονται και τους άλλους και να αποκωδικοποιούν τα επικοινωνιακά μηνύματα με τον τρόπο που θεωρούν ότι θα επιθυμούσε ο συνομιλητής τους (Verderber, 2000. Remy, 1988) καθιστώντας αποτελεσματικότερη την επικοινωνία.

Χαρακτηριστικά Αποτελεσματικής Επικοινωνίας

Πότε όμως θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε αποτελεσματική την επικοινωνία; Θα λέγαμε όταν «υλοποιούνται οι σκοποί για τους οποίους γίνεται», όταν «οι διαπροσωπικές σχέσεις διευκολύνονται στον μέγιστο βαθμό», όταν οι συμμετέχοντες έχουν κοινούς κώδικες, όταν υπάρχει επαρκής επικοινωνιακή ικανότητα, όταν η επικοινωνιακή συμπεριφορά είναι κατάλληλη και αποτελεσματική (Δημητρόπουλος & Καλούρη, 2002). Είναι δε κατάλληλη και αποτελεσματική, όταν εκφράζει τον συγκεκριμένο σκοπό και το κίνητρο του πομπού, όταν επιτυγχάνει τους στόχους της, όταν συμμορφώνεται με όσα αναμένονται στην επικοινωνιακή αυτή σχέση (Spitzberg, 1997) και όταν τελικώς

το εκπεμπόμενο μήνυμα γίνεται αποδεκτό από τον λήπτη ακριβώς όπως θα το ήθελε και το εννοούσε ο πομπός.

Οι βασικές αρχές της διαπροσωπικής επικοινωνίας, ενισχύοντας ή μη, τις διαπροσωπικές σχέσεις, που δίνονται από τον Verderber (2000) δεν απέχουν πολύ, στην θετική τους εκδοχή και παρουσίαση, από τις βασικές δεξιότητες της συμβουλευτικής σχέσης: α. Η διαπροσωπική επικοινωνία είναι διαδικασία δημιουργίας και διαπραγμάτευσης σχέσεων. Το μήνυμα δεν μεταφέρει απλώς τις επιθυμητές –προς μετάδοση– πληροφορίες αλλά μεταφέρει και τα στοιχεία εκείνα που καθορίζουν μια σχέση, όπως στοργή, ασφάλεια, απόρριψη, ειρωνεία, έλεγχο, κυριαρχία... β. Η διαπροσωπική επικοινωνία είναι σκόπιμη. «Κάθε μορφή διαπροσωπικής επικοινωνίας κατευθύνεται προς την επίτευξη ενός στόχου, ανεξάρτητα από το αν αυτό γίνεται συνειδητά ή όχι» (Kellermann, 1990). γ. Η διαπροσωπική επικοινωνία επιτυγχάνεται χάρις σε δεξιότητες που διδάσκονται και μαθαίνονται, άρα και βελτιώνεται προκειμένου να καταστεί περισσότερο αποτελεσματική. δ. Η διαπροσωπική επικοινωνία είναι διαρκής. Συνειδητά ή μη συνειδητά, με λεκτικά ή μη λεκτικά μηνύματα κάθε άτομο εκπέμπει συνεχώς προς τους άλλους μηνύματα, τα οποία αντίστοιχα, σε συνάρτηση με το ενδιαφέρον και τις ανάγκες τους, οι άλλοι τα δέχονται και τα αποκωδικοποιούν ή αντίθετα τα απορρίπτουν.

Για την καλή επικοινωνία απαραίτητη παρουσιάζεται εκτός των άλλων (Mialaret, 1991) η χρήση ενός ενιαίου κώδικα συμβόλων. Όταν τα λεκτικά μηνύματα δηλαδή δεν συμφωνούν ή

συγκρούονται με τα μη λεκτικά αντίστοιχα που εκπέμπει ο συνομιλητής μας, η επικοινωνία παρουσιάζεται ανεπιτυχής και η διαπροσωπική σχέση διαταράσσεται. Τα θετικά μη λεκτικά μηνύματα ενισχύουν την αξιοπιστία και την ειλικρίνεια του συνομιλητή μας, και θετική εικόνα για το συνομιλητή μας σημαίνει θετική τάση για την δημιουργία ή την ενίσχυση της διαπροσωπικής σχέσης μαζί του. Το αμοιβαίο ενδιαφέρον για την επικοινωνία, πομπού και δέκτη, και η εκδήλωση αυτού του ενδιαφέροντος αντίστοιχα, από τον έναν προς τον άλλο, δημιουργούν το θετικό κλίμα που ευνοεί την αποτελεσματική ανταλλαγή απόψεων και τη δημιουργία και διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων (Δημητρόπουλος & Καλούρη, 2002).

Ο στόχος δεν είναι μονοσήμαντος: επιδιώκουμε την κατανόηση και την αποδοχή από τον άλλο, τον συνομιλητή μας, και αποφεύγουμε τον ατέλειωτο και εγωκεντρικό μονόλογο. Ο καλός ακροατής βοηθά στην επικοινωνιακή σχέση και παράλληλα προσφέρει τα εχέγγυα για τη δημιουργία καλής και στενής διαπροσωπικής σχέσης.

Ο καλός συνομιλητής διαμορφώνει τα μηνύματά του με σαφήνεια και ακρίβεια, δεν διστάζει να τα αμφισβητήσει και να τα επανεξετάσει, στοχεύει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, κατανοώντας και αντιδρώντας θετικά στις συναισθηματικές και λοιπές εμπειρίες του άλλου ατόμου (Δημητρόπουλος & Καλούρη, 2002).

Οι βασικές αρχές μιας αποτελεσματικής συζήτησης, συνοπτικά, είναι:

1) η *αρχή της ποιότητας*, σύμφωνα με την οποία οι πληροφορίες που μεταδίδονται πρέπει να είναι ακριβείς,

αληθείς και να μην υπάρχει σκόπιμη τροποποίηση της αλήθειας,

2) η *αρχή της ποσότητας*, σύμφωνα με την οποία η υπερβολική συντομία ή η υπερβολική φλυαρία, παροχή περισσότερων ή συνειδητά λιγότερων πληροφοριών από όσες είναι αναγκαίες δεν βοηθούν την συνεργατικότητα, αρχή απαραίτητη στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις,

3) η *αρχή της σχετικότητας*, σύμφωνα με την οποία οι πληροφορίες που μεταδίδονται με τη συζήτηση θα πρέπει να συνδέονται με το θέμα. Διακοπή της συζήτησης από έναν από τους συμμετέχοντες ή απρόσμενη αλλαγή θέματος δεν ευνοεί την καλή επικοινωνία και διαταράσσει τις διαπροσωπικές σχέσεις, και τέλος

4) η *αρχή του τρόπου*, σύμφωνα με την οποία η σκέψη και η έκφρασή της θα πρέπει να παρουσιάζεται σαφής και οργανωμένη από τους συμμετέχοντες στην συζήτηση (Δημητρόπουλος & Καλούρη, 2002)

Επίσης, η ειλικρίνεια, ο προσωπικός τόνος στα εκπεμπόμενα μηνύματα, η συνοχή και η εναρμόνιση στα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα, η ορθή και αποτελεσματική αποκωδικοποίηση των εκπεμπόμενων και λαμβανόμενων μηνυμάτων, η προσοχή και ενεργητική ακρόαση, η ενσυναίσθηση και η παρωθητική επικοινωνιακή κριτική στον συνομιλητή, η αποφυγή των συγκρούσεων, η διάθεση για αμφίδρομη επικοινωνία, η εμπιστοσύνη, η αφοσίωση αλλά και η ελεγχόμενη αποκάλυψη προσωπικών στοιχείων, είναι μερικά από τα βασικά στοιχεία που ενισχύουν τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις (Nofsinger 1991, Douglas 1999, Filley 1975, Cahn 1990, Prisbell & Andersen 1980,

Coombs 1987, Δημητρόπουλος & Καλούρη, 2002) αποτελώντας ταυτόχρονα βασικά στοιχεία για την απαραίτητη συμβουλευτική επικοινωνιακή δεξιότητα του εκπαιδευτικού.

Η αποτελεσματική επικοινωνία είναι λοιπόν το απαραίτητο μέσο, αλλά και το αναγκαίο υπόβαθρο για τη δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Οι καλές διαπροσωπικές όμως σχέσεις είναι η βάση για την σωστή και ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας σε κάθε εργασιακό και επαγγελματικό χώρο, και ειδικότερα στο χώρο του σχολείου.

Η Περίπτωση της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Στα πλαίσια της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. λειτουργεί το Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό (Π.Ε.ΣΥ.Π.), το οποίο είναι ετήσιο πρόγραμμα που εξειδικεύει εκπαιδευτικούς εν ενεργεία αλλά και υποψήφιους εκπαιδευτικούς, οπωσδήποτε όμως απόφοιτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό. Η συμβουλευτική σχέση παρουσιάζεται ταυτόσημη / ισοδύναμη έχοντας ως προαπαιτούμενο μία καλή επικοινωνιακή σχέση. Στα διδασκόμενα στο Π.Ε.ΣΥ.Π. μαθήματα περιλαμβάνεται και το μάθημα «Επικοινωνία-διαπροσωπικές σχέσεις & ΣΥ.Π.», το οποίο έχει μεταξύ άλλων και ως στόχο όχι μόνο να γνωρίσει στους σπουδαστές του Π.Ε.ΣΥ.Π. τις βασικές αρχές μιας αποτελεσματικής συζήτησης - επικοινωνίας, αλλά και να τους καταστήσει ικανούς να εφαρμόζουν στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη τις αρχές αυτές.

Εάν ο δάσκαλος, ως λειτουργός της συμβουλευτικής, θέλει να λειτουργεί ως πραγματικό πρόσωπο με αμεσότητα και γνησιότητα σχέσης και στη βάση της ειλικρίνειας των σχέσεών του και των συναισθημάτων του για το μαθητή, χωρίς να είναι αυταρχικός, απόλυτος, εξουσιαστικός, αλλά αντίθετα να είναι διευκολυντής και υποστηρικτής της προσπάθειας του μαθητή, να είναι δημοκρατικός, υποχωρητικός, έμπιστος και εχέμυθος, και ταυτόχρονα να μην εξουσιάζει, να μην κατευθύνει με απόλυτο και αυταρχικό τρόπο, να μην απαιτεί εξουσιαστικά, να μη θυμώνει, να μην οργίζεται και να μην εκδικείται (Δημητράπουλος & Καλούρη, 2002), τότε θα πρέπει να υιοθετεί και να μπορεί να εφαρμόζει επικοινωνιακές τεχνικές, που θα διασφαλίζουν μια αποτελεσματική-επιτυχημένη συζήτηση με τους μαθητές αλλά και τους συναδέλφους του μέσα στο σχολείο.

Σκοπός της Έρευνας

Με ευρύτερο στόχο να καταδείξουμε την αναγκαιότητα της «συμβουλευτικής» στην επιτυχή ολοκλήρωση της παιδαγωγικής πράξης μέσα στο σχολείο, τόσο σε επίπεδο συμβουλευτικής στήριξης των εκπαιδευτικών στο έργο τους, όσο όμως και σε επίπεδο συμβουλευτικής γονέων και μαθητών, διερευνούμε αρχικά τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε μία από τις βασικές δεξιότητες που χαρακτηρίζουν τον Εκπαιδευτικό-Σύμβουλο, δηλαδή στη διεξαγωγή μιας αποτελεσματικής συζήτησης με στόχο την επικοινωνία.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, επιτυχημένη επικοινωνία θεωρείται η

αποτελεσματική επικοινωνία, η οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επίγνωση και τον έλεγχο των άμεσων και έμμεσων μηνυμάτων που στέλνουμε στους συνομιλητές μας.

Έτσι, τα βασικά χαρακτηριστικά και οι προϋποθέσεις -με βάση τη βιβλιογραφία- που θα πρέπει να πληρούν οι επικοινωνιακές τεχνικές οι οποίες υιοθετούνται από τον δάσκαλο-σύμβουλο στη διεξαγωγή μιας αποτελεσματικής και ελεγχόμενης συζήτησης, είναι:

- Η ύπαρξη στρατηγικού σχεδίου συζήτησης.

- Η ευγένεια και ο σεβασμός ως προς τα ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα του συνομιλητή.

- Ο διάλογος και όχι ο μονόλογος με προσεκτική ακρόαση του συνομιλητή.

- Η μετάδοση πληροφοριών ποιότητας, αληθείς και πάντοτε σχετικές με το προς συζήτηση θέμα.

- Η αλλαγή θέματος μετά από την ολοκλήρωση και εξάντληση της εξέτασης του προηγούμενου και με τη συναίνεση του συνομιλητή.

- Η αναμονή ολοκλήρωσης από τον συνομιλητή πριν πάρουμε το λόγο.

- Η αποφυγή της «μονοπώλησης» της συζήτησης.

- Η επαρκής αλλά όχι υπερβολική ποσότητα των πληροφοριών, που μεταδίδουμε στο συνομιλητή.

- Το ειλικρινές ενδιαφέρον για τις απόψεις και τις ιδέες του συνομιλητή μας.

- Η Διατύπωση «καλών» ερωτήσεων, οι οποίες κατευθύνουν και προσανατολίζουν σωστά τη συζήτηση, δίνοντας τη δυνατότητα στο συνομιλητή να εκφραστεί.

- Η αποφυγή των «διπλών» μηνυμάτων.

- Η συνεχής προσπάθεια για ταύτιση λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, σε σχέση με τον αρχικό μας στόχο.

- Ο έλεγχος ώστε οι προτάσεις, οι συμβουλές κλπ. προς το συνομιλήτή μας, να έχουν συνοχή, συνέπεια και να συμφωνούν με το γενικότερο περιεχόμενο της συζήτησης.

- Να λαμβάνεται πάντα υπόψη το προηγούμενο γνωστικό επίπεδο του συνομιλήτη, σχετικά με το θέμα που συζητείται.

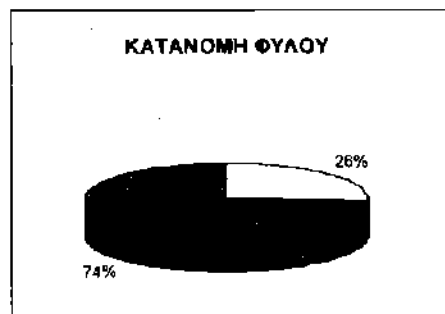
- Ο συζητητής να δείχνει ότι απολαμβάνει τη διαλογική συζήτηση με το συνομιλήτη του.

- Η αποφυγή των «υπαινιγμών», που μεταφέρουν άτυπα μηνύματα στο συνομιλήτη και βέβαια,

- Η συνεχής προσπάθεια αυτοελέγχου με στόχο τη βελτίωση των δεξιοτήτων χειρισμού μιας αποτελεσματικής και επιτυχημένης συζήτησης

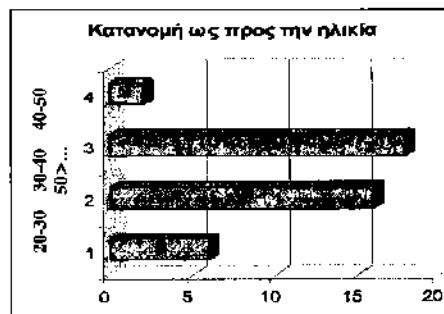
Μέθοδος

Το δείγμα μας αποτέλεσαν 42 άτομα, οι οποίοι συναποτελούν το τμήμα του ΠΕΣΥΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ. Από αυτούς το 74% είναι γυναίκες και το 26% άνδρες, από 23 ετών έως και άνω των 50 ετών.



Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο τύπου Likert, με πεντάβαθμη κλίμακα αυτοαξιολόγησης και αυτοπαρατήρησης της συμπεριφοράς στην επικοινωνία, βασισμένο στις προαναφερόμενες αρχές. Με δεδομένο ότι η επικοινωνιακή ικανότητα των ατόμων μάθαινεται και ως τέτοια μπορεί να ελεγχθεί, να τροποποιηθεί και αντίστοιχα να βελτιωθεί, συντελώντας έτσι στη δημιουργία αποτελεσματικότερων και στενότερων διαπροσωπικών σχέσεων, μετά την ολοκλήρωση του Α' εξαμήνου όπου οι σπουδαστές ολοκλήρωσαν με επιτυχία τη φοίτησή τους και είχαν παρακολουθήσει μεταξύ άλλων το μάθημα «Επικοινωνία-Διαπροσωπικές Σχέσεις & ΣΥΠ», τους χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο.

Στο ερωτηματολόγιο αυτό αναφέρονται τα βασικά χαρακτηριστικά και οι προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή μιας αποτελεσματικής συζήτησης, με χρήση συγκεκριμένων τεχνικών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, οι οποίες είχαν παρουσιαστεί και αναλυθεί διεξοδικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ζητήθηκε από τους σπουδαστές να αξιολογήσουν οι ίδιοι, αν είναι σε θέση να ελέγχουν αποτελεσματικά τη συμπεριφορά τους όταν διεξάγουν



μια συζήτηση στην οποία επιθυμούν να έχουν ένα ουσιαστικό αποτέλεσμα, σε σχέση με μια απλή καθημερινή συζήτηση. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 22 ερωτήσεις, με βάση το αναλυτικό μοντέλο για τη διεξαγωγή αποτελεσματικών συζητήσεων που προαναφέραμε και το οποίο είχε συζητηθεί και αναλυθεί διεξοδικά στη διάρκεια των μαθημάτων.

Αποτελέσματα

Όπως φάνηκε από την ανάλυση και επεξεργασία των απαντήσεών τους, οι σπουδαστές αξιολογούν ότι είναι σε θέση να τροποποιούν και να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους κατά τη διεξαγωγή μιας σκόπιμης συζήτησης, στην οποία επιθυμούν να έχουν ουσιαστικό αποτέλεσμα. Οι διαφορές που προκύπτουν από τις απαντήσεις τους σχετικά με τη διεξαγωγή απλών, καθημερινών συζητήσεων και συζητήσεων στις οποίες επιθυμούν να έχουν συγκεκριμένο αποτέλεσμα, είναι στατιστικά σημαντικές. Η στατιστική ανάλυση έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 10.0 και ως μέσο ανάλυσης και σύγκρισης χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο t-test paired samples.

Όπως προκύπτει, στις περισσότερες περιπτώσεις προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της απλής συμπεριφοράς των σπουδαστών στη διεξαγωγή μιας συζήτησης και της σκόπιμης, επαγγελματικής συζήτησης, στην οποία προέχει η αποτελεσματικότητα. Μόνο σε τέσσερις ερωτήσεις οι διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές μεταξύ πρώτης και δεύτερης απάντησης, κάτι που όπως θα εξηγήσουμε στη συνέχεια

ήταν μάλλον αναμενόμενο. Στην ερώτηση, η οποία αφορά στην ευγένεια προς το συνομιλητή, φαίνεται από τις απαντήσεις, ότι η ευγένεια στην επικοινωνία είναι ένα γενικό και αβίαστο χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών, χωρίς αυτό να αποτελεί αντικείμενο ειδικής φροντίδας και άσκησης εκ μέρους τους. Γι αυτό και οι μέσοι όροι και στη μια και στην άλλη περίπτωση είναι υψηλοί. Όπως επίσης στην ερώτηση, που αφορά στο κατά πόσο φροντίζουν ώστε να γίνεται διάλογος και όχι μονόλογος όταν συζητούν, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ενώ οι μέσοι όροι είναι επίσης υψηλοί, γεγονός που δείχνει ότι οι ερωτώμενοι δεν μονοπωλούν τη συζήτηση σε καμία περίπτωση.

Επίσης, στις ερωτήσεις όπου ερωτώνται οι σπουδαστές του τμήματος Π.Ε.ΣΥ.Π. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. για το αν αποκαλύπτουν τα πραγματικά τους συναισθήματα κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης σε σχέση με τις απόψεις του συνομιλητή τους και το θέμα γύρω από το οποίο αναπτύσσεται η συζήτηση, φαίνεται ότι υπάρχουν μόνο μικρές διαφοροποιήσεις στους μέσους όρους στην πρώτη και τη δεύτερη περίπτωση, οι οποίες όμως δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Αξιολογώντας τους μέσους όρους βλέπουμε ότι είναι μάλλον χαμηλοί. Στην προκειμένη περίπτωση, όσο πιο χαμηλοί είναι οι μέσοι όροι τόσο η αποκάλυψη των συναισθημάτων των σπουδαστών σχετικά με το θέμα και τις απόψεις του συνομιλητή τους είναι περιορισμένη. Βέβαια, βλέπουμε ότι πιο εύκολα εκφράζουν τα πραγματικά συναισθήματά τους σε σχέση με το θέμα, παρά σε σχέση με τις απόψεις του συνομιλητή τους. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί με

την γενικότερη υπόθεση ότι γενικώς είναι ευγενείς ως προς το συνομιλητή τους -κάτι που επισημάναμε και προηγουμένως - αλλά και με την υπόθεση ότι οι σπουδαστές -εκπαιδευτικοί όπως έχουμε ήδη αναφέρει στην πλειοψηφία τους- δεν επιθυμούν να επιβάλλουν τις απόψεις τους με άμεσο τρόπο, αποφεύγοντας στην προκειμένη περίπτωση να έρθουν σε αντιπαράθεσεις και να συγκρουστούν με τους μαθητές τους που βρίσκονται στην εφηβεία.

Τέλος, σε ότι αφορά στην προσπάθεια για συνεχή αυτοβελτίωση των δεξιοτήτων της επικοινωνίας για μια αποτελεσματική συζήτηση, ο μέσος όρος είναι $M.O.=3,80$ ($s=0,88$). Τις περισσότερες φορές, δηλαδή, οι σπουδαστές καταβάλλουν προσπάθεια για βελτίωση των δεξιοτήτων τους στη διεξαγωγή αποτελεσματικών συζητήσεων.

Συμπεράσματα

Ο Bloom (1981) υποστηρίζει ότι ενώ είναι δύσκολο να αλλάξει κανείς τα βασικά χαρακτηριστικά ή τις ιδιότητες των εκπαιδευτικών για να τους κάνει πιο αποτελεσματικούς, είναι κάπως ευκολότερο να αλλάξει τις προσεγγίσεις τους, τη στρατηγική, την πρακτική τους και τα είδη συμπεριφοράς τους που σχετίζονται με τη διδασκαλία. Η επαγγελματική ανάπτυξη των σπουδαστών μέσα από την επιμόρφωση, η αλλαγή των στρατηγικών που υιοθετούν για επίλυση διαφόρων περιπτώσεων που σχετίζονται με την επικοινωνία και των συμπεριφορών τους σε επιμέρους τομείς, είναι το ζητούμενο μέσα από το πρόγραμμα ΣΥ.Π. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.. Πιο συγκεκρι-

μένα μέσα από το μάθημα «Επικοινωνία - Διαπροσωπικές Σχέσεις & ΣΥ.Π.», οι σπουδαστές είχαν την ευκαιρία να προβληματιστούν για τις δεξιότητες στα διάφορα επίπεδα επικοινωνίας και να μάθουν αποτελεσματικές τεχνικές διαχείρισης των λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων μέσα σε κάθε επικοινωνιακή σχέση ώστε να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο αποτελεσματικοί.

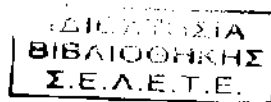
Η αυτοπαρατήρηση και η αυτοαξιολόγηση είναι ένα πρώτο σημαντικό βήμα στην ανοδική πορεία της προσωπικής ωρίμανσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης κάθε ανθρώπου. Έτσι, ζητώντας από τους σπουδαστές να αξιολογήσουν τη δυνατότητά τους και ουσιαστικά να ελέγξουν -ύστερα και από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα του ΣΥ.Π. γενικότερα και στο μάθημα για την επικοινωνία ειδικότερα- τη δυνατότητά τους να ελέγχουν και να διαφοροποιούν σκόπιμα τη συμπεριφορά τους σε μια επαγγελματική και σκόπιμη συζήτηση, τους ωθούμε ουσιαστικά στην αυτοπαρατήρηση όσο και στην αυτοαξιολόγηση της επαγγελματικής συμπεριφοράς τους με όλες τις αναμενόμενες και προσδοκώμενες θετικές επιδράσεις για το έργο τους.

Συμπερασματικά, όπως φάνηκε από αυτή την έστω και σε περιορισμένη κλίμακα έρευνα, η οποία αφορούσε τη μελέτη ενός τμήματος Π.Ε.ΣΥ.Π. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., υπάρχουν πολλά περιθώρια επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης σε διάφορους τομείς της επαγγελματικής δραστηριότητας ενός εκπαιδευτικού, όσο και ενός εκπαιδευόμενου λειτουργού Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού μέσα από το πρόγραμμα σπουδών και τη μετεκπαίδευσή του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bloom, B.S. (1981). New directions in educational research and educational practice. In B.S.Bloom (ed), *All Our Children*. N.Y.: McGraw-Hill.
- Burgoon, J.K., Buller, D.B. & Woodall, W.G. (1989). *Nonverbal Communication: The Unspoken Dialogue*. New York: Harper & Row.
- Cahn, D.D. (1990). *Intimates in Conflict: A communication Perspective*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coombs, C.H. (1987). The structure of conflict. *American Psychologist*, 42, 355-363.
- Douglas, T. (1997). *Η Επιβίωση στις Ομάδες. Βασικές Αρχές της Συμμετοχής σε Ομάδες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Filley, A.C. (1975). *Interpersonal Conflict Resolution*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Kellermann, K. & Reynolds, R. (1990). When ignorance is bliss: The role of motivation to reduce uncertainty in uncertain reduction theory. *Human Communication Research*, 17, 5-75.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Maslow, A. (1973). *The Farther Reaches of Human Nature*. Harmondsworth: Penguin.
- Mialaret, G. (1991). *Pédagogie générale*. Paris, PUF.
- Nofsinger, R.E., (1991). *Everyday Conversation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pease, A. (1991). *Η Γλώσσα του Σώματος*. Αθήνα: Εκδ. Έσπερον.
- Prisbell, M.&Andersen, J.F. (1980). The importance of perceived homophily, level of uncertainty, feeling good, safety, and self-disclosure in interpersonal relationships, *Communication Quarterly*, 28, 22-23.
- Remy, Y. (1988). *Les jeunes et l' Orientation*. Paris: Ed. Alternatives.
- Rogers, C.R. (1952). *Personal Thought on Teaching and Learning*, Ron. Harvard, avril.
- Rogers, C.R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Spitzberg, B.H. (1997). A model of intercultural communication competence, in Samovar, L.A.- Porter, R.E. *Intercultural communication: A reader*, (8ed). Belmont, CA: Wadsworth.
- Verderber, R. (1998). *Η Τέχνη της Επικοινωνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Verderber, R. (2000). *Inter-act Using interpersonal communication skills*, (8ed), Wadsworth.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1992). Ο εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως δάσκαλος και λειτουργός συμβουλευτικής: Δύο προβλήματα, μία λύση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 22-23, Οκτώβριος-Δεκέμβριος 1992, 51-62.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002α). *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός. Μέρος Πρώτο: Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία (Δ' Έκδ.)*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002β). *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός. Μέρος Δεύτερο: Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Θ' Έκδ.)*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε., Καλούρη, Ουρ. και Αθανασούλα, Α. (2002). Επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η ανάγκη τους για συμβουλευτική-ψυχολογική στήριξη. Εμπειρική έρευνα και διατύπωση μιας πρότασης. Πρακτικά του Πανελληνίου συνεδρίου της ΕΛΕΣΥΠ, Αθήνα 2002 (ΥΔ).
- Δημητρόπουλος, Ε. & Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ο. (2003). *Παιδαγωγική Ψυχολογία. Από τη Θεωρία Μάθησης στην Εκπαίδευση Νέων και Ενηλίκων*, Αθήνα, εκδ. ΕΛΛΗΝ

- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Δεξιότητες Διδασκαλίας: 2. Επικοινωνία*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρης.
- Καζάκη, Μ. (1995). *Ανθρώπινες Σχέσεις και Επικοινωνία*. Αθήνα: Εκδ. ΕΛΛΗΝ.
- Κομνηνάκης, Μ. (1998). *Η γλώσσα του Σώματος... και πώς να τη Μελετήσετε Καλύτερα*. Αθήνα: Εκδ. ΕΛΛΗΝ.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ο. (1992). Η Συμβουλευτική στην εκπαίδευση, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ.τ. 24-25, σσ. 41-49, Μάρτιος & Ιούνιος 1993, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη
- Κοσμίδου – Hardy, Χ. (1993). Ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος. Προς μια καινούρια παιδαγωγική-ανθρωπαγωγική προσέγγιση στο σύγχρονο πολιτιστικό πλαίσιο. Εισήγηση σε ημερίδα της ΠΕΕ, 6-3-1993.
- Κοσμοπούλου, Α. (1996). Σύμβουλος και δάσκαλος. Δύο όψεις του ιδίου νομίσματος; *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 38-39, 1996, 102-109.
- Mialaret, G. (1991). *Pédagogie Générale*. Paris; P.U.F.
- Μακ Κουέηλ, Ν. & Βιντάλ, Σ. (1993). *Μοντέλα Επικοινωνίας*. (μτφρ.). Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτης.
- Μπακιρτζής Κ. (1996). *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*, Αθήνα, Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Μια ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης (Β' έκδ.)*. Αθήνα: Εκδ. Λύχνος.
- Φράγκος, Χ. (1977). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.



Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 76-77, Μάρτιος-Ιούνιος 2006, σσ. 78-97

Χρήστος Κοσκινάς & Γιώργος Ραφαηλίδης***

**Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΩΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ
ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟ ΡΟΛΟ
ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΠΩΣ ΤΟΥΣ ΚΡΙΝΟΥΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥΣ ΩΣ
ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται η εμπειρική έρευνα που διενεργήθηκε με την συνεργασία δασκάλων και μαθητών της Β' & ΣΤ' τάξης δημοτικών σχολείων του Ν. Πιερίας το σχολικό έτος 2003-2004. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει αν ο δάσκαλος λειτουργεί ως σύμβουλος στο σημερινό δημοτικό σχολείο. Συγκεκριμένα, εξετάζεται κατά πόσο οι αντιλήψεις-πεποιθήσεις και οι πρακτικές-συμπεριφορές των δασκάλων στο σχολείο συνάδουν με το ρόλο του λειτουργού συμβουλευτικής. Αξιολογώντας τις απόψεις 121 δασκάλων και 706 μαθητών τους, επιχειρείται να δοθεί απάντηση στο παραπάνω γενικό διερευνητικό ερώτημα. Η πρωτοτυπία αυτής της έρευνας συνίσταται στο ότι οι απόψεις των δασκάλων, όσον αφορά τον συμβουλευτικό ρόλο τους, ελέγχονται από τις απαντήσεις των μαθητών με αντίστοιχο ερωτηματολόγιο. Από τα ευρήματα διαφαίνεται ότι οι δάσκαλοι λειτουργούν σε μεγάλο βαθμό, αλλά όχι στο μέγιστο βαθμό που θα επιθυμούσαν οι μαθητές, ως λειτουργοί συμβουλευτικής στο σημερινό δημοτικό σχολείο. Αρχικά παρουσιάζεται το πρόβλημα από το οποίο ξεκίνησε η έρευνα. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο γενικός σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, η μέθοδος, το δείγμα, τα ευρήματα, η ερμηνεία των ευρημάτων και τέλος τα συμπεράσματα.

Christos Koskinas & Giorgos Rafaeilides***

**TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS THEIR ADVISORY ROLE AND
HOW THEIR STUDENTS CRITICIZE THEM AS PUBLIC OFFICIAL
ADVISERS: EXPERIMENTAL RESEARCH**

In this project we present the experimental research carried out with the participation and collaboration of teachers and students in the last two grades of primary schools of Pieria during the school period 2003-2004. The aim of this research is to clarify whether the teacher acts as an adviser into day's primary school. Particularly in this project we examine how far the attitudes and convictions as well as the practical behavior of teachers co-exist with their advisory role. Taking into consideration the attitudes of 121 teachers and 706 students we try to give an answer to the above question. The originality of this research lies in the fact that the teachers' opinions concerning their advisory role are checked by the students as shown in their answers printed in another questionnaire. The findings showed that teachers do act as advisers to some but not the highly desirable degree by the students. The project starts by stating the problem why this research was initiated. Then follow the purpose and the targets of this research, the methodology, the sample, the findings and their evaluation and finally the conclusions.

* Ο Χ. Κ. είναι Δάσκαλος. *Επικοινωνία:* Χειμάρδας 14, 60100, Κατερίνη, τηλ.: 23510 78351, koskinas@sch.gr

** Ο Γ. Ρ. είναι Καθηγητής, Υπεύθυνος ΓΡΑΣΕΠ Αιτωχώρας, Νομού Πιερίας. *Επικοινωνία:* Κιονταχείας 35, 60100, Κατερίνη, τηλ.: 23510 24309 & fax: 23510 76076, rafe@otenet.gr

Εισαγωγή

1.1 Γενική Διατύπωση του Ερευνητικού Προβλήματος

Τα τελευταία χρόνια δίνεται έμφαση στην ανθρώπινη διάσταση της εκπαίδευσης, δηλαδή καταβάλλεται συνειδητή προσπάθεια, πέρα από τις γνώσεις, να δοθεί στα παιδιά η απαραίτητη συναισθηματική στήριξη μέσα από επιτυχημένες ανθρώπινες σχέσεις. Ο σημαντικός ρόλος του διημοτικού σχολείου και κατ' επέκταση του δασκάλου καθορίζεται από το Ν. 1566/85. Σύμφωνα με τον οποίο *«...σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισορροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών...»*.

Ο δάσκαλος βοηθά τους μαθητές του να γίνουν ενεργά μέλη της τάξης, του σχολείου και της κοινωνίας, να εξελιχθούν σε άτομα με θετικές αξίες, με χρήσιμες ικανότητες και με υψηλή και σταθερή αυτοεκτίμηση, να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους, να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και να αγωνιστούν οι ίδιοι για την κατάκτηση των στόχων τους.

Σήμερα οι βασικές υποχρεώσεις του δασκάλου στο σχολείο που απορρέουν από το ρόλο του, είναι: η διδασκαλία, η αγωγή, η αξιολόγηση, η συμβολή του στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πραγμάτων και η Συμβουλευτική (Guidance, Counseling, Beratung).

Μια βασική διάσταση του έργου του δασκάλου είναι και η συμβουλευτική. Οι βασικές αρχές της συμβουλευτικής επιβάλλουν στο δάσκαλο να αντιμετωπίζει τα παιδιά με γνησιότη-

τα, εκτίμηση και εμπιστοσύνη, να τα ακούει με υπομονή, αγάπη και κατανόηση, να αντιλαμβάνεται τα σχολικά και τα εξωσχολικά προβλήματά τους, να τα προσεγγίζει και να προσπαθεί μέσα από το διάλογο μαζί τους να βρίσκουν την καλύτερη λύση, χωρίς να αισθάνεται κάποιος νικητής και ηττημένος. Μέσα στις συμβουλευτικές διαστάσεις του έργου του είναι ο επαγγελματικός προσανατολισμός των μαθητών και η συνεργασία του με τους γονείς και τους άλλους κοινωνικούς φορείς. Λειτουργεί όμως ο Έλληνας δάσκαλος ως σύμβουλος και σε ποιο βαθμό;

Ο πολυδιάστατος ρόλος του εκπαιδευτικού υπήρξε και εξακολουθεί να αποτελεί αντικείμενο μελέτης για διάφορες επιστημονικές ειδικότητες. Συγκεντρώνει λοιπόν μεγάλο ενδιαφέρον η μελέτη των αντιλήψεων, στάσεων και προσδοκιών, τόσο των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους όσο και των μαθητών για το ρόλο των εκπαιδευτικών τους.

Από έρευνες προκύπτει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αποβλέπουν κυρίως στη διάπλαση του χαρακτήρα των παιδιών, ακολουθεί η κοινωνικοποίηση και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ενώ οι γνώσεις και οι δεξιότητες έρχονται σε δεύτερη μοίρα. Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών οι εκπαιδευτικοί τη θεωρούν φιλική. Εν κατακλείδι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως παιδαγωγικό και κοινωνικό σύμφωνα με τους Πυργιωτάκη και Ξωχέλλη (Ξωχέλλης, 2002).

Όπως προκύπτει από έρευνα που διεξήχθη στη Γερμανία (Μπρούζος, 1998) και αφορούσε την αντίληψη και την αξιολόγηση του σχολείου από

τους μαθητές, ένα μικρό ποσοστό των μαθητών βιώνει το σχολείο ως χώρο ψυχολογικής υποστήριξης.

Εξάλλου τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη στην Ελλάδα το 1987 και αφορούσε δείγμα μαθητών Λυκείου από όλη την χώρα, μαρτυρούν ότι ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών έχει ανάγκη από ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης στο σχολείο και το οποίο θα επιθυμούσαν να είναι ο εκπαιδευτικός. Σ' αυτή την έρευνα τα 2/3 των μαθητών αισθάνονται ότι οι καθηγητές δεν δείχνουν ενδιαφέρον γι αυτούς και δεν τους καταλαβαίνουν (Μπρούζος, 1998).

Επίσης ο Ξωχέλλης ερμηνεύοντας τα ευρήματα της έρευνάς του υποστηρίζει, ότι στις έρευνες, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί επηρεασμένοι από τα οικογενειακά και κοινωνικά πρότυπά τους, ωραιοποιούν και μεθοδεύουν τις απαντήσεις τους όσον αφορά το ρόλο τους, ενώ στις πραγματικές τους πρακτικές και συμπεριφορές στο σχολείο τονίζουν την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών (Ξωχέλλης, 2002).

Από τα αποτελέσματα έρευνας του Μπρούζου (1997), φαίνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν διαθέτουν εκείνα τα χαρακτηριστικά που χαρακτηρίζουν έναν εκπαιδευτικό ως λειτουργό συμβουλευτικής και προσανατολισμού.

Διαπιστώνεται, λοιπόν, από τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών μια διάσταση ανάμεσα στις απόψεις των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο τους στο σχολείο και στα βιώματα των μαθητών για το ρόλο των καθηγητών τους. Προκύπτει λοιπόν η ανάγκη να διερευνηθεί, εάν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαθέτουν αυτά τα

χαρακτηριστικά και σε ποιο βαθμό και ποιες είναι οι ρόλους τους στο σημερινό δημοτικό σχολείο.

Στην παρούσα έρευνα η διερεύνηση του ρόλου τους στηρίχτηκε πάνω σε δυο άξονες: Ο πρώτος άξονας έχει σχέση με τις πρακτικές και τις συμπεριφορές των δασκάλων και ο δεύτερος έχει σχέση με τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις τους μέσα στο σχολείο. Για διασταύρωση και έλεγχο των απαιτήσεων των δασκάλων, κρίθηκε σκόπιμο από τους διενεργούντες την έρευνα, ότι θα έπρεπε να τεθούν οι αντίστοιχες ερωτήσεις και στους μαθητές τους, αλλά σε πιο απλή και κατανοητή μορφή, έτσι ώστε να διερευνηθεί πώς βιώνουν και τι αντιλαμβάνονται αντίστοιχα οι μαθητές τους σχετικά με το ρόλο των δασκάλων τους στο σχολείο.

1.2 Γενικός Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας

Γενικός σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθεί ο συμβουλευτικός ρόλος του δασκάλου στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Από αυτό το γενικό σκοπό απορρέουν και οι *ειδικοί στόχοι* της έρευνας, που είναι να διαπιστωθεί:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις του δασκάλου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και σε ποιο βαθμό τις εφαρμόζει όσον αφορά τον συμβουλευτικό του ρόλο.
- Ποιες είναι οι πρακτικές και οι συμπεριφορές του δασκάλου στο σχολείο και σε ποιο βαθμό τηρούνται αναφορικά με τον συμβουλευτικό του ρόλο.

1.3 Μεθοδολογία και Μέσα Συλλογής των Δεδομένων

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας είναι η επισκόπηση, η οποία για τους δασκάλους καλύπτει όλο το πλήθος, άρα παίρνει τη μορφή της απογραφής (απογραφική έρευνα).

Το ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων είναι τα γραπτά ερωτηματολόγια, που είναι όργανα μέτρησης των θέσεων, των απόψεων, των εκτιμήσεων, των διαθέσεων και των στάσεων των υποκειμένων της έρευνας (Δημητρώπουλος, 1999α). Για τους δασκάλους κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο 58 θεμάτων και για τους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο 50 ίδιων θεμάτων με τα 50 πρώτα θέματα των δασκάλων. Η κατασκευή του ερωτηματολογίου έγινε με βάση τη μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας, ερωτηματολογίου προηγούμενης έρευνας που αναφέρεται στο συμβουλευτικό ρόλο των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μπρούζος, 1998) και την δεκαπενταετή εμπειρία του ενός εκ των ερευνητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

1.4 Κλίμακες Διαθέσεων-Στάσεων των Ερωτηματολογίων

Για την μέτρηση των στάσεων και διαθέσεων των δασκάλων και των μαθητών αναφορικά με τον υπό διερεύνηση γενικό σκοπό της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια με διαβαθμισμένη κλίμακα συχνότητας σε επτά επίπεδα (καθόλου, σπάνια, λίγες φορές, μερικές φορές, συχνά, συνήθως και πάντοτε).

1.5 Πληθυσμός, Δειγματοληψία, Δείγμα

Στη παρούσα έρευνα ο υπό εξέταση πληθυσμός είναι το σύνολο των δασκάλων που κατά την σχολική χρονιά 2003-2004 δίδασκαν στην Ε΄ και Στ΄ τάξη δημοτικών σχολείων του Ν. Πιερίας (N=156), από τους οποίους είναι οι 109 άνδρες και οι 47 γυναίκες. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε όλους τους δασκάλους. Απάντησαν τελικά 121 δάσκαλοι, 80 άνδρες και 41 γυναίκες, οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Η σύνθεση του πληθυσμού της έρευνας φαίνεται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Εκπαιδευτικοί Ε΄ & ΣΤ΄ τάξης του Ν. Πιερίας

α/α	Εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στην Ε΄ και στην Στ΄ τάξη	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο Εκπαιδευτικών
1.	Εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα επιστρέφοντας τα ερωτηματολόγια	80	41	121
2.	Εκπαιδευτικοί που δεν συμμετείχαν στην έρευνα	29	6	35
3.	Σύνολο εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην Ε΄ και Στ΄ τάξη Δημοτικού Σχολείου	109	47	156

Για τους μαθητές χρησιμοποιήθηκε δείγμα από το συνολικό πληθυσμό τους στο Ν. Πιερίας, άρα παίρνει τη μορφή της δειγματοληπτικής έρευνας, δηλαδή από τον συνολικό πληθυσμό των μαθητών της Ε' και της Στ' τάξης των δημοτικών σχολείων του Νομού

Πιερίας (N=2793) κατά την σχολική χρονιά 2003-2004 χρησιμοποιήθηκε δείγμα 706 μαθητών (25,28%).

Το συγκεκριμένο δείγμα επιλέχθηκε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας των πολλαπλών σταδίων (Coolican 1994, Μεγεξές 2000), κατά την οποία

Πίνακας 2: Δημοτικά σχολεία που διενεργήθηκε η έρευνα

α/α	ΣΧΟΛΕΙΑ ΑΣΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ	ΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ Ε' & Στ' ΤΑΞΗΣ Ν. ΠΙΕΡΙΑΣ	ΠΑΝΘΥΣΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ Ε' & Στ' ΤΑΞΗΣ Ν. ΠΙΕΡΙΑΣ
1.	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΤΕΡΙΝΗΣ	71	73
2.	3ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΤΕΡΙΝΗΣ	40	118
3.	5ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΤΕΡΙΝΗΣ	67	92
4.	7ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΤΕΡΙΝΗΣ	57	79
5.	9ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΤΕΡΙΝΗΣ	42	138
6.	10ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΤΕΡΙΝΗΣ	75	77
7.	12ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΤΕΡΙΝΗΣ	81	83
8.	14ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΤΕΡΙΝΗΣ	21	51
α/α	ΣΧΟΛΕΙΑ ΗΜΙΑΣΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ	ΜΑΘΗΤΕΣ Ε' & Στ' ΤΑΞΗΣ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ	ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ Ε' & Στ' ΤΑΞΗΣ
9.	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΓΙΟΧΩΡΟΥ	13	49
14.	ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΒΟΡΩΝΟΥ	48	50
19.	ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΕΡΙΣΤΑΣΗΣ	43	48
10.	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΕΠΤΟΚΑΡΥΑΣ	23	44
α/α	ΣΧΟΛΕΙΑ ΥΠΑΙΘΡΟΥ	ΜΑΘΗΤΕΣ Ε' & Στ' ΤΑΞΗΣ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ	ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ Ε' & Στ' ΤΑΞΗΣ
11.	ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΓ. ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ	15	16
12.	ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΟΦΟΥ	44	44
13.	ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΡΗΤΙΝΗΣ	28	28
15.	ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΓ. ΣΠΥΡΙΔΩΝΑ	18	36
16.	ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΦΩΤΕΙΝΩΝ	4	5
17.	ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΟΣΧΟΧΩΡΙΟΥ	9	9
18.	ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΓ. ΙΩΑΝΝΗ	7	8
	ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ	706	1048

ο πληθυσμός των μαθητών της έρευνας διαιρείται σε ξεχωριστές ομάδες ανάλογα με τον χαρακτήρα της περιοχής που βρίσκεται το κάθε δημοτικό σχολείο στο Νομό Πιερίας (αστική περιοχή, ημιαστική περιοχή, υπαίθρου). Επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της τυχαιάς δειγματοληψίας σχολικές μονάδες από κάθε περιοχή και στη συνέχεια με την ίδια μέθοδο επιλέχθηκαν τμήματα της Β' και Στ' τάξης των παραπάνω σχολείων. Η σύνθεση του δείγματος κατά περιοχές του Νομού Πιερίας και τα δημοτικά σχολεία που διενεργήθηκε η έρευνα φαίνονται στον πίνακα 2.

1.6 Ευρήματα (Αποτελέσματα Δασκάλων και Μαθητών)

Για να ελεγχθεί οι μεθόδευση και

η εξιδανίκευση των απαντήσεων των δασκάλων δόθηκαν 50 ίδια θέματα σε δασκάλους και μαθητές των δημοτικών σχολείων του Ν. Πιερίας. Εφαρμόστηκε μια σειρά μη παραμετρικών ελέγχων Mann and Whitney (Μακράκης, 1997), για να ελεγχθεί ο βαθμός συμφωνίας των απαντήσεων των δασκάλων και των μαθητών. Οι έλεγχοι έδειξαν ότι στα 25 από τα ίδια θέματα υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των δασκάλων και των μαθητών. Η διαφοροποίηση παρατηρείται στα θέματα: 3, 5, 10, 11, 12, 15, 16, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 34, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 47 και 48.

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι περιγραφικοί δείκτες των κατανομών των απαντήσεων των δασκάλων & των μαθητών στα 50 ίδια θέματα.

Πίνακας 3: Στατιστικοί δείκτες των απαντήσεων δασκάλων & μαθητών στα 50 θέματα.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ			ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ		
Ερωτήσεις Μαθητών	N	Μέσος Όρος	Ερωτήσεις Δασκάλων	N	Μέσος Όρος
1. Αισθάνονται τα άγχη μας, τους φόβους μας και τις ανησυχίες μας και μας βοηθάνε να τα ξεπεράσουμε.	705	5,75	1. Συναισθάνομαι τα άγχη, τους φόβους και τις ανησυχίες των μαθητών.	119	6,18
2. Αναγνωρίζουν τις προσπάθειες μας.	700	6,25	2. Αναγνωρίζω τις προσπάθειες των μαθητών.	121	6,64
3. Απαγορεύουν να συζητάμε με τους συμμαθητές μας κατά την διάρκεια του μαθήματος.	703	5,58	3. Απαγορεύω τις συζητήσεις μεταξύ των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος.	120	4,89
4. Σέβονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε μαθητή.	702	5,70	4. Αποδέχομαι κάθε μαθητή όπως είναι.	120	6,22

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ			ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ		
Ερωτήσεις Μαθητών	N	Μέσος Όρος	Ερωτήσεις Δασκάλων	N	Μέσος Όρος
5. Μας αφήνουν να αποφασίζουμε για το τι θα μάθουμε.	693	2,32	5. Αφήνω τους μαθητές να αποφασίζουν για το τι θα ήθελαν μάθουν.	118	3,67
6. Μας ακούν προσεχτικά.	699	5,98	6. Ακούω με κατανόηση τους μαθητές μου.	121	6,56
7. Μας βοηθούν να έχουμε εμπιστοσύνη στον εαυτό μας.	702	6,14	7. Βοηθώ τους μαθητές μου, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση.	120	6,59
8. Μας βοηθούν να καταλάβουμε σε ποιο μάθημα τα καταφέρνουμε καλύτερα (π.χ. στα μαθηματικά, στη ζωγραφική, ή στη γλώσσα).	701	5,31	8. Προσπαθώ να αναδείξω τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.	121	6,07
9. Μας βοηθούν να αισθανόμαστε ότι αξίζουμε.	703	5,90	9. Ενισχύω την αυτοεκτίμηση των μαθητών.	119	6,42
10. Μας βοηθούν να μαθαίνουμε μέσα από παιχνίδια.	691	3,83	10. Προωθώ την παιγνιώδη μάθηση	118	5,14
11. Γνωρίζουν τα εξωσχολικά μας ενδιαφέροντα.	699	3,59	11. Δείχνω ενδιαφέρον για τα εξωσχολικά ενδιαφέροντα των μαθητών.	121	5,64
12. Δείχνουν να ευχαριστιούνται τη δουλειά τους.	700	5,77	12. Βρίσκω ενδιαφέρονσα τη δουλειά μου.	121	6,66
13. Μας δίνουν ευκαιρίες να δοκιμάσουμε τις δικές μας ιδέες.	701	5,42	13. Αναπτύσσω την αυτενέργεια των μαθητών.	120	6,15
14. Διδάσκουν τα μαθήματα με τρόπο ευχάριστο και ενδιαφέρον.	698	5,87	14. Προσπαθώ να κάνω ευχάριστο το μάθημα.	121	6,42
15. Μας μαθαίνουν πως να αντιμετωπίζουμε το άγχος και τους φόβους μας.	696	5,39	15. Βοηθώ τους μαθητές μου να αντιμετωπίζουν τα άγχη και τους φόβους τους.	120	6,36
16. Μας δίνουν το λόγο όταν τον ζητάμε για να πούμε τις ιδέες μας και να τις συζητήσουμε.	702	6,17	16. Παρακινώ τους μαθητές να εκφράζουν τη γνώμη τους.	121	6,73

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ			ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ		
Ερωτήσεις Μαθητών	N	Μέσος Όρος	Ερωτήσεις Δασκάλων	N	Μέσος Όρος
17. Είναι ειλικρινείς μαζί μας.	703	6,33	17. Είμαι ειλικρινής προς τους μαθητές μου.	121	6,66
18. Παραβλέπουν πολλές από τις αταξίες μας.	700	4,28	18. Παραβλέπω πολλές από τις αταξίες των μαθητών	120	4,74
19. Ενδιαφέρονται για τις ιδέες μας και τη συμπεριφορά μας.	705	6,08	19. Ενδιαφέρομαι για την συμπεριφορά των μαθητών.	120	6,76
20. Δείχνουν ενδιαφέρον για το τι νιώθουμε.	702	5,32	20. Ενδιαφέρομαι για τα συναισθήματα των μαθητών	121	6,54
21. Ενδιαφέρονται να δημιουργήσουν μια φιλική σχέση μαζί μας.	697	5,89	21. Δημιουργώ φιλικές σχέσεις με τους μαθητές	120	6,31
22. Επικοινωνούν τακτικά με τους γονείς μας.	704	5,03	22. Επικοινωνώ με τους γονείς των μαθητών.	121	5,68
23. Μας οργανώνουν να δουλεύουμε ομαδικά.	698	4,82	23. Εφαρμόζω την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας.	120	4,70
24. Επιτρέπουν να συνεργαζόμαστε με τους συμμαθητές μας την ώρα του μαθήματος.	700	3,41	24. Επιτρέπω την συνεργασία των μαθητών.	121	5,65
25. Έχουν πολλά ενδιαφέροντα και τα μοιράζονται μαζί μας.	698	4,14	25. Μοιράζομαι τα ενδιαφέροντα μου με τους μαθητές.	120	5,16
26. Μαθαίνουν και αυτοί από μας.	695	3,72	26. Μαθαίνω από τους μαθητές.	119	5,24
27. Μας διευκολύνουν και μας εμψυχώνουν κατά την διάρκεια του μαθήματος.	695	5,50	27. Αναλαμβάνω το ρόλο του συντονιστή, διευκολυντή και του εμψυχωτή στη μαθησιακή διαδικασία.	120	6,30
28. Μας ενθαρρύνουν να ξαναπροσπαθήσουμε όταν δεν τα καταφέρνουμε.	701	6,03	28. Παροτρύνω τους μαθητές να ξαναπροσπαθήσουν όταν δεν τα καταφέρνουν.	120	6,56
29. Μας μαθαίνουν πώς να συγκεντρώνουμε την προσοχή μας.	701	5,69	29. Διδάσκω δεξιότητες συγκέντρωσης της προσοχής.	119	5,27

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ			ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ		
Ερωτήσεις Μαθητών	N	Μέσος Όρος	Ερωτήσεις Δασκάλων	N	Μέσος Όρος
30. Μας μαθαίνουν πως να παίρνουμε πληροφορίες από το internet, τις εγκυκλοπαίδειες, να τις οργανώνουμε και να τις επεξεργαζόμαστε.	705	3,14	30. Μαθαίνω στους μαθητές μου, να οργανώνουν, να επεξεργάζονται και να κατανοούν τις πληροφορίες.	120	6,00
31. Νοιάζονται για τον καθέναν μας ξεχωριστά	700	4,59	31. Αντιμετωπίζω κάθε μαθητή ως ξεχωριστή προσωπικότητα	121	6,55
32. Οργανώνουν ενδιαφέρουσες και χρήσιμες επισκέψεις σε χώρους εργασίας (π.χ. εργοστάσια, εργαστήρια, γραφεία).	705	4,27	32. Οργανώνω δραστηριότητες εκτός σχολείου που συνδέουν τα μαθήματα με τον κόσμο της εργασίας.	120	4,25
33. Οργανώνουν διάφορες σχολικές δραστηριότητες σε συνεργασία με μας.	697	4,61	33. Οργανώνω τη σχολική ζωή σε συνεργασία με τους μαθητές.	118	5,33
34. Παραδέχονται ότι δεν τα γνωρίζουν όλα	694	4,55	34. Αποδέχομαι ότι δεν τα γνωρίζω όλα.	119	5,82
35. Παρουσιάζουν το μάθημα χωρίς να μας πιέζουν.	692	5,14	35. Οργανώνω τα μαθήματά μου χωρίς πίεση.	120	5,92
36. Καταλαβαίνουν τι μπορούμε να μάθουμε και προσαρμόζουν τα μαθήματα σ' αυτό.	690	5,55	36. Προσαρμόζω τα μαθήματα στις δυνατότητες των μαθητών.	119	6,27
37. Προσαρμόζουν τα μαθήματα σ' αυτό που μας αρέσει.	632	3,05	37. Προσαρμόζω τα μαθήματα στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών.	120	6,08
38. Προσκαλούν επαγγελματίες να μας μιλήσουν για την δουλειά τους.	700	2,66	38. Οργανώνω δραστηριότητες στο σχολείο που συνδέουν τα μαθήματα με τον κόσμο της εργασίας.	119	4,84
39. Προσφέρουν βοήθεια και υποστήριξη.	704	5,74	39. Προσφέρω βοήθεια και υποστήριξη στους μαθητές.	119	6,42

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ			ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ		
Ερωτήσεις Μαθητών	N	Μέσος Όρος	Ερωτήσεις Δασκάλων	N	Μέσος Όρος
40. Συζητούν με τους γονείς μας για την συμπεριφορά μας.	705	6,26	40. Συζητώ με τους γονείς θέματα αγωγής και συμπεριφοράς των παιδιών.	120	6,05
41. Συμπαθούν μερικούς μαθητές και αντιπαθούν άλλους.	703	2,86	41. Συμπαθώ μερικούς μαθητές και αντιπαθώ άλλους.	118	1,88
42. Συμπαραστεύονται στις δυσκολίες και στα προβλήματά μας.	702	5,29	42. Στηρίζω τους μαθητές που έχουν προβλήματα (οικογενειακά, προσαρμογής, μαθησιακά, ψυχολογικά κ.λ.π.).	120	6,58
43. Τα καταφέρνουν καλά στη δουλειά τους.	703	6,34	43. Εκτιμώ ότι είμαι ένας καλός δάσκαλος (μια καλή δασκάλα).	114	5,56
44. Τονίζουν τα λάθη μας.	695	6,24	44. Τονίζω τα λάθη των μαθητών.	117	4,72
45. Χρησιμοποιούν περισσότερο τους επαίνους και λιγότερο τις ποινές.	695	4,72	45. Χρησιμοποιώ περισσότερο τους επαίνους και λιγότερο τις ποινές.	121	6,14
46. Χωρίζουν τους μαθητές σε καλούς και κακούς.	701	2,95	46. Χωρίζω τους μαθητές σε καλούς και κακούς	119	2,00
47. Μας συμπαραστεύονται όταν αισθανόμαστε άσχημα.	703	5,41	47. Συμπαραστεύομαι στους μαθητές όταν αισθάνονται άσχημα.	121	6,57
48. Συζητούν τα προσωπικά μας προβλήματα και τις δυσκολίες μας.	701	4,10	48. Συζητώ με τους μαθητές για τα προσωπικά τους προβλήματα και τις προσωπικές τους δυσκολίες	121	5,76
49. Προσπαθούν να μας κάνουν να νιώθουμε άνετα.	701	5,55	49. Φροντίζω για την ψυχική ισορροπία των μαθητών.	120	6,32
50. Ασχολούνται περισσότερο με τους μαθητές που ενδιαφέρονται να μάθουν.	703	4,35	50. Ασχολούμαι περισσότερο με τους μαθητές που ενδιαφέρονται να μάθουν.	118	3,42

**α. Πρακτικές - Συμπεριφορές
(1ος άξονας)**

Στην 1η ερώτηση των ερωτηματολογίων Δασκάλων και Μαθητών οι δάσκαλοι συνήθως (Μ.Ο=6,18) συναισθάνονται τα άγχη, τους φόβους και τις ανησυχίες των μαθητών και οι μαθητές αυτό το εισπράττουν συνήθως (Μ.Ο=5,75).

Στην 2η ερώτηση οι δάσκαλοι πάντοτε (Μ.Ο=6,64) αναγνωρίζουν τις προσπάθειες των μαθητών, ενώ οι μαθητές αντιλαμβάνονται αυτήν την αναγνώριση συνήθως (Μ.Ο=6,25).

Στην 4η ερώτηση οι δάσκαλοι αποδέχονται κάθε μαθητή όπως είναι συνήθως (Μ.Ο=6,22) και οι μαθητές επίσης αντιλαμβάνονται ότι οι δάσκαλοι σέβονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους συνήθως (Μ.Ο=5,70).

Στην 6η ερώτηση οι δάσκαλοι πάντοτε (Μ.Ο=6,56) ακούν με κατανόηση τους μαθητές, ενώ οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι τους ακούν προσεχτικά συνήθως (Μ.Ο=5,98).

Στην 7η ερώτηση οι δάσκαλοι πάντοτε (Μ.Ο=6,59) βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, ενώ οι μαθητές εισπράττουν ότι η πρακτική αυτή εφαρμόζεται συνήθως (Μ.Ο=6,14).

Στην 8η ερώτηση οι δάσκαλοι συνήθως (Μ.Ο=6,07) προσπαθούν να αναδείξουν τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ενώ οι μαθητές εισπράττουν ότι η πρακτική αυτή εφαρμόζεται συχνά (Μ.Ο=5,31).

Στην 9η ερώτηση οι δάσκαλοι συνήθως (Μ.Ο=6,42) ενισχύουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών και οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι τους βοηθούν να αισθάνονται ότι αξίζουν συνήθως (Μ.Ο=5,90).

Στη 10η ερώτηση φαίνεται ότι οι δάσκαλοι συχνά (Μ.Ο=5,14) προωθούν την παιγνιώδη μάθηση, ενώ οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι αυτή η πρακτική εφαρμόζεται μερικές φορές (Μ.Ο=3,83). Παρατηρείται διάσταση του βαθμού των απαντήσεων δασκάλων και μαθητών. Οι απαντήσεις των μαθητών σ' αυτή την ερώτηση, δείχνουν ότι οι δάσκαλοι δεν διαθέτουν σε μεγάλο βαθμό την τεχνική της «παιγνιοσυμβουλευτικής- παιγνιοθεραπείας», η οποία κατά τον Carl Rogers βοηθάει τον Σύμβουλο να κατανοήσει τα συναισθήματα του παιδιού «πελάτη» που εκφράζονται καλύτερα μέσω του παιχνιδιού (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2001).

Στην 11η ερώτηση φαίνεται ότι οι δάσκαλοι συνήθως (Μ.Ο=5,64) δείχνουν ενδιαφέρον για τα εξωσχολικά ενδιαφέροντα των μαθητών, ενώ οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι αυτή η πρακτική εφαρμόζεται από τους δασκάλους μερικές φορές (Μ.Ο=3,59). Οι απαντήσεις σ' αυτή την ερώτηση δείχνουν ότι οι δάσκαλοι δεν διαθέτουν σε μεγάλο βαθμό την δεξιότητα της «αναζήτησης και ανάδειξης προσόντων» που είναι βασική δεξιότητα του συμβούλου και τον βοηθάει να δημιουργεί μια εποικοδομητική συμβουλευτική σχέση με τον μαθητή «πελάτη».

Στη 13η ερώτηση οι δάσκαλοι συνήθως (Μ.Ο=6,15) αναπτύσσουν την αυτενέργεια των μαθητών, ενώ οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι αυτό γίνεται συχνά (Μ.Ο=5,42).

Στη 16η ερώτηση γίνεται φανερό ότι οι δάσκαλοι πάντοτε (Μ.Ο=6,73) παρακινούν τους μαθητές να εκφράζουν τη γνώμη τους, ενώ οι μαθητές

αντιλαμβάνονται την πρακτική αυτή να εφαρμόζεται συνήθως (Μ.Ο=6,17). Οι απαντήσεις των δασκάλων στην ερώτηση αυτή υποδηλώνουν ότι οι ίδιοι διαθέτουν σε μεγάλο βαθμό την τεχνική της «ενθάρρυνσης-στήριξης» που πρέπει να διαθέτει ένας Σύμβουλος κατά τον Rogers (Δημητρόπουλος, 1992α), αλλά υπάρχουν ακόμη περιθώρια βελτίωσης για αυτούς, ώστε να αποκτήσουν τη δεξιότητα αυτή στο μέγιστο βαθμό.

Στη 17η ερώτηση οι δάσκαλοι πάντοτε (Μ.Ο=6,66) είναι ειλικρινείς με τους μαθητές τους, ενώ οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι αυτό ισχύει συνήθως (Μ.Ο=6,33).

Στη 18η ερώτηση οι δάσκαλοι συχνά (Μ.Ο=4,84) παραβλέπουν πολλές από τις αταξίες των μαθητών, ενώ οι μαθητές εισπράττουν ότι η πρακτική εφαρμόζεται μερικές φορές (Μ.Ο=4,28).

Στην 20η ερώτηση γίνεται φανερό ότι οι δάσκαλοι πάντοτε (Μ.Ο=6,54) ενδιαφέρονται για τα συναισθήματα των μαθητών, ενώ οι μαθητές συχνά (Μ.Ο=5,32) το αισθάνονται αυτό. Οι απαντήσεις στην ερώτηση αυτή υποδηλώνουν ένα βαθμό διάστασης δασκάλων και μαθητών. Γίνεται φανερό από τις απαντήσεις των μαθητών, ότι οι δάσκαλοι δε διαθέτουν σε σημαντικό βαθμό τη δεξιότητα της «ενσυναίσθητης κατανόησης» που κατά τον Rogers (Δημητρόπουλος, 1999α) πρέπει να χαρακτηρίζει ένα Σύμβουλο στο μέγιστο βαθμό.

Στην 22η ερώτηση οι δάσκαλοι συνήθως (Μ.Ο=5,68) επικοινωνούν τακτικά με τους γονείς των μαθητών, ενώ οι μαθητές θεωρούν ότι αυτό γίνεται συχνά (Μ.Ο=5,03).

Στην 26η ερώτηση οι δάσκαλοι συχνά (Μ.Ο=5,24) μαθαίνουν από τους μαθητές, ενώ οι μαθητές θεωρούν αυτό γίνεται μερικές φορές (Μ.Ο=3,72). Παρατηρείται σημαντική διάσταση στο βαθμό απαντήσεων δασκάλων και μαθητών. Από τις απαντήσεις των μαθητών υποδηλώνεται ότι οι δάσκαλοι δεν διαθέτουν σε σημαντικό βαθμό το χαρακτηριστικό της «συμφωνίας ή γνησιότητας», δηλαδή να είναι ο εαυτός τους. Αυτό το χαρακτηριστικό γνώρισμα του συμβούλου βοηθάει στην αλλαγή της συμπεριφοράς, της στάσης και της προσωπικότητας του συμβουλευόμενου και το οποίο οφείλει να διαθέτει ένας Σύμβουλος (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001).

Στην 28η ερώτηση οι δάσκαλοι πάντοτε (Μ.Ο=6,56) παροτρύνουν τους μαθητές να ξαναπροσπαθήσουν όταν δεν τα καταφέρνουν, ενώ οι μαθητές εισπράττουν ότι η πρακτική αυτή εφαρμόζεται συνήθως (Μ.Ο=6,03).

Στην 29η ερώτηση οι δάσκαλοι συχνά διδάσκουν δεξιότητες συγκέντρωσης της προσοχής των μαθητών, ενώ οι μαθητές θεωρούν ότι αυτό γίνεται συνήθως (Μ.Ο=5,69). Από τις απαντήσεις των μαθητών γίνεται φανερό ότι οι δάσκαλοι δεν διαθέτουν στο μέγιστο βαθμό την δεξιότητα της «εστίασης», με την οποία ο Σύμβουλος διατηρεί την προσοχή του «πελάτη» στα ουσιαστά σημεία της συμβουλευτικής διαδικασίας. Κατά τον Rogers (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001) η δεξιότητα αυτή για το δάσκαλο είναι πολύ χρήσιμη, γιατί μπορεί να βοηθήσει το μαθητή να διακρίνει τα ουσιαστά σημεία του μαθήματος και να συγκεντρώνει την προσοχή του σ' αυτά.

Στην 30η ερώτηση οι δάσκαλοι συ-

νήτως (Μ.Ο=6,00) μαθαίνουν στους μαθητές να οργανώνουν, να επεξεργάζονται και να κατανοούν τις πληροφορίες, ενώ οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι αυτό γίνεται λίγες φορές (Μ.Ο=3,14). Οι απαντήσεις των μαθητών υποδηλώνουν ότι οι δάσκαλοι δε διαθέτουν την δεξιότητα της «τεχνικής της πληροφόρησης», με την οποία ο Σύμβουλος ενισχύει την ικανότητα του «πελάτη» του να συλλέγει, να οργανώνει και να επεξεργάζεται πληροφορίες που τον ενδιαφέρουν (Δημητρόπουλος, 1992α).

Στην 32η ερώτηση οι δάσκαλοι μερικές φορές (Μ.Ο=4,25) οργανώνουν δραστηριότητες εκτός σχολείου που συνδέουν τα μαθήματα με τον κόσμο της εργασίας και οι μαθητές αντιλαμβάνονται το ίδιο μερικές φορές (Μ.Ο=4,27).

Στην 38η ερώτηση οι δάσκαλοι συχνά (Μ.Ο=4,84) οργανώνουν δραστηριότητες στο σχολείο που συνδέουν τα μαθήματα με τον κόσμο της εργασίας, ενώ οι μαθητές την πρακτική αυτή την εισπράττουν λίγες φορές (Μ.Ο=2,66). Παρατηρείται πολύ μεγάλη διαφοροποίηση στις απαντήσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Από τις απαντήσεις των μαθητών γίνεται φανερό ότι οι δάσκαλοι δεν λειτουργούν ως Σύμβουλοι αναφορικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό, επειδή δεν οικοδομούν τη γνώση πάνω σε πραγματικά προβλήματα, δεν βοηθούν το μαθητή να γνωρίσει το επαγγελματικό περιβάλλον, να αποκτήσει τις απαιτούμενες δεξιότητες και ικανότητες για να κάνει τις σωστότερες επαγγελματικές επιλογές, με τελικό στόχο να πετύχει την επαγγελματική «αυτοπραγμάτωση» του.

Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και από τις απαντήσεις των δασκάλων και των μαθητών στην 32η ερώτηση.

Στην 39η ερώτηση οι δάσκαλοι συχνήτως (Μ.Ο=6,42) προσφέρουν βοήθεια και υποστήριξη στους μαθητές και οι μαθητές έχουν την ίδια αντίληψη συνήτως (Μ.Ο=5,74).

Στην 49η ερώτηση οι δάσκαλοι συχνήτως (Μ.Ο=6,32) φροντίζουν για την ψυχική ισορροπία των μαθητών και οι μαθητές αντιλαμβάνονται το ίδιο συνήτως (Μ.Ο=5,55).

β. Αντιλήψεις – Πεποιθήσεις (2ος άξονας)

Στην 3η ερώτηση, οι δάσκαλοι συχνά (Μ.Ο=4,89) απαγορεύουν τις συζητήσεις μεταξύ των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος, ενώ οι μαθητές εισπράττουν ότι αυτή η πρακτική εφαρμόζεται συνήτως (Μ.Ο=5,58). Φαίνεται ότι οι μαθητές, αντιλαμβάνονται ότι αυτή η πρακτική των δασκάλων εφαρμόζεται σε μεγαλύτερο βαθμό. Οι απαντήσεις των δασκάλων και των μαθητών δείχνουν, ότι οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεν αφήνουν τους μαθητές στην τάξη να αναπτύσσουν τον διάλογο και τη συζήτηση με αποτέλεσμα να μην προωθείται η διαπροσωπική επικοινωνία τους, να μην μπορούν οι μαθητές να επιλύουν τις συγκρούσεις τους, να μην κατανοεί ο ένας μαθητής τον άλλο, να μη συνεργάζονται, να μη λαμβάνουν τις αποφάσεις συναινετικά, να μην αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που προκύπτουν και να μη κοινωνικοποιούνται. Οι απαντήσεις σ' αυτή την ερώτηση υποδηλώνουν ότι οι δάσκαλοι δεν εφαρμόζουν την

πρακτική στην τάξη που χαρακτηρίζει έναν εκπαιδευτικό ως λειτουργό Συμβουλευτικής.

Στην 5η ερώτηση, οι απαντήσεις των δασκάλων δείχνουν ότι οι δάσκαλοι μερικές φορές ($M.O=3,67$) αφήνουν τους μαθητές να αποφασίζουν για το τι θα ήθελαν να μάθουν, ενώ οι μαθητές εισπράττουν ότι η πρακτική αυτή εφαρμόζεται σπάνια ($M.O=2,32$). Γίνεται φανερό, ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται, ότι η πρακτική αυτή εφαρμόζεται σε μικρότερο βαθμό απ' ότι υποστηρίζουν οι δάσκαλοί τους. Δηλαδή οι δάσκαλοι δεν εφαρμόζουν την κατά τον Rogers «αυτοοργάνωση των διαδικασιών της μάθησης», η οποία είναι βασική αρχή της μαθητοκεντρικής μάθησης (Μπρούζος, 1998). Οι απαντήσεις των μαθητών σ' αυτή την ερώτηση δείχνουν ότι οι δάσκαλοι δεν εφαρμόζουν αυτή την πρακτική στην τάξη, που χαρακτηρίζει κάποιον εκπαιδευτικό ως λειτουργό Συμβουλευτικής.

Στη 12η ερώτηση φαίνεται ότι οι δάσκαλοι πάντοτε ($M.O=6,66$) βρίσκουν ενδιαφέρουσα τη δουλειά τους, ενώ οι μαθητές αυτό το αντιλαμβάνονται συνήθως ($M.O=5,77$). Οι απαντήσεις σ' αυτή την ερώτηση δείχνουν ότι υπάρχει διαφοροποίηση του βαθμού αντίληψης μαθητών και δασκάλων. Οι απαντήσεις των μαθητών υποδηλώνουν ότι οι δάσκαλοι διαθέτουν σε μεγάλο βαθμό την βασική προϋπόθεση της «εαυτογνωσίας» που πρέπει να διαθέτει ένας σύμβουλος για να ασκήσει αποτελεσματικά την συμβουλευτική φροντίδα προς τους «πελάτες» του (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2001).

Στην 14η ερώτηση οι δάσκαλοι

συνήθως ($M.O=6,42$) προσπαθούν να κάνουν ευχάριστο το μάθημα και οι μαθητές εισπράττουν το ίδιο συνήθως ($M.O=5,88$).

Στην 15η ερώτηση φαίνεται ότι οι δάσκαλοι συνήθως ($M.O=6,36$) βοηθούν τους μαθητές να αντιμετωπίζουν τα άγχη και τους φόβους τους, ενώ οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η πρακτική αυτή εφαρμόζεται συχνά ($M.O=5,39$). Από τις απαντήσεις των μαθητών διαπιστώνεται ότι οι δάσκαλοι δεν διαθέτουν στο μέγιστο βαθμό το χαρακτηριστικό γνώρισμα ενός Συμβούλου, που κατά τον Maslow είναι να βοηθάει τον «πελάτη» να πετύχει την αυτοπραγμάτωσή του, αντιμετωπίζοντας παράλληλα τις δυσκολίες και τα προβλήματα που τον απασχολούν (Μπρούζος, 1998).

Στη 19η ερώτηση παρατηρείται ότι οι δάσκαλοι πάντοτε ($M.O=6,76$) ενδιαφέρονται για την συμπεριφορά των μαθητών, ενώ οι μαθητές θεωρούν ότι αυτό ισχύει συνήθως ($M.O=6,08$). Οι απαντήσεις των δασκάλων στην ερώτηση αυτή υποδηλώνουν ότι αυτοί διαθέτουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη δεξιότητα της «συγκέντρωσης χρησίων πληροφοριών» (Δημητράπουλος, 1992α) που αφορούν τη συμπεριφορά των μαθητών, αλλά οι απαντήσεις των μαθητών υποδηλώνουν ότι αυτή τη δεξιότητα οι δάσκαλοι δεν τη διαθέτουν στο μέγιστο βαθμό.

Στην 21η ερώτηση οι δάσκαλοι συνήθως ($M.O=6,31$) δημιουργούν φιλικές σχέσεις με τους μαθητές και οι μαθητές συνήθως ($M.O=5,89$) αντιλαμβάνονται το ίδιο.

Στην 23η ερώτηση οι δάσκαλοι ($M.O=4,70$) και οι μαθητές ($M.O=$

4,82) θεωρούν ότι συχνά εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας στην τάξη.

Στην 24η ερώτηση φαίνεται οι δάσκαλοι συνήθως (Μ.Ο=5,65) επιτρέπουν την συνεργασία των μαθητών στην τάξη, ενώ οι μαθητές θεωρούν ότι αυτό συμβαίνει λίγες φορές (Μ.Ο=3,41). Οι απαντήσεις στην ερώτηση αυτή παρουσιάζουν σημαντική διάσταση μεταξύ μαθητών και δασκάλων. Φαίνεται λοιπόν ότι οι δάσκαλοι δεν ενισχύουν σε μεγάλο βαθμό τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών. Κατά τον Rogers (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001) η διαπροσωπική σχέση βοηθά στην αλλαγή της προσωπικότητας του ατόμου και σύμφωνα με την προσωποκεντρική προσέγγισή του διευκολύνει τη μάθηση. Η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων αποτελεί βασική πρακτική ενός Συμβούλου. Τα αποτελέσματα αυτής της ερώτησης επιβεβαιώνονται και από τις απαντήσεις στην 23η ερώτηση, όπου γίνεται φανερό ότι οι δάσκαλοι (Μ.Ο=4,70) και οι μαθητές (Μ.Ο=4,82) θεωρούν ότι συχνά αλλά όχι πάντα εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας στην τάξη. Γίνεται φανερό, ότι οι δάσκαλοι δεν εφαρμόζουν στο μέγιστο βαθμό την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, η οποία κατά τους Johnson και Ahlgren (Ματσαγκούρας, 1998) αναπτύσσει την συνεργασία, μειώνει το σχολικό άγχος, αναπτύσσει την αυτενέργεια, την υπευθυνότητα, δημιουργεί θετικό κλίμα στην τάξη, μειώνει τις εντάσεις, αναπτύσσει την αυτοεκτίμηση του ατόμου και γενικά συντελεί στην ψυχική υγεία και στην προσωπική ευτυχία του ατόμου.

Στην 25η ερώτηση οι δάσκαλοι συχνά (Μ.Ο=5,16) μοιράζονται τα ενδιαφέροντά τους με τους μαθητές τους, ενώ οι μαθητές θεωρούν ότι αυτό γίνεται μερικές φορές (Μ.Ο=4,14). Από τις απαντήσεις των μαθητών παρατηρείται ότι οι δάσκαλοι δεν διαθέτουν στο μέγιστο βαθμό τη βασική δεξιότητα του Συμβούλου της «αυτοαποκάλυψης» (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001). Με την «αυτοαποκάλυψη» ο δάσκαλος αποκάλυπτει στοιχεία του εαυτού του με σκοπό να διευκολύνει το παιδαγωγικό και συμβουλευτικό έργο του.

Στην 27η ερώτηση οι δάσκαλοι συνήθως (Μ.Ο=6,30) αναλαμβάνουν το ρόλο του συντονιστή, διευκολυντή και του εμπνευστή στη μαθησιακή διαδικασία και οι μαθητές θεωρούν επίσης ότι αυτό γίνεται συνήθως (Μ.Ο=5,50). Διαπιστώνεται από τις απαντήσεις των μαθητών ότι οι δάσκαλοι δεν ενεργούν στο μέγιστο βαθμό σύμφωνα με την μαθητοκεντρική προσέγγιση του Rogers, κατά την οποία ο δάσκαλος-σύμβουλος αναλαμβάνει το ρόλο αυτόν δίνοντας στο μαθητή ελευθερία, πρωτοβουλίες και αυτόνομη συμπεριφορά (Μπρούζος, 1998).

Στην 31η ερώτηση οι δάσκαλοι πάντοτε (Μ.Ο=6,55) αντιμετωπίζουν κάθε μαθητή ως ξεχωριστή προσωπικότητα, ενώ οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι αυτό γίνεται συχνά (Μ.Ο=4,59). Παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση των απαντήσεων δασκάλων και μαθητών. Οι απαντήσεις των μαθητών υποδηλώνουν ότι οι δάσκαλοι δεν επιδεικνύουν την ανάλογη στάση που έχει ένας Σύμβουλος προς τον «πελάτη» του, δηλαδή να τον αποδέχεται σαν ξεχωριστή προσωπικότη-

τα, να τον εμπιστεύεται, να δείχνει ενσυναίσθητη κατανόηση και να δείχνει ευαισθησία στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες του (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001).

Στην 33η ερώτηση οι δάσκαλοι συχνά (Μ.Ο=5,33) οργανώνουν τη σχολική ζωή σε συνεργασία με τους μαθητές και οι μαθητές θεωρούν ότι αυτό γίνεται συχνά επίσης (Μ.Ο=4,61).

Στην 34η ερώτηση, οι δάσκαλοι συνήθως (Μ.Ο=5,82) παραδέχονται στους μαθητές ότι δεν τα γνωρίζουν όλα, ενώ οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι αυτό γίνεται συχνά (Μ.Ο=4,55). Παρατηρείται διαφοροποίηση των απαντήσεων δασκάλων και μαθητών. Από τις απαντήσεις των μαθητών φαίνεται ότι οι δάσκαλοι δεν διαθέτουν τη «συμφωνία ή γνησιότητα» το σημαντικό αυτό χαρακτηριστικό που πρέπει να έχει ένας Σύμβουλος. Η «συμφωνία ή γνησιότητα» είναι το χαρακτηριστικό, που όταν το διαθέτει ο Σύμβουλος στην συμβουλευτική σχέση είναι ο εαυτός του, δεν προσποιείται στον «πελάτη» και συμβάλλει στην αλλαγή της συμπεριφοράς, της στάσης και της προσωπικότητας του συμβουλευόμενου.

Στην 35η ερώτηση οι δάσκαλοι συνήθως (Μ.Ο=5,92) οργανώνουν τα μαθήματα χωρίς πίεση, ενώ οι μαθητές θεωρούν ότι αυτό γίνεται συχνά (Μ.Ο=5,14).

Στην 36η ερώτηση, οι δάσκαλοι συνήθως (Μ.Ο=6,27) προσαρμόζουν τα μαθήματα στις δυνατότητες των μαθητών και οι μαθητές αντιλαμβάνονται να γίνεται το ίδιο συνήθως (Μ.Ο=5,55).

Στην 37η ερώτηση, οι δάσκαλοι προσαρμόζουν τα μαθήματα συνήθως

(Μ.Ο=6,08) στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, ενώ οι μαθητές θεωρούν ότι αυτό συμβαίνει λίγες φορές (Μ.Ο=3,05). Παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση των απαντήσεων δασκάλων και μαθητών. Οι απαντήσεις των μαθητών υποδηλώνουν ότι οι δάσκαλοι δεν λειτουργούν ως Σύμβουλοι, γιατί δεν κάνουν ευχάριστη τη μάθηση, δεν μειώνουν την πίεση και τις πιθανότητες αποτυχίας του μαθητή. Σύμφωνα με τον Maslow (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001) για να επιτευχθεί αυτό, θα πρέπει ο μαθητής πρώτα να ικανοποιήσει τις βασικές του ανάγκες, ώστε αμέσως μετά να λειτουργήσει σε ανώτερο επίπεδο και να φτάσει στην «αυτοπραγμάτωση» του.

Στην 40η ερώτηση, οι δάσκαλοι συνήθως (Μ.Ο=6,05) συζητούν με τους γονείς θέματα αγωγής και συμπεριφοράς των παιδιών και οι μαθητές έχουν την ίδια αντίληψη συνήθως (Μ.Ο=6,26).

Στην 41η ερώτηση, οι δάσκαλοι σπάνια (Μ.Ο=1,88) συμπαθούν μερικούς μαθητές και αντιπαθούν άλλους, ενώ οι μαθητές θεωρούν ότι αυτό γίνεται μερικές φορές (Μ.Ο=2,86).

Στην 42η ερώτηση, οι δάσκαλοι πάντοτε (Μ.Ο=6,58) στηρίζουν τους μαθητές που έχουν προβλήματα (οικογενειακά, προσαρμογής, μαθησιακά, ψυχολογικά), ενώ οι μαθητές έχουν την αντίληψη ότι αυτό γίνεται συχνά (Μ.Ο=5,29). Οι απαντήσεις των μαθητών υποδηλώνουν ότι οι δάσκαλοι δεν διαθέτουν στο μέγιστο βαθμό το χαρακτηριστικό γνώρισμα που κάνει ένα δάσκαλο να λειτουργεί και ως Σύμβουλος. Αυτό το χαρακτηριστικό κατά τον Maslow (Μπρούζος, 1998) είναι να βοηθάει ο δάσκαλος το

μαθητή να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες και τα προβλήματα που τον απασχολούν με σκοπό ο ίδιος από μόνος του να τα αντιμετωπίσει με επιτυχία. Κατά τον Maslow ο μαθητής μπορεί να επιτύχει την αυτοπραγμάτωσή του, όταν ο δάσκαλος δημιουργεί στην τάξη ξεστή και φιλική ατμόσφαιρα με τη βοήθεια της οποίας θα μπορέσει να αντιμετωπίσει το άγχος, την ανασφάλεια και την πίεση που αισθάνεται.

Στην 43η ερώτηση, οι δάσκαλοι συνήθως (Μ.Ο=5,56) εκτιμούν ότι είναι καλοί / καλές δάσκαλοι / δασκάλες και οι μαθητές έχουν την ίδια αντίληψη συνήθως (Μ.Ο=6,34).

Παρατηρείται μια μικρή διαφοροποίηση στις απαντήσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Οι απαντήσεις των δασκάλων υποδηλώνουν ότι αυτοί δε διαθέτουν στο μέγιστο βαθμό την «εαυτογνωσία», η οποία αποτελεί βασική προϋπόθεση ενός Συμβούλου, για την άσκηση συμβουλευτικής φροντίδας στους «πελάτες» του (Μαλικιώση-Αοΐζου, 2001).

Στην 44η ερώτηση οι δάσκαλοι συχνά (Μ.Ο=4,72) τονίζουν τα λάθη των μαθητών, ενώ οι μαθητές θεωρούν ότι αυτό γίνεται συνήθως (Μ.Ο=6,24). Από τις απαντήσεις των μαθητών, φαίνεται ότι οι δάσκαλοι δε διαθέτουν το χαρακτηριστικό γνώρισμα της «απεριόριστης και άνευ όρων θετικής αναγνώρισης» που κατά τον Rogers πρέπει να διαθέτει ένας σύμβουλος. Ο δάσκαλος που έχει αυτό το χαρακτηριστικό στην καθημερινή του επαφή με τους μαθητές δείχνει αισθήματα συμπάθειας, σεβασμού και αποδοχής χωρίς όρους (Μπρούζος, 1998).

Στην 45η ερώτηση, οι δάσκαλοι συνήθως (Μ.Ο=6,14) χρησιμοποιούν

περισσότερο τους επαίνους και λιγότερο τις ποινές, ενώ οι μαθητές θεωρούν ότι αυτό γίνεται συχνά (Μ.Ο=4,72). Από τις απαντήσεις των μαθητών επιβεβαιώνονται τα συμπεράσματα της προηγούμενης ερώτησης (44ης).

Στην 46η ερώτηση, οι δάσκαλοι σπάνια (Μ.Ο=2,00) χωρίζουν τους μαθητές σε καλούς και κακούς, ενώ οι μαθητές έχουν την αντίληψη ότι αυτό συμβαίνει λίγες φορές (Μ.Ο=2,95).

Στην 47η ερώτηση, οι δάσκαλοι πάντοτε (Μ.Ο=6,57) συμπαράστανται στους μαθητές, όταν αυτοί αισθάνονται άσχημα, ενώ οι μαθητές αυτό το αντιλαμβάνονται συχνά (Μ.Ο=5,41). Παρατηρείται διαφοροποίηση στις απαντήσεις δασκάλων και μαθητών. Οι απαντήσεις των μαθητών υποδηλώνουν ότι οι δάσκαλοι δεν βοηθούν στο μέγιστο βαθμό τους μαθητές να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα που τους απασχολούν, ώστε να πετύχουν την κατά τον Maslow αυτοπραγμάτωση τους (Μπρούζος, 1998).

Στην 48η ερώτηση, οι δάσκαλοι συνήθως (Μ.Ο=5,76) συζητούν με τους μαθητές για τα προσωπικά τους προβλήματα και τις προσωπικές τους δυσκολίες, ενώ οι μαθητές έχουν την αντίληψη ότι αυτό γίνεται μερικές φορές (Μ.Ο=4,10). Από τις απαντήσεις των μαθητών επιβεβαιώνονται τα συμπεράσματα της προηγούμενης ερώτησης (47ης).

Στην 50η ερώτηση του ερωτηματολογίου των δασκάλων, οι δάσκαλοι λίγες φορές (Μ.Ο=3,42) ασχολούνται περισσότερο με τους μαθητές που ενδιαφέρονται να μάθουν, ενώ στην 50η ερώτηση του ερωτηματολογίου των

μαθητών, οι μαθητές έχουν την αντίληψη ότι αυτό ισχύει μερικές φορές (Μ.Ο=4,35). Οι απαντήσεις των μαθητών υποδηλώνουν, ότι οι δάσκαλοι σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι υποστηρίζουν οι ίδιοι, ασχολούνται με τους μαθητές που ενδιαφέρονται να μάθουν. Φαίνεται ότι οι δάσκαλοι δεν διαθέτουν στον μέγιστο βαθμό το χαρακτηριστικό της «απεριορίστης και άνευ όρων θετικής αναγνώρισης» που κατά τον Rogers (Μπρούζος, 1998) πρέπει να διαθέτει ένας Σύμβουλος. Ο δάσκαλος που διαθέτει αυτό το χαρακτηριστικό στο μέγιστο βαθμό, δείχνει αισθήματα συμπάθειας, σέβεται και αποδέχεται όλους τους μαθητές χωρίς όρους.

1.7 Ερμηνεία των Ευρημάτων Συμπεράσματα

Εξετάζοντας τις απαντήσεις των δασκάλων στα 58 θέματα του ερωτηματολογίου που αναφέρονται στις πρακτικές-συμπεριφορές και στις αντιλήψεις-πεποιθήσεις τους, όσον αφορά το συμβουλευτικό τους ρόλο, επιβεβαιώνονται τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών των Πυργιωτάκη και Ξαχέλλη (Μπρούζος, 1998). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, που αφορούν το συμβουλευτικό ρόλο του δασκάλου στο σημερινό δημοτικό σχολείο, έρχονται σε διάσταση με τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη από τον Μπρούζο (Μπρούζος, 1998) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για το συμβουλευτικό ρόλο του καθηγητή, διότι οι αντιλήψεις-πεποιθήσεις και οι πρακτικές-συμπεριφορές των δασκάλων δείχνουν ένα

δάσκαλο, ο οποίος σε αντίθεση με τον καθηγητή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαθέτει σε μεγάλο βαθμό τα χαρακτηριστικά του λειτουργού Συμβουλευτικής. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν διδαχθεί περισσότερα μαθήματα ψυχολογίας και παιδαγωγικής κατά την περίοδο των σπουδών τους στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, στα Παιδαγωγικά τμήματα και στα προγράμματα εξομοίωσης των πτυχίων τους. Επίσης, ενδεχομένως να οφείλεται στη συνεχή επαφή με τους ίδιους τους μαθητές μιας τάξης καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και ενίοτε και συνεχόμενες σχολικές χρονιές. Οι απαντήσεις των μαθητών στα 50 ίδια θέματα με τους δασκάλους φανερώνουν ότι οι δάσκαλοι ωραιοποιούν τις απαντήσεις τους, όσον αφορά τον συμβουλευτικό τους ρόλο. Οι δάσκαλοι διαθέτουν σ' ένα βαθμό κάποια από τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας λειτουργός Συμβουλευτικής, αλλά όχι στο μέγιστο βαθμό. Εκτιμάται ότι οι ίδιοι δεν έχουν συνείδηση αυτών των χαρακτηριστικών, διότι αυτά τα χαρακτηριστικά είναι προϊόν της εμπειρίας τους και όχι εξειδικευμένων σπουδών στη Συμβουλευτική.

Σύμφωνα με την Κοσμίδου-Haidy (2003) ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι ο κατεξοχήν ψυχολόγος ή σύμβουλος στη διδακτική-μαθησιακή συνάντηση, με προϋπόθεση την υιοθέτηση μιας αγωγής που θα στοχεύει στην ολική ανάπτυξη των μαθητών και όχι μόνο στη γνωστική τους ανάπτυξη. Εξάλλου η ουσιαστική γνωστική ανάπτυξη εμποδίζεται, όταν δεν εντάσσεται στο πλαίσιο της ολικής ανάπτυξης του

ατόμου, η οποία επιδιώκεται μέσα από μια σχέση ζεστή, επικοινωνιακή, γνήσια παιδαγωγική. Ένας τέτοιος δάσκαλος χρειάζεται να ενημερώνεται σχετικά με τη Συμβουλευτική και να λειτουργεί στο πλαίσιο μιας προσέγγισης που στοχεύει στην ψυχοανάπτυξη, στην οποία αναφερθήκαμε.

Η επιδεξιότητα του δασκάλου σε επικοινωνιακές και συμβουλευτικές ικανότητες φαίνεται να έχει θεμελιώδη σημασία σ' αυτή την προσπάθεια. Η γνώση, η εξάσκηση και η κατοχή

βασικών συμβουλευτικών δεξιοτήτων θα βοηθήσει και τον ίδιο τον δάσκαλο να αναγνωρίσει τις δυνατότητες του προσωπικού του επικοινωνιακού ύφους και να προσαρμόσει και να αναπτύξει ανάλογα τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζει. Μ' αυτό τον τρόπο συμβάλλει στη δημιουργία ενός καλού κλίματος στην τάξη, το οποίο με τη σειρά του ευνοεί την αποτελεσματικότερη διδασκαλία και μάθηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Cohen, L., Lawrence, M. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Coolican, H. (1994). *Research Methods and Statistics in Psychology*. New York: Hodder & Stoughton.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία. Τόμος Α'.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1992). *Ο Εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως Δάσκαλος και Λειτουργός Συμβουλευτικής: Δυο Προβλήματα, Μια Λύση. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ.22-23, Οκτώβριος & Δεκέμβριος 1992, σελ. 51-62.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.
- Javeau, Cl. (2000). *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδάνος.
- Κάτος, Α. (1984). *Στατιστική*. Θεσσαλονίκη: Εγνατία.
- Κοσμίδου - Hardy, X. (1998). *Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος στη Διδακτική Μαθησιακή Συνάντηση. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 46-47, Οκτώβριος & Δεκέμβριος 1998, σελ. 33-63.
- Κοσμίδου - Hardy, X. (2003). *Μέγας Οδηγός - Εκπαίδευση Επαγγέλματα*. Αθήνα: Αχτίδα.
- Μαλικιώση - Λοΐζου, Μ. (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγκούρας, Η. (1998). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Τόμος Β'.* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μενεξές, Γ. (1999). *Στατιστικές Διαδικασίες με το ...SPSS 8.0 for Windows, Κέντρο Υποστήριξης Τεχνολογιών Πληροφορικής Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη*.
- Μπρούζος, Α. (1997). *Οι Μαθητές κρίνουν τους Καθηγητές τους ως Λειτουργούς Συμβουλευτικής: Εμπειρική Προσέγγιση. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανα-*

- τολισμού, τ. 40-41, Μάρτιος & Ιούνιος 1997, σελ. 143-161.
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Αύχνος.
- Μπρούζος, Α. (1999). Η Συμβουλευτική στο Σχολείο ως Αίτημα των Σύγχρονων Κοινωνικών Μεταβολών. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ. 12, σελ. 99-134.
- Μπρούζος, Α. & Ράπτη, Κ. (2001). Ο Ρόλος της Σχολικής Συμβουλευτικής στην Προαγωγή της Αποδοχής της Διαφορετικότητας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ.56-57, Μάρτιος & Ιούνιος 2001, σελ. 25-41.
- Ξωχέλλης, Π. (2000). *Το Εκπαιδευτικό Έργο ως Κοινωνικός Ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΑΦΩΝ Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2002). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΑΦΩΝ Κυριακίδη.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 76-77, Μάρτιος-Ιούνιος 2006, σσ. 98-107

Μ. Ντάλλα, Σ. Πλιάκου***

**ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ ΓΗΓΕΝΩΝ
ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ / ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ
ΜΑΚΡΟΧΡΟΝΙΑ ΑΝΕΡΓΩΝ ΑΝΩ ΤΩΝ 45 ΕΤΩΝ**

Η παρούσα έρευνα εξετάζει παράγοντες που συνδέονται με την ταυτότητα σταδιοδρομίας μακροχρόνια ανέργων άνω των 45 ετών, γηγενών και μεταναστών /παλιννοστούντων από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Στο δείγμα περιελήφθησαν 113 μακροχρόνια άνεργοι της Δυτικής περιοχής του Πειραιά, 72 γηγενείς και 41 μετανάστες /παλιννοστούντες. Για την διερεύνηση ταυτότητας σταδιοδρομίας χρησιμοποιήθηκαν: α) Ερωτηματολόγιο Προσωπικότητας (Williams et al., 1998), β) Ερωτηματολόγιο Ενδιαφερόντων (Holland, et al., 2001) και γ) Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικών Αξιών (Lofquist & Dawis, 1991). Συγκριτικά με τους γηγενείς, οι μετανάστες /παλιννοστούντες εμφανίζονται να αποφεύγουν υψηλούς στόχους και φιλοδοξίες, προσανατολίζονται σημαντικά λιγότερο σε δραστηριότητες που αντιστοιχούν σε επαγγέλματα κοινωνικού, επιχειρηματικού και συμβατικού τύπου. Συγχρόνως, προτιμούν σημαντικά περισσότερο την οικονομική ασφάλεια και λιγότερο τη συνεργατικότητα. Ανεξάρτητα από την χώρα προέλευσης, παρατηρείται σύγχυση ταυτότητας σταδιοδρομίας στους μακροχρόνια ανέργους. Αφενός εκφράζουν υψηλές προτιμήσεις για κοινωνικά επαγγέλματα, αφετέρου εκδηλώνουν χαμηλή εξωστρέφεια και δυσκολίες στην ανάπτυξη κοινωνικού υποστηρικτικού δικτύου. Τέλος παρατηρήθηκε υψηλή αίσθηση του καθήκοντος και χαμηλή διεκδικητικότητα.

Λέξεις-κλειδιά: Μετανάστευση, Επιπολιτισμός, Ταυτότητα σταδιοδρομίας, Ταυτότητα Σταδιοδρομίας Μεταναστών.

M. Ntalla & S. Pliakou***

**LIFE CAREER DEVELOPMENT OF LONG TERM UNEMPLOYED
PEOPLE, NATIVES AND IMMIGRANTS/REMIGRANT,
OVER 45 YEARS OLD**

This study examines variables relating to the life career development of long term unemployed people, over 45 years old, both natives (Greeks) and immigrants/remigrants from the former Soviet Union. Sample includes 113 long term unemployed people of the west area of Piraeus, 72 of them natives, and 41 immigrants/remigrants. For the examination of the developmental career identity have been used a) Personality test (Williams et al., 1998), b) Interest Inventory test (Holland, et al., 2001) and c) Work Values test (Lofquist & Dawis, 1991). Comparing to natives, immigrants/remigrants seem to avoid high occupational goals and ambitions, and they are focused much less to activities that relate to social, investigate and conventional occupations. At the same time, they prefer significantly more jobs reassuring financial stability and they are interested less about cooperation in their work environments. No matter the country of origin, unemployed people of this study, seem to be confused about their life career development. Although they express high preference for social occupations, at the same time they appear not to be highly extroverted and they face problems establishing a network of social support. Finally, they have a very strong sense of duty and low assertiveness.

Key words: Immigration, Acculturation, Life career development, Immigrants career development.

* Η Μ. Ν. είναι Ψυχολόγος, Διδάκτωρ Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών e-mail: marinantalla@yahoo.gr

** Η Σ. Π. είναι Ψυχολόγος, Μάστερ Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Keele, Ερμού 18, 10563, Αθήνα, τηλ.: 210 4944259.

Εισαγωγή

Η μετανάστευση/παλιννόστηση θεωρείται στρεσογόνος διαδικασία, καθώς συνδέεται με τον επιπολιτισμό, που αφορά: α) πολιτιστικές μεταβολές προερχόμενες από τη συνεχή και άμεση επαφή μεταξύ πολιτιστικά διαφορετικών ομάδων (Redfield, Linton & Herskovits 1936), και β) αλλαγές ψυχολογικών ιδιοτήτων του ατόμου, όπως αίσθηση προσωπικής και πολιτισικής ταυτότητας, στάσεις, αξίες, κ.α. (Berry & Sam, 1996).

Βασική παράμετρος της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου αποτελεί η ταυτότητα σταδιοδρομίας (Seligman, 1994), που περιλαμβάνει ικανότητες όπως αυτογνωσία, συνδυασμός στοιχείων προσωπικότητας, ενδιαφερόντων, επαγγελματικών αξιών και δράσης, ικανότητα αναζήτησης ευκαιριών και δικτύωσης, αντιμετώπιση κοινωνικής αβεβαιότητας (Κρίβας, 2001), οι οποίες στην ενήλικη ζωή καλύπτουν την άσκηση ορισμένης επαγγελματικής δραστηριότητας, την μετακίνηση σε άλλες δραστηριότητες ή την παράλληλη άσκησή τους, καθώς και την ανέλιξη στην επαγγελματική ιεραρχία (Κασσιωτάκης, 2003).

Η ηλικία 45-65 ετών θεωρείται γενικά ως περίοδος παραγωγικότητας (Erikson, 1968) με χαρακτηριστικά την αφοσίωση στην εργασία, τη διατήρηση επαγγελματικών επιλογών, την πρόοδο και εξέλιξη της ταυτότητας σταδιοδρομίας (Super, 1984). Ωστόσο, για πολλούς ενήλικες η ταυτότητα σταδιοδρομίας περνά από διαδικασίες αβεβαιότητας και ρευστότητας, λαμβάνοντας υπόψη την αναδιάρθρωση της οικονομίας και τη ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη, που τα τελευ-

ταία χρόνια οδηγούν σε παρατεταμένη ανεργία ένα μεγάλο ποσοστό ατόμων (16.5%) ηλικίας 45 και άνω (Παρατηρητήριο Απασχόλησης, 2002).

Για τους μετανάστες/παλιννοστούντες μέσης ηλικίας, η επίτευξη ταυτότητας σταδιοδρομίας, αποτελεί δύσκολο επίτευγμα, καθώς συνδέεται με την οικονομική προσαρμογή, την επίτευξη συμμετοχής στην καινούρια κοινωνία, η οποία ευθυγραμμίζεται με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους (Aycan & Berry, 1995). Η διατήρηση παραδοσιακών ρόλων σχετικών με την επαγγελματική δραστηριότητα του ατόμου είναι ένδειξη συνέχειας της σταδιοδρομίας στα πλαίσια της αλλαγής (Akhtar, 1999). Ωστόσο, αντιξοότητες, όπως νέα αγορά εργασίας, μη αναγνώριση προσόντων, εργασίες χαμηλού κύρους κ.α, έχουν ως συνέπεια, πτωτική πορεία στην ταυτότητα σταδιοδρομίας των μεταναστών, η οποία αποτελεί παλινδρόμηση σε προηγούμενα στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης (διερεύνηση ικανοτήτων, ευκαιριών, αξιών) (Super, 1984) παιδικής ή εφηβικής ηλικίας, χωρίς όμως να υπάρχουν οι ίδιες δυνατότητες ανάπτυξης, χρονικά περιθώρια και αντίστοιχες προσδοκίες για καινούργια επιτεύγματα όπως σε παιδιά και εφήβους. Η σύγκρουση μεταξύ παλινδρόμησης και πορείας προς το μέλλον οδηγούν σε αποδιοργάνωση του εαυτού, συναισθήματα ανεπάρκειας και χαμηλή αυτοεκτίμηση με αποτέλεσμα να μένουν βουβές και ανέκφραστες διάφορες πτυχές της προσωπικότητάς, που το άτομο ενδεχομένως βιώνει ως απώλεια αγαπημένων και οικείων στοιχείων (Akhtar, 1999). Ως αντίβαρο αυτού, εμφανίζεται η απώθηση, εσωτερίκευση επιθυμιών με επιβολή

περιορισμών στη δραστηριότητα και αποφυγή καταστάσεων που ίσως κατέληγαν σε επιστροφή απωθημένων ενορμήσεων. Η υποταγή εσωτερικών επιθυμιών διαμορφώνει συμβιβαστικά σχήματα στη σχέση του ατόμου με το περιβάλλον (Φρόυντ, 1990).

Αναπόσπαστο στοιχείο ταυτότητας σταδιοδρομίας των μεταναστών αποτελεί το πολιτιστικό στοιχείο, πεποιθήσεις και αξίες σχετικά με την εργασία, σχέσεις εργαζομένου με προϊστάμενους και υφιστάμενους, προγραμματισμό της εργασίας κ.α. Διαπολιτιστικές έρευνες ανέδειξαν 4 διαστάσεις αξιών σχετικά με την εργασία, που επιτρέπουν διαπολιτιστικές συγκρίσεις ανάμεσα στις αναπτυσσόμενες και ανεπτυγμένες χώρες: συλλογικότητα-ατομικισμός, αποφυγή αβεβαιότητας, απόσταση υφισταμένου-παριστάμενου και αρρενωπότητα-θηλυκότητα. (Hofstede, 1991).

Η αξία της συλλογικότητας, χαρακτηριστική στα αναπτυσσόμενα βιομηχανικά κράτη, προτάσσει τη συλλογική αλληλεγγύη και συνεργασία στην εργασία, έναντι της ατομικής πρωτοβουλίας, προσωπικών αναγκών και στόχων (Hofstede, 1991. Hui & Triandis, 1986). Άτομα με συλλογικό προσανατολισμό φαίνεται να προτιμούν την καθοδήγηση στην εργασία, χωρίς ενεργό εμπλοκή των ιδίων στη λήψη πρωτοβουλιών και την ανεύρεση λύσεων, καθώς θεωρούν τα πρόσωπα εξουσίας ικανά να αποφασίζουν, να κατευθύνουν και να διοικούν. Επίσης σε απρόβλεπτα περιβάλλοντα προέχουν γι' αυτούς η αποφυγή αβεβαιότητας και επικίνδυνων συγκρούσεων στην εργασία, οι βραχυπρόθεσμοι οικονομικοί στόχοι και η επαγγελματική σταθερότητα. Μολονότι η εργασία κα-

ταλαμβάνει κεντρικό ρόλο στη ζωή των ανθρώπων, σε κοινωνίες παραδοσιακού προσανατολισμού δίνεται έμφαση σε εργασίες που επιφέρουν ισορροπία επαγγελματικής και ιδιωτικής ζωής, ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, ύπαρξη φιλικού και υποστηρικτικού εργασιακού περιβάλλοντος έναντι της επίδοσης, της προβολής και των υλικών αξιών που προέχουν στις βιομηχανικές κοινωνίες (Hofstede & Bond, 1984).

Η παρούσα έρευνα έγινε στα πλαίσια του Προγράμματος Συνοδευτικών Υπηρεσιών της Αναπτυξιακής Δήμων Πειραιά, όπου προσήλθαν μακροχρόνια άνεργοι, γηγενείς και μετανάστες από την ευρύτερη περιοχή. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στους μετανάστες παλιννοστούντες από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης με βασικό ερευνητικό ερώτημα τις διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων (γγενών και παλιννοστούντων) στο περιεχόμενο της ταυτότητας σταδιοδρομίας. Γνωρίζοντας πως οι χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης ασπάστηκαν για μεγάλο χρονικό διάστημα μια συλλογική προοπτική (Peabody, 1985) έγιναν οι εξής υποθέσεις:

1. Οι μετανάστες / παλιννοστούντες θα προβάλουν σε υψηλότερο βαθμό διαστάσεις προσωπικότητας που αφορούν στην συνεργατικότητα (προσήνεια) και κοινωνικότητα (εξωστρέφεια) και σε χαμηλότερο βαθμό στην οργάνωση και προγραμματισμό (ευσυνειδησία).
2. Οι μετανάστες/παλιννοστούντες θα προτιμήσουν σε υψηλότερο βαθμό δραστηριότητες τεχνολογικών και τεχνικών εργασιών (ρεαλιστικός τύπος) και σε λιγό-

τερο βαθμό δραστηριότητες που απαιτούν καινούριες δεξιότητες ή αναγνώριση ήδη υπαρχόντων προσόντων και δεξιοτήτων.

3. Οι μετανάστες συγκριτικά με τους γηγενείς θα προβάλλουν σε μεγαλύτερο βαθμό αξίες επικεντρωμένες στη συνεργασία (συλλογικότητα) και επαγγελματική σταθερότητα (αποφυγή αβεβαιότητας) και σε λιγότερο βαθμό αξίες επικεντρωμένες στην επίτευξη στόχων, ανεξαρτησία, δημιουργικότητα και επαγγελματική εξέλιξη (ατομικισμός).

Μέθοδος

Δείγμα

Στο δείγμα της έρευνας συμπεριλήφθησαν 113 μακροχρόνια άνεργοι της Δυτικής περιοχής του Πειραιά (Δραπετσώνα, Κερατσίνι, Κορυδαλλό, Νίκαια, Σαλαμίνα, Πειραιά), οι οποίοι συμμετείχαν στο πρόγραμμα ΣΥΥ, το οποίο χρηματοδοτήθηκε από το Υπουργείο Εργασίας και το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο. Συγκεκριμένα, ως προς τη χώρα γέννησης 72 (63.7%) ήταν γηγενείς Έλληνες και 41 (36.3%) μετανάστες/παλιννοστούντες από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Η ομάδα των μεταναστών/παλιννοστούντων περιλάμβανε 28 γυναίκες και 13 άνδρες, ενώ η ομάδα των γηγενών 51 γυναίκες και 21 άνδρες.

Ερευνητικά Εργαλεία

Για να μελετηθούν τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, τα ενδιαφέροντα και οι επαγγελματικές αξίες

των συμμετεχόντων με στόχο τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας, χορηγήθηκαν: Ερωτηματολόγιο Προσωπικότητας (Williams et al., 1998), Ερωτηματολόγιο Ενδιαφερόντων (Holland, et al., 2001) και Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικών Αξιών (Lofquist & Dawis, 1991).

Το Ερωτηματολόγιο προσωπικότητας αποτελείται από 30 ερωτήσεις (επίθετα ή προτάσεις), που εξετάζουν το «Νευρωτισμό», την «Εξωστρέφεια», την «Τάση εξερεύνησης και αναζήτησης», τη «Συμπαθητικότητα-προσήνεια» και την «Ευσυνειδησία». Τα άτομα απάντησαν σε επτάβαθμη κλίμακα όπου το 7 σήμαινε «Με χαρακτηρίζει πάρα πολύ» και το 1 «Δεν με χαρακτηρίζει καθόλου».

Το ερωτηματολόγιο Ενδιαφερόντων αποτελείται από 48 ερωτήσεις, που αντιπροσωπεύουν δραστηριότητες αντίστοιχες σε έξι τύπους επαγγελματικής προσωπικότητας: «Ρεαλιστικός», «Ερευνητικός», «Καλλιτεχνικός», «Κοινωνικός», «Επιχειρηματικός» και «Συμβατικός». Οι ερωτήσεις βαθμολογήθηκαν σε πεντάβαθμη κλίμακα όπου το 1 σήμαινε «καθόλου», και το 5 «πάρα πολύ».

Το Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικών Αξιών περιέχει 38 ερωτήσεις, που εξετάζουν πηγές ικανοποίησης από το εργασιακό περιβάλλον, όπως επίτευξη υψηλών στόχων, συνεργασία, επαγγελματική εξέλιξη, δημιουργικότητα, ανεξαρτησία και επαγγελματική σταθερότητα. Οι ερωτήσεις βαθμολογήθηκαν σε πεντάβαθμη κλίμακα όπου το 1 σήμαινε «καθόλου σημαντικό» και το 5 «πολύ σημαντικό».

Τα ερωτηματολόγια μεταφράστηκαν στα ρώσικα από άτομα με μητρική γλώσσα την ρωσική και ακολουθή-

σε αντίστροφη μετάφραση στα ελληνικά. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε από ειδικά εκπαιδευμένους σύμβουλους επαγγελματικού προσανατολισμού στα πλαίσια των συναντήσεων με τους ανέργους.

Ευρήματα

Για τη διερεύνηση διαφορών μεταξύ γηγενών και μεταναστών/παλιννοστούντων μακροχρόνια ανέργων άνω των 45 ετών στη βαθμολογία των τεστ Προσωπικότητας, Ενδιαφερόντων και Επαγγελματικών Αξιών, σχεδιάστηκαν διπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης (MANOVA) ως προς χώρα καταγωγής και φύλο συμμετεχόντων (2 πληθυσμιακές ομάδες X 2 φύλα).

Οι διπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης ανέδειξαν στατιστικώς ασήμαντη την κύρια επίδραση της καταγωγής στη βαθμολογία που προκύπτει από το γραμμικό συνδυασμό των παραγόντων του τεστ Προσωπικότη-

τας ανεξαρτήτως φύλου. Σε μονομεταβλητό επίπεδο η κύρια επίδραση της χώρας προέλευσης βρέθηκε στατιστικώς σημαντική στην «ευσυνειδησία» $F(1,64)=5.70, p<.05$, με τους μετανάστες /παλιννοστούντες να σημειώνουν στατιστικά χαμηλότερο μέσο όρο από τους γηγενείς. Περίπου 8.7 % της εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να αποδοθεί στη συμβολή της καταγωγής, $\eta^2=.078$. Οι μέσοι όρων των υπολοίπων παραγόντων δεν διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους (βλ. Πίν. 1).

Επίσης βρέθηκε κύρια επίδραση του φύλου στον παράγοντα της ευσυνειδησίας $F(1, 60)=6.67, p<.05$ με τις γυναίκες να σημειώνουν σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο από τους άντρες. Η συμβολή του φύλου στη συνολική διασπορά της εξαρτημένης μεταβλητής ήταν $\eta^2=0.10$. Δεν παρατηρήθηκε σημαντική αλληλεπίδραση καταγωγής και φύλου τόσο στη βαθμολογία που προκύπτει από το γραμμικό συνδυασμό των κλιμάκων του Ερωτηματολογίου Προσωπικότητας, όσο και στους

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων του τεστ Προσωπικότητας ως προς την καταγωγή των μακροχρόνια ανέργων.

Παράγοντες		Καταγωγή		
		Γηγενείς	Μετανάστες/ παλιννοστούντες	F
Νευρωτισμός	M.O.	2.88	2.85	0.025
	T.Σ.	0.15	0.14	
Εξωστρέφεια	M.O.	4.70	4.67	0.004
	T.Σ.	0.17	0.16	
Δεκτικότητα σε εμπειρίες	M.O.	4.40	4.18	0.953
	T.Σ.	0.17	0.18	
Ευσυνειδησία	M.O.	5.17	4.93	5.70*
	T.Σ.	0.09	0.11	
Προσήγεια	M.O.	3.42	2.74	0.825
	T.Σ.	0.21	0.19	

Σημείωση: * <.05

μέσους όρους των πέντε κλίμακων.

Ός προς τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα, οι διαπραγοντικές αναλύσεις ανέδειξαν στατιστικώς ασήμαντη την κύρια επίδραση της καταγωγής στη βαθμολογία που προκύπτει από το γραμμικό συνδυασμό των παραγόντων του τεστ Ενδιαφερόντων ανεξαρτήτως φύλου. Ωστόσο, σε μονομεταβλητό επίπεδο παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των κλίμακων: κοινωνικός τύπος $F(1,69)=4.59, p<.05$, επιχειρηματικός τύπος $F(1,69)=4.93, p<.05$ και συμβατικός τύπος $F(1,69)=5.16, p<.05$. Η συμβολή της καταγωγής ήταν περίπου 7% της συνολικής διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή, $\eta^2=0.07\%$. Σε σύγκριση με τους γηγενείς, οι μετανάστες /παλιννοστούντες δείχνουν σημαντικά χαμηλότερο ενδιαφέρον για δραστηριότητες κοινωνικών, διοικητικών οικονομικών και υπαλληλικών επαγγελμάτων,

ενώ δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στις υπόλοιπες κλίμακες (Πίν. 2).

Η κύρια επίδραση του φύλου βρέθηκε στατιστικώς σημαντική στο μέσο όρο των εξής κλίμακων του Τεστ Ενδιαφερόντων: «ρεαλιστικός τύπος» $F(1,69)=12.98, p<.001$ με συμβολή 15.8 % στη συνολική διασπορά της εξαρτημένης μεταβλητής, $\eta^2=0.158$, «καλλιτεχνικός τύπος» $F(1,69)=9/86, p<.01$ με συμβολή 12.8% στη συνολική διασπορά της εξαρτημένης μεταβλητής, $\eta^2=0.128$ και «συμβατικός τύπος» $F(1, 69)=9.33, p<.01$ με συμβολή 11.9 % στη συνολική διασπορά της εξαρτημένης μεταβλητής, $\eta^2=0.119$. Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα, οι άντρες άνω των 45 ετών σημείωσαν σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο προτίμησης για δραστηριότητες τεχνικών και τεχνολογικών επαγγελμάτων, ενώ οι προτιμήσεις των γυναικών είναι υψηλότερες για δραστηριότητες

Πίνακας 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις κλίμακες του Τεστ Ενδιαφερόντων ως προς την καταγωγή.

Παράγοντες	Καταγωγή			F
	Γηγενείς	Μετανάστες/ παλιννοστούντες		
Ρεαλιστικός τύπος	M.O.	2.31	2.30	.004
	T.A.	0.92	0.86	
Ερευνητικός τύπος	M.O.	2.98	3.13	2.16
	T.A.	1.02	0.96	
Καλλιτεχνικός τύπος	M.O.	3.01	2.90	1.01
	T.A.	0.93	1.03	
Κοινωνικός τύπος	M.O.	3.47	3.17	8.50**
	T.A.	0.92	0.98	
Επιχειρηματικός τύπος	M.O.	3.50	3.12	13.87***
	T.A.	0.94	1.00	
Συμβατικός τύπος	M.O.	3.50	3.00	19.05***
	T.A.	1.02	1.06	

Σημείωση: ** $p<.01$, *** $p<.001$

καλλιτεχνικών και υπαλληλικών επαγγελματιών. Δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των υπόλοιπων κλιμάκων. Η αλληλεπίδραση καταγωγής και φύλου βρέθηκε σημαντική στο μέσο όρο της κλίμακας «ερευνητικός τύπος» $F(6, 64)=5.46, p<0.05$ με τους γηγενείς άντρες και τις μετανάστριες/παλιννοστισσες γυναίκες να σημειώνουν σημαντικά χαμηλότερο μέσο όρο σε δραστηριότητες επιστημονικών /ερευνητικών επαγγελματιών συγκριτικά με τις γηγενείς γυναίκες και μετανάστες/παλιννοστούντες άντρες. Η συμβολή της αλληλεπίδρασης στη συνολική διασπορά της εξαρτημένης μεταβλητής ήταν $\eta^2=.073$.

Ως προς τις επαγγελματικές αξίες, η καταγωγή βρέθηκε να είναι στατιστικώς σημαντική στη βαθμολογία που προκύπτει από το γραμμικό συνδυασμό των παραγόντων του τεστ Επαγγελματικών Αξιών ανεξαρτήτως φύλου Wilks' $\lambda=.713, F(6,48)=3.23,$

$p<0.05$ με συμβολή 28.7% στη συνολική διασπορά της εξαρτημένης μεταβλητής, $\eta^2=.287$. Σε μονομεβλητό επίπεδο διαφορές μεταξύ των ομάδων παρατηρήθηκαν στη «συνεργατικότητα» $F(1,53)=5.47, p<.05$, «σταθερότητα εργασίας» $F(1,53)=7.76, p<.01$ και «ανεξαρτησία» (οριακά σημαντική διαφορά) $F(1,53)=3.72, p=.05$. Η συμβολή της καταγωγής ήταν περίπου 9.3% της συνολικής διασποράς για την συνεργατικότητα, $\eta^2=0.093$, 12.8% για την επαγγελματική σταθερότητα, $\eta^2=0.128$, και 6.6% για την ανεξαρτησία, $\eta^2=0.066$. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, οι μετανάστες σε σύγκριση με τους γηγενείς σημείωσαν σημαντικά χαμηλότερο μέσο όρο στη συνεργατικότητα και υψηλότερο στην επαγγελματική σταθερότητα, ανεξαρτήτως χρηματικών απολαβών. Δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των υπόλοιπων κλιμάκων, ούτε κύρια επίδραση του φύλου και ούτε σημαντική αλληλεπίδραση

Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στους παράγοντες του Τεστ Επαγγελματικών Αξιών ως προς την καταγωγή.

Παράγοντες	Καταγωγή			F
		Γηγενείς	Μετανάστες/ παλιννοστούντες	
Επίτευξη Στόχων	M.O.	4.37	4.23	0.56
	T.A.	0.14	0.13	
Συνεργατικότητα	M.O.	4.51	4.16	5.47*
	T.A.	0.11	0.10	
Επαγγελματική Εξέλιξη	M.O.	3.82	3.72	0.37
	T.A.	0.15	0.14	
Δημιουργικότητα	M.O.	3.53	3.25	1.23
	T.A.	0.18	0.17	
Ανεξαρτησία	M.O.	3.37	3.89	3.72
	T.A.	0.20	0.19	
Επαγγελματική Σταθερότητα	M.O.	3.46	4.10	7.76**
	T.A.	0.17	0.16	

Σημείωση: * $p<.05$, ** $p<.01$

καταγωγής και φύλου στο γραμμικό συνδυασμό των κλιμάκων των επαγγελματικών αξιών ούτε στις επιμέρους κλίμακες.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι μετανάστες / παλιννοστούντες φαίνεται να εμφανίζουν χαμηλότερο βαθμό ευσυνειδησίας σε σύγκριση με τους γηγενείς, αποφεύγουν τους υψηλούς στόχους και φιλοδοξίες, παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάληψη πρωτοβουλιών και προβάλλουν την ανάγκη ανάπτυξης ικανοτήτων οργάνωσης, εσωτερικού ελέγχου, ανταπόκρισης σε δυσκολίες και εμπόδια. Ο χαμηλότερος βαθμός κινητοποίησης μεταναστών προς επίτευξη στόχων, μπορεί να ερμηνευτεί με το αίσθημα υψηλής αβεβαιότητας (Hofstede 1980) που συνδέεται τόσο με το πολιτιστικό πλαίσιο αναφοράς, όσο και με δυσκολίες προσαρμογής στη νέα πραγματικότητα και που ενδέχεται να προκαλούν απόθνηση των πραγματικών εσωτερικών επιθυμιών του ατόμου, οι οποίες συντελούν στην αυτοπραγμάτωση του.

Το περιορισμένο ενδιαφέρον των μεταναστών / παλιννοστούντων για δραστηριότητες κοινωνικών, διοικητικών και υπαλληλικών επαγγελμάτων ίσως προκαλείται από δυσκολίες σχετικά με τη χρήση της νέας γλώσσας και την αναγνώριση των τυπικών προσόντων (Aycan & Berry, 1995). Συγχρόνως ενδέχεται να υποδεικνύει συμβιβασμό μεταξύ κοινωνικών και ατομικών παραγόντων (Gottfredson, 1996), ο οποίος αποτελεί τρόπο προσαρμογής στο νέο περιβάλλον ή ίσως το ίδιο το περιβάλλον προσανατολίζει

τον μετανάστη προς συγκεκριμένες δραστηριότητες (Leung, 1995).

Το χαμηλό ενδιαφέρον των μεταναστών για την επαγγελματική τους εξέλιξη και τις συνθήκες του εργασιακού περιβάλλοντος, και η υψηλή προτίμηση εργασιών με οικονομική ασφάλεια και ελάχιστες πιθανότητες απόλυσης συνάδει με άλλες έρευνες (Leung, 1995), και δείχνει πως η επαγγελματική τους συμπεριφορά και ολοσφώς οι επαγγελματικές τους αξίες, καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις οικονομικές/βιοποριστικές τους ανάγκες, από την ίδια την επιβίωση.

Οι διαφορές μεταξύ γηγενών και μεταναστών δείχνουν πως οι φορείς και οι υπηρεσίες που έχουν αρμοδιότητες για επαγγελματική συμβουλευτική της συγκεκριμένης ομάδας θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη μερικές βασικές διαπολιτισμικές αρχές (Sue, Ivey, & Pedersen, 1996):

α) Το παραδοσιακό μοντέλο συμβουλευτικής και ψυχολογικής στήριξης μεταναστών μπορεί να είναι αποτελεσματικό, εφόσον αναγνωρίζει την επίδραση πεποιθήσεων και αξιών διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων, οι οποίες αφορούν απόψεις του ατόμου για τον κόσμο, την εργασία, το επάγγελμα, κ.α.

β) Οι πολιτιστικές μεταβολές της μετανάστευσης θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, καθώς ενδέχεται να επηρεάζουν διάφορες πλευρές της συμβουλευτικής διαδικασίας όπως την έναρξη, τη συλλογή πληροφοριών, την κατανόηση συμπεριφοράς του ατόμου, την οργάνωση και εφαρμογή του σχεδίου δράσης.

γ) Για την κατανόηση της συμπεριφοράς των μεταναστών/ παλιννοστούντων θα πρέπει να αναγνωρίζονται οι

ιδιαίτερες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες διαβίωσης, από τις οποίες μπορεί να εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η ύπαρξη ή μη δυσκολιών προσαρμογής (Leung, 1995).

Πέραν από τις διαφορές που παρατηρήθηκαν μεταξύ ομάδων, η έρευνα έδειξε πολλά κοινά στοιχεία στην επαγγελματική συμπεριφορά ανέργων ηλικίας 45 ετών και άνω. Οι μακροχρόνια άνεργοι αφενός εμφανίζουν μια τάση να αποφεύγουν εργασιακούς χώρους που απαιτούν κοινωνικές δεξιότητες, συγχρόνως εκφράζουν δυσκολίες στην δημιουργία υποστηρικτικού δικτύου, και αφετέρου εκδηλώνουν υψηλό ενδιαφέρον για κοινωνικά επαγγέλματα. Παράλληλα, ασυμφωνία παρατηρείται ανάμεσα στις προσωπικές αξίες των ανέργων και του εργασιακού περιβάλλοντος καθώς οι άνεργοι εκτιμούν αρκετά την αξία της συνεργατικότητας, ενώ ζουν σε ένα εργασιακό περιβάλλον που δίνει έμφαση στην παραγωγικότητα και την επίτευξη στόχων (Winefield, 2002). Η έλλειψη συμφωνίας μεταξύ εργασιακής προσωπικότητας και εργασιακού περιβάλλοντος δημιουργεί συναισθήματα δυσαρέ-

σκειας και έλλειψη εργασιακής ικανοποίησης (Hui, 1990). Γενικά, παρατηρείται μια δυσκολία των μακροχρόνια ανέργων στο να συνδυάσουν σε ένα ενιαίο σύνολο διάφορες όψεις της ταυτότητας σταδιοδρομίας, σύγχυση ταυτότητας σταδιοδρομίας, το οποίο δεν μεταφράζεται κατ' ανάγκην σε ψυχοπαθολογική συμπεριφορά ή εργασιακή ανικανότητα, αλλά ωστόσο, ενδέχεται να αναφέρεται σε καταστάσεις όπου το άτομο αντιμετωπίζει δυσχέρειες ως προς τον εργασιακό του ρόλο (Neff, 1985).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας θεωρείται χρήσιμο η επαγγελματική Συμβουλευτική μακροχρόνια ανέργων να περιλαμβάνει ανάπτυξη δεξιοτήτων ανταπόκρισης στη καινούρια αγορά εργασίας, δεξιότητες για την εκτίμηση, την ανάπτυξη και αξιοποίηση του υποστηρικτικού δικτύου, ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτογνωσίας, απόκτηση δεξιοτήτων για τη μείωση των ψυχοσυναισθηματικών επιπτώσεων της ανεργίας, απόκτηση δεξιοτήτων σχεδιασμού και πραγματοποίησης αλλαγών στη προσωπική ζωή ώστε το άτομο να αντιμετωπίσει ικανοποιητικά την μακροχρόνια ανεργία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Akhtar, S. (1999). *Immigration and Identity. Turmoil, Treatment, and Transformation*. Jason Aronson INC.
- Aycan, Z., & Berry, J. W. (1995). Cross-cultural adaptation as a multifaceted phenomenon. *Paper presented at 4th European Congress of Psychology*, Athens.
- Berry, J. W., & Sam, D. L. (1996). Acculturation and adaptation. In J. W. Berry, M. H. Segall & C. Kagitcibasi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Social Behavior and applications* (pp. 291-326). Boston: Allyn and Bacon.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown, L. L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed.) (pp. 179-232). San Francisco: Jossey-Bass.

- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: McGraw Hill.
- Hofstede, G., & Bond, M. H. (1984). Hofstede's culture dimensions: An independent validation using Rokeach's value survey. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15, 417-433.
- Holland, J. L., Reardon, R. C., Latshaw, R. J., Rarick, S. R., Schneider, S., Shortridge, M. A., & James, S. A. (2001). *Self-Directed Search Form R Internet Version 2.0* (online).
- Hui, C. H., & Triandis, H. C. (1986). Individualism – collectivism: A study of cross-cultural researchers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17, 225-248.
- Hui, A. H. (1990). Work attitudes, leadership styles, and managerial behavior in different cultures. In R. W. Brislin (ed.) *Applied Cross-Cultural Psychology* (pp. 186-209). London: Sage.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: Εννοιολογικές διασαφήσεις, σκοποί και στόχοι. Στο Μ. Ι. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και Πράξη* (σσ. 43-60). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κρίβας, Σ. (2001). Από την Βοήθεια για Επιλογή Σταδιοδρομίας στην Ενίσχυση του Ατόμου για την Προσωπική Δόμηση της Σταδιοδρομίας. Μια αναγκαιότητα για τη Συμβουλευτική για τη Σταδιοδρομία. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* (σσ. 19-20), 56-57. *ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.*, Ελληνικά Γράμματα.
- Leung, S. A. (1995). Career development and counseling. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of Multicultural Counseling* (pp. 549-566). Sage Publications.
- Lofquist, L. H. & Dawis, R. V. (1991). *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Neff, W. S. (1985). *Work and human behaviour* (2nd ed.). Chicago: Aldine.
- Παρατηρητήριο Απασχόλησης. (2002). *Η αγορά εργασίας στην Ελλάδα: Τι μας λένε τα στοιχεία για την ανεργία*.
- Peabody, D. (1985). *National characteristics*. New York: Cambridge University Press.
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. J. (1936). Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152.
- Seligman, L. (1994). *Developmental career counseling and assessment* (2nd ed.). Sage.
- Sue, D. W., Ivey, A. E., & Pedersen, P. B. (1996). *Multicultural counseling theory*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Super, D. E. (1984). Career and life development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.) *Career choice and development* (pp. 192-234). San Francisco: Jossey – Bass.
- Φρούντ, Α. (1990). *Το Εγώ και οι μηχανισμοί άμυνας*. Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Winefield, A. H. (2002). The psychology of unemployment. In L. Bäckman & C. von Hofsten (Eds.), *Psychology at the turn of the millennium: Social, developmental and clinical perspectives* (Vol. 2) (pp. 393-408). Hove: Psychology Press.
- Williams, J. E. Satterwhite, R. C., & Saiz, J. S. (2002). The importance of psychological traits: A cross-cultural study. Plenum Press.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 76-77, Μάρτιος-Ιούνιος 2006, σσ. 108-117

*Βασιλική Παππά**

**Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΣΤΟ ΓΟΝΙΚΟ ΡΟΛΟ.
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ
ΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΓΟΝΕΩΝ**

Η μετάβαση στο γονικό ρόλο αποτελεί σημαντική εξελικτική φάση, που χαρακτηρίζεται από προσωπικές, οικογενειακές και κοινωνικές αλλαγές στη ζωή του ατόμου. Αν και αυτή συνδέεται με θετικά συναισθήματα, συχνά αποτελεί αγχογόνο διαδικασία, η οποία θέτει συγκεκριμένες απαιτήσεις και προκλήσεις. Οι σύγχρονες έρευνες ασχολούνται με τη διερεύνηση των παραγόντων που βοηθούν ή αναστέλλουν τη διαδικασία μετάβασης στη γονικότητα και των δύο συζύγων.

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί μία σύντομη ανασκόπηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας και ακολουθώς προβαίνει στη σκιαγράφηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης και συμβουλευτικής που απευθύνονται σε γονείς που περιμένουν παιδί, όπως αυτά οργανώνονται στα πλαίσια των Σχολών Γονέων στην Ελλάδα.

Λέξεις-κλειδιά: γονικός ρόλος, υποψήφιοι γονείς, εκπαίδευση γονέων, συμβουλευτική γονέων, σχολές γονέων

*Vassiliki Pappa**

**THE TRANSITION TO PARENTHOOD.
THE ROLE OF PARENTS' SCHOOLS IN THE EDUCATION
AND COUNSELLING OF FUTURE PARENTS**

The transition to parenthood is an important developmental phase, which is characterized by personal, familial and social changes in a person's life. Even if it is related with positive feelings, it is often a stressful procedure, which sets specific demands and challenges. Current research deals with the studying of factors that either help or inhibit the procedure of the transition to parenthood for both parents.

The present study attempts a short review of the subject-related literature and subsequently proceeds to the outline of the programmes of education and counselling that refer to expectant parents, as these programmes are organized by the Parents' Schools.

Key-words: parental role, future parents, parent education, parent counselling, parent schools

* Η Β.Π. είναι δρ. ψυχολόγος, επιστημονική συνεργάτης στο ΤΕΙ Αθηνών, υπεύθυνη της Επιστημονικής Επιτροπής Σχολών Γονέων και πρόεδρος του Πανελληνίου Συνδέσμου Σχολών Γονέων. Επικοινωνία: Έρμου 3, Βύρωνα, 162 33, τηλ. 210-7647872, e-mail: vaspap2@otenet.gr

Εισαγωγικά: Η Μετάβαση στο Γονικό Ρόλο.

Η μετάβαση στο γονικό ρόλο έχει χαρακτηριστεί ως μία από τις πιο απότομες και ξαφνικές αλλαγές που επισημαίνονται στη ζωή ενός ατόμου και έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών μελετών που έχουν διεξαχθεί σχετικά με την εξέλιξη των ενηλίκων και του κύκλου ζωής της οικογένειας (Terry, 1991, Cowan & Cowan, 1998, 2000). Αυτή η απότομη και ξαφνική μετάβαση από τη δυάδα στην τριάδα αποτελεί μια ιδιαίτερη εξελικτική φάση που σηματοδοτείται από σημαντικές προσωπικές, οικογενειακές και κοινωνικές αλλαγές (Levy-Shiff, 1994).

Η περίοδος της κήσης αποτελεί για τη συζυγική δυάδα μία κρίσιμη φάση στον κύκλο της ζωής, διότι απαιτεί νέες ψυχοκοινωνικές προσαρμογές σε όλους τους τομείς της ζωής, όπως είναι η ταυτότητα του Εγώ, οι συζυγικοί ρόλοι, οι κοινωνικές συναναστροφές, οι εργασιακές σχέσεις. Οι προσαρμογές αυτές μπορεί να αποτελέσουν αφετηρία για μεγαλύτερη προσωπική, ψυχοκοινωνική και ψυχοσεξουαλική ανάπτυξη, ή αντίθετα μπορεί να δυσχεράνουν τη μετάβαση στη νέα πραγματικότητα, αποτελώντας πηγή άγχους και σημαντικών δυσκολιών (Παρασκευόπουλος, 1985. Χουρδάκη, 1999. Χουρδάκη, Μαρούδα, & Σταύρου, 1989).

Αν και η απόκτηση ενός παιδιού - ιδιαίτερα όταν αποτελεί συνειδητή και υπεύθυνη επιλογή των συζύγων - είναι πηγή ανεπίπτωτης χαράς για τους γονείς, η μετάβαση στη γονικότητα (η απόκτηση του πρώτου παιδιού) προσδιορίζεται επίσης και ως αγχογόνος διαδικασία, η οποία θέτει νέα θέματα διαπραγμάτευσης και δημιουργεί νέες

σημαντικές απαιτήσεις. Παλαιότερα, ο ερχομός του πρώτου παιδιού αντιμετωπιζόταν ως ιδιαίτερα διασπαστικός ως προς την ομαλή συνέχιση της συζυγικής ζωής, τόσο ώστε συνιστούσε οικογενειακή «κρίση» (Le Masters, 1957). Ωστόσο, αν και οι νεώτερες έρευνες υποστηρίζουν ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει για όλους τους γονείς, διότι υπάρχουν πολλές διαφοροποιήσεις ως προς τον τρόπο με τον οποίον οι σύζυγοι αντιδρούν στη γονικότητα (Cowan & Cowan, 1998), η μετάβαση στο γονικό ρόλο δεν παύει και σήμερα να θεωρείται ότι αποτελεί κρίσιμη καμπή στη ζωή του ζεύγους (Cowan & Cowan, 2000). Αν και οι περισσότεροι γονείς είναι ανέτοιμοι γι' αυτή τη μετάβαση (Χουρδάκη, 1999, 2001), δεν μπορούμε να παραγνωρίσουμε ότι η γονικότητα αποτελεί πηγή ωρίμανσης, αλλαγής και προσωπικής ανάπτυξης. Οι αλλαγές που συντελούνται, επηρεάζονται εν μέρει από τα χαρακτηριστικά των ίδιων των γονέων: α) από το πόσο στοργικοί είναι, από το βαθμό της προσαρμοστικότητάς τους, καθώς και από το πόσο ασφαλείς νιώθουν ως προς το ρόλο τους (Vondra & Belsky, 1993) και β) από το αν έχει διαμορφωθεί μία στενή και υποστηρικτική σχέση μεταξύ τους (Cox και συν., 1989).

Υπάρχουν πολλές έρευνες που διατείνονται ότι, γενικά, η μετάβαση στο ρόλο του γονέα έχει σχέση με μία μικρή μείωση όσον αφορά την ικανοποίηση που αντλούν οι σύζυγοι από το γάμο (Bornstein, 1995. Cowan & Cowan, 2000. Umberson & Gove, 1989). Ωστόσο, άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι, αν και παρατηρείται μείωση στην ικανοποίηση που αντλούν πολλοί σύζυγοι, το επίπεδο της ικανοποίησης παραμένει το ίδιο για αρκετούς από

αυτούς, ενώ σε άλλους, αντιθέτως, αυξάνεται η ικανοποίηση σχετικά με τη συζυγική ζωή (Belsky & Kelly, 1995). Σε σχετική μελέτη των Belsky & Kelly (1995) βρέθηκε ότι σε 50% των συζύγων παρατηρήθηκε μείωση της ικανοποίησης, σε 30% δεν παρατηρήθηκε καμία αλλαγή, ενώ σε 20% σημειώθηκε αύξηση. Στηριζόμενες στα παραπάνω ευρήματα, οι σύγχρονες έρευνες προσανατολίζονται προς τη διερεύνηση των παραγόντων που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν τους συζύγους στη διαδικασία της μετάβασής τους στο γονικό τους ρόλο.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτέλεσε μία φιλόδοξη διαχρονική μελέτη των Hohaus, Feeney & Noller (1998) που απευθυνόταν σε συζύγους που επρόκειτο να αποκτήσουν το πρώτο τους παιδί. Ένας από τους στόχους της εν λόγω μελέτης ήταν να διερευνηθεί εάν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των ανδρών και των γυναικών, που είχαν αξιολογηθεί κατά τη διάρκεια της κύησης, θα μπορούσαν να προβλέψουν το βαθμό προσαρμογής τους στην άσκηση του γονικού τους ρόλου. Τα χαρακτηριστικά που επιλέχθηκαν ήταν η κοινωνική υποστήριξη, όπως την αντιλαμβάνονταν το

άτομο, η αυτοεκτίμηση και το είδος της προσκόλλησης κατά την ενήλικη περίοδο. Η μελέτη παρακολούθησε τα ζευγάρια από το μέσον του πρώτου τριμήνου της εγκυμοσύνης έως ότου το παιδί έγινε έξι μηνών. Τα αποτελέσματα της έρευνας σε γενικές γραμμές υποδεικνύουν ότι το άγχος όσον αφορά τη συζυγική σχέση είναι πιθανό να παρεμποδίσει την προσαρμογή στη γονικότητα τόσο για τους συζύγους, όσο και για τις συζύγους. Ως ιδιαίτερα ευάλωτες αξιολογήθηκαν οι γυναίκες - συζυγοί με ανασφαλή προσκόλληση¹, οι οποίες συνήθως χρειάζονται πολλή υποστήριξη κατά τη διάρκεια της μετάβασής τους στο ρόλο του γονέα. Η παροχή αυτής της υποστήριξης μπορεί να αποτελέσει πρόκληση για τα πρόσωπα του φιλικού περιβάλλοντος του ατόμου, τα μέλη της οικογένειάς του, αλλά και για τους ειδικούς επιστήμονες, καθώς οι προσπάθειες για εγγύτητα σε ανασφαλώς προσκολλημένα άτομα μπορεί να καταλήξουν σε υπερβολική εξάρτηση ή αμυντικότητα.

Σύμφωνα με τους Cowan & Cowan (2000) η μετάβαση στο γονικό ρόλο είναι μία δύσκολη διαδικασία που αφορά σε αρκετούς τομείς της ζωής της οικογένειας:

1. Το είδος της προσκόλλησης (attachment style) στους ενήλικους αναφέρεται στα νοητικά μοντέλα του εαυτού και των άλλων που φέρουμε στις στενές μας σχέσεις, ενώ οι στρατηγικές αντιμετώπισης αναφέρονται σε όσα κάνουμε προσπαθώντας να αντιμετωπίσουμε αγχογόνες καταστάσεις. Οι δύο κύριες διαστάσεις του είδους προσκόλλησης είναι α) η έλλειψη άνεσης σχετικά με την εγγύτητα (έλλειψη άνεσης με την οικειότητα και την αμοιβαία εξάρτηση) και β) το άγχος όσον αφορά τις σχέσεις (φόβος εγκατάλειψης, του να μην «ταιριάζεις» με κάποιον ή να μην σε εκτιμά κάποιος). Τα τρία κύρια είδη στρατηγικών αντιμετώπισης είναι α) η επικεντρωμένη στο πρόβλημα (όπου γίνεται άμεση αναγωγή στην αιτία του στρες), β) η επικεντρωμένη στο συναισθήμα (όπου ο σκοπός είναι απλώς να κάνει κάποιος τον εαυτό του να αισθανθεί καλύτερα) και γ) η επιδίωξη της κοινωνικής υποστήριξης (η οποία συνδυάζει πλευρές των δύο προηγούμενων στρατηγικών). Η επικεντρωμένη στο πρόβλημα στρατηγική και η επιδίωξη κοινωνικής υποστήριξης θεωρούνται γενικώς προσαρμοστικές, ενώ η υπερβολική καταφυγή στη στρατηγική που είναι επικεντρωμένη στο συναισθήμα μπορεί να είναι προβληματική, καθώς δεν κάνει αναγωγή στην αιτία του στρες (Folkman & Lazarus, 1985).

- *Αλλαγές ως προς την ταυτότητα:* οι απόψεις ανδρών και γυναικών σχετικά με το πώς είναι ο κόσμος και με το πώς λειτουργεί η οικογένεια μερικές φορές αλλάζουν ριζικά.

- *Αλλαγή των ρόλων μέσα στο γάμο:* α) Η κατανομή εργασιών γίνεται πιο παραδοσιακή, β) Τα βρέφη δε φέρνουν τους γονείς πιο κοντά, γ) Η φύση της επικοινωνίας αλλάζει (εστιάζεται στο βρέφος), δ) Αλλάζει η αίσθηση του εαυτού, καθώς και η σχέση μεταξύ των συντρόφων, ε) Διαφοροποιούνται οι ρόλοι και οι σχέσεις εκτός οικογένειας, στ) Οι γυναίκες είναι πιο πιθανό να βάλουν σε δεύτερη προτεραιότητα την καριέρα τους, ζ) Βιώνουν έλλειψη υποστήριξης από φίλους και συνεργάτες (μητέρες και πατέρες).

Σε πολλές έρευνες η γέννηση του πρώτου παιδιού έχει συνδεθεί με το φαινόμενο της «έμφρασης στους παραδοσιακούς ρόλους / τύπους» ("increase of traditionalism"), καθώς οι απαιτήσεις και οι αντίστοιχες ευκαιρίες για την άσκηση του ρόλου τείνουν να ακολουθούν παραδοσιακές ιδέες ως προς τους ρόλους των φύλων: Ο νέος πατέρας είναι υπεύθυνος για την εργασία και το εισόδημα της οικογένειας, ενώ η μητέρα φροντίζει το παιδί και το σπίτι. Ενώ η προσαρμογή των μητέρων και η ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις του ρόλου τους (ιδιαίτερα μετά τη γέννηση του πρώτου παιδιού) έχει μελετηθεί διεξοδικά, η προσαρμογή των πατέρων δεν είχε μέχρι πρότινος αποτελέσει αντικείμενο θεωρητικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος. Οι έρευνες που έχουν γίνει μέχρι σή-

μερα εστιάζονται στην προσαρμογή των πατέρων σε συγκεκριμένα θέματα, όπως είναι ο βαθμός συμμετοχής τους στη φροντίδα του παιδιού (Belsky & Volling, 1986) και τις δουλειές του σπιτιού (Greenstein, 1996) οι παράγοντες που προσδιορίζουν το ρόλο των γονέων (Woodworth, Belsky & Crnic, 1996), οι συνέπειες της εμπλοκής τους στην ανάπτυξη του παιδιού (Parke, 1995) και η ποιότητα της συζυγικής σχέσης (Levy-Shiff, 1994). Πολύ λίγες μελέτες έχουν λάβει υπόψη τους τις αλλαγές στην υποκειμενική ευημερία και την ικανοποίηση που αντλούν από τη ζωή τους οι πατέρες, ως ενδείξεις προσαρμογής. Επιπλέον, δεδομένα σχετικά με τη συναισθηματική ανάπτυξη των πατέρων φαίνεται ότι συμφωνούν ότι δεν παρατηρείται σημαντική αλλαγή στη διάθεσή τους μετά τη μετάβασή τους στο γονικό ρόλο (Feldman & Nash, 1984. Belsky, Rovine & Fish, 1992).

Ωστόσο, σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα των Peitz, Kalicki & Pthenakis (1999), βρέθηκε ότι, αν και η γέννηση του πρώτου παιδιού δε φαίνεται να έχει άμεση επίδραση στην ευημερία των πατέρων, μακροπρόθεσμα (συγκεκριμένα, τρία χρόνια μετά τη γέννηση του παιδιού), παρατηρείται μία σημαντική αύξηση συχνότητας κατάθλιψης στους συζύγους που γίνονται πατέρες για πρώτη φορά. Ιδιαίτερα η γέννηση του πρώτου παιδιού προκαλεί σημαντική μείωση της ικανοποίησής για τους πατέρες σε διάφορους τομείς της συζυγικής ζωής, τουλάχιστον τα τρία πρώτα χρόνια μετά τη γέννηση του παιδιού. Στη συγκεκριμένη έρευνα βρέθηκε ότι η μείωση της ικανοποίησης σε καθένα από τους τρεις τομείς (συζυγική σχέση, εργασία, γονικός ρόλος) συμβάλλει σημαντικά σε αύξηση

της κατάθλιψης. Επομένως, όχι μόνο για τις μητέρες, αλλά και για τους πατέρες τονίζεται η αναγκαιότητα προσαρμογής στο νέο τους ρόλο ως γονείς.

Στην ίδια έρευνα (Peitz και συν., 1999) βρέθηκε ότι οι εμπειρίες των γονέων κατά την παιδική τους ηλικία, καθώς επίσης και η γονική συμπεριφορά ανατροφής των παιδιών, όπως και η ποιότητα της συζυγικής σχέσης των γονέων, αποτελούν τους πιο καθοριστικούς παράγοντες διαμόρφωσης της συμπεριφοράς του παιδιού ως ενήλικα, ως προς τις δικές του στενές σχέσεις. Η μελέτη διερεύνησε τη σχέση μεταξύ του τύπου των γονέων ενός ατόμου και των αλλαγών στο γάμο που ακολούθησαν μετά τη γέννηση του πρώτου παιδιού. Οι μετρήσεις έγιναν από το τελευταίο τρίμηνο της εγκυμοσύνης έως τα πρώτα τέσσερα χρόνια ζωής του παιδιού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι σύζυγοι που γίνονται για πρώτη φορά γονείς, οι οποίοι ανακαλούσαν τον τύπο των γονέων τους ως απορριπτικό, άκαμπτο και συναισθηματικά απόμακρο, παρουσιάζουν μία μεγαλύτερη μείωση στην ποιότητα του γάμου. Ιδιαίτερα οι αναμνήσεις των γυναικών, αποδεικνύονται ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης της εξέλιξης της συζυγικής σχέσης. Παρόλ' αυτά, δε βρέθηκε σύνδεση μεταξύ της γονικής συμπεριφοράς ανατροφής των παιδιών και της ποιότητας του γάμου, όπως αυτή αξιολογείται πριν από τη γέννηση του παιδιού.

Η Συμβολή των Σχολών Γονέων.

Δεδομένων όλων των παραπάνω προκλήσεων που αντιμετωπίζει τόσο η συζυγική δυάδα, όσο και ο κάθε σύζυ-

γος ξεχωριστά, ενόψει του ερχομού ενός παιδιού στη ζωή τους, οι μελετητές της οικογένειας και των συζυγικών σχέσεων προτείνουν τη συμμετοχή των συζύγων σε ομάδες υποψήφίων / μελλοντικών γονέων, όπου οι υποψήφιοι γονείς μπορούν να βρουν την απαραίτητη υποστήριξη και συμβουλευτική για μία πιο ομαλή μετάβαση στο γονικό τους ρόλο (Cowan & Cowan, 2000).

Προγράμματα παροχής ομαδικής συμβουλευτικής και υποστήριξης προς τους υποψήφιους / μελλοντικούς γονείς έχουν αναπτυχθεί πολλά διεθνώς. Τα πιο γνωστά από τα σύγχρονα αυτά προγράμματα - και συνάμα τα προγράμματα που έχουν αποβεί πιο αποτελεσματικά, όπως έδειξε η αξιολόγησή τους - είναι τα ακόλουθα: α) το "Becoming a Family Project" (Cowan & Cowan, 2000), β) το πρόγραμμα "Becoming Parents" (Jordan, Stanley, & Markman, 1999), γ) το "Parenting Together Program" (Doherty, 2001) και δ) το πρόγραμμα "Polomeno Family Intervention Framework for Perinatal Education" (Polomeno, 2000). Χαρακτηριστικό των τριών πρώτων προγραμμάτων είναι ότι εστιάζουν περισσότερο στην ενδυνάμωση των σχέσεων του ζεύγους κατά την περίοδο της μετάβασης στο γονικό ρόλο. Το τέταρτο πρόγραμμα θα λέγαμε ότι επιχειρεί μία πιο ολιστική προσέγγιση, εξετάζοντας και άλλα θέματα που άπτονται του γονικού ρόλου, εκτός από θέματα συζυγικών σχέσεων.

Στην Ελλάδα, η προετοιμασία των υποψήφίων γονέων για τη μετάβαση στο νέο τους ρόλο γίνεται κυρίως με τη συμμετοχή τους στις ομάδες Σχολών Γονέων που απευθύνονται σε μελλοντικούς γονείς. Οι Σχολές Γονέων ως βασικός θεσμός στήριξης του θεσμού

της οικογένειας και προστασίας της ψυχικής υγείας όλων των μελών της οικογενειακής ομάδας, εισήχθησαν στον ελληνικό χώρο το 1962, με πρωτοβουλία της Μαρίας Χουρδάκη και μέχρι σήμερα, έχουν επιτελέσει και επιτελούν εξαιρετικά σημαντικό έργο στο χώρο της πρωτογενούς πρόληψης. Απευθυνόμενες σε όλους τους γονείς, οι Σχολές Γονέων συντελούν αποφασιστικά τόσο στην εκπαίδευση των γονέων, όσο και στην ψυχολογική τους υποστήριξη αναφορικά με την άσκηση του δύσκολου ρόλου τους. Οι Σχολές Γονέων, σύμφωνα με το «Εξελικτικό Σύστημα» της Μ. Χουρδάκη (το οποίο βασίζεται στις αρχές της «Διεθνούς Ομοσπονδίας για την Εκπαίδευση των Γονέων») στοχεύουν: α) στην *ενημέρωση-πληροφόρηση (information)* των γονέων σχετικά με τα σύγχρονα δεδομένα της Εξελικτικής και της Οικογενειακής Ψυχολογίας και β) στη *διαμόρφωση-διαφοροποίηση (formation)* της στάσης και της συμπεριφοράς του γονέα, αλλά και όλων των μελών της οικογένειας και διαφοροποιούνται ανάλογα με το ηλικιακό επίπεδο των παιδιών σε: α) Σχολή Γονέων Βρεφικής-Νηπιακής ηλικίας, β) Σχολή Γονέων Σχολικής ηλικίας και γ) Σχολή Γονέων Εφηβικής ηλικίας (Χουρδάκη, 2000).

Σε μικρές ομάδες των 12-15 ατόμων, τις οποίες συντονίζει ειδικός ψυχικής υγείας και μέσα από τη γνωστή εργασία με ομάδες (*group work*) που ακολουθείται, οι γονείς οδηγούνται προς τη συνειδητοποίηση του ρόλου τους και σταδιακά και προοδευτικά προς τη διαφοροποίησή τους. Οι συναντήσεις γίνονται με εβδομαδιαία ή δεκαπενθήμερη συχνότητα και διαρκούν 1:30'. Κάθε συνάντηση έχει ένα συγκεκριμένο θέμα που απασχολεί

τους γονείς και για το οποίο οι ίδιοι οι γονείς έχουν εκδηλώσει ενδιαφέρον. Η θεματολογία των συναντήσεων καταρτίζεται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των γονέων και σύμφωνα με σχετικά τους αιτήματα.

Εκτός από τις ομάδες που προαναφέρθηκαν, οι οποίες απευθύνονται σε «εν ενεργεία» - θα λέγαμε - γονείς, υπάρχουν Σχολές Μελλοντικών / Υποψήφιων Γονέων, οι οποίες συγκροτούνται από γονείς που θέλουν να προετοιμαστούν κατάλληλα (συναισθηματικά, ψυχολογικά, αλλά και γνωστικά) πριν αναλάβουν την άσκηση του ρόλου τους (Χουρδάκη και συν., 1989).

Οι μελλοντικοί γονείς ή οι υποψήφιοι γονείς διαμορφώνουν το γονικό τους τύπο και σύμφωνα με έναν άλλον παράγοντα: την *αυτογνωσία*. Η διαδικασία της αυτογνωσίας αποτελεί τον πιο πολύτιμο βοηθό του μελλοντικού γονέα, ή του νέου γονέα, στο δύσκολο έργο που πρόκειται να αναλάβει. Αν ο γονέας έχει δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα: «Ποιος είμαι;» «ποια στοιχεία συγκροτούν την προσωπικότητά μου;», «ποια βιώματα της παιδικής μου ηλικίας παραμένουν εκκρεμή;», «πώς αισθάνομαι τη συμβίωση με το άλλο φύλο;», «ποια είναι τα βαθύτερά μου κίνητρα για τη δημιουργία οικογένειας και την απόκτηση παιδιών;» (Χουρδάκη, 1989, 1999), τότε θα συνειδητοποιήσει τις απόψεις, τις αξίες και τις πεποιθήσεις του, θα διαμορφώσει συνειδητά ένα γονικό τύπο, ο οποίος θα αντανάκλα τις ιδέες του σχετικά με την ανατροφή και τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού του.

Η δύσκολη και επίπονη διαδικασία της απόκτησης αυτογνωσίας μπορεί να διευκολυνθεί σε μεγάλο βαθμό στα πλαίσια μιας Σχολής Γονέων. Συμμε-

τέχοντας σε μία «ομάδα προετοιμασίας για την οικογενειακή ζωή», οι μέλλοντες γονείς δε δίνουν απλά απαντήσεις στα παραπάνω δύσκολα ερωτήματα, αλλά επιπλέον α) αποκτούν σημαντικές γνώσεις σχετικά με την ψυχολογία της ανάπτυξης του παιδιού και τα στάδια της εξέλιξής του και β) οδηγούνται σε μία «διαφοροποίηση» της στάσης και της συμπεριφοράς τους, ώστε να ανταποκριθούν στη θετική εξέλιξη του παιδιού τους (Χουρδάκη, 2001).

Οι Σχολές Υποψήφιων / Μελλοντικών Γονέων:

- Παρέχουν υποστήριξη και ενθάρρυνση στους γονείς
- Διαμορφώνουν πρότυπα γονικού ρόλου
- Προωθούν τις ικανότητες των γονέων. Εστιάζουν στα θετικά στοιχεία και τις δυνάμεις (και όχι τις αδυναμίες) των μελλοντικών γονέων
- Συντελούν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους
- Τους βοηθούν να ενδυναμώσουν την αυτοεκτίμησή τους
- Συντελούν στη βελτίωση της σχέσης των συζύγων
- Τους παρέχουν τις απαραίτητες γνώσεις ώστε να κατανοούν τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών
- Βοηθούν τους γονείς να προσαρμοστούν ομαλά στη νέα πραγματικότητα, αποφεύγοντας τη «γονική εξουθένωση» (parent burn-out) (Cowan & Cowan, 1992, 2000).

Τα άτομα που συμμετέχουν σε μία ομάδα υποψήφιων / μελλοντικών γονέων διαφέρουν ως προς τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τις ικανότητές

τους. Βασικός στόχος των ομάδων αυτών είναι να εστιάσουν στις υπάρχουσες γνώσεις των συμμετεχόντων, στις δυνάμεις και τις ικανότητές τους, βοηθώντας τους να διαχειριστούν το άγχος που συνήθως βιώνουν και να αποκτήσουν υψηλή αυτοεκτίμηση και αίσθημα αυτο-αξίας (Hohaus και συν., 1998).

Η θεματολογία των συναντήσεων είναι ποικίλη και διαμορφώνεται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των γονέων και τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της κάθε ομάδας. Μερικά ενδεικτικά θέματα είναι τα ακόλουθα:

- Οι ψυχολογικές αντιδράσεις της μητέρας στην εγκυμοσύνη και τον ερχομό του βρέφους - Οι ψυχολογικές αντιδράσεις του πατέρα στην εγκυμοσύνη και τον ερχομό του βρέφους - Οι ανάγκες του νεογέννητου (βιολογικές, κινητικές, συναισθηματικές). - Η γνωστική ανάπτυξη του βρέφους (αισθητηριακή, νοητική, γλωσσική) - Ο ρόλος των πρώτων εμπειριών στη γνωστική ανάπτυξη - Η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του βρέφους (η προσκόλληση του παιδιού στα πρόσωπα, απόκτηση βασικής εμπιστοσύνης ή δυσπιστίας) - Τι αλλάζει στη ζωή του ζευγαριού μετά τη γέννηση του βρέφους (στον συναισθηματικό, τον ψυχοκοινωνικό και τον επαγγελματικό τομέα). - Η επαναδιαπραγμάτευση της σχέσης του ζευγαριού - οι συζυγικοί ρόλοι. - Η φροντίδα του βρέφους τους πρώτους μήνες και η αλληλεπίδρασή του με τους γονείς του και τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. - Οι βιολογικές και συναισθηματικές ανάγκες του βρέφους - Η διατροφή του βρέφους. Ο θηλασμός. - Το κλάμα και ο ύπνος του βρέφους - Η κοινωνική αλληλεπίδραση με το βρέφος - Ο ρόλος του πατέρα. - Ο ρόλος γιαγιά-

δων, παππούδων και άλλων εμπλεκόμενων «τρίτων» – Η λεκτική και η μη λεκτική επικοινωνία με το βρέφος. – Οι προσδοκίες των γονέων – Ψυχολογικοί τύποι γονέων.

Ασφαλώς, ο τρόπος αντίδρασης των συζύγων στον ερχομό του παιδιού είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων: των σχέσεων των συζύγων μεταξύ τους, των σχέσεών τους με τους δικούς τους γονείς, το βαθμό της ψυχοκοινωνικής ωριμότητας του ζευγαριού, το βαθμό στον οποίο η εγκυμοσύνη είναι επιθυμητή και αναμενόμενη κ. ά. Ωστόσο, παρατηρούμε ότι πολλοί σύζυγοι, ενώ έχουν συνειδητά αποφασίσει να φέρουν στον κόσμο ένα παιδί, μερικές φορές νιώθουν απογοητευμένοι όταν η επιθυμία τους πραγματοποιείται και αντίστροφα, ζευγάρια που δεν επιθυμούσαν την έλευση ενός παιδιού στη ζωή τους και έρχονται αντιμέτωπα με μία εγκυμοσύνη, όταν το παιδί έρχεται στη ζωή, το αποδέχονται απόλυτα και είναι ενθουσιασμένοι. Αυτό συμβαίνει διότι η αντίδραση του ζευγαριού στον ερχομό τους παιδιού δεν μπορεί να προβλεφθεί εύκολα, είναι μία αντίδραση συναισθηματική-εξωλογική (Παρασκευόπουλος, 1985, Χουρδάκη και συν., 1989).

Ανάμεσα στις ανησυχίες και τα θέματα που απασχολούν τους γονείς είναι: α) η εξισορρόπηση του γονικού ρόλου με την εργασιακή απασχόληση, το χρόνο με το σύντροφο, τα άλλα μέλη της ευρύτερης οικογένειας, τους φίλους και τον εαυτό, β) η αποτελεσματική επικοινωνία με το σύντροφο και γ) η απόφαση κοινής πρακτικής ανατροφής του παιδιού (Cowan & Cowan,

2000. Belsky & Volling, 1986. Greenstein, 1996. Woodworth και συν., 1996).

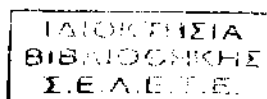
Αν και στις Σχολές Γονέων η συμμετοχή και των δύο γονέων είναι επιθυμητή, δεν κρίνεται γενικά απαραίτητη και αναγκαία. Στις Σχολές Μελλοντικών / Υποψήφιων Γονέων, παρόλ' αυτά είναι ιδιαίτερα σημαντικό να συμμετέχουν και οι δύο γονείς ώστε να βιώσουν από κοινού αυτή τη μοναδική εμπειρία και να βοηθηθούν να αποκτήσουν την ίδια οπτική σχετικά με την άσκηση του ρόλου τους.

Οι ομάδες υποψήφιων γονέων συμβάλλουν καθοριστικά στην ομαλή προσαρμογή των συζύγων στη νέα πραγματικότητα που σηματοδοτείται από τον ερχομό του νέου μέλους. Προετοιμάζουν τους γονείς ψυχολογικά και συναισθηματικά για τις αλλαγές που θα επέλθουν στη ζωή τους και τους θωρακίζουν ως προς τους πιθανούς κραδασμούς που τυχόν θα αντιμετωπίσουν. Επιπλέον, τους παρέχουν γνώσεις σχετικά με την εξέλιξη του παιδιού και δεξιότητες απαραίτητες για την αντιμετώπιση αυτής της τόσο μοναδικής και πρωτόγνωρης εμπειρίας. Τέλος, παρέχουν στους μέλλοντες γονείς ένα πλαίσιο κοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης, η οποία παρέχεται τόσο από τον ειδικό ο οποίος συντονίζει την ομάδα, όσο και από τους υπόλοιπους γονείς που συμμετέχουν σε αυτήν. Οι Σχολές Μελλοντικών Γονέων αποτελούν ένα πολύ σημαντικό πλαίσιο πρόληψης που προωθεί την ψυχική υγεία όχι μόνο των γονέων, αλλά και των νέων επερχόμενων μελών της οικογενειακής ομάδας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Belsky, J. & Kelly, J. (1995). *The transition to parenthood*. New York: Delacorte Press.
- Belsky, J., Rovine, M., & Fish, M. (1992). The developing family system, στο Gunnar M. (ed.), *Systems and development. Minnesota Symposium on Child Psychology*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, τόμος 22, σσ. 119-166.
- Belsky, J. & Volling, B. L. (1986). Mothering, fathering & marital interaction in the family triad: Exploring family systems processes, στο Berman, P. & Pedersen, F. (eds.), *Men's transition to parenthood. Longitudinal studies of early family experience*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, σσ. 37-64.
- Bornstein, M.H. (1995). *Handbook of parenting*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cowan, C. P. & Cowan, P. A. (1998). New families: Modern couples as new pioneers, στο Mason, M. A., Skidnik, A. & Sugarman, S. (eds.), *The evolving American family. New policies for new families*, Oxford University Press.
- Cowan, C. P. & Cowan, P.A. (2000). *When Partners Become Parents: The Big Life Change for Couples*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cox, M. J., Owen, M. T., Lewis, J. M., & Henderson, V. K. (1989). Marriage, adult adjustment, and early parenting. *Child Development*, 60, 1015-1024.
- Doherty, W. J. (2001). *Take back your marriage: Sticking together in a world that pulls us apart*. New York: Guilford.
- Feldman, S. S. & Nash, S. C. (1984). The transition from expectancy to parenthood: impact of the firstborn child on men and women. *Sex Roles*, 11, 61-78.
- Greenstein, T. N. (1996). Husbands' participation in domestic labor: interactive effects of wives' and husbands' gender ideologies. *Journal of Marriage and the Family*, 58, 585-595.
- Hohaus, L., Feeney, J. & Noller, P. (1998). *The transition to parenthood: A study in progress*. Changing families, challenging futures, 6th Australian Institute of Family Studies Conference. Melbourne 25-27 November 1998.
- Jordan, P. L., Stanley, S. M. & Markman, H. J. (1999). *Becoming Parents: How to strengthen your marriage as your family grows*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Le Masters, E. E. (1957). Parenthood as crisis, *Marriage and Family Living*, 19, 352-355.
- Levy-Shiff, R. (1994). Individual and contextual correlates of marital change across the transition to parenthood. *Developmental Psychology*, 30, 591-601.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη έως την ενηλικίωση* (τόμος 2). Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Parke, R. D. (1995). Fathers and families. In M. H. Bornstein 9Ed.), *Handbook of Parenting*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, τόμος 3, σσ. 27-63.
- Peitz, G., Kalicki, B. & Pthenakis, W. E. (1999). *Adjustment to the Parental Role after Childbirth*. Ανακοίνωση στο IXth European Conference on Developmental Psychology, Σπέτσες, 1-5 Σεπτεμβρίου, 1999.
- Polomeno, V. (2000). The Polomeno Family Intervention Framework for Perinatal Education: Preparing Couples for the Transition to Parenthood. *Journal of Perinatal Education*, 9(1), 31-48.
- Terry, D. J. (1991). Transition to parenthood, στο Heaven, P. C. L. (ed.), *Lifespan Development*, Sydney: HBJ, σσ. 184-211.
- Umberson, D. & Gove, W. R. (1989). Parenthood and psychological well-being: Theory,

- measurement & stage in the family life course. *Journal of Family Issues*, 10, 440-462.
- Vondra, J. & Belsky, J. (1993). *Developmental origins of parenting: Personality and relationship factor*, στο Luster & Okagaki (eds.), *Parenting: An ecological perspective*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, σσ. 1-33.
- Woodworth, S., Belsky, J. & Crnic, K. (1996). The determinants of fathering during the child's second and third years of life: a developmental analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 58, 679-692.
- Χουρδάκη, Μ. (1999). *Οικογενειακή Ψυχολογία*. Αθήνα: Leader Books.
- Χουρδάκη, Μ. (2000). *Σχολές Γονέων (1962-2000)*. Αθήνα: Σχολές Γονέων.
- Χουρδάκη, Μ. (2001). Οι αναντικατάστατοι Παιδαγωγοί. Η εκπαίδευση της οικογένειας. *Σχολές Γονέων. Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 118, 33-39.
- Χουρδάκη, Μ., Μαρούδα, Α., & Σταύρου, Μ. (1989). *Θέματα Προετοιμασίας για Γάμο-Συμβίωση και Σχέσεις στην Οικογένεια*. Αθήνα (αυτοέκδοση).



Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 76-77, Μάρτιος-Ιούνιος 2006, σσ. 118-129

*Dr. Gerhart Rott**

**Η ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ
ΓΙΑ ΑΣΚΗΣΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ¹**

Αξιότιμε Καθηγητή κ. Zwarts, κυρίες και κύριοι, αγαπητοί συνάδελφοι, καλωσορίσατε στο Συνεδριό μας με θέμα "Η Παγκοσμιοποίηση στην Ανώτατη Εκπαίδευση σε μια Διευρυνόμενη Ευρώπη – Νέες Εξελίξεις στην Ψυχολογική Συμβουλευτική".

Καταρχήν, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή Zwarts και το Πανεπιστήμιο του Groningen για τη φιλοξενία του Συνεδρίου μας σε ένα τόσο υπέροχο περιβάλλον. Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω όλους όσους συμμετείχαν στην προετοιμασία του συνεδρίου αυτού. Ειδικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Ton Boekhorst, ο οποίος έκανε υπέροχη δουλειά για την πραγματοποίηση του συνεδρίου αυτού και την αντιμετώπιση των εμπλοκών που αναπόφευκτα προέκυψαν κατά την προετοιμασία των εργασιών. Είμαι στην ευχάριστη θέση να συναντώ εδώ τόσους πολλούς συμμετέχοντες από τα κράτη που συμμετέχουν στη FEDORA-PSYCHE και θα ήθελα ιδιαίτερα να ευχαριστήσω και να καλωσορίσω τον κύριο Piotr Pawlowsky από το Πανεπιστήμιο της Βαρσοβίας, έναν από τους βασικούς μας ομιλητές.

Έχουμε μπροστά μας ένα πρόγραμμα γεμάτο από ενδιαφέροντα θέματα και σημαντικά ζητήματα που αφορούν τον προσανατολισμό και τη συμβουλευτική γενικότερα και την ψυχολογική συμβουλευτική ειδικότερα, τα οποία θα μας βοηθήσουν να αποκτήσουμε νέες γνώσεις και να ανταλλάξουμε ιδέες και εμπειρίες.

Κατά κάποιο τρόπο, το συνέδριο αυτό έχει ως στόχο τον τη γεφύρωση ενός χάσματος. Ως σύμβουλοι ψυχολόγοι και ψυχοθεραπευτές επικεντρωνόμαστε λόγω της φύσης της δουλειάς μας στον μεμονωμένο φοιτητή, αλλά έχουμε πάντα υπόψιν πως οι φοιτητές μας εκπροσωπούν ένα ευρύτερο ατομικό, κοινωνικό και πνευματικό πλαίσιο, με αποτελέσματα οι ψυχολογικές τους ανάγκες να προκύπτουν από σύνθετα κοινωνικά περιβάλλοντα. Ταυτόχρονα εμείς, ή καλύπτει τις οποίες εμείς παρέχουμε, αποτελούμε μέρος ευρύτερων δομών και ιδρυμάτων σε τοπικό επίπεδο στα πλαίσια των πανεπιστημίων στα οποία υπαγόμαστε, μέσω αυτών, όμως, δεχόμαστε συνεχώς επιδράσεις και από τις περιφερειακές & εθνικές συνεχώς αυξανόμενες εξελίξεις που προέρχονται από την ευρωπαϊκή πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση. Ο τρόπος, τέλος, βάσει του οποίου πραγματώνουμε τη συνεργασία αυτή σε ευρωπαϊκή κλίμακα καθορίζεται, πάλι, από εξελίξεις ευρείας κλίμακας.

* Ο G. R. είναι πρόεδρος της FEDORA

1 Internationalisation within Higher Education in an expanding Europe: New developments in Psychological Counseling, G. Rott, FEDORA-PSYCHE Conference, 8-11 Ιουνίου 2005, Groningen.

Μετάφραση-Προσαρμογή της ομιλίας: Πριμικήρη Αφροδίτη, Ψυχολόγος, Μεταπτυχιακή Υπότροφος του ΙΚΥ, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Κλινική Ψυχολογία, Τομέας Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Επιμέλεια κειμένου: Καλαντζή-Αϊζήλ Αναστασία, Καθηγήτρια Κλινικής Ψυχολογίας, Διευθύντρια Εργαστηρίου Ψυχολογικής Συμβουλευτικής Φοιτητών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Διεύθυνση Επικοινωνίας: τηλ. 210-7277554, e-mail: aprimikyri@yahoo.gr

Η Παγκοσμιοποίηση στα Πανεπιστήμια

Η συνεχιζόμενη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης οδηγεί σε αλλαγές στην κοινωνία και στους εργαζομένους. Για τους φοιτητές αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία νέων απαιτήσεων, όπως μιας αυξημένης προσδοκίας κινητικότητας, ευελιξίας και προσαρμοστικότητας. Αυτό συνοδεύεται από μια αυξανόμενη παγκοσμιοποίηση των πανεπιστημίων. Εντούτοις, δύο διαφορετικές διαστάσεις αντανακλάονται με τον όρο παγκοσμιοποίηση.

Η πρώτη διάσταση αναφέρεται σε έναν ολοένα αυξανόμενο αριθμό φοιτητών που πραγματοποιούν μέρος των σπουδών τους ή συνολικά τις σπουδές τους σε μια ξένη χώρα, φέροντας μαζί τους ειδικές ανάγκες και προκλήσεις για την ψυχολογική συμβουλευτική. Σύμφωνα με το OECD, υπήρχαν περισσότεροι από 1.3 εκατομμύρια ξένοι φοιτητές στις χώρες-μέλη του το 1998, ενώ ο αριθμός τους μεγαλώνει με σταθερό ρυθμό (UNESCO, 2002). Το ακαδημαϊκό έτος 2002-2003 123.957 φοιτητές συμμετείχαν στο πρόγραμμα ανταλλαγής φοιτητών ERASMUS σε όλη την Ευρώπη, ενώ ο αριθμός των φοιτητών που σπουδάζουν στο εξωτερικό χωρίς να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα ανταλλαγής φοιτητών είναι ακόμα μεγαλύτερος (European Commission, 2003).

Η δεύτερη διάσταση προσεγγίζει τη συνεχιζόμενη διαδικασία δομικών αλλαγών και επαναπροσαρμογών που ξεκίνησε στα τέλη της δεκαετίας του '90. Η παγκοσμιοποίηση αντανακλά αλλαγές που λαμβάνουν χώρα έξω από τα πανεπιστήμια, όπως η αξιοποίηση της αναπτυσσόμενης ευρωπαϊκής

αγοράς εργασίας και των απαιτήσεων μιας κοινωνίας που καθοδηγείται από τη γνώση. Οι εξελίξεις αυτές με τη σειρά τους επηρεάζουν τη δομή των Ευρωπαϊκών Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως φαίνεται και στη Συμφωνία της Bologna. Όπως είναι φυσικό, υπάρχουν διαφορετικά περιθώρια και ρυθμοί υλοποίησης στις διαφορετικές χώρες. Ειδικά για τα νέα κράτη-μέλη, όπως η Ουγγαρία, αποτελεί καταπληκτική πρόκληση η προσαρμογή των συστημάτων τους ξανά σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα μετά από τις αλλαγές στις οποίες είχαν προβεί στις αρχές της δεκαετίας του '90. Παρά τους φραγμούς και τις επιμέρους διαφοροποιήσεις, η διαδικασία μπορεί να θεωρείται αμετάκλητη, εφόσον έχει υπάρξει τόσο ευρεία ροή συντονισμένης δράσης. Πρόσφατα ελήφθησαν δύο σημαντικές αποφάσεις για τη σύσταση της Ευρωπαϊκής Ζώνης Ανώτατης Εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο συνέδριο της EUA τον Απρίλιο στη Γλασκώβη, συμπεριλαμβανομένης της διακήρυξης της EUA, εκφράστηκε η σαφής δέσμευση των Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων στη Συμφωνία της Bologna για ανταγωνιστικά πανεπιστήμια σε μια ισχυρή Ευρώπη. Μόλις δύο εβδομάδες πριν, η Συμφωνία των Ευρωπαίων Υπουργών Παιδείας στη Βέρνη (19-20 Μαΐου 2005) εστίασε με σαφήνεια στο στόχο της κατοχύρωσης της ποιότητας και ρύθμισης συγκεκριμένων πλαισίων που αφορούν τους τίτλους σπουδών και της δημιουργίας πτυχίων, που να βασίζονται στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στα προσόντα των φοιτητών. Ανάμεσα στις επόμενες προκλήσεις και προτεραιότητες

της Ανακοίνωσής τους "The European Higher Education Area-Achieving the Goals", απαιτήθηκε η "λήψη μέτρων [...] που θα παρέχουν [στους φοιτητές] υπηρεσίες ενημέρωσης και συμβουλευτικής" (European Ministers Responsible for Higher Education, 2005).

Ποιες είναι οι Επιπτώσεις Όλων Αυτών για το Μεμονωμένο Φοιτητή;

Όσον αφορά τα χρονικά περιθώρια και τον προγραμματισμό, το έτος 2010 μπορεί να θεωρηθεί ένα ρεαλιστικό όριο σύστασης της Ευρωπαϊκής Ζώνης Ανώτατης Εκπαίδευσης. Επομένως, τα πανεπιστήμια κατά το τρέχον χρονικό διάστημα προσαρμόζονται σε μια ευρωπαϊκή προοπτική, ώστε να γίνουν τα ίδια πιο διαπερατά και προσβάσιμα τόσο για τους δικούς τους φοιτητές, όσο και για τους φοιτητές που προέρχονται από τις γειτονικές χώρες. Μέτρα, όπως η ύπαρξη συγκρίσιμων ακαδημαϊκών μαθημάτων και πτυχίων και η εισαγωγή ενός Ευρωπαϊκού Συστήματος Μεταφοράς Μονάδων, βοηθούν τους φοιτητές να αυξήσουν την κινητικότητά τους σε όλη την Ευρώπη και ταυτόχρονα οι ίδιοι να αναζητήσουν την απαραίτητη ευελιξία και διαπολιτισμική γνώση που χρειάζονται, ώστε να είναι σε θέση να ανταγωνιστούν σε μια ευρωπαϊκή και παγκόσμια αγορά εργασίας. Στο πλαίσιο αυτό, η ανάπτυξη τομεοποιημένης και, ταυτόχρονα, ευρύτερης γνώσης, αλλά και καθολικών δεξιοτήτων και προσόντων καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική, λαμβανομένης υπόψιν της ανάγκης να αντεπεξέλθουμε αποτελεσματικά στην πρόκληση των ακαδημαϊκών απαιτήσεων και της ενίσχυσης της απορρόφησης των αποφοί-

των στην αγορά εργασίας. Οι απόφοιτοι των πανεπιστημίων θα πρέπει όχι μόνο να διαπρέπουν στο εξειδικευμένο αντικείμενο των σπουδών τους, αλλά και να μάθουν τον τρόπο δια του οποίου θα μεταφέρουν τις γνώσεις τους σε άλλα γνωστικά πεδία και τομείς. Πρέπει να γίνει βασικό καθήκον των ιδρυμάτων που παρέχουν ανώτατη εκπαίδευση η σύνδεση του ακαδημαϊκού έργου ενός φοιτητή, με την προοπτική εφαρμογής των κεκτημένων γνώσεων κατά την άσκηση του μελλοντικού του επαγγέλματος, ώστε να βελτιωθούν τόσο το επίπεδο της ακαδημαϊκής μάθησης, όσο και της επαγγελματικής επάρκειας (Rott, et.al, 2003). Παράλληλα, θα έπρεπε να εισαχθεί, στα πλαίσια μιας δυναμικής κοινωνίας που βασίζεται στη γνώση, μια ευρεία και ευέλικτη έννοια του όρου *καταλληλότητα ανάληψης εργασίας*-"*προσληψιμότητα*". Συγχρόνως, είναι πολύ σημαντικό να ενισχυθεί η ανάπτυξη μιας ενιαίας ευρωπαϊκής ταυτότητας και μιας ενεργού συμμετοχής στα κοινά, όχι μόνο σε τοπικό και εθνικό, αλλά και σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Bull, 2005). Όπως είναι φυσικό, οι δομικές αλλαγές που απαιτούνται σε ένα πανεπιστημιακό πλαίσιο δε μπορούν να συμβούν χωρίς αντιπαραθέσεις. Υπάρχουν ενδογενή εμπόδια κατά τη διαδικασία αυτή, που δεν επιτρέπουν στα Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης να είναι τόσο υποστηρικτικά προς τους φοιτητές τους, όσο θα έπρεπε να είναι σε ένα ιδανικό επίπεδο. Είναι απαραίτητο να βρεθούν λύσεις που αφορούν τα ιδρύματα και τα προγράμματα σπουδών τους, ώστε να εμποδία αυτά να υπερβληθούν. Τα προβλήματα σχετίζονται στενά με τη γενική αναπλαισίωση των πανεπιστημίων, τη στιγμή που η ίδια η έννοια του

πανεπιστημίου, οι αξίες της ακαδημαϊκής διδασκαλίας και έρευνας και μια ευρύτερη συνεισφορά του πανεπιστημίου στην κοινωνία επαναπροσδιορίζονται. Με περισσότερο τεχνικούς όρους, η ευθύνη και η διασφάλιση της ποιότητας είναι σημαντικές σε αυτή τη διαδικασία αναδόμησης των πανεπιστημίων. Υπό μια ευρύτερη έννοια, το ερώτημα που ανακύπτει είναι "πώς η έννοια του πανεπιστημίου και η ιδέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης μπορούν να εκσυγχρονιστούν σε ένα μοντέρνο πλαίσιο, ώστε να καταστήσουν τα πανεπιστήμια ένα σημαντικό παίκτη σε μια κοινωνία που βασίζεται στη γνώση, αξιοποιώντας τις παραδόσεις και την εμπειρία πολλών αιώνων, και ταυτόχρονα ανταποκρινόμενα σε σύγχρονες απαιτήσεις". Αν εστιάσουμε στην εκπαίδευση του φοιτητή, είμαστε αντιμέτωποι με διαφορετικές παραδόσεις και φιλοσοφίες που αφορούν την ανώτατη εκπαίδευση σε κάθε διαφορετική χώρα. Ένας γενικευμένος ευρωπαϊκός διάλογος μπορεί να αποτελέσει ένα δημιουργικό μέρος μιας ευρωπαϊκής ιδέας ανώτατης εκπαίδευσης.

Η συνεχιζόμενη διαδικασία παγκοσμιοποίησης στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια, συμπεριλαμβανομένων των δομικών αλλαγών, συνεπάγεται και μια αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε χώρες όπως η Ουγγαρία, η Γερμανία, η Γαλλία και άλλες ευρωπαϊκές χώρες, που έχουν μια παράδοση διαφορετικών βάσει θεματικού περιεχομένου πτυχίων, εν αντιθέσει με την παράδοση του συστήματος ενός βασικού πτυχίου και μεταπτυχιακού (Bachelor-Master), πρέπει να αναπτυχθούν οι γνώσεις αυτές, καθώς και ένα σύστημα πληροφοριών σε σχέση με το πώς να αναπροσαρμόσουν τις πανεπι-

στημιακές δομές και τα προγράμματα σπουδών τους, ώστε να πετύχουν αυτή τη δομή των δύο επιπέδων-βαθμίδων. Οι νέες πανεπιστημιακές δομές αναθέτουν ακόμα μεγαλύτερη ευθύνη στο μεμονωμένο φοιτητή. Ερωτήματα όπως η τροποποίηση των σπουδών και η διαφοροποίηση των μαθημάτων, όπως το πόσες διδακτικές μονάδες αντιστοιχούν σε ποια μαθήματα ή τι είδους μεταπτυχιακές σπουδές θα έπρεπε να επιλέξει αποτελούν μερικά μόνο παραδείγματα των θεμάτων με τα οποία έρχεται τώρα αντιμέτωπος ο φοιτητής με αβεβαιότητα. Σε αυτό το πλαίσιο, γίνεται ολοένα και περισσότερο σημαντικό ο φοιτητής να μπορεί να βασίζεται σε ένα εκτεταμένο σύστημα υποστήριξης. Αυτό είναι υψίστης σημασίας, ειδικά για φοιτητές που προέρχονται από ξένες χώρες και οι οποίοι δεν αντιμετωπίζουν μόνο τα αποτελέσματα της Συμφωνίας της Bologna, αλλά ταυτόχρονα πρέπει να καταφέρουν να αντιμετωπίσουν τη συνθήκη των σπουδών σε μια χώρα με διαφορετικές παραδόσεις από τις δικές τους.

Ποιες είναι οι Νέες Προοπτικές για την Ψυχολογική Συμβουλευτική;

Με ποιο τρόπο συνδέονται οι αλλαγές που προκύπτουν στο πλαίσιο της Ανώτατης Εκπαίδευσης με το έργο μας ως συμβούλων ψυχολόγων και ψυχοθεραπευτών;

Είναι προφανές πως με τη διεύρυνση του πολιτιστικού και γλωσσικού υποβάθρου των φοιτητών μας, όπως και με τη διαφοροποίηση της προσωπικής και εκπαιδευτικής τους εμπειρίας, η συνθετικότητα των απαιτήσεών τους σε ζητήματα ψυχολογικής φύσης, όπως αυτών του

αποχωρισμού, της προσκόλλησης και της διαφοροποίησής τους, όντας οι ίδιοι στην ανώτατη εκπαίδευση, αυξάνεται συστηματικά. Η διαδικασία του επιπολιτισμού και της προσαρμογής δημιουργεί νέες ευκαιρίες, αλλά ταυτόχρονα και την ανάγκη αντιμετώπισης πολλών δυνητικά επικίνδυνων και αγχογόνων συνθηκών και αλληλεπιδράσεων. Οι φοιτητές που πραγματοποιούν μέρος ή όλες τις σπουδές τους στο εξωτερικό μπορεί να αντιμετωπίσουν αρκετές επιπλέον δυσκολίες και απογοητεύσεις μόλις εξασθενήσει ο αρχικός ενθουσιασμός και αρχίσουν να βιώνουν την επίδραση των πολιτισμικών διαφορών. Η ανάγκη να προσαρμόσουν εσωτερικευμένα μοντέλα λειτουργίας που έχουν μάθει κατά τη διάρκεια της ζωής τους (Rott, 2002) για να εξισορροπήσουν απαιτήσεις προσκόλλησης και αποχωρισμού στο νέο τους περιβάλλον αυξάνει για το μεμονωμένο φοιτητή και πρέπει να λάβει αναγνώρισης από αυτούς που παρέχουν ψυχολογική συμβουλευτική και θεραπευτική παρέμβαση. Αυτό που απαιτείται και απ' τους δύο είναι μια διαπολιτισμική γνώση, συγκεκριμένες δεξιότητες, συναισθηματική κατανόηση, ικανότητα να επιλύουν εσωτερικές συγκρούσεις σε θέματα που είναι ξένα για τον εαυτό και μια ενισχυμένη ικανότητα αυτογνωσίας. Αυτό μου φαίνεται πως είναι ουσιαστικό προαπαιτούμενο για την επίτευξη της επικοινωνίας σε αυτό το ευρύ πλαίσιο.

Ας σας δώσω ένα παράδειγμα συμβουλευτικής με μία ξένη φοιτήτρια. Πρόσφατα αναζήτησε τη βοήθειά μου μια φοιτήτρια που καταγόταν από κάποια μακρινή χώρα της πρώην Βρετανικής Κοινοπολιτείας και διένυε το δεύτερο έτος των σπουδών της στη Γερμανία, ενώ είχε ήδη ξήσει λίγο στη Γερμα-

νία προτού ξεκινήσει τις σπουδές της. Ήρθε σ' εμένα νιώθοντας ντροπή, επειδή πίστευε πως τα γερμανικά της δεν ήταν πολύ καλά ώστε να συμμετάσχει σε μια συζήτηση στα πλαίσια των μαθημάτων της, νομίζοντας, έτσι, πως δε θα ήταν σε θέση να επιτύχει στις εξετάσεις της. Ταυτόχρονα, η αίσθηση αυτής της ντροπής την είχε αποτρέψει από το να αναζητά την επικοινωνία με τους άλλους. Κατά τη διάρκεια της συνεδρίας μας έγινε φανερό πως η δυσκολία της να συμμετέχει σε διάλογους στα πλαίσια των σπουδών της σχετιζόταν με ανεπλήρεις συγκρούσεις που είχε με τη μητέρα της. Από την πρώτη παιδική της ηλικία η μητέρα της έλεγε πάντα πως έπρεπε να είναι πιο ανοιχτή με τους άλλους ανθρώπους, να ζητά υποστήριξη πιο έντονα και να επικοινωνεί με τους άλλους πιο ενεργά. Είχε πάντα την αίσθηση πως δε μπορούσε και δεν ήθελε να κάνει κάτι τέτοιο, επειδή είχε διαφορετικό χαρακτήρα και, ταυτόχρονα, πως δε μπορούσε και δεν ήθελε να κάνει ό,τι της έλεγε η μητέρα της, μια αίσθηση που συνοδευόταν πάντα από αρνητικά συναισθήματα προς εκείνη. Έμενε προσκολλημένη σε αυτή την εσωτερική απόρριψη, ακόμη και τώρα που η μητέρα της ήταν χιλιάδες μίλια μακριά· στην πραγματικότητα, η απόσταση ενέτεινε το πρόβλημα. Λειτουργούσε έτσι σε όλα τα σεμινάρια και συναντήσεις με τους συμφοιτητές της. Ήταν σαν να διακόνιζε την πεποίθηση "δε μπορώ να το κάνω αυτό, μολονότι η μητέρα μου θέλει να το κάνω, αλλά εγώ δεν είμαι η μητέρα μου και δε θέλω να είμαι σαν και αυτή". Η πρόταση αυτή κατέληξε να γίνει μια απαγόρευση που συγκρούσταν με το στόχο της να είναι αποτελεσματική στις σπουδές της. Ήταν σαφές πως αυτός ήταν ο δικός

της σκοπός. Ήθελε πραγματικά να είναι μια επιτυχημένη φοιτήτρια και να τελειώσει τις σπουδές της. Στην πραγματικότητα, η μητέρα της επέμενε να επιστρέψει σπίτι τους, αλλά η ίδια ήθελε να συνεχίσει τις σπουδές της και να βελτιώσει τα επίπεδα γλωσσικής επάρκειας στα γερμανικά. Επίσης ανέφερε πως ως χαρακτήρας ήταν περιήφανη, στοιχείο που την εμπόδιζε από το να εκφράζεται σε μια ξένη γλώσσα. Στην αρχή των συνεδριών μας ήταν δύσκολο γι' αυτή να καταλάβει πως ήταν απολύτως φυσιολογικό το γεγονός πως δεν είχε τόση ευφράδεια σε μια δεύτερη γλώσσα όση στη μητρική της και πως χρειάζεται αρκετό χρόνο & εξάσκηση ώστε να ξεπεράσει τη ντροπή που προέκυπτε από τις δυσκολίες που είχε να καταστήσει κατανοητά στους άλλους όσα η ίδια ήθελε να πει. Τελικά, ξεκινώντας σιγά-σιγά την ανασπαιώση της εσωτερικής σύγκρουσης που βίωνε με τη μητέρα της σε μια κατεύθυνση ψυχολογικής διαφοροποίησης και ανακαλύπτοντας την προσωπική της επιθυμία, αλλά και τρόπο επικοινωνίας με τους άλλους, έγινε γι' αυτή εύκολο να αποδεχθεί τα όρια της ικανότητάς της να επικοινωνεί και σε μια άλλη για την ίδια γλώσσα, πέραν της μητρικής της. Έγινε περισσότερο ανοιχτή στο να ενισχύσει τις δεξιότητές της για επικοινωνία, γνώση & μάθηση της γλώσσας και ένωσε ενθαρρυσμένη στο να χρησιμοποιήσει ενεργά και να συμμετέχει στις δραστηριότητες του πανεπιστημίου μας που ενισχύουν τους φοιτητές στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και εξάσκηση στη γλώσσα.

Το παράδειγμα αυτό υποδεικνύει τις τέσσερις όψεις της φοίτησης σε μια ξένη χώρα που θα ήθελα να επισημάνω στο σημείο αυτό. Η μία είναι η δυσκολία της επικοινωνίας που προκύπτει

από τη χρήση της γλώσσας και η οποία μπορεί να σχετίζεται με έντονα συναισθήματα και να εγείρει ψυχολογικές συγκρούσεις. Η δεύτερη είναι η εξωτερική απομάκρυνση από την οικογένεια και το οικογενειακό περιβάλλον, η οποία μπορεί να συνοδεύεται από μια ανάμεικτη συναισθηματική κατάσταση που σχετίζεται με ψυχολογική διαφοροποίηση και νοσταλγία του σπιτιού και των δικών. Ο επαναπροσδιορισμός των δομών αποχωρισμού και προσκόλλησης μπορεί να αποτελεί πρόβλημα για όλους τους φοιτητές, βιώνεται, όμως, πολύ πιο έντονα από τους ξένους φοιτητές. Τρίτον, εκτός από την παραδοσιακή ψυχολογική υποστήριξη, η άσκηση στην απόκτηση διαπολιτισμικών δεξιοτήτων μπορεί να βοηθήσει το φοιτητή να επιλύσει προβλήματα που σχετίζονται με τη συνθήκη του επιπολιτισμού. Τέλος, είναι σημαντικό να γνωρίζουμε πως οι σπουδές σε μια ξένη χώρα αποτελούν μια ευκαιρία να έρθει ο φοιτητής σε επαφή με άλλους πολιτισμούς και δημιουργούν περισσότερες πιθανότητες να αποκτήσει επιπλέον δεξιότητες και ικανότητες. Η προσέγγιση των παραγόντων αυτών μπορεί να στηρίξει τη διευθέτηση συγκρούσεων που ούτως ή άλλως προκύπτουν σε ένα νέο αναπτυσσόμενο ενήλικα. Στα πλαίσια των δυσκολιών που προκύπτουν, είναι απαραίτητο να μην ξεχάσουμε αυτούς τους παράγοντες, που κάποτε ενέχουν τη μορφή ευκαιρίας. Ο φοιτητής μπορεί να τους χρησιμοποιήσει για να επιλύσει τις εσωτερικές του συγκρούσεις και να επιτύχει την ωριμότητα, ενώ σαφέστατα μπορούν να χρησιμοποιηθούν δημιουργικά στο πλαίσιο της συμβουλευτικής.

Ανεξαρτήτως του αν δουλεύουμε με ξένους φοιτητές ή με φοιτητές που πηγαίνουν στο εξωτερικό ή επιστρέφουν

από τις σπουδές τους σε ένα ξένο πανεπιστήμιο, όλοι οι φοιτητές που σπουδάζουν σε χώρα διαφορετική απ' αυτή της καταγωγής τους βιώνουν την εμπειρία της προσωπικής ανάπτυξης μέσω μιας κινητοποιητικής διαδικασίας επιπολιτισμού και προσαρμογής. Τέτοιου είδους εμπειρίες και επιτεύγματα μπορούν με ευκολία να συνδεθούν με τις ευρύτερες προσεγγίσεις στην ανώτερη εκπαίδευση που εστιάζουν στο μαθητή και φοιτητή. Είναι αυτή η πτυχή της Ανώτατης Εκπαίδευσης που συνδέει στενά την Ψυχολογική Συμβουλευτική με τη Συμφωνία της Bologna.

Ένας κεντρικός στόχος της Συμφωνίας της Bologna είναι η αναδόμηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης με όρους ποιότητας υποδομής, σχεδιασμού και δυνατοτήτων και αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτό σχετίζεται στενά με ζητήματα συγκρίσιμων πτυχίων και με την διαμόρφωση της Ανώτατης Εκπαίδευσης σε μέσο ενίσχυσης της κινητικότητας και σε διευκόλυνση της μετάβασης των αποφοίτων στην αγορά εργασίας. Η ανάγκη μιας δια βίου εκπαίδευσης επίσης έχει έναν ενεργό ρόλο στα πλαίσια αυτής της ομάδας μέτρων για την αναδιάρθρωση της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Η ενίσχυση ευέλικτων οδών μάθησης και η αναγνώριση της όχι τυπικής, μη ακαδημαϊκής μάθησης (Reichert & Tauch, 2005) αποτελούν μέρος της προσπάθειας να επικεντρωθούμε στις εκπαιδευτικές ανάγκες των φοιτητών. Αυτή η μετατόπιση από ένα παράδειγμα που εστιάζει στην εκπαιδευτική διαδικασία σε ένα παράδειγμα που εστιάζει στις ανάγκες του φοιτητή έχει ως στόχο την υποστήριξη της δημιουργικότητας στα πλαίσια μιας ατομικής μαθησιακής διαδικασίας. Περιλαμβάνει την προσπάθεια να ενισχύ-

σει εξειδικευμένες, αλλά και πιο ευρείες θέσεις & γνώσεις και στηρίζει την κατάρτιση καθολικών και μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων που θα ισχυροποιήσουν τις προσωπικότητες των φοιτητών. Γίνεται αντιληπτή ως μια προσπάθεια που μπορεί να τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν με δημιουργικά μέσα την αβεβαιότητα που βιώνουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στο πανεπιστήμιο, όπως και στη ζωή τους αργότερα, και να εφαρμόσουν τις εξειδικευμένες γνώσεις τους και τη δεξιότητά τους, που βασίζεται στη γνώση της μεθοδολογίας, σε ένα τεράστιο πεδίο διαφορετικών τομέων. Η αίσθηση πως η Συμφωνία της Bologna δεν αποτελεί μόνο μια αλλαγή στη δομή και στην ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών των Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης συνοδεύεται και από την αντανάκλαση των μέσων διδασκαλίας, αλλά και του τρόπου με τον οποίο η ατομική εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να ενισχυθεί π.χ. σε εκπαιδευτικά μοντέλα, όπως της μάθησης που εστιάζει στο πρόβλημα και εφαρμόζεται στις ιατρικές σχολές της Γλασκώβης και του Μάαστριχτ ή στο ατομικό πλάνο μελέτης, το οποίο θα αποτελεί μέρος όλων των Φιλανθικών Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης την επόμενη χρονιά.

Η εστίαση στις εκπαιδευτικές ανάγκες των φοιτητών μοιραία κατευθύνει την προσοχή μας στην "Αλληλεξάρτηση μεταξύ Σκέψης, Συναισθήματος και Κινήτρων" (Rott, υπό έκδοση) και στην αλληλεπίδραση μεταξύ κερτημένης γνώσης και προσωπικής ανάπτυξης, ζήτημα που ήταν και το θέμα του συνεδρίου "*Cognition, Motivation and Emotion: Dynamics in the Academic Environment*" της FEDORA-PSYCHE στη Λισαβόνα το 2002.

Οι θεωρητικές και πρακτικές προ-

σεγγίσεις της ψυχολογικής συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας φοιτητών μπορούν να καταστήσουν ουσιαστική αυτή την προοπτική της εκπαίδευσης που εστιάζει στο φοιτητή και να παράξουν μεθοδολογία για την ένταξή της στα εκπαιδευτικά πλαίσια. Ταυτόχρονα οι σύμβουλοι μπορούν να επωφεληθούν από μια στενότερη συνεργασία περισσότερο ανθρωποκεντρικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Συμμετοχικά, καλά δομημένα και διαδραστικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, τα οποία με τρόπους δημιουργικούς θα εισάγουν τους κανόνες και κανονισμούς για να στηρίξουν αλλαγές στη συμπεριφορά, μπορούν για παράδειγμα να μειώσουν προβλήματα διαχείρισης χρόνου ή αδράνειας. Μπορούν, επίσης, να ενισχύσουν τη δομική ενσωμάτωση της ανατροφοδότησης, ώστε να βελτιώσουν την έκφραση των αποτελεσμάτων των μαθησιακών διαδικασιών και να μειώσουν προβλήματα που σχετίζονται με το άγχος των εξετάσεων. Καλές εκπαιδευτικές δομές μπορούν να μειώσουν την αβεβαιότητα και το φόβο της αποτυχίας και να βοηθήσουν στον επαναπροσδιορισμό των τρόπων προσκόλλησης στα πλαίσια της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Επίσης, υποστηρίζουν την επίγνωση της ύπαρξης ικανοτήτων και μιας ρεαλιστικής προσέγγισης στις σκέψεις των αδυναμιών και δυνατών σημείων του καθένα. Η ικανότητα ανάπτυξης ρεαλιστικών στόχων, ώστε να αυξηθεί η αυτοαποτελεσματικότητα, μειώνει την ανταγωνιστική πίεση και άλλους παράγοντες κινδύνου, που αναπόφευκτα υφίστανται στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Η ενθάρρυνση ενός ευρύτερου πλαισίου μάθησης συμπεριλαμβάνει άτυπες μορφές μάθησης, όπως π.χ. εθελοντική δουλειά στην κοι-

νότητα, και αξιοποιεί την προσωπική εμπειρία. Δημιουργεί μια ολιστική προοπτική της ακαδημαϊκής μάθησης στα πλαίσια της οποίας η γνώση που πρόκειται να αποκτηθεί και ο φοιτητής ως άτομο αποτελούν μια ενότητα η οποία δημιουργεί νόημα και είναι αποτελεσματική. Τόσο η ψυχολογική συμβουλευτική και ψυχοθεραπεία, όσο και η Ανώτατη Εκπαίδευση που εστιάζει στο φοιτητή υποστηρίζουν τους φοιτητές στην προσπάθειά τους ν' αποκτήσουν αυτογνωσία και τους βοηθούν να κατακτήσουν μηχανισμούς αντιμετώπισης προβλημάτων και κοινωνικές δεξιότητες που ξεπερνούν τα όρια των σπουδών τους και θα είναι χρήσιμα αργότερα, στην επαγγελματική και προσωπική τους ζωή.

Νέα εργαλεία στην ψυχολογική συμβουλευτική, όπως συμβουλευτική μέσω χρήσης του διαδικτύου, με τηλεσυμβουλευτική, μέσω e-mail και ασκήσεις διάδρασης, δίνουν έμφαση στην αλληλεξάρτηση μεταξύ της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης που εστιάζει στο φοιτητή και της συμβουλευτικής. Στα πλεονεκτήματα των συμπληρωματικών αυτών μεθόδων συμπεριλαμβάνεται το γεγονός πως όσοι φοιτητές δε νιώθουν άνετα με την αναζήτηση βοήθειας σε μια πρόσωπο με πρόσωπο συνθήκη, έχουν παρόλ' αυτά πρόσβαση στη συμβουλευτική που χρειάζονται. Επιπλέον, η προοπτική της χρήσης της τηλεσυμβουλευτικής κάνει εφικτή την πρόσβαση σε συμβουλευτικές υπηρεσίες που χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα των φοιτητών που σπουδάζουν στο εξωτερικό. Η προοπτική της λήψης μέτρων που ενισχύουν την κατάρτιση δεξιοτήτων, όπως της διαχείρισης χρόνου, επεκτείνουν τις δυνατότητες παροχής υπηρεσιών ενός συμβουλευτικού

κέντρου. Ταυτόχρονα, αποτρέπουν διάφορα προβλήματα των σπουδών και συνεισφέρουν στην εγκαθίδρυση φοιτητοκεντρικών προσεγγίσεων στην ανώτατη εκπαίδευση. Όπως και στη μάθηση μέσω διαδικτύου, όπου η συνδυαστική μάθηση αποτελεί πια την πιο έγκυρη προσέγγιση, στο μέλλον είναι πιθανό να αναπτυχθούν περαιτέρω οι διαστάσεις της καθοδήγησης που θα συνδυάζει διαφορετικές μεθόδους προσέγγισης, στα πλαίσια της οποίας η πρόσωπο με πρόσωπο συμβουλευτική, η τηλεσυμβουλευτική, καθώς και μέσα που βασίζονται στη χρήση του διαδικτύου θα συνυφάνονται στενά.

Η δυναμική που αναπτύσσεται μεταξύ των φοιτητών και των φοιτητοκεντρικών προσεγγίσεων με την ψυχολογική συμβουλευτική και ψυχοθεραπεία ανοίγει το δρόμο σε δύο άλλες ελπιδοφόρες προοπτικές. Πρώτον, σε ένα θεωρητικό επίπεδο, η προσέγγιση που εστιάζει στις ανάγκες του φοιτητή φέρει τη σχέση μεταξύ της κατάκτησης γνώσεων & μεθοδολογίας και του φοιτητή, με τη δική του/της μαθησιακή πορεία και προσωπική ανάπτυξη, στο κέντρο του ενδιαφέροντος. Η αντανάκλαση αυτών των λειτουργιών μπορεί να εμπλουτίσει το περιεχόμενο της φοιτητικής συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας, και το αντίστροφο. Η αναπλαισίωση των ψυχοθεραπευτικών αρχών με νευροψυχολογικά ευρήματα, όπως π.χ. η νευρο-ψυχοθεραπεία του Grawe (2004), μπορεί να παράξει επιπρόσθετες αρχές, ώστε να επιτευχθεί η διεύρυνση και να διευκολυνθεί η κατανόηση των προηγούμενων (Huether, et.al., 1999, Lux, 2004).

Δεύτερον, στο επίπεδο των Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης αυτή η διά-

δραση ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ του πανεπιστημίου και της ευρύτερης κοινότητας. Στα πλαίσια των δομών και των δικτύων πρόνοιας μιας πλήρους υποστήριξης των φοιτητών η ψυχολογική συμβουλευτική μπορεί να παίξει ένα ρόλο καθορισμένο με σαφήνεια.

Υπό το πρίσμα όλου αυτού του εναρμονιστικού εστιασμού στο φοιτητή ως άτομο, παραμένει σημαντικό να υποστηρίξουμε και την ειδική συνεισφορά της ψυχολογικής συμβουλευτικής στην υγεία και ευεξία του φοιτητή. Πέρα απ' τις αμφιβολίες που προκύπτουν για το αν η Συμφωνία της Bologna θα είναι σε θέση να επεκτείνει το "πεδίο δημιουργικότητας και εξατομικευμένης μάθησης" ή για το αν θα το "περιορίσει" (EUA, 2005), όλες αυτές οι δομικές αναδιαρθρώσεις δε μπορούν να παραβλέψουν πως η συνθήκη του να απουσιάζει κάποιος είναι μια ιδιαιτέρως προσωπική διαδικασία, η οποία συνεπάγεται ψυχολογικούς κινδύνους για ένα μέρος του φοιτητικού πληθυσμού. Η ψυχολογική συμβουλευτική και ψυχοθεραπεία έχει μια λειτουργία πρόληψης για την υγεία των φοιτητών. Η κοινωνική συνοχή και καθολικότητα αντιμετωπίζονται ως τα στοιχεία αυτά που αποτελούν τη "βάση της ανταγωνιστικότητας και θελκτικότητας της Ευρωπαϊκής Ανώτατης Εκπαίδευσης", ενώ η άσκηση ψυχολογικής συμβουλευτικής αποτελεί ένα απαραίτητο μέρος της απαιτούμενης πρόβλεψης στο ευρύτερο πεδίο του Προσανατολισμού και της Συμβουλευτικής.

Επιπρόσθετα της βοήθειας προς τους φοιτητές να αντιμετωπίσουν άμεσα προβλήματα που σχετίζονται με την προσωπική τους υγεία και ευεξία, αποτελεί έργο των επαγγελματιών της συμβουλευτικής να τους βοηθήσουν έμμε-

σα, αυξάνοντας την επίγνωση των Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης για τους παράγοντες κινδύνου που προκύπτουν στα πλαίσια των σπουδών. Αποτελεί ευθύνη του προσωπικού συμβουλευτικής να δώσουν ανατροφοδότηση στο πανεπιστήμιό τους. Επ' ευκαιρία της Συμφωνίας της Bologna και της γενίκευσης των συμπερασμάτων της σε παγκόσμιο επίπεδο, αποτελεί πάντα πρόκληση για εμάς η κοινοποίηση της ανατροφοδότησης αυτής σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Κάνοντας αυτό, οι σύμβουλοι-ψυχολόγοι που συνεισφέρουν στον ευρωπαϊκό αυτό διάλογο για τη στήριξη και εκπαίδευση των φοιτητών συμβάλλουν επίσης όχι μόνο στη παγκοσμιοποίηση και αποτελεσματική εφαρμογή των συμπερασμάτων της Συμφωνίας της Bologna, αλλά και στην ανάπτυξη ενός ευρύτερου σώματος γνώσης για τον προσανατολισμό και τη συμβουλευτική στα πλαίσια της FEDORA.

FEDORA

Με το συνέδριό μας εδώ στο Groningen στοχεύουμε να κάνουμε ένα σημαντικό και εξαιρετικά εξειδικευμένο βήμα μπροστά στο πλαίσιο των εργασιών της FEDORA, το οποίο θα συνεχιστεί στο Θερινό Πανεπιστήμιο στην Κύπρο, τον επόμενο μήνα και το Συνέδριο του Vilnius της Λιθουανίας, τον Οκτώβριο του 2006.

Από το 1988, χρονιά ίδρύσής της, η FEDORA ενδιαφέρεται να φέρει κοντά

συναδέλφους απ' όλη την Ευρώπη, για να ανταλλάξουν ιδέες και εμπειρίες, ώστε να επεκτείνουμε τις γνώσεις μας για τον προσανατολισμό και τη συμβουλευτική υπό ένα ευρωπαϊκό πρίσμα. Τα μέλη της PSYCHE και άλλοι συνάδελφοι που δουλεύουν στον τομέα της ψυχολογικής συμβουλευτικής έχουν τη δική τους αξιολογή συνεισφορά στο στόχο της FEDORA με μια σειρά συναντήσεων, ξεκινώντας από το συνέδριο *Ψυχολογικής Συμβουλευτικής στην Ανώτερη Εκπαίδευση*¹, και συνεχίζοντας προσφάτως με τα συνέδρια για τον *Αποχωρισμό και την Προσκόλληση*² και για τη *Νόηση, Κίνηση και Συναίσθημα*³. Πέραν αυτών, οι συνάδελφοι συστηματικά λαμβάνουν μέρος στα Θερινά Πανεπιστήμια και Συνέδρια της FEDORA και έχουν, με αυτό τον τρόπο, συμβάλει στην περαιτέρω κατανόηση –δική τους και των συναδέλφων τους – του έργου τους σε ένα εθνικό και διεθνές επίπεδο. Ένα από τα αποτελέσματα της ανταλλαγής αυτής πληροφοριών είναι και οι αναφορές "New Skills for New Future" που δημιουργήθηκαν για κάθε κράτος μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 1998 και οι οποίες δίνουν μια γενική εικόνα της πρόβλεψης για τον Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική σε κάθε κράτος.

Με την επιτυχή επανοργάνωση της δομής της ομάδας εργασίας μας νομίζουμε αυτή τη χρονιά, είμαστε σε θέση να ενδυναμώσουμε τη συνοχή της FEDORA. Αυτό θα διευκολύνει την παραγωγή περιεχομένου και γνώσεων στους διαφορετικούς τομείς ανώτατης

1. Psychological Counselling in Higher Education, 1η Συνάντηση Επαγγελματιών της FEDORA - PSYCHE, Νάπολη, 1992.

2. Separation and Attachment in Higher Education, FEDORA-PSYCHE Conference, Κοπεγχάγη, 1999.

3. Cognition, Motivation and Emotion: Dynamics in the Academic Environment, FEDORA-PSYCHE Conference, Λισσαβόνα, 2002.

εκπαίδευσης στα όρια του δικτύου μας, όπως, επίσης, και επικοινωνία με όσους βρίσκονται εκτός του δικτύου. Θα διευκολύνει, επίσης, την ανανέωση βάσει σύγχρονων στοιχείων της αναφοράς "New Skills for New Future". Επιπλέον, θα καταστήσει τη δημιουργική αλλαγή, η οποία αποτελεί μια συνεχή πρόκληση για τη FEDORA, περισσότερο εύκολο να πραγματοποιηθεί. Είμαι πεπεισμένος πως στο μέλλον η FEDORA θα εξακολουθήσει να διαδραματίζει το ρόλο της στη δημιουργία ενός ευρωπαϊκού χώρου για τον Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική στην Ευρωπαϊκή Ζώνη Ανώτατης Εκπαίδευσης. Η προστιμή αυτή θα ενδυναμωθεί από το Συνέδριο της FEDORA της επόμενης χρονιάς με θέμα "Προσανατολισμός και Συμβουλευτική στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ζώνης Ανώτατης Εκπαίδευσης". Στη συνάντηση αυτή θα εστιάσουμε στην ανάπτυξη στρατηγικών και τακτικής για κατευθυντήριες οδηγίες για τον Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική. Του Συνεδρίου θα προηγηθεί ένα Συμπόσιο στην Κρακοβία την επόμενη άνοιξη, όπου και θα προσπαθήσουμε να ανανεώσουμε και εκσυγχρονίσουμε τις αναφορές "New Skills for New Future", καθώς και να αποκτήσουμε μια πιο λεπτομερή εικόνα της πρόνοιας που υπάρχει στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο ζήτημα του Προσανατολισμού και της Συμβουλευτικής. Στο συνέδριο θα προσπαθήσουμε να παράξουμε ένα καταστατικό του προσανατολισμού και της συμβουλευτικής στην ανώτατη εκπαίδευση το οποίο θα απευθύνεται στο ευρύτερο κοινό. Για να δημιουργήσουμε ένα ουσιαδές κείμενο είναι απαραίτητη η εντατική δουλειά στην ανταλλαγή ιδεών και θεωρητικών πλαισίων. Πιστεύω πως η ουσιαστική συνεύρεση και ανταλλαγή εδώ

στο Groningen αποτελεί ένα σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση αυτή.

Οι ανακοινώσεις των workshops και των κυρίων ομιλιών του συνεδρίου αυτού παρέχουν ιδέες και πλαίσια για τον τρόπο με τον οποίο όλες αυτές οι δραστηριότητες που συνδέονται με την τρέχουσα διαδικασία παγκοσμιοποίησης στην ανώτατη εκπαίδευση μπορούν να αντιμετωπιστούν, τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να χτιστούν οι γέφυρες. Εύχομαι σε όλους μας μια ενθουσιώδη ανταλλαγή εμπειριών και την ανάδυση νέων αντιλήψεων που θα μας βοηθήσουν στις πατρίδες μας στη γεμάτη προκλήσεις καθημερινή μας δουλειά με τους φοιτητές. Ταυτόχρονα, ελπίζω – και στην πραγματικότητα είμαι αρκετά βέβαιος – πως το συνέδριο αυτό θα διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο στην διεύρυνση του σώματος των επαγγελματικών γνώσεων γύρω από την Ψυχολογική Συμβουλευτική στην Ευρώπη, ιδιαίτερα στο πεδίο της Παγκοσμιοποίησης στα Πλαίσια της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Η αυξημένη αυτή γνώση θα στηρίξει την ευρύτερη φιλοδοξία της FEDORA να καταστεί όχι μόνο υποστηρικτής, αλλά βασικός συντελεστής της ανάπτυξης ενός θεωρητικού πλαισίου για τον Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική στην Ευρωπαϊκή Ζώνη Ανώτατης Εκπαίδευσης. Με όλες αυτές τις δραστηριότητες και προκλήσεις μπροστά μας, εύχομαι σε όλους δημιουργικές και ευχάριστες συζητήσεις και συναντήσεις στη διάρκεια των επόμενων ημερών.

Υπόσημείωση 1: Η FEDORA (από το ακρόνυμο Fédération de l'orientation academique) είναι το Ευρωπαϊκό Φόρουμ Συμβουλευτικής Φοιτητών (<http://www.fedora.eu.org/>). Ένας κλάδος της

ασχολείται αποκλειστικά με την ψυχολογική συμβουλευτική φοιτητών, η FEDORA-PSYCHE.

Υποσημείωση 2: Στο επόμενο τεύχος θα δημοσιευθεί το άρθρο "Συμβουλευτι-

κές Υπηρεσίες για Φοιτητές: Θεσμοί Υλοποίησης της Πολιτικής για την Ψυχική Υγεία (Mental Health Policy) στα Πανεπιστήμια της Ευρώπης Σήμερα". Συγγραφέας: Αναστασία Καλαντζή-Αζίζι

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bull, T. (2005). Theme 3: *How to implement sustainable Bologna reforms in Higher Education institutions?* Results and Recommendations from the 4 Working Groups. Presentation given at the 3rd EUA Convention of European Higher Education Institutions, Glaskow 31 March-2 April 2005. downloaded from http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Theme3_Tove_Bull.1112692700026.pdf on 19 May 2005.
- EUA (2005). Glaskow 2005: *Strong Universities for Europe*. 3rd EUA Convention of European Higher Education Institutions. Reader. Brussels: EUA
- European Commission (2003). Erasmus student and teacher mobility 2002-2003. downloaded from <http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/statisti/stat14.pdf> on 19 May 2005.
- European Ministers Responsible for Higher Education (2005). *The European Higher Education Area-Achieving the Goals*. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. Downloaded from http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_communique.pdf on 23 May 2005.
- Huether, G., Doering, S., Rüger, U., Rüther, E. & Schüssler, G. (1999). The Stress-Reaction Process and the Adaptive Modification and Reorganization of Neuronal Networks, *Psychiatry Res.*, vol 87, pp.83-95.
- Lux, M. (2004). Neurowissenschaftliche Perspektiven für den Personenzentrierten Ansatz, Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierten Beratung 4/2004, S. 246-252.
- Reichert, S. & Tauch, C. (2005). Trends IV. Main Findings and Conclusions. Presentation given at the 3rd EUA Convention of European Higher Education Institutions, Glaskow 31 March-2 April 2005. downloaded from http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Theme3_Tove_Bull.1112692700026.pdf on 19 May 2005.
- Rott, G. (2002). Attachment & Separation Theory in Higher Education and Student Counselling, in D. Aherne, P. Figge, G. Rott, (Eds.), FEDORA-PSYCHE Conference in Copenhagen, Separation and Attachment in Higher Education (pp.17-30), Louvain-la-Neuve, FEDORA.
- Rott, G.(in print). The Interplay between Cognition, Emotion and Motivation: a Qualitative Parameter for Higher Education in Europe-a contribution by the FEDORA Working Group PSYCHE, In G. Rott, G. Figueiredo_Dias & J.P. Broonen (Eds.), Cognition, Motivation and Emotion: Dynamics in the Academic Environment, FEDORA-PSYCHE Conference in Lisbon, 2002, Louvain-la-Neuve, FEDORA.
- Rott, G., Diefenbach, B., Vogel-Heuser, B. & Neuland, E. (2003). The challenge of transdisciplinary and interdisciplinary knowledge: Some results of the WISA-Project, European Conference on Educational Research, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003520.htm>
- UNESCO (2002). Higher Education for sale, *Education Today*, vol 3, October-December 2002, pp.4-7.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 76-77, Μάρτιος-Ιούνιος 2006, σσ. 130-139

*Μερόπη Τζάνου**

**ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΥΠΑΡΞΗΣ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ
«ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ - ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ»**

**ΣΤΗΝ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΚΑΙ Ο ΔΙΕΥΡΥΜΕΝΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΤΟΥ****

Οι ραγδαίες αλλαγές στους τομείς της εκπαίδευσης και της εργασίας, της επιστήμης και της τεχνολογίας διαμορφώνουν νέες προκλήσεις για τους νέους, οι οποίοι χρειάζονται συμβουλευτική βοήθεια για να τις αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στις σημαντικές αυτές εξελίξεις, οι οποίες καθιστούν επιτακτική την πιο ουσιαστική εφαρμογή του θεσμού «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός» στην εκπαίδευση, και στο διευρυμένο ρόλο που καλούνται να παίξουν οι λειτουργοί του θεσμού ώστε να βοηθήσουν το μαθητή να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας. Στο τέλος τίθενται κάποιοι προβληματισμοί και ερωτήματα που αφορούν στο ποια πρόσωπα μπορούν να αναλάβουν τέτοιους ρόλους στην σύγχρονη εκπαίδευση.

Λέξεις - κλειδιά: Σύγχυση μαθητών, συνεξέταση προβλημάτων, αμοιβαία αποδοχή και εμπιστοσύνη, διευκόλυνση στη λήψη αποφάσεων, ελευθερία επιλογής μαθητή, ολόπλευρη ανάπτυξη μαθητή.

*Meropi Tzanou**

**THE NECESSITY FOR
"COUNSELLING - GUIDANCE" IN CONTEMPORARY EDUCATION
AND THE EXTENDED ROLE OF CAREER COUNSELLOR**

The rapid changes in the fields of education and employment, of science and technology form new challenges for young people, who have the need of counselling to face them effectively. The present paper focuses on these important developments, which render necessary the substantial application of "Counselling - Guidance" in education, as well as on the extended role of career counsellor in order to help students cope with the demands of contemporary society successfully. Finally, the question concerning the kind of people that are best suited to undertake such roles in contemporary education is discussed.

* Η Μ. Τ. είναι πτυχιούχος Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης (Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών). Επικοινωνία: Λουτράπολη Θερινή, 81100, Μυτιλήνη, Λέσβος, τηλ. 22510-71174, 6946703604.

** Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Χρήστο Κουτλή, υπεύθυνο του Κέντρου Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού Μυτιλήνης για την πολύτιμη βοήθειά του στην σύνταξη της εργασίας τόσο μέσα από την παροχή υλικού όσο και μέσα από τις χρήσιμες παρατηρήσεις του με στόχο την καλύτερη κατανόηση του θέματος.

Εισαγωγή

Από τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα έχει εισαχθεί στη χώρα μας και εφαρμόζεται στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ο θεσμός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, «Σ.Ε.Π.», που στις μέρες μας εμφανίζεται με πιο διευρυμένες λειτουργίες με την ονομασία «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός». Τόσο από τις δικές μου προσωπικές εμπειρίες ως πρώην μαθήτρια όσο και από τις μαρτυρίες των σημερινών μαθητών αλλά και άλλων παραγόντων του εκπαιδευτικού χώρου και όχι μόνο (π. χ. γονείς) οφείλουμε εκ των πραγμάτων να παραδεχτούμε ότι ο θεσμός αυτός με την μορφή που εφαρμόζεται στην ελληνική εκπαίδευση αδυνατεί να εκπληρώσει τους σκοπούς για τους οποίους εισήχθη, με κυριότερο την επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών.

Το μάθημα αυτό, αν μπορούμε να το ονομάσουμε έτσι χωρίς να συρρικνώσουμε το «ζωτικό χώρο» του θεσμού που αντιπροσωπεύει, περιορίζεται σε παροχή κυρίως πληροφοριών σχετικά με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές που έχει ο μαθητής μετά το λύκειο, πληροφορίες οι οποίες είναι συνήθως ελλιπείς και δεν συμβαδίζουν πλήρως με τις εξελίξεις στην αγορά εργασίας και στην εκπαίδευση σήμερα. Η πληροφόρηση αυτή από τον καθηγητή Σ.Ε.Π. συμπληρώνεται από ενημερωτικές επισκέψεις σε χώρους εργασίας της περιοχής, όπου βρίσκεται το κάθε σχολείο. Στις επισκέψεις αυτές οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συνομιλήσουν με τους υπεύθυνους και να ζητήσουν λεπτομέρειες για τον συγκεκριμένο τομέα εργασίας.

Βέβαια, δεν μπορούμε να καταδικάσουμε εντελώς τις παραπάνω προσπάθειες, αλλά πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι δεν επαρκούν σήμερα και δεν μπορούν να βοηθήσουν ικανοποιητικά το μαθητή, ο οποίος ζει σε μια κοινωνία που εξελίσσεται ραγδαία σε όλους τους τομείς. Οι αλλαγές στην εργασία, στην εκπαίδευση, στην τεχνολογία και γενικότερα στην κοινωνία φέρνουν καθημερινά τους μαθητές αντιμέτωπους με μια νέα πραγματικότητα και με νέες προκλήσεις, που για να τις χειριστούν απαιτούνται πολλά εφόδια. Αυτές ακριβώς οι αλλαγές στη ζωή καθιστούν απαραίτητη την πιο ουσιαστική και σε βάθος εφαρμογή του θεσμού «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός» στην εκπαίδευση, έτσι ώστε να μπορέσει να στηρίξει με τον καλύτερο τρόπο το μαθητή ο οποίος είναι ο αυριανός πολίτης της διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας. (βλ. Κασσωτάκης, 2002 β, σσ. 27-39)

Για το λόγο αυτό στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε, κατά πρώτον, στις αλλαγές αυτές και κατ' επέκταση στο νέο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο λειτουργός Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού στην εκπαίδευση σήμερα. Λαμβάνοντας υπόψη τις συζητήσεις που αφορούν το ποιος είναι ο πλέον κατάλληλος για να αναλάβει έναν τέτοιο ρόλο, θα διατυπωθούν κάποιες απόψεις και προβληματισμοί γύρω από το θέμα αυτό.

Αναγκαιότητα Θεσμού «Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού» στη Σύγχρονη Εποχή

Πριν προχωρήσουμε στην εξέταση των πιο σημαντικών αλλαγών στην

σύγχρονη κοινωνία, πρέπει να κάνουμε μερικές επισημάνσεις και να θέσουμε ένα γενικότερο πλαίσιο στη βάση του οποίου θα επιχειρήσουμε ορισμένους συσχετισμούς παρακάτω. Στην αρχή της εργασίας αναφέραμε ότι πρώτιστος σκοπός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού κατά την εισαγωγή του στην ελληνική εκπαίδευση ήταν η επαγγελματική ανάπτυξη. Αυτή όμως καλύπτει μόνο μια πλευρά της προσωπικότητας του ατόμου και όχι το σύνολό της. Η προσωπικότητα κάθε ανθρώπου, σύμφωνα με την Εξελικτική Ψυχολογία, απαρτίζεται από πολλούς τομείς, όπως ο γνωστικός, ο συναισθηματικός, ο ψυχολογικός, ο κοινωνικός, ο επαγγελματικός, οι οποίοι αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοεπηρεάζονται. Δεν μπορούμε, λοιπόν, να απομονώνουμε μια πλευρά μόνο της προσωπικότητάς μας και να μιλάμε αποκλειστικά γι' αυτήν, χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη μας τις άλλες. Οι αλλαγές που συμβαίνουν σε ένα τομέα επηρεάζουν και τους υπόλοιπους (βλ. Δημητρώπουλος, 1999β, σελ. 76-77).

Κι επειδή σήμερα ζούμε σε ένα κόσμο που αλλάζει συνέχεια, δεν είναι δυνατόν να μένουμε ανεπηρέαστοι. Οι οικονομικές, τεχνολογικές και κοινωνικές εξελίξεις ασκούν επίδραση στο σύνολο της προσωπικότητάς μας, άρα και στη γνωστική, ψυχολογική, επαγγελματική κ.τ.λ ανάπτυξή μας. Εξαιτίας αυτών των αλλαγών, όπως είπαμε και παραπάνω, το σημερινό σχολείο και πιο συγκεκριμένα οι μαθητές του, που είναι οι κυριότεροι αποδέκτες των αλλαγών, έχουν ανάγκη από μια πιο ενεργό δράση του θεσμού μέσω των λειτουργιών του.

Περνώντας στην εξέταση αυτών των πολυσήμαντων εξελίξεων, δεν μπορούμε να μην σταθούμε στην ραγδαία επιστημονική και τεχνολογική πρόοδο, η οποία επέφερε μεταβολές και στην αγορά εργασίας. Ενδεικτικά αναφέρουμε την ανάπτυξη νέων κλάδων της Ιατρικής μέσα σε πολύ λίγα χρόνια, όπως είναι η Γενετική και η Μοριακή Βιολογία, ανάπτυξη η οποία επισφραγίστηκε με σπουδαίες ανακαλύψεις και άνοιξε νέες προοπτικές απασχόλησης για το εργατικό δυναμικό. Επιπλέον, η πρόοδος των δικτύων τηλεπικοινωνίας και πληροφορικής και η εισαγωγή τους στους χώρους εργασίας προκάλεσε αλλαγές στην οργάνωση των επιχειρήσεων και πρόσφερε νέες επαγγελματικές διεξόδους στους νέους. Επιπρόσθετα, η αυτοματοποίηση των μέσων παραγωγής σήμανε μια στροφή από παραδοσιακές μεθόδους σε νέες με επακόλουθη διαφοροποίηση στα απαιτούμενα προσόντα. Συνεπώς, παρατηρούμε ότι δημιουργούνται πολλά νέα επαγγέλματα και εξειδικεύσεις τους, ενώ κάποια άλλα που προϋπήρχαν αρχίζουν να εξαφανίζονται. Έχουμε φθάσει σε μια εποχή που ο κατακερματισμός της εργασίας είναι τόσος που ακόμα και άτομα του ίδιου επαγγελματικού περιβάλλοντος δεν γνωρίζουν όλες τις ειδικότητες της δουλειάς τους (βλ. Κασσωτάκης, 2002, σελ. 22-24, Δημητρώπουλος, 1999β, σελ. 37).

Το πρόβλημα που προκύπτει αφορά τις επαγγελματικές αποφάσεις που πρέπει να λάβει ο μαθητής κυρίως στο τέλος του λυκείου, καθώς αυτές οι αποφάσεις επηρεάζουν καθοριστικά την ζωή του (βλ. Δημητρώπουλος, 1999β, σελ. 129-135). Ο μα-

θητής πρέπει να γνωρίζει όλες τις εναλλακτικές επιλογές, οι οποίες είναι εξαιρετικά πολλές και είναι εκ των πραγμάτων δύσκολο να τις αναζητήσει όλες μόνος του. Επειδή, λοιπόν, η γνώση των μαθητών για τους νέους τομείς, τις δυνατότητες που προσφέρουν και τις δεξιότητες που απαιτούν για να ασχοληθεί κανείς με αυτούς είναι ελλιπής και αποσπασματική, γι' αυτό έχουν ανάγκη από τη βοήθεια του λειτουργού Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού.

Ο λειτουργός που θα είναι επαρκώς πληροφορημένος μπορεί να τους παρέχει έγκυρες και αξιόπιστες πληροφορίες για τα νέα επαγγέλματα, τις οποίες θα συζητούν ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν το περιεχόμενο και την αξία των επαγγελμάτων αυτών καθώς και την συμβολή τους στην κοινωνική ευημερία. Η άγνοια των μαθητών γύρω από τα παραπάνω θέματα τους απωθεί από τους νέους επαγγελματικούς χώρους και τους αποθαρρύνει να εμπλακούν σε άγνωστα επαγγελματικά περιβάλλοντα. Η άγνοια αυτή οφείλεται κυρίως στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα που εξακολουθεί να συντηρεί τις κοινωνικές ανισότητες. Παραδείγματα συναντούμε καθημερινά στη ζωή μας, όπως αυτό που αφορά στη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών. Υπάρχουν μαθητές σήμερα που γνωρίζουν από το δημοτικό κιόλας να χρησιμοποιούν τον υπολογιστή, ενώ άλλοι τελειώνουν το λύκειο, για να μην πούμε το πανεπιστήμιο και δεν έχουν παρά κάποιες στοιχειώδεις μόνο γνώσεις πληροφορικής. Για να μην διαιωνίζουμε, λοιπόν, τις ανισότητες μέσω της εκπαίδευσης, οφείλουμε να παρέχουμε όλες τις απαραίτητες γνώ-

σεις και δεξιότητες στους μαθητές, ώστε να μπορούν να πάρουν πραγματικά ελεύθερες και αυτόνομες αποφάσεις και να μην προβαίνουν σε αναγκαστικές επιλογές. Αυτό αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία, αν σκεφτούμε ότι σήμερα η ανεργία δεν πλήττει μόνο τους ανειδίκευτους αλλά και τους κατόχους πτυχίων ανωτάτων σχολών, κάτι το οποίο δεν οφείλεται μόνο στις αλλαγές που συνέβησαν στον τομέα της εργασίας αλλά και σε αυτές που έγιναν στο χώρο της εκπαίδευσης και της γνώσης (βλ. Κασσωτάκης, 2002 α, σελ. 26).

Ζούμε σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται για την ταχύτητά της σε πολλά επίπεδα, ένα από τα οποία είναι το γνωστικό. Υπάρχει μεγάλη αύξηση και ανανέωση των γνώσεων σε όλους τους τομείς, καθώς αναπτύσσονται διαρκώς. Αλλά υπάρχει και εξειδίκευση της γνώσης, καθώς εξειδικεύονται τα επαγγέλματα στα οποία αναφέρονται, άρα υπάρχουν μεγαλύτερες και διαφορετικές εκπαιδευτικές απαιτήσεις για την άσκηση των νέων επαγγελμάτων. Έτσι διαμορφώνονται νέες σχολές και πολλαπλασιάζονται οι εκπαιδευτικές επιλογές (βλ. Κασσωτάκης, 2002 α, σελ. 24-26, Δημητρώπουλος, 1999β, σελ. 38-39).

Οι μαθητές βρίσκονται μπροστά σε ένα μεγάλο δίλημμα, όταν πρόκειται να δηλώσουν στο μηχανογραφικό δελτίο τις σχολές αλλά και νωρίτερα, όταν πρέπει να διαλέξουν κατεύθυνση. Για αυτό χρειάζονται κάποιον με τον οποίον μπορούν να μοιραστούν τους προβληματισμούς τους και που θα τους βοηθήσει να σκεφτούν πιο ρεαλιστικά για να πάρουν συνετές αποφάσεις. Με την συνδρομή του

Συμβούλου οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν μια πιο ξεκάθαρη εικόνα των επιθυμιών και των δυνατοτήτων τους, δηλαδή να ξεκαθαρίσουν ποια επαγγέλματα τους αρέσουν και στα οποία πιστεύουν ότι θα μπορούσαν να ανταποκριθούν, και σε συνδυασμό με τις προοπτικές εξέλιξης στο μέλλον και τις γνώσεις που απαιτούν να προχωρήσουν στη λήψη της ανάλογης απόφασης. Και αυτό πρέπει να γίνει για να πάψουν να φοιτούν οι νέοι σε τμήματα που είναι ήδη κορεσμένα και από τα οποία παίρνουν πτυχία χωρίς καμία πρακτική αξία, φαινόμενο ιδιαίτερα έντονο στη χώρα μας σήμερα. Πρέπει να βοηθήσουμε τους μαθητές να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τις σημερινές συνθήκες και τις προοπτικές για το μέλλον, ώστε να παίρνουν ρεαλιστικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις, διαφορετικά τους στερούμε την ευκαιρία να προσφέρουν κοινωνικό έργο και να αντλήσουν προσωπική ικανοποίηση και χαρά από την εργασία τους, άρα βάζουμε εμπόδια στην προσωπική τους ανάπτυξη, μέρος της οποίας είναι η επαγγελματική.

Τροχοπέδη όμως στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους αποτελούν και τα ποικίλα οικογενειακά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νέοι σήμερα, οπότε έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από συμβουλευτική στήριξη στο σχολείο. Τα διαζύγια, τα φαινόμενα βίας και κακοποίησης, η εγκατάλειψη της συζυγικής στέγης είναι μερικά μόνο δείγματα της φθοράς που υφίσταται ο θεσμός της οικογένειας (βλ. Δημητρόπουλος, 1999α, σελ. 283). Και όπως είναι φανερό, κύριοι αποδεκτές είναι τα παιδιά, τα

οποία δεν βρίσκουν την ξεστασιά και την στοργή που περιμέναν από τους γονείς πόσο μάλλον την στήριξη και την συμβουλή τους σε κρίσιμες αποφάσεις που πρέπει να πάρουν μόνοι στη ζωή τους. Η κακή οικογενειακή κατάσταση επηρεάζει τη συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού και γενικότερα όλη την προσωπικότητά του και τον ωθεί σε ανθόρμητες και επιπόλαιες επιλογές χωρίς να ενδιαφέρεται για τις επιπτώσεις τους.

Σε αυτές τις περιπτώσεις το σχολείο έρχεται να αντικαταστήσει την οικογένεια, καθώς στο χώρο του το παιδί περνά τη μισή σχεδόν μέρα του, και προσπαθεί να του παρέχει όχι μόνο πνευματικά αλλά και ψυχικά εφόδια (βλ. Δημητρόπουλος, 1999β, σελ. 40). Το σχολείο είναι ο δεύτερος σημαντικός σταθμός, μετά την οικογένεια, στη ζωή του παιδιού και μέσα από τους λειτουργούς Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού μπορεί να του παρέχει αγάπη, κατανόηση και συμπαράσταση σε όλη τη διάρκεια της μαθητικής του ζωής και κυρίως σε περιόδους που πρέπει να κάνει επιλογές καθοριστικές για την υπόλοιπη ζωή του. Δεν περιορίζεται η συμβουλευτική στήριξη μόνο στην παροχή επαγγελματικών και εκπαιδευτικών πληροφοριών, αλλά επεκτείνεται σε μια πιο ουσιαστική σχέση ανάμεσα στο Σύμβουλο και τον μαθητή που έχει στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και όχι μεμονωμένα την επαγγελματική. Άλλωστε αυτά είναι αλληλένδετα και ένας μαθητής που γνωρίζει ότι μπορεί να εμπιστευθεί το πρόβλημά του σε κάποιον, νιώθει περισσότερη ασφάλεια και σιγουριά και παίρνει πιο ώριμες

αποφάσεις, σε αντίθετη περίπτωση αισθάνεται ανασφάλεια και λαμβάνει βιαστικές αποφάσεις. Για να βοηθήσουμε, λοιπόν, τους μαθητές να ωριμάσουν σφαιρικά και να εξελιχθούν σε υγιείς προσωπικότητες, πρέπει να τους προσφέρουμε μια ουσιαστικότερη συμβουλευτική στήριξη.

Την ανάγκη αυτή επιβάλλει και η αυξανόμενη επίδραση που ασκούν τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Τα μέσα αυτά και κυρίως η τηλεόραση αποτελούν πηγή από την οποία οι μαθητές αντλούν γρήγορη και εύκολη γνώση και πληθώρα πληροφοριών. Το πρόβλημα όμως είναι ότι πολλές από αυτές τις πληροφορίες είναι πλαστές και παραπλανητικές, παρουσιάζονται ή κατασκευάζονται με τέτοιο τρόπο που ελκύουν το ενδιαφέρον του θεατή και τον καθηλώνουν μπροστά στην οθόνη επί ώρες. Με όπλο τους την διαφήμιση και την προπαγάνδα παρακολουθούμε συνήθως στις αρχές τις σχολικής και ακαδημαϊκής χρονιάς να προβάλλονται συγκεκριμένες σχολές και εξειδικεύσεις με τέτοιο τρόπο που αιχμαλωτίζουν το μαθητή, καταργούν την ελευθερία επιλογής και τον φέρνουν σε κατάσταση σύγχυσης. Στον ήδη μακροσκελή κατάλογο των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών που μπορεί να κάνει ο μαθητής προσθέτονται νέες που παρουσιάζονται πιο ελκυστικές, καθώς υπόσχονται μια γρήγορη και σίγουρη αποκατάσταση.

Στο σημείο αυτό ο μαθητής χρειάζεται τον λειτουργό Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού που θα του παρέχει αξιόπιστη ενημέρωση για τις νέες επαγγελματικές διεξόδους και θα τον βοηθήσει να κοιτά με κριτικό

μάτι οτιδήποτε νέο κυκλοφορεί στην αγορά εργασίας. Είναι ευθύνη του σχολείου να αναπτύξει την κριτική ικανότητα των μαθητών του, ώστε να μην παρασύρονται εύκολα, αλλά να αντιστέκονται στη διαφήμιση και την προπαγάνδα, η οποία είναι πολύ έντονη στις μέρες μας. Πρέπει να εθίσουμε τους μαθητές στο να είναι επιφυλακτικοί και επιλεκτικοί σε αυτά που προβάλλονται στην τηλεόραση αλλά και στην κοινωνία, προκειμένου να πετύχουμε την καλύτερη θωράκισή τους απέναντι στους σύγχρονους πειρασμούς της αγοράς εργασίας (βλ. Κασσωτάκης, 2002 α, σελ. 25-26).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, θα λέγαμε ότι οι απότομες και ραγδαίες αλλαγές σε κείνους τομείς της κοινωνίας έφεραν το νέο αντιμέτωπο με μια νέα, άγνωστη πραγματικότητα. Ο μαθητής βομβαρδίζεται καθημερινά από πλήθος πληροφοριών και γνώσεων, τις οποίες καλείται να αφομοιώσει μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα. Νέες προκλήσεις παρουσιάζονται στην εκπαίδευση και στην εργασία, τις οποίες πρέπει να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά για να ενταχθεί σε αυτούς τους χώρους ως ενεργό μέλος. Εξαιτίας αυτών των μεταβολών ο μαθητής χρειάζεται συμβουλευτική στήριξη και η εκπαίδευση είναι εκείνη που μπορεί να του την παρέχει μέσω των λειτουργιών Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού.

Όμως δεν μπορούμε να αρκεστούμε στις περιορισμένες δυνατότητες που έχει ο θεσμός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού σήμερα και στον περιορισμένο ρόλο του διδάσκοντα. Χρειαζόμαστε έναν λειτουργό με πιο διευρυμένο ρόλο

και με περισσότερες δυνατότητες παρέμβασης και βοήθειας. Αυτό το ρόλο θα εκθέσουμε στην επόμενη ενότητα.

Ο Ρόλος του Λειτουργού Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού στο Σημερινό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Από όσα έχουμε αναφέρει μέχρι τώρα, αντιλαμβανόμαστε ότι ο λειτουργός Συμβουλευτικής στο σχολείο πρέπει να έχει περισσότερες αρμοδιότητες σήμερα από την στιγμή που υπηρετεί ένα θεσμό που στοχεύει στην ολική ανάπτυξη του ατόμου. Βέβαια, εξακολουθεί να είναι υπεύθυνος για θέματα επαγγελματικής ενημέρωσης και καθοδήγησης, αλλά παράλληλα πρέπει να επιτελεί και άλλες λειτουργίες, καθεμία από τις οποίες συντελεί με το δικό της τρόπο στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του νέου ατόμου (βλ. Δημητρώπουλος, 1992, σελ. 56, Δημητρώπουλος, 1999β, σελ. 24, 30-31).

Στον ευρύτερο αυτό ρόλο συμπεριλαμβάνονται διαδικασίες ψυχολογικής στήριξης των μαθητών όσον αφορά σχολικά και εξωσχολικά προβλήματα (βλ. Δημητρώπουλος, 1999α, σελ. 282-284). Οι μαθητές μπορούν ανά πάσα στιγμή να προστρέξουν στον Σύμβουλο για να ζητήσουν την βοήθειά του, όταν, για παράδειγμα, αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες σε κάποιο διδακτικό αντικείμενο ή προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο αλλά και προβλήματα οικογενειακά ή προσωπικά. Όλα αυτά δυσχεραίνουν την ανάπτυξη του παιδιού, την οποία θέλει να διευκολύνει ο

Σύμβουλος, γι' αυτό και είναι πάντα πρόθυμος να ακούσει τις ανησυχίες των μαθητών και να συνδιαλεχθεί μαζί τους για τα προβλήματά τους. Άλλωστε και ο όρος «Συμβουλευτική» εμπεριέχει την έννοια του συμβουλευόμενι, που σημαίνει ότι συνεξετάζω με κάποιον το πρόβλημά του και τον βοηθώ στην εξεύρεση λύσης. Αυτό όμως δεν γίνεται παρέχοντας συμβουλές και «έτοιμες συνταγές» αλλά φωτίζοντας τα σκοτεινά σημεία του προβλήματος στο μέτρο του εφικτού και διευκολύνοντας τον να ανακαλύψει ο ίδιος τη λύση (βλ. Δημητρώπουλος, 1999α, σελ. 20-21). Βέβαια, εδώ αναφερόμαστε σε ήπιες περιπτώσεις, οι οποίες εμπίπτουν στις αρμοδιότητες του λειτουργού, ενώ πιο σοβαρές περιπτώσεις που χρήζουν θεραπευτικής αντιμετώπισης παραπέμπονται από τον ίδιο σε πιο ειδικευμένους λειτουργούς. Όπως όμως και να είναι η κατάσταση, ο Σύμβουλος τους ακούει όλους με προθυμία και ανάλογα κρίνει την παραπομπή τους ή όχι σε κάποιον ειδικό.

Όμως για να μπορέσει ο μαθητής να βρει ο ίδιος λύσεις στα προβλήματά του και να πάρει αποφάσεις για τη ζωή του, πρέπει να γνωρίζει τον εαυτό του, δηλαδή τις επιθυμίες, τις δυνατότητες, τις ικανότητες και τις αδυναμίες του. Και εδώ η συμβολή του λειτουργού είναι σημαντική, καθώς μέσα από την συμβουλευτική συνέντευξη αναδεικνύει πτυχές της προσωπικότητας του μαθητή που ο ίδιος ίσως δεν γνώριζε πριν. Στόχος είναι ο μαθητής να φθάσει σε ένα επίπεδο αυτογνωσίας και εσωτερικής αποδοχής και να διαμορφώσει όσο το δυνατόν πιο θετική εικόνα για τον εαυτό του. Η αποδοχή άνευ όρων εκ μέρους

του Συμβούλου, η κατανόηση και η εμπιστοσύνη του στις δυνάμεις του συμβουλευόμενου συμβάλλει στο χτίσιμο θετικής αυτοεικόνας και κατ'επέκταση στην αυτοπεποίθηση.

Αφού, λοιπόν, ο μαθητής αποκτήσει καλή σχέση με τον εαυτό του και αρχίζει να τον εμπιστεύεται περισσότερο, τότε αντιμετωπίζει πιο ψύχραιμα δύσκολες καταστάσεις και δεν αποθαρρύνεται εύκολα από τις αποτυχίες. Νιώθει ότι είναι ικανός και έχει προσωπική αξία, άρα γίνεται πιο δραστήριος και αποφασιστικός, αναλαμβάνει ευθύνες και αντιμετωπίζει προκλήσεις. Αυτή τη θετική ενέργεια που έχει μέσα του την εκδηλώνει και στις σχέσεις του με τους άλλους και πρώτα απ' όλα με τον Σύμβουλο, ο οποίος του συμπαραστάθηκε από την πρώτη στιγμή (βλ. Δημητρόπουλος, 1992, σελ. 56, Μπρουζος και Ράπτη, 2001, σελ. 28-33).

Με τα ψυχικά αυτά εφόδια ο μαθητής νιώθει σχεδόν έτοιμος να πάρει αποφάσεις και να σκεφθεί σοβαρά για το μέλλον του. Ωστόσο, χρειάζεται ακόμα την βοήθεια του Συμβούλου, του οποίου ο ρόλος στο σημείο αυτό είναι η παροχή πληροφοριών για τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές που μπορεί να κάνει ο μαθητής. Επειδή όμως δεν θέλουμε τον τελευταίο παθητικό μόνο δέκτη αυτών των πληροφοριών, γι' αυτό προγραμματίζονται επισκέψεις σε χώρους εργασίας και σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, στα οποία ο μαθητής ενημερώνεται άμεσα από τους υπεύθυνους και παρατηρεί από κοντά τις συνθήκες κάτω από τις οποίες λειτουργούν. Μπορεί, βέβαια, να γίνει και το αντίθετο, καθώς εκπρόσωποι σχολών και επαγγελματιών επισκέ-

πτονται το σχολείο και παρέχουν πληροφορίες του τομέα τους, όποτε οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να ρωτήσουν ό,τι θέλουν. Υπάρχουν και πολλοί άλλοι τρόποι αναζήτησης των πληροφοριών από τους μαθητές, όπως είναι η επιτέλεση ατομικών ή ομαδικών εργασιών και η τοποθέτησή τους σε κάποιο επαγγελματικό περιβάλλον για κάποιο διάστημα, στο οποίο θα βιώσουν άμεσα τον τρόπο και τις συνθήκες λειτουργίας (βλ. Δημητρόπουλος, 1999β, σελ. 225-228). Φθάνοντας, λοιπόν, σε αυτό το σημείο ο μαθητής που διαθέτει το κατάλληλο υλικό, αυτοπεποίθηση και αυτογνωσία όσο το δυνατόν αντικειμενική, προχωρεί στη λήψη της απόφασης.

Σε όλη αυτή την πορεία, που μπορεί να καλύπτει μέρες, εβδομάδες ή και μήνες συμβουλευτικής συνέντευξης και στήριξης ο ρόλος του λειτουργού, όπως τον περιγράψαμε, είναι καθαρά διευκολυντικός και συντονιστικός. Ο Σύμβουλος δεν επιβάλλει και δεν επιβάλλεται, δεν κατευθύνει τον μαθητή σε προαποφασισμένες επιλογές, δεν είναι απόλυτος και αυταρχικός. Είναι απλά ένα πρόσωπο που έχει το πλεονέκτημα να γνωρίζει και να οργανώνει διαδικασίες που διευκολύνουν την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, αλλά δεν την προκαθορίζουν. Τον πρώτο αλλά και τον τελευταίο λόγο τον έχουν οι συμβουλευόμενοι, καθώς με δική τους πρωτοβουλία προσεγγίζουν τον λειτουργό και οι ίδιοι πάλι παίρνουν τις αποφάσεις για την ζωή τους. Είναι όμως πολύ σημαντικό και λειτουργεί ενθαρρυντικά για τους νέους να γνωρίζουν ότι υπάρχει κάποιος που τους δέχεται όπως είναι, άρα τους αγαπά και τους

εμπιστεύεται (βλ. Δημητρόπουλος, 1992, σελ. 57, Δημητρόπουλος, 1999β, σελ. 46-48).

Στο σημείο αυτό είναι εύλογο να αναρωτηθεί κανείς ποιος ή ποιοι μπορούν να αναλάβουν τέτοιο ρόλο στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, έτσι ώστε όλα όσα αναφέραμε να αποκτήσουν πρακτικό αντίκρισμα. Για το θέμα αυτό μόνο κάποιοι προβληματισμοί θα αναφερθούν στην παρούσα εργασία, καθώς το ζήτημα είναι σύνθετο και απαιτεί πολλές αναζητήσεις.

Προβληματισμοί για το Λειτουργό Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού

Υποστηρίζεται ότι ο εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ασκεί έμμεσο συμβουλευτικό ρόλο, διότι γνωρίζει τα χαρακτηριστικά των μαθητών του μέσα από την στενή και συχνή επαφή μαζί τους και άρα μπορεί να ασκήσει μεγάλη επίδραση επάνω τους. Πράγματι, ο δάσκαλος – παιδαγωγός, ο οποίος διαμορφώνει κλίμα ενθάρρυνσης, συμμετοχής και σεβασμού της προσωπικότητας του κάθε μαθητή, θέτει τις βάσεις για την δημιουργία μιας σχέσης αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποδοχής και ανοίγει διόδους αμοιβαίας επικοινωνίας. Ο δάσκαλος αυτός με την σιωπηρή συγκατάθεση του μαθητή γίνεται κοινωνός των συναισθημάτων και των σκέψεών του. Έτσι αναγνωρίζει πότε είναι χαρούμενος και πότε λυπημένος, πότε έχει διάθεση για μάθημα και πότε για συζήτηση και με την συμπεριφορά του έμμεσα τον καλεί σε διάλογο για όποιο ζήτημα τον προβληματίζει. Μέσα από αυτή τη σχέση, λοιπόν, ο δά-

σκαλος έχει την ευκαιρία να βοηθήσει τον μαθητή του, όταν αυτός το επιθυμεί, άρα συμβάλλει όχι μόνο στη γνωστική αλλά και στην συναισθηματική, επαγγελματική και κοινωνική του ανάπτυξη (βλ. Δημητρόπουλος, 1999β, σελ. 382-383).

Όμως μπορούμε να επαναπαντούμε στον έμμεσο συμβουλευτικό ρόλο που πρέπει να ασκεί ο κάθε εκπαιδευτικός, όταν ο ίδιος δεν διαθέτει την εξειδικευμένη επιστημονική κατάρτιση, οπότε οποιαδήποτε προσπάθειά του για συμβουλευτική στήριξη σε θέματα επαγγέλματος και όχι μόνο είναι τυχαία και πιθανόν μη αποτελεσματική; Μια λύση θα μπορούσε να ήταν η επιμόρφωση κάποιων εκπαιδευτικών και η απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων, που είναι απαραίτητες για την εφαρμογή της Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού στο σχολείο (βλ. Δημητρόπουλος, 1999β, σελ. 370-372). Ακόμα και τότε αναρωτιόμαστε αν αυτοί οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς και στους δυο ρόλους ή αν θα πρέπει να αφοσιωθούν μόνο στον συμβουλευτικό και να εγκαταλείψουν τον διδακτικό τους ρόλο.

Κι αν πάλι απορρίψουμε τη λύση του εκπαιδευτικού – συμβούλου και στραφούμε προς τον ειδικευμένο λειτουργό ο οποίος θα έχει καθαρά και μόνο συμβουλευτικά καθήκοντα, γεννιούνται νέα ερωτήματα. Σίγουρα ο λειτουργός αυτός θα διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να οργανώσει διαδικασίες συμβουλευτικής παρέμβασης και στήριξης, ωστόσο δεν μπορούμε να εγγυηθούμε ότι θα βοηθήσει αποτελεσματικά τον κάθε μαθητή, τον οποίο θα

βλέπει περιστασιακά και κάτω από προκαθορισμένες και τυποποιημένες συνθήκες. Το πρόβλημα γίνεται ακόμη μεγαλύτερο αν υπάρχει μόνο ένας ειδικευμένος λειτουργός σε μια μεγάλη σχολική μονάδα (βλ. Δημητρόπουλος, 1999β, σελ. 379, 381-382). Μήπως τότε η συνύπαρξη και συνεργασία τόσο εκπαιδευτικών – συμβούλων όσο και εξειδικευμένων συμβούλων θα μπορούσε να βοηθήσει πιο ουσιαστικά το μαθητή, ο οποίος είναι η αφετηρία και ο τελικός σκοπός κάθε συμβουλευτικής παρέμβασης;

Αυτά και πολλά άλλα ερωτήματα προκύπτουν γύρω από το θέμα αυτό, τα οποία αναδεικνύουν την σοβαρότητα του και την ευθύνη με την οποία πρέπει να το αντιμετωπίσουμε.

Επίλογος

Ύστερα από όλα όσα αναφέρθηκαν στην παρούσα εργασία, πιστεύουμε πως έγινε αντιληπτό ότι οι σύγ-

χρονες εξελίξεις σε σημαντικούς τομείς της ανθρώπινης δράσης, τα προβλήματα επιλογής σπουδών και επαγγέλματος, η αυξανόμενη δυσκολία εύρεσης εργασίας καθώς και οι νέες μορφές ανεργίας που πλήττουν κυρίως τους πτυχιούχους ανωτάτων σχολών καθιστούν επιτακτική την ανάγκη συμβουλευτικής στήριξης των σημερινών μαθητών που καλούνται να αντιμετωπίσουν τις νέες αυτές προκλήσεις όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά.

Όσον αφορά τον λειτουργό που μπορεί πραγματικά να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του κάθε μαθητή ίσως χρειαστεί αρκετός χρόνος μέχρι να βρεθεί ξεκάθαρη λύση στο πρόβλημα αυτό. Πάντως γίνονται φιλότιμες προσπάθειες από κάποιους φορείς και αυτό είναι αισιόδοξο για τους νέους, αφού στοχεύουν σε αυτούς και στον εφοδιασμό τους με ισχυρά όπλα με τα οποία θα μπορέσουν να επιβιώσουν στην σύγχρονη ανταγωνιστική και σκληρή κοινωνική πραγματικότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Δημητρόπουλος Ε., (1999α). *Συμβουλευτική - Προσανατολισμός. Μέρος πρώτο: Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη, Γ' έκδοση.
- Δημητρόπουλος Ε., (1999β). *Συμβουλευτική - Προσανατολισμός. Μέρος δεύτερο: Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας*, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη, Η' έκδοση.
- Δημητρόπουλος Ε. (1992). «Ο εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως δάσκαλος και λειτουργός Συμβουλευτικής: Δυο προβλήματα, μια λύση», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 22 – 23, σελ. 51 – 62.
- Κασσωτάκης Μ. (2002α). «Ο ρόλος του Συμβούλου Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην εκπαίδευση και την απασχόληση», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 62-63, σελ. 21-35.
- Κασσωτάκης Μ. (Επιμ.) (2002β). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*, Αθήνα, Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Μπρούζος Α. και Ράπτη Κ. (2001). «Ο ρόλος της Σχολικής Συμβουλευτικής στην προαγωγή της αποδοχής της διαφορετικότητας», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 56-57, σελ. 25-41.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 76-77, Μάρτιος-Ιούνιος 2006, σσ. 140-154

Παρασκευή Φάββα και Ελένη Τσέλου***

Η ΕΡΕΥΝΑ

**ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΑΜΕΣΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ
ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΩΝ ΣΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Στόχος της μελέτης ήταν: (α) Να καταγραφεί αναλυτικά τις επαγγελματικές αναφορές και εικόνες κατά γένος και τάξη στα είκοσι δύο τεύχη της Γλώσσας στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο. (β) Να διερευνηθεί αν υπάρχει σχέση (συνάφεια) ανάμεσα στις επαγγελματικές αναφορές ή εικόνες με το γένος και ανάμεσα στις επαγγελματικές αναφορές ή εικόνες με την τάξη.

Τα ευρήματα της μελέτης, εφαρμόζοντας στατιστική ανάλυση, αποκάλυψαν: (α) Συντριπτική ποσοστιαία υπεροχή των αντρικών επαγγελματικών αναφορών και εικόνων σε σύγκριση με τις γυναικείες. (β) Ελάχιστη ποσοστιαία παρουσία γυναικείων επαγγελμάτων. (γ) Ελάχιστη ποσοστιαία παρουσία επαγγελμάτων που παραπέμπουν και στα δύο φύλα – αρσενικό και θηλυκό. (δ) Ελάχιστη ποσοστιαία παρουσία επαγγελμάτων που το γένος θα μπορούσε να είναι είτε αρσενικό είτε θηλυκό, π.χ. ο/η αρχαιολόγος. (ε) Παντελής έλλειψη σύγχρονων επαγγελματικών αναφορών ή εικόνων, π.χ. χειριστής ηλεκτρονικού υπολογιστή. (στ) Τα επαγγέλματα με τη μεγαλύτερη συχνότητα ήταν αυτά του δάσκαλου, του γιατρού, του βοσκού, των ναυτικών και των τεχνιτών. (ζ) Χρησιμοποιώντας το στατιστικό κριτήριο χ^2 , βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις παρακάτω μεταβλητές: επαγγελματικές αναφορές – γένος, επαγγελματικές αναφορές – τάξη, τάξη – γένος, και ανάμεσα στις επαγγελματικές εικόνες – γένος και επαγγελματικές εικόνες – τάξη.

Paraskevi Fabba & Helen Chelou***

**RECORDING OF DIRECT PROFESSIONAL REFERENCES
AND PICTURES IN LANGUAGE BOOKS OF PRIMARY EDUCATION**

Objective of the study was: (a) To record in detail the professional references and pictures by gender and grade in the twenty two volumes of the book «My Language» in the Greek Primary school. (b) To investigate if any relation (correlation) exists between professional references or pictures and the gender and between professional references or pictures and grade.

The study, applying statistical analysis, revealed: (a) more references and pictures to male professions. (b) Minimal percentage presence of feminine professions. (c) Minimal percentage presence of professions that refer also in two sexes – male and female. (d) Minimal percentage presence of professions that the gender could be either male or female, e.g. archaeologist. (e) Entire lack of modern professional references or pictures, e.g. computer operator. (f) The most frequent professions were those of schoolteacher, doctor, shepherd, seamen and craftsmen. (g) Using statistical criterion χ^2 , statistically important differences were found between the following variables: professional references – gender, professional references – grade, grade – gender, and between: professional pictures – gender and professional pictures – grade.

* Η Φάββα Παρασκευή είναι θεολόγος, κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Παν/μίου Αθηνών. Επικοινωνία: τηλ.2107224523

** Η Τσέλου Ελένη είναι φιλόλογος, κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Παν/μίου Αθηνών. Επικοινωνία: Τηλ. 2105726508

Εισαγωγή

Είναι δύσκολο να αμφισβητήσει κανείς τη σπουδαιότητα που κατέχει το επάγγελμα στη ζωή του ατόμου. Υπολογίζεται ότι περισσότερα από το ένα τρίτο του συνολικού χρόνου του ατόμου καταλαμβάνει ο εργασιακός του χρόνος. Με μια συνολική θεώρηση, λοιπόν, όχι άδικα, θα μπορούσε κανείς να πει ότι συνολικά το ένα τρίτο της ζωής του το άτομο είναι εργαζόμενος ενός ή και περισσότερων επαγγελματικών δράσεων.

Επίσημα η εργασία νομιμοποιείται από τα δεκατέσσερα χρόνια και άνω, τότε που το άτομο εντάσσεται νόμιμα στο ενεργό εργατικό δυναμικό της χώρας του. Δυστυχώς, βέβαια, ένα ποσοστό, πριν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, εντάσσεται στο εργατικό δυναμικό, γεγονός που καθιστά αποκλειστικά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση το μοναδικό χρόνο εκπαιδευτικής και επαγγελματικής του διαπαιδαγώγησης.

Είναι αλήθεια ότι σαφής και άμεση ανάγκη ορισμού της επαγγελματικής διαπαιδαγώγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας συνδέεται στενά με τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και σε χρονικά περιορισμένο ορίζοντα. Πιο συγκεκριμένα, απ' όσο γνωρίζουμε, μόλις με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση το 1976 αρχίζουν να μπαίνουν στη χώρα μας κάποια σοβαρότερα και ουσιαστικότερα θεμέλια για την εφαρμογή του ΣΕΠ στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Απ' την άλλη μεριά, η έννοια της επαγγελματικής διαπαιδαγώγησης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση παραμένει στο περιθώριο, η ανάγκη της οποίας φαίνεται ότι συνειδητοποιείται αρκετά πρόσφατα. Καθώς λοιπόν δεν υπάρχει μορφωμέ-

νη από νωρίς η έννοια της και η ανάγκη της για την εξελικτική βαθμίδα των μαθητών της Πρωτοβάθμιας, υποθέτουμε ότι, κατά την επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού στο μάθημα της Γλώσσας, δεν πρέπει η ανάγκη αυτή να ήταν κριτήριο επιλογής των συμπεριλαμβανόμενων κειμένων και ποιημάτων στα τεύχη αυτά. Ως εκ τούτου, προφανώς κάθε επιλογή θεωρούμε ότι στηρίχθηκε σε άλλα κριτήρια, πέρα από το κριτήριο της άμεσης και έμμεσης επαγγελματικής διαπαιδαγώγησης των μαθητών.

Σαφώς οι παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική διαπαιδαγώγηση του ατόμου είναι πολλοί, σύνθετοι και επικαλυπτόμενοι τις περισσότερες φορές. Στη συνέχεια παραθέτουμε επιγραμματικά τους σημαντικότερους από αυτούς:

- Η οικογένεια
- Το σχολείο
- Οι συμμαθητές-συνομηλικοί
- Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας
- Νέες τεχνολογίες- διαδίκτυο

Από όλους τους παραπάνω παράγοντες το άτομο δίχως άλλο προσλαμβάνει μηνύματα άμεσα και έμμεσα αναφορικά με την επαγγελματική του ταυτότητα και σταδιακά διαμορφώνει περισσότερο ή λιγότερο συνειδητά και ασυνειδητά επαγγελματικές στάσεις και επιλογές. Εμείς εδώ θα επιδιώξουμε να προσεγγίσουμε το ρόλο των επαγγελματικών αναφορών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας. Η επιλογή μας αυτή στηρίχθηκε πάνω στους παρακάτω προβληματισμούς μας:

- Το εύπλαστο γνωστικά και ψυχосυναισθηματικά της ηλικίας αυτής (6ο-12ο έτος)

- Τη σπουδαιότητα του συγκεκριμένου μαθήματος μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου
- Στην ποσοτική καταγραφή των επαγγελματικών αναφορών
- Στα ποιοτικά χαρακτηριστικά των καταγραφών αυτών
- Στη σχέση αυτών των επαγγελματικών αναφορών και των επαγγελματικών στερεοτύπων αναφορικά με το φύλο και την τάξη.

Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο¹ οι κυριότεροι στόχοι κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας είναι οι ακόλουθοι:

1. Προφορικός λόγος
2. Γραπτός λόγος
 - 2.1. Ανάγνωση
 - 2.2. Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου
 - 2.3. Λογοτεχνία
3. Λεξιλόγιο
4. Γραμματική
5. Διαχείριση της πληροφορίας

Παρατηρώντας κανείς προσεκτικά τα παραπάνω διαπιστώνει ότι ουσιαστικά πρόκειται για τη μάθηση της επικοινωνιακής και της βαθύτερης μορφής της ανθρώπινης γλώσσας (όπως θα μας έλεγαν οι σύγχρονοι μας γλωσσολόγοι) δηλαδή μ' άλλα λόγια για την επικοινωνιακή και τη βαθύτερη μορφή της ανθρώπινης επικοινωνίας. Χωρίς άλλο μέσα σε αυτή τη γνωστική διαδικασία η οποία δεν μένει μέσα μόνο στα όρια του γνωστικού αλλά εμπλεκεί κι όλες τις άλλες πτυχές της ανθρώπινης υπόστασης, συναισθηματική, διαισθητική, ψυχική, κοινωνική, πολιτισμική κ.λ.π., το αναπτυσσόμενο άτομο

μορφώνει στάση μέσα και γύρω από τις πληροφορίες που προσλαμβάνει. Μέσα σ' αυτές βρίσκονται και οι επαγγελματικές «μονογραφίες», οι επαγγελματικές πληροφορίες, στάσεις και αξίες που αυτό συναντά. Κι όλα αυτά γίνονται ακόμα πιο σπουδαία και μεγαλύτερα ανάλογα με τον τρόπο που παρουσιάζονται σ' αυτόν το μαθητή/τρια από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη, ατομικά και ομαδικά.

Κάτι άλλο που ακόμα θα θέλαμε να αναφέρουμε είναι ότι η επιλογή μας να ασχοληθούμε με τις άμεσες επαγγελματικές αναφορές στηρίχθηκε στη σκέψη ότι αυτές λόγω ακριβώς της αμεσότητάς τους δεν μπορούν παρά να είναι άμεσα προσλαμβάνουσες από τους μαθητές/τριες. Χωρίς, σαφώς, να παραγνωρίζεται ο ρόλος και η σπουδαιότητα των έμμεσων επαγγελματικών αναφορών τόσο σε επίπεδο γραπτής αναφοράς όσο και σε επίπεδο εικονικής απεικόνισης δε θα μας απασχολήσουν στην παρούσα εργασία κυρίως επειδή αυτές θεωρούμε πως συνδέονται στενότερα με το θέμα της διάχυσης. Αυτό δε σημαίνει επουδενί ότι οι άμεσες αναφορές στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν μπορούν να ενταχθούν στο πλαίσιο της διάχυσης, αφού εξάλλου σ' αυτή την εξελικτική βαθμίδα δε μιλάμε για επαγγελματικό προσανατολισμό με τη μορφή που τον γνωρίζουμε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά εξαιτίας της ειδοποιού διαφοράς που κατά τη γνώμη μας έχει μια άμεση επαγγελματική καταγραφή στις προσλαμβάνουσες αισθητηριακές διόδους των παιδιών του δημοτικού.

1. Βλέπε ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, «Η νεοελληνική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο»

Το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας στο δημοτικό

Ενδεικτικά παραθέτουμε το επί-
καιρό ωρολόγιο πρόγραμμα του δη-
μοτικού σχολείου²:

χτούμε ότι ο ρόλος του και στον το-
μέα του επαγγελματικού προσανατο-
λισμού είναι σημαντικός»³.

Άλλωστε, όπως έρευνες μας
έχουν υποδείξει: «[...] το παιδί της
σχολικής ηλικίας έχει τη δυνατότητα

ΒΑΣΙΚΟ ΩΡΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Μαθήματα	Τάξεις					
	Α΄	Β΄	Γ΄	Δ΄	Ε΄	ΣΤ΄
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	-	-	2	2	2	2
ΓΛΩΣΣΑ	9	9	9	9	8	8
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	4	4	4	4	4	4
ΙΣΤΟΡΙΑ	-	-	2	2	2	2
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	5	5	4	4	-	-
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	-	-	-	-	2	2
ΦΥΣΙΚΑ	-	-	-	-	3	3
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ & ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	-	-	-	-	1	1
ΛΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	4	4	3	3	2	2
ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	2	2	2	2	2	2
ΑΓΓΛΙΚΑ	-	-	-	3	3	3
ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ	1	1	-	-	-	-
ΣΥΝΟΛΟ	25	25	26	29	29	29

Όπως εύκολα φαίνεται, κατά τις
τρεις πρώτες τάξεις ελαφρώς περισ-
σότερο από το 1/3 των συνολικών
εβδομαδιαίων ωρών καλύπτονται
από το μάθημα της γλώσσας. Συγκε-
κριμένα στην Α΄ και στη Β΄ τάξη 9/25
και στη Γ΄ τάξη 9/26, ενώ λίγο λιγότε-
ρο από το 1/3 των συνολικών εβδομα-
διαίων ωρών στις τρεις επόμενες τά-
ξεις καλύπτονται από το μάθημα της
γλώσσας, συγκεκριμένα στην Δ΄ τάξη
9/29 και στις Ε΄ και ΣΤ΄ 8/29.

«Αν δεχτούμε ότι το σχολικό βι-
βλίο (και μάλιστα του γλωσσικού μα-
θήματος) είναι ένα από τα σημαντι-
κότερα μέσα μάθησης και πληροφό-
ρησης του παιδιού, πρέπει να δε-

κατάκτησης εννοιών σε σχέση με την
εργασία και το επάγγελμα. Επίσης,
λόγω και της γενικότερης πνευματι-
κής του ανάπτυξης, το παιδί του Δη-
μοτικού Σχολείου μπορεί να αξιολο-
γεί (Bruner) και έτσι να έχει τη δυνα-
τότητα αξιολόγησης και των σχετι-
κών με την εργασία εννοιών: επάγ-
γγελμα, σε τι χρησιμεύει, τι ικανότη-
τες απαιτεί, τι ικανοποιήσεις προ-
σφέρει (εσωτερικές και εξωτερικές).
Ειδικότερα, σύμφωνα με τα δεδομέ-
να της Γνωστικής Ψυχολογίας, υπάρ-
χει η δυνατότητα: [...]

Το παιδί των πρώτων τάξεων του
Δημοτικού Σχολείου να κατακτήσει
απλές πρωτογενείς, κατά τον Piaget,

2. Πηγή: <http://www.ypepth.gr>

3. Βλέπε Βάρελης Θεόδωρος *Επιστήμες Αγωγής* 1/2001, σελ. 86

έννοιες σε σχέση με την εργασία και τα επαγγέλματα (π.χ., γνωστά επαγγέλματα) και να προσεγγίσει και να βιώσει τα συναισθηματικά στοιχεία (χαρά, ενδιαφέρον, ικανοποίηση μέσω συμμετοχής σε σχολικές δραστηριότητες).»⁴

Δεν είναι εύκολο να αμφισβητηθούν οι ανωτέρω επισημάνσεις τις οποίες κι εμείς με τη σειρά μας ενστερνιζόμαστε. Πράγματι ο ρόλος του γλωσσικού μαθήματος ήταν και παραμένει να είναι σημαντικότερος στο εκπαιδευτικό μας σύστημα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

«Ο θετικός ή ο αρνητικός ρόλος του σχολικού βιβλίου έχει μεγάλη συνάφεια με το ρόλο του σημερινού σχολείου. Αν το σχολείο ήταν στην ουσία του δημοκρατικό και προήγαγε την κριτική σκέψη, ίσως να μην υπήρχε λόγος ανησυχίας. Το σχολείο όμως είναι σε σημαντικό βαθμό αναπαραγωγικό. Λόγω της φύσης λοιπόν του σχολείου, προκύπτουν μερικά ερωτήματα: ποιος είναι ο ρόλος του και στον τομέα της πληροφόρησης για τα επαγγέλματα; Αν συμβάλλει πράγματι θετικά προς την κατεύθυνση αυτή έχει καλώς, διαφορετικά ποια θα είναι η επίδρασή του ιδιαίτερα στην περίπτωση που ο μαθητής βρίσκεται σε μειονεκτική θέση και μάλιστα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο το σχολείο καθορίζει,

άμεσα ή έμμεσα, σε σημαντικό βαθμό τον επαγγελματικό προσανατολισμό του παιδιού;»⁵

Η επικέντρωση του συστήματος αυτού στο θεωρητικό μέρος της προσληφθείσας γνώσης, στο παρελθόν εντονότερα αλλά ακόμα και σήμερα σε σημαντικό βαθμό, πιστεύουμε ότι προσδίδει στα είκοσι δύο τεύχη της Γλώσσας ιδιαίτερη βαρύτητα. Οι ποσοτικές και ποιοτικές επαγγελματικές αναφορές δεν μπορεί παρά να διαμορφώνουν άμεσα και έμμεσα επαγγελματικά μηνύματα λιγότερο ή περισσότερο συνειδητά.

Ανακεφαλαιώνοντας, δεν αμφισβητούμε ουδεμία από τις διαδικασίες όπου, κατά τη γνωστική ψυχολογία, περιλαμβάνονται στα μοντέλα επεξεργασίας των πληροφοριών: ικανότητα αφαίρεσης, γενίκευσης, ταξινόμησης, ανακάλυψης γνώσεων-εννοιών, κωδικοποίησης, πρόσληψης και επεξεργασίας. Όμως, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε την επίδραση άμεση, έμμεση, συνειδητή, ασυνειδητή, ακόμα και των απλών αναφορών σε επαγγελματικές καταγραφές, ακόμα και χωρίς αυτές να υποστούν καμία παρατήρηση, ερμηνεία ή σχόλιο εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Οι αναφορές αυτές θεωρούμε ότι μπορούν να επηρεάσουν ή ακόμα και να διαμορφώσουν επαγγελματικές στάσεις, επαγγελματικές αξίες

4. Βλέπε: ΕΠΕΑΕΚ/ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΝΕΡΓΕΙΑ: Ε: «ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ» ΕΡΓΟ # 3: ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΣΥ.ΠΕ.) Υπεύθυνος Έργου: Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ 5 Αντικείμενο της Θ.Ε.-5: ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ «ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ-ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ» ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΪΟΝ 2 «Αποτύπωση, μελέτη και αξιολόγηση της υπάρχουσας κατάστασης: στα Αναλυτικά Προγράμματα, στα Βιβλία Δασκάλου, στα Βιβλία Μαθητή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο)»

5. Βλέπε Βάρελης Θεόδωρος *Επιστήμες Αγωγής* 1/2001, σελ. 86

και επαγγελματικά στερεότυπα, έστω μέσα μόνο από την απλή ακουστική και οπτική δίοδο. Πάνω σ' αυτή μας την πίστη ουσιαστικά στηρίζεται και η προσπάθειά μας προκειμένου να κάνουμε αποδελτίωση, κατηγοριοποίηση, ανάλυση και συγκριτική παρουσίασή τους με το γένος και τις τάξεις με τις οποίες εμπλέκονται.

Μέθοδος

Δείγμα

Το δείγμα μας αποτέλεσαν οι άμεσες επαγγελματικές αναφορές και εικόνες στα είκοσι δύο τεύχη του μαθήματος της Γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο, δύο στην Α' τάξη και από τέσσερα στις επόμενες πέντε σχολικές τάξεις. Αφού διαβάσαμε όλα τα κείμενα και τα ποιήματα, σημειώσαμε το κάθε επάγγελμα, όσες φορές αυτό αναφέρονταν, καθώς και την τάξη, το τεύχος, τη σελίδα και τον τίτλο του κειμένου ή του ποιήματος. Αντίστοιχα δουλέψαμε και με τις εικόνες.

Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε ανάλογα με τους σκοπούς της έρευνας. Οι επαγγελματικές καταγραφές αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS 11. Καθώς πρόκειται για κατηγορικά δεδομένα, οι περιγραφικοί δείκτες αφορούν τις Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες των επαγγελματικών αναφορών ή επαγγελματικών εικόνων για το αντίστοιχο δείγμα ως προς το γένος και την τάξη. Ο έλεγχος της στατιστικής ση-

μαντικότητας των διαφορών των ποσοστών έγινε με το χ-κριτήριο.

Η ενότητα των ευρημάτων της έρευνας χωρίζεται σε δύο μέρη, για την καλύτερη κατανόηση τους:

A) Επαγγελματικές αναφορές, που προέρχονται από την άμεση επαφή και καταγραφή τους απευθείας από τα βιβλία της Γλώσσας, και

B) Επαγγελματικές εικόνες, όπως αυτές παρουσιάζονται στα αντίστοιχα βιβλία και παραπέμπουν άμεσα σε επαγγέλματα.

Αρχικά, για την καταγραφή όλων των επαγγελμάτων που συναντήσαμε, χρησιμοποιήσαμε συχνότητες, έτσι ώστε όποιος ενδιαφέρεται να έχει άμεσα μπροστά του το συγκεκριμένο επάγγελμα με την απόλυτη συχνότητα. Συνειδητοποιώντας όμως ότι κάτι τέτοιο απαιτεί αρκετά μεγάλη έκταση, στην πορεία ομαδοποιήσαμε τα παραπάνω επαγγέλματα σε επαγγελματικές κατηγορίες, ακολουθώντας την παρακάτω κατηγοριοποίηση:

Κατηγορίες επαγγελμάτων:

- 1 εκπαιδευτικοί
- 2 θετικές επιστήμες
- 3 νομικά
- 4 επαγγέλματα υγείας
- 5 στρατιωτικά επαγγέλματα-σώματα ασφαλείας
- 6 θεωρητικές επιστήμες
- 7 κοινωνικές, ανθρωπιστικές επιστήμες
- 8 παροχή υπηρεσιών
- 9 ΜΜΕ, διαφήμιση
- 10 καλλιτεχνικά επαγγέλματα
- 11 αθλητικά επαγγέλματα
- 12 εμπόριο, ελεύθεροι επαγγελματίες
- 13 τεχνίτες, ειδικευμένοι εργάτες
- 14 ανειδίκευτοι εργάτες
- 15 αγρότες, ψαράδες, κτηνοτρόφοι
- 16 ναυτικά επαγγέλματα

17 εκκλησιαστικά επαγγέλματα

Αναλυτικά:

- 1 δάσκαλος, καθηγητές, παιδαγωγοί, φιλόλογοι
- 2 αρχιτέκτονες, αστρολόγοι, γεωγράφος, γεωπόνοι, μηχανικός, πλότος
- 3 δικηγόροι, διπλωμάτες, νομικός
- 4 γιατρός, κτηνίατρος, νοσοκόμες, οδοντίατρος, παιδίατρος, φαρμακοποιοί
- 5 αεροπορείοι, αγροφύλακας, Ακρίτες, αξιωματικός, αστροναύτης, αστυνομικός, αστυφύλακας, διοικητής, ιππότης, νυχτοφύλακας, στρατηγός, στρατιώτης, στρατιωτικοί, φρουροί, φύλακας, χωροφύλακας
- 6 αρχαιολόγος, ζωολόγος, παλαιολόγοι, παπυρολόγοι
- 7 ψυχολόγοι
- 8 γραμματικός, γραφιάδες, δασικός, δήμαρχος, διευθυντής, κλειδούχος σιδηροδρόμων, ληξιαρχος, μηχανοδηγός, οδηγός, πυροσβέστες, σταθμάρχης, ταχυδρόμος, τηλεγραφευτής, τηλεφωνήτρια, τραπέζιτης, τροχονόμος, υπάλληλος
- 9 αρχισυντάκτης εφημερίδας, δημοσιογράφος
- 10 ακροβάτης, ανεκδοτολόγος, αρκουδιάρης, βιολιστές, βιολιτζής, γλύπτης, ζωγράφος, ηθοποιός, θηριοδαμαστής, καλλιτέχνης, κιθαρίστας, κλόουν, κομπάρσοι, μαέστρος, μουσικός, παλιάτσος, πιανίστας, ποιητής, συγγραφέας, ταχυδακτυλουργός, τραγουδιστής, φωτογράφος, χορευτής
- 11 αθλητής, αφέτης, διαιτητής, τερματοφύλακας
- 12 εισοδηματίας, ελαιοκτηματίας, έμπορος, επιχειρηματίας, εργοστασιάρχης, γομολάστιχων, καταστη-

ματάρχες, καφετζής, κεντήστρα, κουρέας, μάγειρας, μανάβης, μόδιστρος, μπακάλης, μπουλντοξίερης, μυλωνάς, οργανωτές, σεργιτόρος, ταξιτζής, τσαγκάρης, φούρναρης, χασάπης

- 13 γανωτής, μάστορας, μεταλλωρύχοι, ξυλουργός, οικοδόμος, πεταλωτές, τεχνίτης, υφαντής, χρυσοχός, χτίστης
- 14 επιστάτης, εργάτης, θυρωροί, ιπποκόμος, ντελάλης, οδοκαθαριστές, πορτιέρης, υπηρέτης
- 15 αγρότης, αγωγιάντης, αμπελουργοί, βλάχες, βοσκός, γεωργός, ξευγολάτης, καουμπόης, κυνηγός, ξυλοκόπος, τσέλιγκας, τσοπάνης
- 16 ασυρματιστής, βαρκάρης, δύτες, θαλασσοπόροι, καπετάνιος, λοστρόμος, μαρκονιστής, ναύτης, ναυτικός, σφουγγαράδες, φαλαινοθήρες, ψαράς
- 17 ιερέυς, παπάς, ψάλτες

Ευρήματα

Α. Επαγγελματικές Αναφορές

Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συνδυαστικές συχνότητες) των 1022 επαγγελματικών αναφορών του δείγματος ως προς τις επαγγελματικές κατηγορίες:

- Πρώτη θέση καταλαμβάνει η κατηγορία των εκπαιδευτικών
- Δεύτερη θέση έχουν τα ναυτικά επαγγέλματα
- Τρίτη τα καλλιτεχνικά επαγγέλματα
- Τέταρτη τα στρατιωτικά επαγγέλματα - σώματα ασφαλείας
- Πέμπτη οι αγρότες, ψαράδες, κτηνοτρόφοι

Επάγγελμα	f	%
εκπαιδευτικοί	170	16,3
θετικές επιστήμες	14	1,3
νομικά	5	0,5
επαγγέλματα υγείας	55	5,3
στρατιωτικά επαγγέλματα - σώματα ασφαλείας	102	9,8
θεωρητικές επιστήμες	15	1,4
κοινωνικές, ανθρωπιστικές επιστήμες	1	0,1
παροχή υπηρεσιών	61	5,8
MME, διαφήμιση	16	1,5
καλλιτεχνικά επαγγέλματα	121	11,6
αθλητικά επαγγέλματα	10	1
εμπόριο, ελεύθεροι επαγγελματίες	85	8,1
τεχνίτες, ειδικευμένοι εργάτες	66	6,3
ανειδίκευτοι εργάτες	35	3,3
αγρότες, ψαράδες, κτηνοτρόφοι	93	8,9
ναυτικά επαγγέλματα	146	14
εκκλησιαστικά επαγγέλματα	27	2,6
Σύνολο	1022	100

- Ακολουθούν το εμπόριο και οι ελεύθεροι επαγγελματίες, στο ίδιο επίπεδο βρίσκονται οι κατηγορίες παροχή υπηρεσιών (f=61) και οι τεχνίτες και οι ειδικευμένοι εργάτες (f=66). Στη συνέχεια βρίσκονται τα επαγγέλματα υγείας (f=55)
- Αμέσως μετά έχουμε τους ανειδίκευτους εργάτες (f=35) και ακολουθούν τα εκκλησιαστικά επαγγέλματα (f=27)
- Οι θετικές επιστήμες (f=14) βρίσκονται στην ίδια θέση με τις θεωρητικές επιστήμες (f=15), ενώ δίπλα σ' αυτές βρίσκεται η επαγγελματική κατηγορία MME και διαφήμιση (f=16) και των αθλητικών επαγγελμάτων με 10 αναφορές.
- Αξιοσημείωτο είναι ότι οι κατηγορίες νομικά (f=5) και κοινωνικές, ανθρωπιστικές επιστήμες (f=5) μόλις που αντιπροσωπεύονται.

Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συνδυαστικές συχνότητες) των 1022 επαγγελματιών αναφορών του δείγματος ως προς το γένος:

Γένος	f	%
Αρσενικό	883	86,4
Θηλυκό	79	7,7
Αρσενικό & Θηλυκό	60	5,9
Σύνολο	1022	100

- Φαίνεται άμεσα η απόλυτη κυριαρχία του αρσενικού γένους ως προς τα επαγγελματικές αναφορές
- Οι αναφορές στο θηλυκό γένος και στη συνόπαρξη και των δυο γενών βρίσκονται στα ίδια αποκαρδιωτικά επίπεδα.

Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συνδυαστικές συχνότητες) των 1022 επαγγελματιών αναφορών του δείγματος ως προς την τάξη:

ΤΑΞΗ	f	%
Α' Δημοτικού	108	10,6
Β' Δημοτικού	158	15,5
Γ' Δημοτικού	142	13,9
Δ' Δημοτικού	207	20,3
Ε' Δημοτικού	247	24,2
ΣΤ' Δημοτικού	160	15,7
Σύνολο	1022	100

- Δε φαίνεται αρχικά καμία σκόπιμη και συστηματική αύξουσα ή φθίνουσα διακύμανση των επαγγελματικών αναφορών ως προς τη σχολική τάξη, στοιχείο που θα διερευνηθεί στατιστικά στη συνέχεια.

Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συνδυαστικές συχνότητες) των 1022 επαγγελματικών αναφορών του δείγματος ως προς τις επαγγελματικές κατηγορίες και το γένος:

Επάγγελμα	Γένος					
	Αρσενικό		Θηλυκό		Αρσεν. & Θηλ.	
	f	%	f	%	f	%
εκπαιδευτικοί	128	12,5	38	3,7	4	0,4
θετικές επιστήμες	12	1,2	-	-	2	0,2
νομικά	5	0,5	-	-	-	-
επαγγέλματα υγείας	35	3,4	17	1,7	3	0,3
στρατιωτικά επαγγέλματα – σώματα ασφαλείας	98	9,6	-	-	4	0,4
θεωρητικές επιστήμες	7	0,7	3	0,3	5	0,5
κοινωνικές, ανθρωπιστικές επιστήμες	-	-	-	-	1	0,1
παροχή υπηρεσιών	56	5,5	3	0,3	2	0,2
ΜΜΕ, διαφήμιση	14	1,4	1	0,1	1	0,1
καλλιτεχνικά επαγγέλματα	93	9,1	4	0,4	24	2,3
αθλητικά επαγγέλματα	8	0,8	1	0,1	1	0,1
εμπόριο, ελεύθεροι επαγγελματίες	83	8,1	1	0,1	1	0,1
τεχνίτες, ειδικευμένοι εργάτες	59	5,8	1	0,1	6	0,6
ανεκδιδεμένοι εργάτες	29	2,8	4	0,4	2	0,2
αγρότες, ψαράδες, κτηνοτρόφοι	89	8,7	2	0,2	2	0,2
ναυτικά επαγγέλματα	140	13,7	4	0,4	2	0,2
εγκληματικά επαγγέλματα	27	2,6	-	-	-	-

Σημείωση: Οι σχετικές Συνδυαστικές Συχνότητες έχουν υπολογιστεί για το γένος. Οι διαφορές των ποσοστών είναι στατιστικώς σημαντικές: $\chi^2(32) = 232,01$, $p < 0,001$.

- Τα γένη αρσενικό, θηλυκό, αρσενικό και θηλυκό εκπροσωπούν τις διάφορες επαγγελματικές κατηγορίες με διαφορετικά ποσοστά. Οι διαφορές που παρατηρούνται είναι στατιστικώς σημαντικές: $\chi^2(32) = 232,01$, $p < 0,001$.
- Είναι αξιοσημείωτο ότι μόνο σε δύο επαγγελματικές κατηγορίες το θηλυκό γένος εκπροσωπείται πάνω από μία ποσοστιαία μονάδα. Συγκεκριμένα, με 3,7% η υψηλότερη αναφορά, γίνεται αισθητή η γυναικεία παρουσία στην κατηγορία των εκπαιδευτικών και με 1,7% στα επαγγέλματα υγείας.
- Στα στρατιωτικά επαγγέλματα μιλάμε για γυναικεία απουσία ολοκληρωτικά. Σχεδόν εύλογο για το στερεότυπο της εποχής τόσο σ'

αυτή που γράφτηκαν τα κείμενα και τα ποιήματα, αλλά και στη χρονική εποχή που επιλέχτηκαν από την αρμόδια συ-
τακτική ομάδα.

Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συνδυαστικές συχνότητες) των 1022 επαγγελματιών ανα-φορών του δείγματος ως προς τις επαγγελματικές κατηγορίες και την τάξη:

- Με μια πρώτη ματιά, συστηματικές και ίσως σκόπιμα τοποθετη-

μένες επαγγελματικές αναφορές δε φαίνεται να υπάρχουν ανάμεσα στις επαγγελματικές κατηγορίες και στη βαθμίδα της τάξης

- Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι έξι τάξεις εκπροσωπούν τις διάφορες επαγγελματικές κατηγορίες με διαφορετικά ποσοστά. Οι διαφορές που παρατηρούνται είναι στατιστικώς σημαντικές: $\chi^2(80)=274,02, p < 0,001$.

Επάγγελμα	Τάξη Δημοτικού											
	Α'		Β'		Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
εκπαιδευτικοί	30	2,9	39	3,8	12	1,2	41	4,0	39	3,8	9	0,9
θετικές επιστήμες	-	-	1	0,1	1	0,1	1	0,1	3	0,3	8	0,8
νομικά	-	-	-	-	1	0,1	-	-	4	0,4	-	-
επαγγέλματα υγείας	2	0,2	7	0,7	13	1,3	28	2,7	3	0,3	2	0,2
στρατιωτικά	5	0,5	16	1,6	8	0,8	12	1,2	34	3,3	27	2,6
επαγγέλματα - σώματα ασφαλείας												
θεωρητικές επιστήμες	-	-	-	-	4	0,4	-	-	7	0,7	4	0,4
κοινωνικές, ανθρωπιστικές επιστήμες	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,1	-	-
παροχή υπηρεσιών	1	0,1	9	0,9	3	0,3	18	1,8	18	1,8	12	1,2
MME, διαφήμιση	-	-	1	0,1	-	-	10	1,0	2	0,2	3	0,3
καλλιτεχνικά επαγγέλματα	23	2,3	19	1,9	12	1,2	22	2,2	20	2,0	25	2,4
αθλητικά επαγγέλματα	4	0,4	1	0,1	4	0,4	-	-	-	-	1	0,1
εμπόριο, ελεύθεροι επαγγελματίες	2	0,2	18	1,8	15	1,5	13	1,3	26	2,5	11	1,1
τεχνίτες, ειδικευμένοι εργάτες	8	0,8	12	1,2	18	1,8	2	0,2	16	1,6	10	1,0
ανεκιδεύετοι εργάτες	4	0,4	7	0,7	5	0,5	3	0,3	9	0,9	7	0,7
αγρότες, ψαράδες, κτηνοτρόφοι		0,4	9	0,9	23	2,3	22	2,2	23	2,3	12	1,2
ναυτικά επαγγέλματα	25	2,4	17	1,7	16	1,6	26	2,5	36	3,5	26	2,5
εκκλησιαστικά επαγγέλματα	-	-	2	0,2	7	0,7	9	0,9	6	0,6	3	0,3

Σημείωση: Οι σχετικές Συνδυαστικές Συχνότητες έχουν υπολογιστεί για την τάξη. Οι διαφορές των ποσοστών είναι στατιστικώς σημαντικές: $\chi^2(80)=274,02, p < 0,001$.

Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συνδυαστικές συχνότητες) των 1022 επαγγελματιικών αναφορών του δείγματος ως προς την τάξη και το γένος:

κάποιος να ισχυριστεί ότι η δυνατότητα πρόσληψης των οποιοδήποτε μηνυμάτων εκ μέρους των μαθητών αυξάνεται ποιοτικά,

Τάξη	Γένος					
	Αρσενικό		Θηλυκό		Αρσεν. & Θηλ.	
	f	%	f	%	f	%
Α' Δημοτικού	73	7,8	17	1,8	14	1,5
Β' Δημοτικού	119	12,7	25	2,7	9	1,0
Γ' Δημοτικού	109	11,7	11	1,2	5	0,5
Δ' Δημοτικού	163	17,5	17	1,8	7	0,7
Ε' Δημοτικού	220	23,6	2	0,2	2	0,2
ΣΤ' Δημοτικού	126	13,5	2	0,2	13	1,4

Σημείωση: Οι σχετικές Συνδυαστικές Συχνότητες έχουν υπολογιστεί για το γένος. Οι διαφορές των ποσοστών είναι στατιστικώς σημαντικές: $\chi^2(10)=73,84$, $p < 0,001$.

- Πάλι χωρίς καμία συστηματική κατά τη γνώμη μας στοχοθεσία ταξινόμησης, φαίνεται με μια πρώτη ματιά σταθερά η ίδια εικόνα: συντριπτική υπεροχή σε όλες τις τάξεις των αντρικών αναφορών στα επαγγέλματα
- Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι τα γένη αρσενικό, θηλυκό, αρσενικό και θηλυκό εκπροσωπούν τις διάφορες τάξεις με διαφορετικά ποσοστά. Οι διαφορές που παρατηρούνται είναι στατιστικώς σημαντικές: $\chi^2(10)=73,84$, $p < 0,001$.
- Με μια δεύτερη ματιά, λοιπόν, χωρίς πάλι να πιστεύουμε ότι έχει έλθει από προηγούμενη σκοπιμότητα, βλέπουμε ότι οι υψηλότερες αντρικές επαγγελματικές αναφορές βρίσκονται στην Τετάρτη και στην Πέμπτη Δημοτικού. Οι τάξεις αυτές είναι μεταβατικές τόσο σε επίπεδο γνωστικής όσο και σε επίπεδο ψυχοσυναισθηματικής εξέλιξης των μαθητών. Στις χρονικές αυτές ηλικίες μπορεί

στοιχείο που βρίσκεται σε στενή σχέση με την πρόσληψη των επαγγελματικών πληροφοριών.

Β. Επαγγελματικές εικόνες

Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συνδυαστικές συχνότητες) των 143 επαγγελματικών εικόνων του δείγματος ως προς τις επαγγελματικές κατηγορίες:

Επάγγελμα	f	%
επαγγελματίες	14	9,8
επαγγέλματα υγείας	7	4,9
στρατιωτικά	21	14,7
επαγγέλματα-σώματα ασφαλείας		
θεωρητικές επιστήμες	2	1,4
παροχή υπηρεσιών	15	10,5
MME, διαφήμιση	1	0,7
καλλιτεχνικά επαγγέλματα	13	9,1
εμπόριο, ελεύθεροι επαγγελματίες	10	7,0
τεχνίτες, ειδικευμένοι εργάτες	12	8,4

Επάγγελμα	f	%
ανεξιδίκευτοι εργάτες	1	0,7
αγρότες, ψαράδες, κτηνοτρόφοι	15	10,5
ναυτικά επαγγέλματα	28	19,6
εκκλησιαστικά επαγγέλματα	4	2,8
Σύνολο	143	100,0

- Παρατηρούμε την πλήρη απουσία των επαγγελματικών κατηγοριών θετικές επιστήμες, νομικό, κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες και αθλητικά επαγγέλματα
- Όπως και με τα κείμενα, έτσι και στις εικόνες κυριαρχούν τα ναυτικά επαγγέλματα (f=28) και τα στρατιωτικά επαγγέλματα-σώματα ασφαλείας (f=21).

Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συνδυαστικές συχνότητες) των 143 επαγγελματικών εικόνων του δείγματος ως προς τις επαγγελματικές κατηγορίες και το γένος:

Επάγγελμα	Γένος					
	Αρσενικό		Θηλυκό		Αρσεν. & Θηλ.	
	f	%	f	%	f	%
εκπαιδευτικοί	10	7	4	2,8	-	-
επαγγέλματα υγείας	2	1,4	5	3,5	-	-
στρατιωτικά επαγγέλματα-σώματα ασφαλείας	19	13,3	-	-	-	-
θεωρητικές επιστήμες	-	-	1	0,7	1	0,7
παροχή υπηρεσιών	10	7	1	0,7	4	2,8
ΜΜΕ, διαφήμιση	1	0,7	-	-	-	-
καλλιτεχνικά επαγγέλματα	10	7	-	-	4	2,8
εμπόριο, ελεύθεροι επαγγελματίες	10	7	-	-	-	-
τεχνίτες, ειδικευμένοι εργάτες	13	9,1	2	1,4	1	0,7
ανεξιδίκευτοι εργάτες	1	0,7	-	-	-	-
αγρότες, ψαράδες, κτηνοτρόφοι	11	7,7	-	-	1	0,7
ναυτικά επαγγέλματα	28	19,6	-	-	-	-
εκκλησιαστικά επαγγέλματα	4	2,8	-	-	-	-

Σημείωση: Οι σχετικές Συνδυαστικές Συχνότητες έχουν υπολογιστεί για το γένος. Οι διαφορές των ποσοστών είναι στατιστικώς σημαντικές: $\chi^2(24)=81,34$, $p < 0,001$.

- Τα τρία γένη (αρσενικό, θηλυκό, αρσενικό και θηλυκό) εκπροσωπούν τις διάφορες επαγγελματικές κατηγορίες με διαφορετικά ποσοστά. Οι διαφορές που παρατηρούνται είναι στατιστικώς σημαντικές: $\chi^2(24)=81,34$, $p < 0,001$.
- Είναι αξιοσημείωτο ότι μόνο σε μια επαγγελματική κατηγορία το θηλυκό γένος εκπροσωπείται περισσότερο από το αρσενικό. Συγκεκριμένα, με 3,5% στα επαγγέλματα υγείας έναντι 1,4% του αρσενικού.
- Επίσης μόνο σε δύο επαγγελματικές κατηγορίες το θηλυκό γένος εκπροσωπείται πάνω από μία ποσοστιαία μονάδα. Συγκεκριμένα, με 2,8% η υψηλότερη αναφορά, γίνεται αισθητή η γυναικεία παρουσία στην κατηγορία των εκπαιδευτικών και με 3,5% στα επαγγέλματα υγείας.
- Σε πολλές επαγγελματικές ομάδες υπάρχει παντελής έλλειψη

αναφοράς στο θηλυκό γένος, όπως στα καλλιτεχνικά επαγγέλματα, στο εμπόριο, ελεύθεροι επαγγελματίες, στα ναυτικά επαγγέλματα κ.λ.π.

Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συνδυαστικές συχνότητες) των 143 επαγγελματιών εικόνων του δείγματος ως προς το γένος:

Γένος	f	%
Αρσενικό	119	83,2
Θηλυκό	13	9,1
Αρσενικό & Θηλυκό	11	7,7
Σύνολο	143	100

- Άμεση είναι κι εδώ η απόλυτη κυριαρχία του αρσενικού γένους
- Οι άλλες δυο αναφορές κυμαίνονται στα ίδια πολύ χαμηλά επίπεδα

Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συνδυαστικές συχνότητες) των 143 επαγγελματιών εικόνων του δείγματος ως προς την τάξη:

Τάξη	f	%
A' Δημοτικού	21	14,7
B' Δημοτικού	19	13,3
Γ' Δημοτικού	36	25,2
Δ' Δημοτικού	31	21,7
Ε' Δημοτικού	21	14,7
ΣΤ' Δημοτικού	15	10,5
Σύνολο	143	100

Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συνδυαστικές συχνότητες) των 143 επαγγελματιών εικόνων του δείγματος ως προς τις επαγγελματικές κατηγορίες και την τάξη:

Επάγγελμα	Τάξη Δημοτικού											
	A'		B'		Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
εκπαιδευτικοί	3	2,1	3	2,1	-	-	8	5,6	-	-	-	-
επαγγέλματα υγείας	2	1,4	1	0,7	2	1,4	2	1,4	-	-	-	-
στρατιωτικά επαγγέλματα- σώματα ασφαλείας	1	0,7	3	2,1	3	2,1	1	0,7	6	4,2	5	3,5
θεωρητικές επιστήμες	-	-	-	-	1	0,7	-	-	1	0,7	-	-
παροχή υπηρεσιών	2	1,4	1	0,7	5	3,5	2	1,4	1	0,7	4	2,8
MME, διαφήμιση	-	-	-	-	-	-	1	0,7	-	-	-	-
καλλιτεχνικά επαγγέλματα	2	1,4	2	1,4	5	3,5	2	1,4	2	1,4	1	0,7
εμπόριο, ελεύθεροι επαγγελματίες	3	2,1	1	0,7	3	2,1	-	-	2	1,4	1	0,7
τεχνίτες, ειδικευμένοι εργάτες	1	0,7	5	3,5	8	5,6	-	-	1	0,7	1	0,7
ανειδίκευτοι εργάτες	-	-	-	-	1	0,7	-	-	-	-	-	-
αγρότες, ψαράδες, κτηνοτρόφοι	1	0,7	1	0,7	4	2,8	4	2,8	2	1,4	-	-
ναυτικά επαγγέλματα	6	4,2	2	1,4	3	2,1	10	7,0	4	2,8	3	2,1
εγκλημασιακά επαγγέλματα	-	-	-	-	1	0,7	1	0,7	2	1,4	-	-

Σημείωση: Οι σχετικές Συνδυαστικές Συχνότητες έχουν υπολογιστεί για την τάξη. Οι διαφορές των ποσοστών είναι στατιστικώς σημαντικές : $\chi^2(60)=80,204$, $p<0,05$.

Συγκεντρώνοντας τα στοιχεία μας και από τις **επαγγελματικές καταγραφές** και από τις **επαγγελματικές εικόνες**, μπορούμε να παρατηρήσουμε τα ακόλουθα:

- Συντριπτική ποσοστιαία υπεροχή των αντρικών επαγγελματικών αναφορών σε σύγκριση με τις γυναίκες
- Ελάχιστη ποσοστιαία παρουσία γυναικείων επαγγελμάτων
- Ελάχιστη ποσοστιαία παρουσία επαγγελμάτων που το γένος θα μπορούσε να είναι είτε αρσενικό είτε θηλυκό, π.χ. ο/η αρχαιολόγος
- Παντελής έλλειψη σύγχρονων επαγγελματικών αναφορών, π.χ. χειριστής ηλεκτρονικού υπολογιστή
- Τα επαγγέλματα με τη μεγαλύτερη συχνότητα ήταν αυτά του δασκάλου, του γιατρού, του βοσκού, των ναυτικών και των τεχνιτών.

Συζήτηση - Προτάσεις

- Πιστεύουμε πως δεν υπήρξε καμία συστηματική διάθεση συσχέτισης των επιλογών των κειμένων με οποιαδήποτε επαγγελματική - εξελικτική συνέπεια βραχυπρόθεσμη ή μακροπρόθεσμη. Οι υπεύθυνοι των επιλογών, πέρα από κάθε διάθεση αρνητικής πρόθεσης, δεν συμπεριέλαβαν στους στόχους τους την εξέταση τέτοιων παραγόντων. Έπειτα δεν μπορούμε εκτός των άλλων, να παραβλέψουμε το χρονικό πλαίσιο αυτών των αποφάσεων, ένα χρονικό πλαίσιο που σήμερα είναι αναμφισβήτητα παρωχημένο.
- Δεδομένης της εξελικτικής πορείας

για συγγραφή νέων βιβλίων του Δημοτικού από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ελπίζουμε να έχουν ληφθεί και να έχουν αξιολογηθεί κατάλληλα εκ των προτέρων όλες οι ελλείψεις και οι συνέπειες που αυτές μπορούν να επιφέρουν στις παιδικές ψυχές και στα εν εξελίξει αναπτυχθέντα γνωστικά τους σχήματα, τα ήδη διδασκόμενα βιβλία της Γλώσσας.

- Ως εκ τούτου, δεν μπορεί να συνεχίσει να είναι τυχαία η σύσταση των συγγραφικών ομάδων για την έκδοση των βιβλίων του αύριο, ούτε να λαμβάνεται τόσο σοβαρά υπόψη μόνο το κριτήριο της παράδοσης των βιβλίων μέσα στα χρονικά όρια που ορίζει ένα ασφυκτικό νομικό πλαίσιο.
- Δεν πρέπει και δεν μπορεί να αφήνεται στην τύχη η κατανομή του γένους των επαγγελμάτων, κατανομή που ίσως να μην έχει ακόμα εκτιμηθεί και συνειδητοποιηθεί δεόντως ως προς το μέγεθος της επίδρασής της.
- Δεν μπορεί ένα μάθημα, το οποίο καταλαμβάνει σχεδόν το εν τρίτο του συνολικού διδακτικού χρόνου, να αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως «γλωσσικό-γνωστικό αντικείμενο», γεγονός που εκπορεύεται από τους στόχους του υπάρχοντος Αναλυτικού Προγράμματος.
- Δεν μπορεί να συνεχιστεί η παντελής έλλειψη σύγχρονων επαγγελματικών αναφορών και κατ' επέκταση κατηγοριών, όπως ο τομέας της πληροφορικής, της τεχνολογίας και ευρύτερα των επαγγελματικών δρόμων που προκύπτουν μέσα από τις εξελίξεις της επιστήμης.
- Κατά συνέπεια, τα επαγγέλματα

που θεωρούνται πλέον «παρωχημένα» ή «παραδοσιακά», όπως αυτά του κάλφα, του υποκόμου, του μούτσου, είναι καλό να αναφέρονται για γνώση της πολιτισμικής μας κληρονομιάς και ιστορίας, αλλά οι αναφορές τους να μην είναι υπερβολικές σε αριθμό.

- Τελικά, αν και αρχικά δε φαίνεται καμία σκόπιμη και συστηματική αύξουσα ή φθίνουσα διακύμανση των επαγγελματιών αναφορών ως προς τη σχολική τάξη, μια προσεκτικότερη ανάλυση κατέδειξε το

αντίθετο. Δεν είναι καλό, λοιπόν, να μένουμε μόνο σε μια πρώτη εντύπωση, χωρίς να αναλύουμε εις βάθος τις παρατηρήσεις μας.

- Στα στρατιωτικά επαγγέλματα μιλάμε για γυναικεία απουσία ολοκληρωτικά. Σχεδόν εύλογο για τα στερεότυπα της τότε εποχής, πραγματικότητα που πλέον δεν ισχύει και που θεωρούμε ότι στην αναλογία της πρέπει να εκπροσωπηθεί στα νέα τεύχη που πρόκειται να αντικαταστήσουν τα παλιά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βάρελης Θεόδωρος, *Επιστήμες Αγωγής* 1/2001

ΕΠΕΑΕΚ/ ΕΝΕΡΓΕΙΑ: Ε: «ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ» ΕΡΓΟ # 3: ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΣΥ.ΠΕ.) Υπεύθυνος Έργου: Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ 5 Αντικείμενο της Θ.Ε.-5: ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ «ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ-ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ» ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΠΡΟΪΟΝ 2: «Αποτύπωση, μελέτη και αξιολόγηση της υπάρχουσας κατάστασης: στα Αναλυτικά Προγράμματα, στα Βιβλία Δασκάλου, στα Βιβλία Μαθητή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο)»

Κασσωπάκης Ι. Μιχάλης, *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός, Θεωρία και πράξη*, Τυπωθήτω, Αθήνα 2002.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ: Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών «*Η νεοελληνική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο*».

<http://www.yperpth.gr>

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 76-77, Μάρτιος-Ιούνιος 2006, σσ. 155-170

*Δήμητρα Χατζημανώλη**

**ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΟΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ
ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΕΙΔΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ
ΤΩΝ ΒΙΒΑΙΩΝ «Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ» ΤΩΝ ΤΡΙΩΝ ΠΡΩΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ
ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

Στην εργασία μας αυτή επιχειρούμε να περιγράψουμε μια πρόταση διδασκαλίας σε μαθητές Ειδικού Σχολείου, στοιχείων προεπαγγελματικής ετοιμότητας, προεπαγγελματικών δεξιοτήτων και επαγγελματικού προσανατολισμού, με συγκεκριμένη αξιοποίηση κάποιων ιστοριών, που περιέχονται σε κείμενα των σχολικών εγχειριδίων «Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ» των τριών πρώτων τάξεων (Α', Β', Γ') του Δημοτικού Σχολείου. Τα κείμενα επελέγησαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, ώστε να πληρούν την προϋπόθεση της αναφοράς τους σε κάποιο επάγγελμα και σε σχετικά με αυτό θέματα. Ακολούθησε η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την εφαρμογή της συγκεκριμένης πρότασης στη διδακτική πράξη, με μέθοδο έρευνας τη μελέτη περίπτωσης της μέσης βαθμίδας του Ειδικού Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου, Μαρασλείου, ΠΤΑΕ, Πανεπιστημίου Αθηνών.

Λέξεις κλειδιά: Ειδική Αγωγή, Άτομα με Ειδικές Ανάγκες (ΑμΕΑ), Προεπαγγελματικές δεξιότητες, Επαγγελματικός προσανατολισμός, Σχολικά Εγχειρίδια, κείμενα -ιστορίες.

*Demetra Hatzimanoli**

**TEACHING VOCATIONAL SKILLS IN STUDENTS WITH SPECIAL
NEEDS BY USING THE TEXTBOOKS OF GREEK LANGUAGE 1ST,
2ND AND 3RD GRADES OF GREEK ELEMENTARY SCHOOL**

In this paper we focus on the vocational education in Special Education. We create a proposition to teach children with special needs of a Greek Elementary, Special School some elements of vocational training and vocational guidance. By using the method of content analysis for the texts of the grades 1st, 2nd, 3rd schoolbooks of the Greek elementary school, in the subject of the Greek language, we chose the texts with vocational interest, and we drew up a project of teaching.

We then present the results of a scientific research we applied during the teaching of this project in the middle class of the Special Elementary School of Maraslio.

Key words: Special Education, Students with special needs, Vocational skills, Vocational guidance, school textbooks, texts- stories.

* Η Δ. Χ. είναι Δασκάλα Ειδικής Αγωγής, Φιλολόγος, με μεταπτυχιακές σπουδές ειδικεύσεως στη Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας και της Αξιολόγησης (ως υπότροφος του ΙΚΥ) και υποψήφια διδάκτωρ του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής - Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Διεύθυνση επικοινωνίας: Σκρά 16, 14342 Νέα Φιλαδέλφεια Αττικής. Τηλ. 210-2751655 & 693-7154523.

1. Εισαγωγή

Αφορμή για τη σύλληψη και εφαρμογή αυτής της πρότασης στάθηκε η εργασία μου σε βαθμίδες του Ειδικού Σχολείου, όπου έπρεπε να διδάξω στους μαθητές και στις μαθήτριές μου προεπαγγελματικές δεξιότητες και στοιχεία επαγγελματικού προσανατολισμού, ως γνώση επαγγελματιών, εργαλείων, χώρων και συνθηκών εργασίας και εργασιακής συμπεριφοράς, συνεκτιμώντας τις παραμέτρους, χαρακτηριστικά των μαθητών στους οποίους απευθύνομαι, έγκαιρη ανήγνευση και εντοπισμός των κλίσεων, των ενδιαφερόντων, των ιδιαιτεροτήτων και προσδοκιών του καθενός και της καθεμιάς από αυτούς και αυτές, σε συνδυασμό με την προοδευτική προσφορά εξοικείωσής τους με τα διδασκόμενα (βλ. Δελιασούδα, 2002, σ.571).

Συγχρόνως έπρεπε να σεβαστώ τις θεμελιώδεις διδακτικές αρχές ενέργειας του Ειδικού και της Ειδικής Παιδαγωγού προς το περιβάλλον εργασίας τους, σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και τα δεδομένα της παιδαγωγικής πρότασης της ένταξης ή ενσωμάτωσης ή συμπερίληψης των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (ΑμΕΑ).

2. Διδασκαλία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο Ειδικό Σχολείο

Η όποια προσπάθεια επαγγελματικής συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού των ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (ΑμΕΑ), υποχρεούται να λαμβάνει πάντοτε υπ' όψιν της

τους ποικίλους λειτουργικούς περιορισμούς, οι οποίοι εμποδίζουν τα συγκεκριμένα άτομα στην ελεύθερη και απρόσκοπτη πρόσβασή τους σε όλο το εύρος των επαγγελματίων της σύγχρονης αγοράς εργασίας, καθώς και το φάσμα της προκατάληψης μεγάλου μέρους της κοινωνίας, άρα και των εργοδοτών και μέρους των άλλων εργαζομένων απέναντί τους, οι οποίοι τα θεωρούν ως ανεπαρκή και ανίκανα για εργασία (Σιδηροπούλου - Δημακάκου, 1995).

Αυτοί οι περιορισμοί, εσωτερικοί και εξωτερικοί, της ελεύθερης πρόσβασης των ΑμΕΑ στην αγορά εργασίας και στην επαγγελματική τους δραστηριοποίηση γίνεται αιτία τα άτομα αυτά να στερούνται του ανθρώπινου δικαιώματός τους για δημιουργία, έκφραση, ολοκλήρωση, οικονομική ανεξαρτησία, κοινωνική συμμετοχή και δράση και να καθίστανται εξαρτώμενα και στα υπόλοιπα πεδία της ανθρώπινης έκφρασης, όπως το πολιτικό, το πολιτιστικό, το ιδεολογικό, το συναισθηματικό (Παπαϊωάννου, 1990).

Η συνεκτίμηση των πιο πάνω δεδομένων, σε συνδυασμό με την πολυπλοκή και ιδιαίτερα απαιτητική σύγχρονη επαγγελματική ζωή και παραγωγικότητα καθιστούν ιδιαίτερα έντονη την ανάγκη σχεδιασμού και ανάπτυξης ενός αξιολογικού συστήματος συμβουλευτικού επαγγελματικού προσανατολισμού και υποστήριξης των ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1994 και 1995).

Στα πλαίσια της συζήτησης για τον επαγγελματικό προσανατολισμό και την επαγγελματική συμβουλευτική και εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες διακρίνουμε ένα μεγάλο αριθμό εργασιών και εκπαιδευτικών προ-

γραμμάτων (Humes et all, 1989). Βάση εκκίνησής τους είναι η αντιπαράθεση από τη μια πλευρά του μοντέρνου, με υψηλή τεχνολογία, αυτοματοποιημένου και προσανατολισμένου στην απόδοση κόσμου της εργασίας και από την άλλη πλευρά της παρουσίας ατόμων που θεωρούνται «ελαττωματικά», χωρίς υψηλό δείκτη νοημοσύνης, με προβλήματα συμπεριφοράς, χωρίς κίνητρα (εσωτερικά), που δε θέλουν να δουλεύουν, που τείνουν να είναι μη κοινωνικά, νευρωτικά, κλπ. Η σμίκρυνση αυτής της απόστασης θα επιτευχθεί, σύμφωνα με διάφορους συγγραφείς, με την παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης, η οποία θα καθιστά προσιτούς και κατανοητούς στους μαθητές τους σύγχρονους τρόπους εργασίας και τις σύγχρονες μεθόδους παραγωγής, μέσω των παραδειγμάτων εργασίας (Παπαϊωάννου, 1990).

Η κατάρτιση ενός προγράμματος επαγγελματικής διαπαιδαγώγησης, συμβουλευτικής καθοδήγησης και προσανατολισμού των ΑμΕΑ, που φοιτούν σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο, θα πρέπει να συνίσταται στην παροχή γενικών πληροφοριών γύρω από κάποια επαγγέλματα και στη συνειδητοποίηση από τους μαθητές, όσο αυτό είναι δυνατό, των ειδικών απαιτήσεων, προσόντων, ικανοτήτων που αυτά απαιτούν (Κασσωτάκης, 2000). Συγχρόνως αυτό το πρόγραμμα θα πρέπει να βαίνει παράλληλα με ένα πρόγραμμα «αντογνωσίας», το οποίο θα βοηθά τα συγκεκριμένα άτομα να κατανοούν τις ιδιαιτερότητες και απαιτήσεις του κάθε επαγγέλματος σε σχέση με τις δικές τους ιδιαιτερότητες (σύνολο δυνατοτήτων και αδυναμιών τους), με αποτέλεσμα να καθίσταται το κάθε επάγγελμα προσιτό ή μη προσιτό απ' αυτά

(Τζέπογλου, 1997, Daniels, 1987).

Σε ό,τι αφορά την επαγγελματική συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό στην Ειδική Εκπαίδευση, περιγράφονται στα κύρια σημεία τους στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής, ορίζονται ως *προεπαγγελματική ετοιμότητα* και αναλύονται σε :

1. Προεπαγγελματικές δεξιότητες (γνώση εργαλείων, πρακτικών επαγγελματικών δεξιοτήτων, εργασιακής συμπεριφοράς) και σε

2. Επαγγελματικό προσανατολισμό (πρόσβαση στην αγορά εργασίας, κανόνες εργασίας).

Οι κυριότερες αδυναμίες της παρεχόμενης Επαγγελματικής Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία είναι η έλλειψη κατάλληλων μέσων (σχολικών βιβλίων και διδακτικού υλικού), τα οποία θα καθιστούν κατανοητά και προσιτά στους μαθητές και στις μαθήτριές τους τα σχετιζόμενα με τη σύγχρονη αγορά εργασίας, με την πληθώρα και ποικιλία των επαγγελμάτων και θα τους προσφέρουν έναν «επαγγελματικό αλφαριθμητισμό», δηλαδή μια πρώτη γνωριμία με τα επαγγέλματα, τους εργαζόμενους σ' αυτά, τους αντίστοιχους εργασιακούς χώρους και την όλη συμπεριφορά και κοινωνική δυναμική που αναπτύσσεται εκεί.

Από την άλλη, το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και η διδακτική πράξη, οι ποικίλες σχολικές εκδηλώσεις και οι υπόλοιποι συμμαθητές είναι αναμφίβολα παράγοντες επαγγελματικού προσανατολισμού των μαθητών και των μαθητριών του Δημοτικού Σχολείου (Βάγγερ, 2002). Τα διάφορα σχολικά μαθήματα παρέχουν

πλήθος ευκαιριών επαγγελματικής διαπαιδαγώγησης και επαγγελματικού προσανατολισμού με τη διδακτική αξιοποίηση του θεσμού της διάχυσης. Μ' αυτό τον τρόπο ενσωματώνονται και αξιοποιούνται λειτουργίες, δεξιότητες, δραστηριότητες του κάθε μαθηματος, οι οποίες προσφέρονται για την παροχή επαγγελματικής διαπαιδαγώγησης και προσανατολισμού. Ο επαγγελματικός προσανατολισμός μ' αυτόν τον τρόπο αποτελεί εγγενές μέρος της αγωγής που παρέχεται στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο (Δημητρόπουλος, 2002, σ. 417).

Η κύρια ευθύνη σχεδιασμού και υλοποίησης ενός προγράμματος συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού ανήκει αποκλειστικά στο δάσκαλο και τη δασκάλα του Ειδικού Σχολείου, οι οποίοι καλούνται να σχεδιάσουν ένα πρόγραμμα παιδαγωγικού χαρακτήρα, τέτοιας δομής, που θα προσφέρει αφενός τις βασικές γνώσεις για το κάθε επάγγελμα και της συναφούς προς αυτό εργασιακής συμπεριφοράς και αφετέρου θα προάγει την καλλιέργεια και την ανάπτυξη θεμελιωδών κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές και τις μαθήτριες, τέτοιων που θα τους προετοιμάζουν για την ένταξή τους στην οργανωμένη κοινωνία της εργασίας.

Συγχρόνως στο πρόγραμμα αυτό θα πρέπει να ενσωματώνονται στοιχεία από το χώρο της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, κυρίως ως καλλιέργεια και τόνωση της θετικής αυτοεικόνας των μαθητών και μαθητριών, με την προαγωγή της αυτογνωσίας (δηλαδή των γνώσεων που έχει το άτομο για τη συμπεριφορά του, τις στάσεις, τις αξίες, τα συναισθήματα, τις δεξιότητές του), της αυτοπροώθησης (δηλαδή

της ικανότητας αυτοπροσδιορισμού και προώθησης των ατομικών συμφερόντων του ατόμου) και της αυτοεπιμόρφωσής τους (δηλαδή της καλλιέργειας εμπιστοσύνης στις προσωπικές τους ικανότητες που στηρίζεται σε επιτυχίες του παρελθόντος) (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2002).

Προς αυτή την κατεύθυνση εξαιρετική σημασία έχει η επιλογή και υιοθέτηση των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, τεχνικών και στρατηγικών, που θα επιλέξει ο δάσκαλος και η δασκάλα Ειδικής Αγωγής, για να καταστήσουν προσιτά στους μαθητές και μαθήτριές τους τα σχετικά με τα επάγματα και τις συναφείς με αυτά δεξιότητες των επαγγελματιών. Μεταξύ των διδακτικών μεθόδων που προτείνει η σύγχρονη διδακτική των Ειδικών Σχολείων συμπεριλαμβάνονται η υπόδειξη προτύπων εργασιακής συμπεριφοράς (modeling) και η προσεκτική ανάλυση έργου (task analysis), με την προσφορά στους μαθητές και στις μαθήτριες μικρών τμημάτων γνώσης και δεξιοτήτων και τη συνένωση των τμημάτων αυτών στην ολοκληρωμένη γνώση και δεξιότητα κατά επάγγελμα. Ενώ ως διδακτικές τεχνικές προτείνονται η αλυσιδωτή δόμηση και σύνδεση της γνώσης (chaining), η σταδιακή σχηματοποίηση (shaping strategies), η λεπτομερής και συνεχής λεκτική επεξήγηση των διδακτικών ενεργειών (verbal clarification) και η διαδικασία της διαρκούς διόρθωσης (overcorrect on procedure). Πρόκειται για θεμελιώδεις διδακτικές στρατηγικές και τεχνικές εκπαιδευτικής παρέμβασης, που καλούνται να υιοθετήσουν ο Ειδικός Δάσκαλος και η Ειδική Δασκάλα στο σχεδιασμό και την εφαρμογή όλων των διδακτικών προγραμμάτων,

που απευθύνονται σε ΑμΕΑ (Hewett and Forness, 1984).

Σημαντική επίσης αξιολογείται η συνεκτίμηση των βασικών ψυχοπαιδαγωγικών αρχών που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν την εργασία στο Ειδικό Σχολείο, όπως η αρχή της εμπειρίας, του ζωντανού ολικού βιώματος, της εξατομίκευσης της διδασκαλίας, της συνειδητοποίησης της πρακτικής αναγκαιότητας και χρησιμότητας των συγκεκριμένων μαθήσεων για τη ζωή, της εποπτείας, της αγωγής της ψυχοκινητικότητας, της οργάνωσης και της τάξης, της απλοποίησης και συστηματοποίησης της εργασίας, της μάθησης με πράγματα, της υπεράσκησης – υπερμάθησης, της αυτενέργειας, της προστασίας και προφύλαξης από τραυματικές εμπειρίες, της κοινωνικοποίησης, της υπεραξιοποίησης του συναισθήματος, της εργασίας, του παιχνιδιού, της δραματοποίησης (Καλαντζής, 1975 και Σταύρος, 1986).

3. Αναλυτική Περιγραφή της Πρότασής μας

Η διατύπωση της πρότασής μας αυτής ανήκει στο πλαίσιο της προβληματικής που σχετίζεται με τα όσα αναφέραμε πιο πάνω, και αποτελεί απόπειρα απάντησης του πλήθους των ερωτηματικών και των αναζητήσεων που χαρακτηρίζουν τους εκπαιδευτικούς της Ειδικής Αγωγής στο επίπεδο σχεδιασμού και ανάπτυξης προγραμμάτων Επαγγελματικής Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού των μαθητών και μαθητριών τους. Ήταν δε το αποτέλεσμα μακρών συζητήσεων και συμπροβληματισμών με μετεκπαιδευομένους δασκάλους και

δασκάλες του Μαρασλείου Διδασκαλείου Ειδικής Αγωγής. Είχε ως βάση της: α) τη δημιουργία παιδαγωγικών παραδειγμάτων εργασίας ορισμένων τύπων επαγγελματιών β) την εφαρμογή των δεδομένων του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΠ) Ειδικής Αγωγής γ) την παιδαγωγική αρχή της σχολικής ένταξης ή σχολικής ενσωμάτωσης, ή σχολικής συνεκπαίδευσης, ή συμπεριληψής παιδιών με ειδικές ανάγκες στις συνηθισμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες της τάξης ενός κανονικού Σχολείου, που στις μέρες μας έχει πάρει τις διαστάσεις περίπου ενός παιδαγωγικού κινήματος (Ζώνινου-Σιδέρη, 2000, Κυπριωτάκης, 2001, Χατζημανώλη, 2004) δ) την αξιοποίηση των δυνατοτήτων – ευκαιριών που παρέχουν τα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου για επαγγελματική εκπαίδευση και προσανατολισμό.

Ειδικότερα, η αξιοποίηση στην καθημερινή διδακτική πράξη και των σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού Σχολείου θεωρήσαμε ότι συντελούσε προς την κατεύθυνση της σχολικής ένταξης, εφόσον δε γίνεται διάκριση των παιδαγωγικών μέσων για τους μαθητές του Ειδικού Σχολείου σε σχέση προς αυτά του υπολοίπου μαθητικού σώματος, αλλά κατάλληλη τροποποίηση και προσαρμογή τους, που επαφίεται στην ειδική γνώση του Ειδικού Παιδαγωγού.

Θέλησα λοιπόν να αξιοποιήσω τα κείμενα/ιστορίες των βιβλίων «Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ» των Α-Β-Γ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, στο πλαίσιο της παρουσίασης παραδειγμάτων εργασίας, δηλαδή ως διδασκαλία γνώσεων και δεξιοτήτων προεπαγγελματικού προσανατολισμού, σε συνδυασμό με τη διδασκαλία του Γλωσσικού μαθή-

ματος, αλλά και της υπόλοιπης εργασίας μου μιας διδακτικής ημέρας, που θα μου επέτρεπαν να καλύψω τους περισσότερους τομείς του ισχύοντος ΑΠ Ειδικής Αγωγής, αξιοποιώντας το θεσμό της διάχυσης, που περιγράψαμε πιο πάνω.

Αυτή μου η επιλογή έγινε αφενός γιατί σε αρκετά από τα κείμενα αυτά περιγράφονται πολλά επαγγελματικά, εργαλεία και εργασιακά περιβάλλοντα και αφετέρου γιατί τα κείμενα / ιστορίες που περιέχουν αυτά τα βιβλία είναι μικρής έκτασης, προσιτές εννοιολογικά στα παιδιά, εύληπτες, με θέματα που προέρχονται από την καθημερινή ζωή και το στενό βιωματικό κόσμο του παιδιού, εύκολα δραματοποιούμενες και που ανταποκρίνονται ακριβώς στη διδακτική εφαρμογή των περισσότερων τομέων και γενικών εννοιών του ΑΠ της Ειδικής Αγωγής, όπως οι εξής:

I. ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ

1. Προφορικός λόγος (καλλιέργεια ικανότητας ακρόασης, συμμετοχής σε διάλογο, προαγωγής του προφορικού λόγου, εμπλουτισμού του βασικού τους λεξιλογίου).
2. Κινητικότητα (καλλιέργεια ψυχοκινητικότητας).
3. Συναισθηματική οργάνωση (Αυτοεικόνα, ενδιαφέρον για μάθηση, αλληλοσυνεργασία).

II. ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

1. Ανάγνωση – Γραφή
2. Μαθηματικές έννοιες και πράξεις.

III. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

1. Αυτονομία (Αυτοεξυπηρέτηση, προφύλαξη από κινδύνους).
2. Κοινωνική συμπεριφορά (Διαπροσωπικές σχέσεις, συνεργασία με

τους άλλους, κανόνες καλής συμπεριφοράς, σεβασμός των δικαιωμάτων των άλλων).

3. Προσαρμογή στο περιβάλλον (το φυσικό περιβάλλον, το κοινωνικό περιβάλλον).

IV. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1. Αισθητική Αγωγή – Τέχνες (χειροτεχνικές δραστηριότητες, θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, μουσική αγωγή).

V. ΠΡΟΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ

1. Προεπαγγελματικές δεξιότητες (γνώση εργαλείων, πρακτικών επαγγελματικών δεξιοτήτων, εργασιακής συμπεριφοράς).

2. Επαγγελματικός προσανατολισμός (πρόσβαση στην αγορά εργασίας, κανόνες εργασίας) (ΦΕΚ 208, τ.Α / 29-8-19).

4. Τρόπος Εργασίας

Στην εργασία μας αυτή ακολουθήσαμε την εξής πορεία:

Πρώτα μελετήσαμε τα κείμενα των βιβλίων «Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ» των τριών πρώτων τάξεων (Α'-Β'-Γ') του Δημοτικού, του Οργανισμού Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ), συνολικά 9 τεύχη :

- 1) ΥΠΕΠΘ: Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ, για την Α' Δημοτικού, Δεύτερο μέρος.
- 2) ΥΠΕΠΘ: Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ, για τη Β' Δημοτικού, Πρώτο μέρος.
- 3) ΥΠΕΠΘ: Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ, για τη Β' Δημοτικού, Δεύτερο μέρος.
- 4) ΥΠΕΠΘ: Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ, για τη Β' Δημοτικού, Τρίτο μέρος.
- 5) ΥΠΕΠΘ: Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ, για τη Β' Δημοτικού, Τέταρτο μέρος.

- 6) ΥΠΕΠΘ: Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ, για τη Γ' Δημοτικού, Πρώτο μέρος.
- 7) ΥΠΕΠΘ: Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ, για τη Γ' Δημοτικού, Δεύτερο μέρος.
- 8) ΥΠΕΠΘ: Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ, για τη Γ' Δημοτικού, Τρίτο μέρος.
- 9) ΥΠΕΠΘ: Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ, για τη Γ' Δημοτικού, Τέταρτο μέρος.

Τα κείμενα των πιο πάνω βιβλίων τα προσεγγίσαμε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, στον τύπο της ποιητικής κυρίως μορφής (Holsti, 1969 και Πάλλα, 1992), κάνοντας θεματολογική ανάλυση των κειμένων τους (Βάμβουκας, 1993).

Ιδιαίτερα, ερευνήσαμε σε κάθε κείμενο τη σαφή αναφορά ή την αφορητή για έμμεση αναφορά σε συγκεκριμένα επαγγέλματα και εργασιακούς χώρους, τα οποία και καταγράψαμε σε συγκεντρωτική κατάσταση.

Από τη μελέτη των κειμένων σε σύνολο 249 κειμένων, των 9 Τευχών των βιβλίων «Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ» των τριών πρώτων τάξεων (Α'-Β'-Γ') του Δημοτικού, εντοπίστηκαν 46 κείμενα στα οποία γίνεται άμεση αναφορά ή δίνεται αφορητή με έμμεσες αναφορές σε 50 συγκεκριμένα επαγγέλματα.

Αναλυτικά καταγράφηκαν τα εξής κατά μάθημα επαγγέλματα:

4α. Συγκεντρωτική κατάσταση κειμένων

- 1) «Η ΟΔΟΝΤΙΑΤΡΟΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ», από το 1ο Τεύχος της Γ' Δημοτικού (οδοντίατρος, οδοντοτεχνίτης, τεχνίτης οδοντιατρείου, βοηθός τεχνίτη οδοντιατρείου).
- 2) «ΣΤΟ ΑΕΡΟΠΛΑΝΟ», από το 1ο Τεύχος της Γ' Δημοτικού (πilotός, αεροσυννοδός, τεχνικοί αεροπλάνων κλπ.).
- 3) «ΤΟ ΑΓΑΛΜΑ», από το 2ο Τεύχος της Γ' Δημοτικού (αρχαιολόγος και βοηθοί, εργάτες ανασκαφών) και γνώση του εργαλείου αξίνα.
- 4) «ΠΩΣ ΑΛΛΑΞΕ Η ΖΩΗ ΜΙΑΣ ΠΟΛΗΣ», από το 1ο Τεύχος της Γ' Δημοτικού (γνώση εργαλείων, ειδικότητων εργατών, επισκέψεις σε φυσικούς χώρους εργοστασίων).
- 5) «Ο ΕΡΜΗΣ», από το 3ο Τεύχος της Γ' Δημοτικού (μουσικά επαγγέλματα).
- 6) «ΥΦΑΝΤΡΙΑ ΣΤΟ ΧΩΡΙΟ», από το 4ο Τεύχος της Γ' Δημοτικού (κλωστοϋφαντουργός, παραδοσιακή υφάντρια).
- 7) «Ο ΜΠΑΡΜΠΙΑ ΒΙΒΛΙΟΣ», από το 2ο Τεύχος της Α' Δημοτικού (βιβλιοπώλης, συγγραφέας, τυπογράφος).
- 8) «Η ΣΤΕΛΛΑ ΚΑΝΕΙ ΤΗ ΔΑΣΚΑΛΑ», από το 2ο Τεύχος της Α' Δημοτικού (δάσκαλος, δασκάλα).
- 9) «ΕΝΑΣ ΠΑΡΑΞΕΝΟΣ ΖΩΓΡΑΦΟΣ», από το 2ο Τεύχος της Β' Δημοτικού.
- 10) «ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗΣ», από το 2ο Τεύχος της Γ' Δημοτικού.
- 11) «ΜΙΑ ΕΚΘΕΣΗ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗΣ ΣΤΟ ΑΨΕ ΣΒΗΣΕ», από το 1ο Τεύχος της Β' Δημοτικού (επάγγελμα ζωγράφου, εργαλεία, χώροι προμήθειάς των, συναφή επαγγέλματα).
- 12) «ΔΥΟ ΘΑΛΑΣΣΙΝΟΙ», από το 2ο Τεύχος της Α' Δημοτικού (ναυτικός, λιμενικός).
- 13) «ΠΑΤΕΡΑΣ ΚΑΙ ΚΟΡΕΣ», από το 3ο Τεύχος της Γ' Δημοτικού (περιβολάρης-κηπουρός, πηλοπλάστης).
- 14) «Η ΚΟΛΟΚΥΘΟΣΑΛΑΤΑ», από το 3ο Τεύχος της Β' Δημοτικού (επαγγελματίας μάγειρας, χώρος εργασίας, εργαλεία, κανόνες εργασίας).
- 15) «ΣΤΟ ΚΑΣΤΡΟ», από το 2ο Τεύχος της Α' Δημοτικού (οδηγός εκσκαφεία).

- 16) «Ο ΚΗΠΟΣ ΤΗΝ ΑΝΟΙΞΗ», από το 4ο Τεύχος της Γ' Δημοτικού (κηπουρός).
- 17) «Ο ΔΕΙΛΟΣ ΚΥΝΗΓΟΣ», (κυνηγός) από το 1ο Τεύχος της Γ' Δημοτικού (κυνηγός).
- 18) «ΤΟ ΣΠΙΤΙ ΚΑΙ ΤΟ ΜΑΓΑΖΙ», από το 3ο Τεύχος της Γ' Δημοτικού (επαγγέλματα της οικοδομής, υλικά, εργαλεία, επίσκεψη σε φυσικό χώρο οικοδομής παρατήρηση των εργατών και συζήτηση μαζί τους).
- 19) «ΤΑ ΜΑΓΑΖΙΑ», από το 3ο Τεύχος της Β' Δημοτικού (μελέτη των επαγγελμάτων του φούρναρη, του παντοπώλη, του μανάβη, του κρεοπώλη, του ψαρά, του φαρμακοποιού, του καφετζή).
- 20) «ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Μ' ΕΝΑ ΜΗΛΟ ΤΟΝ ΑΙΜΙΑΙΟ», από το 3ο Τεύχος της Β' Δημοτικού (επάγγελμα δημοσιογράφου, ρεπόρτερ, οπερατέα).
- 21) «ΜΥΡΟΥΔΙΕΣ», από το 2ο Τεύχος της Β' Δημοτικού (μελέτη των επαγγελμάτων του αρωματοποιού και αρωματοπώλη και του μάγειρα).
- 22) «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΝΗΣΑΚΙΑ», από το 4ο Τεύχος της Β' Δημοτικού (τουριστικά επαγγέλματα).
- 23) «Ο ΜΑΣΤΡΟ - ΖΑΝΗΣ», από το 2ο Τεύχος της Γ' Δημοτικού (επάγγελμα ξυλουργού, υλικά, εργαλεία, επίσκεψη σε φυσικό χώρο ξυλουργείου, παρατήρηση ξυλουργού όταν εργάζεται, συζήτηση μαζί του, διαμόρφωση ξυλουργικής γωνιάς στην τάξη).
- 24) «ΠΕΙΡΑΜΑΤΑ ΜΕ ΜΙΑ ΠΟΡΤΟΚΑΛΑΔΑ», από το 4ο Τεύχος της Β' Δημοτικού (σπουδή στο επάγγελμα του καφετζή και σ' αυτό του μπάφμαν, φτιάχνουμε μεύγματα υγρών).
- 25) «Η ΠΑΝΑΓΙΑ ΚΑΙ Ο ΚΛΟΟΥΝ», από το 3ο Τεύχος της Γ' Δημοτικού (κλόουν, ακροβάτης, λοιποί επαγγελματίες τσίρκου).
- 26) «Η ΠΑΣΤΑ ΤΗΣ ΑΔΙΚΗΣ», από το 2ο Τεύχος της Γ' Δημοτικού (επαγγέλματος του ζαχαροπλάστη, γνώση των εργαλείων δουλειάς του, υλικά, επίσκεψη σε εργαστήριο ζαχαροπλαστικής, παρακολούθηση του ζαχαροπλάστη κατά την εργασία του, συζήτηση μαζί του, δημιουργία γωνιάς ζαχαροπλαστικής στην τάξη μας).
- 27) «ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΟΛΙ», από το 2ο Τεύχος της Γ' Δημοτικού (επάγγελμα κηπουρού και αγρότη, εργαλεία δουλειάς, εργασίες γεωργικές, κλάδεμα, σκάψιμο, λίπανση, συγκομιδή, δραστηριότητες στο σχολικό κήπο).
- 28) «ΤΑ ΘΑΥΜΑΤΑ ΤΟΥ ΠΗΛΟΥ», από το 2ο Τεύχος της Γ' Δημοτικού (πηλοπλάστης αγγειοπλάστης και επισκέψεις σε εργαστήρια αγγειοπλαστικής, καθώς και σε μουσεία με πήλινα αντικείμενα).
- 29) «ΠΥΡΚΑΓΙΑ ΣΤΗΝ ΑΓΡΙΑΙΤΣΑ», από το 2ο Τεύχος της Α' Δημοτικού.
- 30) «ΠΥΡΚΑΓΙΑ», από το 4ο Τεύχος της Γ' Δημοτικού (επάγγελμα πυροσβέστη, επίσκεψη σε σταθμό πυροσβεστικής, εθελοντής πυροσβέστης).
- 31) «ΤΑ ΤΕΣΣΕΡΑ ΡΟΔΙΑ», από το 1ο Τεύχος της Β' Δημοτικού (θερισμός, επίσκεψη σε αγρόκτημα, επίδειξη θεριστικής μηχανής).
- 32) «ΕΝΑ ΡΟΛΟΪ ΓΙΑ ΤΑ ΣΙΔΕΡΑ», από το 4ο Τεύχος της Β' Δημοτικού (τεχνίτης ωρολογοποιός, εργαλεία, επίσκεψη σε ωρολογοποιείο).
- 33) «ΤΟ ΡΑΔΙΟΦΩΝΟ», από το 1ο Τεύχος της Β' Δημοτικού (τεχνίτης ηλεκτρονικού εργαστηρίου, επίσκεψη σε αντίστοιχο εργαστήριο).

- 34) «ΕΝΑ ΣΥΝΝΕΦΟ ΓΕΜΑΤΟ ΒΡΟ-
ΧΗ», από το 1ο τεύχος της Β' Δημο-
τικού (επάγγελμα μετεωρολόγου).
- 35) «ΣΤΟ ΣΥΝΕΡΓΕΙΟ», από το 1ο
Τεύχος της Γ' Δημοτικού (μηχανι-
κός αυτοκινήτου, επίσκεψη σε συ-
νεργείο, παρακολούθηση εργασίας
των τεχνιτών, εργαλεία δουλειάς
των, συζήτηση μαζί τους).
- 36) «ΟΔΟΣ ΒΥΤΕΡΠΗΣ», από το 1ο
Τεύχος της Γ' Δημοτικού (οδηγός
ταξί).
- 37) «ΤΑΞΙΔΙ ΜΕ ΤΟ ΤΡΕΝΟ», από το
4ο Τεύχος της Β' Δημοτικού (οδηγός
τρένου, συντηρητής γραμμών τρέ-
νου, υπάλληλος σιδηροδρομικού
σταθμού, φύλακας σιδηροδρομικής
διάβασης).
- 38) «ΤΕΝΕΚΕΣ ΜΟΥ ΚΑΙ ΤΕΝΕΚΕΣ
ΣΟΥ», από το 4ο Τεύχος της Γ' Δη-
μοτικού (σπουδή στοπάλη, που αναφέρεται
στο συγκεκριμένο κείμενο).
- 39) «Η ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ ΣΤΟ ΧΩΡΙΟ ΤΟΥ
ΓΕΛΙΟΥ», από το 2ο Τεύχος της Β'
Δημοτικού (γνωριμία και επαφή με
επαγγέλματα της τηλεόρασης, επί-
σκεψη σε τηλεοπτικό σταθμό).
- 40) «ΤΗΛΕΦΩΝΟ ΜΕ ΣΠΙΡΤΟΚΟΥ-
ΤΑ», από το 3ο Τεύχος της Β' Δη-
μοτικού (τεχνικός του Ο.Τ.Ε., άλλοι
επαγγελματίες της τηλεφωνίας,
επίσκεψη σε κεντρικό κτίριο του
Ο.Τ.Ε.), και για δραστηριότητες κοι-
νωνικής προσαρμογής (κανόνες
ορθής συμπεριφοράς στη χρήση
του τηλεφώνου, σταθερού και κινη-
τού).
- 41) «ΜΕ ΤΟ ΜΕΓΑΛΟ ΦΟΡΤΗΓΟ»,
από το 3ο Τεύχος της Γ' Δημοτικού
(οδηγός φορτηγού).
- 42) «Ο ΦΑΚΗΣ», από το 1ο Τεύχος της
Β' Δημοτικού (μελέτη των στρατιω-
τικών επαγγελμάτων).
- 43) «Ο ΧΟΡΟΣ», από το 3ο Τεύχος της
Γ' Δημοτικού (χορευτής, χορεύτρια
χορογράφος, μπαλέτο).
- 44) «ΕΝΑ ΜΠΡΟΥΝΤΖΙΝΟ ΧΕΡΑΚΙ»,
από το 2ο Τεύχος της Α' Δημοτικού
(μεταλλοτεχνίτης).
- 45) «ΠΑΙΧΝΙΑΙ ΜΕ ΤΑ ΧΩΜΑΤΑ»,
από το 3ο Τεύχος της Β' Δημοτικού
(γνωριμία με το επάγγελμα του χει-
ριστή εκσκαφέα).
- 46) «ΤΑ ΜΑΓΑΖΙΑ», από το 3ο Τεύχος
της Β' Δημοτικού (επάγγελμα πω-
λητή ψαρά, φούρναρη, κρεοπώλη,
καφετζή, μπακάλη).

4β. Συγκεντρική κατάσταση δη-
λουμένων επαγγελμάτων

1	αεροσυνοδός
2	αγρότης/ αγρότισσα
3	αγγειοπλάστης
4	ακροβάτης
5	αρχαιολόγος
6	δάσκαλος/α
7	δημοσιογράφος
8	εκφωνητής/τρια
9	εργάτης/τρια ανασκαφών
10	εργάτης/τρια εργοστασίου
11	εργάτης ΟΤΕ
12	ζαχαροπλάστης
13	ζωγράφος
14	καφετζής
15	κηπουρός
16	κλόουν
17	κλωστοϋφαντουργός
18	κρεοπώλης
19	κυνηγός
20	λαχειοπώλης
21	λιμενικός
22	μάγειρας
23	μανάβης
24	μετεωρολόγος
25	μηχανικός αυτοκινήτου
26	μουσικός

27	μπάρμαν
28	ναυτικός
29	ξυλουργός
30	οδοντίατρος
31	οδηγός εκσκαφέα
32	οδηγός ταξί
33	οδηγός φορτηγού
34	οικοδόμος
35	παντοπώλης/μπακάλης
36	πιλότος
37	πυροσβέστης
38	ρεπόρτερ
39	τεχνικός αεροπλάνου
40	τεχνικός τηλεόρασης
41	τεχνίτης αυτοκινήτων
42	τεχνίτης ΟΤΕ
43	τουριστικά επαγγέλματα
44	υφάντρια
45	φανοποιός
46	φαρμακοποιός
47	φούρναρης
48	χορευτής/χορεύτρια
49	ψαράς
50	ωρολογοποιός

5. Ερευνητική Εφαρμογή του Προγράμματος

5α Μέθοδος Έρευνας

Η μέθοδος που επιλέξαμε για να διερευνήσουμε τη δυνατότητα και την αποτελεσματικότητα της διδακτικής αξιοποίησης του υλικού, που προέκυψε από την ανάλυση των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων «Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ», στα πλαίσια της προσφοράς επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής σε μαθητές ειδικού σχολείου, υπήρξε η μελέτη περίπτωσης. Η μελέτη περίπτωσης θεωρήθηκε η πλέον κατάλληλη για τη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος, εφόσον μας

επιτρέπει να το εξερευνήσουμε σε βάθος και να το αναλύσουμε συστηματικά, παρέχοντάς μας συγχρόνως τις δυνατότητες γενικεύσεων για τον ευρύτερο παρόμοιο σχολικό πληθυσμό (Cohen and Manion, 1997, King, 1979, Dunn and Morgan, 1987). Ως μονάδα μελέτης ορίστηκε η Μέση Βαθμίδα του Ειδικού Σχολείου του Μαρασλείου, ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με εργαλείο τη συμμετοχική παρατήρηση, στην οποία μετείχαν έξι (6) μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι (4 γυναίκες και 2 άντρες), οι οποίοι/ες προσφέρθηκαν εθελοντικά και στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης. Η επιλογή της συμμετοχικής παρατήρησης κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη για τη συγκεκριμένη περίπτωση, εφόσον με την παρατήρηση ο ερευνητής καταγράφει την πραγματική συμπεριφορά των υποκειμένων και μπορεί να συσχετίσει με άνεση την παρατηρούμενη συμπεριφορά με τις μεταβλητές της έρευνας (Παπαναστασίου, 1996).

5β Πληθυσμός – Χαρακτηριστικά

Το συγκεκριμένο διδακτικό μας υλικό των κειμένων των εγχειριδίων «Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ» των Α', Β', Γ' τάξεων, παρουσιάσαμε διδακτικά σε έξι (6) μαθητές (3 αγόρια και 3 κορίτσια) χρονολογικής ηλικίας μεταξύ εννέα (9) και δέκα ετών (10), που αποτελούσαν το μαθητικό δυναμικό της τρίτης και τετάρτης τάξης (Μέσης Βαθμίδας) του Ειδικού Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Μαρασλείου, ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών, σε χρονική διάρκεια ενός διδακτικού έτους.

Τα παιδιά του συγκεκριμένου μα-

θητικού πληθυσμού παρουσίαζαν ψυχοκινητική καθυστέρηση και ανωριμότητα, δυσχέρειες στο νοητικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό πεδίο, με δείκτη νοημοσύνης μεταξύ των ανώτερων έως μετρίων ορίων της μέσης νοητικής υστέρησης, σύμφωνα με τις εκθέσεις Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων της Αθήνας και τις εκθέσεις της σχολικής Ψυχολόγου του Σχολείου. Επίσης στις συγκεκριμένες εκθέσεις περιγράφονταν δυσκολίες στην κατανόηση και στην έκφραση του λόγου, δυσκολίες στη συγκέντρωση της προσοχής, περιορισμένη μνήμη, δυσκολίες στον προσανατολισμό στο χώρο και στο χρόνο και αντιληπτικές δυσκολίες.

5γ Υποθέσεις

Οι υποθέσεις που διατυπώσαμε, κατά την εφαρμογή της διδακτικής μας πρότασης της αξιοποίησης των κειμένων των βιβλίων Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ στη διδασκαλία επαγγέλματων και σχετικών με αυτά προεπαγγελματικών δεξιοτήτων, ήταν αν στο τέλος των διδακτικών κύκλων παρουσίασης και επεξεργασίας του κάθε επαγγέλματος, σε σχέση με τις ιστορίες των σχολικών εγχειριδίων, οι μαθητές και οι μαθήτριές μας θα ήταν σε θέση: 1) Να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν τα συγκεκριμένα επαγγέλματα του πίνακα (σσ. 163-64), καθώς και τα άτομα που τα ασκούν. 2) Να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν τα υλικά και τα εργαλεία που χαρακτηρίζουν το κάθε επάγγελμα.

3) Να κατανοούν τα σχετικά με το περιβάλλον εργασίας του κάθε επαγγέλματος και να υιοθετούν εκείνους τους τρόπους κοινωνικής συμπεριφοράς που απαιτούνται για τους συναλ-

λαοσομένους με τους εργαζομένους του κάθε επαγγέλματος. 4) Να αποκτήσουν τη δυνατότητα αξιολόγησης των δικών τους ικανοτήτων και δεξιοτήτων σε σχέση με τη δυνατότητα εξάσκησης του κάθε ενός επαγγέλματος, από αυτά που διδάσκονται.

5δ Φάσεις της διδακτικής προσέγγισης του κάθε επαγγέλματος

Το σχέδιο της διδακτικής προσέγγισης και επεξεργασίας των επαγγέλματων (που καταγράψαμε στον πίνακα των σελίδων 163-64), ακολουθούσε τις εξής φάσεις:

✓ **ΦΑΣΗ ΑΦΗΓΗΣΗΣ:** Γίνεται παρουσίαση/ αφήγηση από το δάσκαλο ή τη δασκάλα της αντίστοιχης ιστορίας, από το επιλεγμένο κείμενο του βιβλίου «Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ», κατάλληλα απλοποιημένης, τροποποιημένης και προσαρμοσμένης στο νοητικό επίπεδο των μαθητών μας. Σ' αυτή τη φάση επιδιώκουμε την καλλιέργεια της ικανότητας της ακρόασης, της συμμετοχής σε διάλογο, της κατάρκτησης της δομής του λόγου, της προαγωγής του προφορικού λόγου και του εμπλουτισμού του βασικού λεξιλογίου των μαθητών και των μαθητριών, με κέντρο αναφοράς το συγκεκριμένο κάθε φορά επάγγελμα (γνωστικό πεδίο).

✓ **ΦΑΣΗ ΕΠΙΔΕΙΞΗΣ:** Ακολουθεί υποστήριξη των περιγραφόμενων της συγκεκριμένης ιστορίας, με την επίδειξη των αντίστοιχων εικόνων του βιβλίου, καθώς και σειράς άλλων βοηθητικών εικόνων (από περιοδικά, εφημερίδες, σλαϊντς και άλλες πηγές) που αποδίδουν το εργασιακό περιβάλλον του επαγγέλματος, που περιέχεται στη συγκεκριμένη ιστορία του βιβλίου (γνωστικό πεδίο).

✓ **ΦΑΣΗ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ:** Εντοπίζονται όλες οι λέξεις του κειμένου που περιγράφουν το παρουσιαζόμενο επάγγελμα και γίνεται νοηματική προσέγγιση και επεξεργασία αυτών των λέξεων, καθώς και όλων εκείνων που αναφέρονται στα σχετικά με αυτό, όπως εργαλεία, τεχνικές, ενέργειες (γνωστικό πεδίο).

✓ **ΦΑΣΗ ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:** Επιχειρούμε την προσομοίωση του εργασιακού περιβάλλοντος του κάθε επαγγέλματος, σε σχέση με τα δεδομένα της ιστορίας που αφηγηθήκαμε. Αυτό το επιτυγχάνουμε με την κατάλληλη επέμβαση και διαχείριση του φυσικού περιβάλλοντος της αίθουσας και του προσαυλίου χώρου της. Ένας τρόπος είναι η αισθητική μας παρέμβαση στο χώρο της αίθουσας, όπου ιχνογραφούμε σε μεγάλες επιφάνειες χαρτί τα αντίστοιχα εργασιακά περιβάλλοντα, τα στερεώνουμε στους τοίχους της αίθουσας και επιχειρούμε τη δημιουργία «παράδειγματων εργασίας» για το κάθε διδασκόμενο επάγγελμα. Προς αυτή την κατεύθυνση αξιοποιούνται και οι εικόνες των σχολικών εγχειριδίων, όπου αυτό είναι εφικτό και όσες άλλες δημιουργική φαντασία του δασκάλου και της δασκάλας επιλέξουν.

Στη συνέχεια παρέχουμε υλικά και εργαλεία στους μαθητές και στις μαθήτριές μας, κατάλληλα για την απόκτηση εμπειριών και δεξιοτήτων του επαγγέλματος, που επεξεργαζόμαστε. Έτσι τα παιδιά της βαθμίδας μας πλάθουν με πηλό και πλάστελίνη για την άσκηση στις δεξιότητες του αγγειοπλάστη, πιάνουν με τοιμπίδακι στυριά από ρύζι ή σιτάρι, για την άσκηση στις δεξιότητες του ωρολογιοποιού, τοποθετούν διάφορα φρούτα σε χάρτινες

σακούλες και ξυγίζουν στη ξυγαριά της τάξης, για την άσκηση στις δεξιότητες του μανάβη και συνεχίζουμε με παρόμοιο τρόπο για τα υπόλοιπα επαγγέλματα (γνωστικό και ψυχοκινητικό πεδίο).

✓ **ΦΑΣΗ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΣΚΕΨΕΩΝ:** Ακολουθεί η θεατρική προσέγγιση της ιστορίας του διδασκόμενου κειμένου, με το δάσκαλο σε αλληλο-επικαλυπτόμενους ρόλους καθοδηγητή, εμπυχωτή και πρωταγωνιστή. Μέσω της θεατρικής προσέγγισης επιδιώκουμε την αξιοποίηση εκείνων των σημείων της ιστορίας, τα οποία προσφέρονται για την κάλυψη του τομέα του Α/Π της Προεπαγγελματικής Ετοιμότητας, που ορίζεται ως απόκτηση μορφών κοινωνικής, επαγγελματικής συμπεριφοράς και οικείωση με τους εργασιακούς κανόνες του κάθε επαγγέλματος. Συμπληρωματικά, επιχειρούμε την πρόσβαση στην αγορά εργασίας, με την πραγματοποίηση επισκέψεων των μαθητών στους αντίστοιχους εργασιακούς χώρους (γνωστικό, συναισθηματικό πεδίο, συμπεριφορά).

5ε Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων ακολούθησε την πορεία της ελεύθερης, καθημερινής καταγραφής από τα μέλη της ερευνητικής ομάδας της μαθησιακής πορείας των μαθητών της βαθμίδας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, του βαθμού εμπλοκής και δραστηριοποίησής τους, με σημεία παρατήρησης το γνωστικό, συναισθηματικό, ψυχοκινητικό πεδίο και το πεδίο συμπεριφοράς των μαθητών ως προς τα ερωτήματα – υποθέσεις της έρευνας.

6. Αποτελέσματα Παρατηρήσεων

Το σύνολο των παρατηρήσεων/εκτιμήσεων των δασκάλων παρατηρητών, κατά τη διδακτική επεξεργασία του κάθε επαγγέλματος και στο τέλος της κάθε εβδομάδας, οπότε και ολοκληρωνόταν ο διδακτικός κύκλος της παρουσίας ενός επαγγέλματος, συνέκλινε στα εξής:

Η γνώση και κατανόηση του κάθε επαγγέλματος και η δυνατότητα κατανόησης και ονομασίας από τους μαθητές της βαθμίδας, των εργαλείων, μέσων και υλικών του, αλλά και των σχετιζομένων με το αντίστοιχο εργασιακό περιβάλλον του, αύξανε με την κάλυψη των περισσότερων φάσεων της διδακτικής προσέγγισης.

Η ανάκληση της ονομασίας του κάθε επαγγέλματος και η δυνατότητα της περιγραφής του γινόταν πιο εύκολα όταν εντασσόταν στο νοηματικό πλαίσιο της κάθε ιστορίας του βιβλίου.

Η ικανότητα ονομασίας και περιγραφής των εργαλείων, μέσων και υλικών του κάθε επαγγέλματος αύξανε μετά τη φάση της νοηματικής επεξεργασίας της κάθε ιστορίας και κορυφωνόταν στη φάση της προσομοίωσης και πρακτικής άσκησης.

Μετά το πέρας της διδακτικής φάσης της προσομοίωσης, όπου οι μαθητές/μαθήτριες αναπαρίσταναν με καλλιτεχνικές δραστηριότητες τα σχετικά με το εργασιακό περιβάλλον, τα μέσα και υλικά του κάθε επαγγέλματος σε σχέση με τα δεδομένα της συγκεκριμένης ιστορίας του βιβλίου, καταγραφόταν αύξηση της συναισθηματικής εμπλοκής τους, εφόσον άρχιζαν να διατυπώνουν προσωπικές κρίσεις-εκτιμήσεις για το διδασκόμενο επάγγελμα, όπως «εμένα μου αρέσει να πλάθω»,

«νιώθω άσχημα όταν κόβω με το πριόνι, με ενοχλεί ο θόρυβος ή η σκόνη», «είμαι χαρούμενη όταν κάνω τη χορεύτρια» κλπ.

Το στάδιο της άσκησης τους σε ποικίλες δεξιότητες σχετικές με το κάθε επάγγελμα αύξανε το επίπεδο της αυτοσυνειδησίας τους αναφορικά με τη δυνατότητά τους, της εξάσκησης του συγκεκριμένου επαγγέλματος και τα βοηθούσε να κατανοήσουν τι μπορούν ή δεν μπορούν να κάνουν (π.χ. Εγώ δεν μπορώ να γίνω ωρολογοποιός γιατί δεν καταφέρνω να πιάσω με το τσιμπιδάκι μικρά σπυράκια ρύζι ή σιτάρι. Είναι μια ικανότητα που την έχει ο ωρολογοποιός. Θα μπορούσα να γίνω οδηγός γιατί απάντησα σωστά στα περισσότερα σήματα).

Κατά τη διδακτική φάση της θεατρικής επεξεργασίας ενισχύθηκε η ικανότητα των μαθητών και μαθητριών της βαθμίδας να υιοθετούν τρόπους αποδεκτής κοινωνικής συμπεριφοράς στα συγκεκριμένα κατά επάγγελμα εργασιακά περιβάλλοντα, αρθρώνοντας σιγά – σιγά την προσωπική τους στάση προς αυτά.

Οι δομημένες δραστηριότητες, όπου δίνονταν καθορισμένοι ρόλοι στα παιδιά με βάση το κείμενικό πλαίσιο της κάθε ιστορίας των σχολικών εγχειριδίων Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ, βοηθούσε τους παρατηρητές – εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τη συνολική γνώση των μαθητών στο συγκεκριμένο επάγγελμα, που διδάχτηκαν στις προηγούμενες φάσεις διδασκαλίας. Συγχρόνως βοηθούσε τους μαθητές και τις μαθήτριες της βαθμίδας, να κατανοήσουν το τι θα πράξουν όταν οι ίδιοι βρεθούν σε παρόμοια εργασιακά περιβάλλοντα (Lewis, 1995), ενεργοποιώντας συγχρόνως και την επαγγελματι-

κή γνώση που αποκτήθηκε κατά τη διάρκεια των προηγούμενων διδακτικών φάσεων.

7. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η τελική αποτίμηση της διδασκαλίας επαγγελματιών και προεπαγγελματικών δεξιοτήτων σε μαθητές ειδικού σχολείου, με αξιοποίηση των ιστοριών, των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων «Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ», των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, έπεται από τη συνολική εκτίμηση των παρατηρήσεων των ερευνητών – δασκάλων, διάρκειας ενός έτους μας οδήγησε στις εξής εκτιμήσεις.

Το γνωστικό επίπεδο των παιδιών της μέσης βαθμίδας ενισχύθηκε, σε ό,τι αφορά τα 50 επαγγέλματα του πίνακα που παρουσιάσαμε. Τα έδειχναν σε σειρά εικόνων, τα ονόμαζαν όταν τους εξητείτο και τα περιέγραφαν.

Ενισχύθηκε το αυτοσυναίσθημα και η αυτογνωσία των παιδιών με την ενεργό συμμετοχή τους στις διδακτικές δραστηριότητες της τάξης, με αποτέλεσμα να είναι ικανά στο τέλος του διδακτικού έτους να εκφέρουν απαντήσεις – εκτιμήσεις στα ερωτήματα, ποιο επάγγελμα τους άρεσε και γιατί, ποιο θα επέλεγαν για τους εαυτούς τους, ποιο τους ταίριαζε, ποιο μπορούσαν να ασκήσουν, ποιο όχι και γιατί.

Κατάφεραν να διατυπώνουν προσωπικές εκτιμήσεις για τις ικανότητες

και δεξιότητές τους σε σχέση με τα συγκεκριμένα επαγγέλματα που διδάχτηκαν και να λαβαίνουν αποφάσεις για τον εαυτό τους και τη βελτίωση της αυτοεικόνας τους, με την τροποποίηση της συμπεριφοράς τους και την υιοθέτηση ορισμένης στάσης, μέσω της ανάληψης συγκεκριμένων δραστηριοτήτων-εργασιών (π. χ. Θα ασκηθώ στη χρήση του πριονιού στην ξυλογλυπτική για να γίνω ξυλουργός, ή θα ασκηθώ στην εκμάθηση των χρημάτων και των αριθμών για να γίνω μανάβης).

Η διδακτική πρόταση της αξιοποίησης των ιστοριών που περιέχονται στα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων «Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ» των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, για την εξοικείωση των παιδιών με ορισμένα επαγγέλματα, την απόκτηση σχετικών με αυτά προεπαγγελματικών δεξιοτήτων και τη διαμόρφωση ορισμένης στάσης προς αυτά, είχε θετικά αποτελέσματα κατά την εφαρμογή της σε συγκεκριμένους μαθητές της Μέσης Βαθμίδας Ειδικού Σχολείου, γι' αυτό θα προτείναμε απόπειρες εφαρμογής της και σε άλλους μαθητές Ειδικών Σχολείων, ως μία εναλλακτική και επιπλέον βοήθεια στο πλαίσιο της διδασκαλίας της προεπαγγελματικής ετοιμότητας, ως απόκτησης προεπαγγελματικών δεξιοτήτων και απόπειρας επαγγελματικού προσανατολισμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βάγγελος, Α. (2002). *Σχολικοί παράγοντες που επηρεάζουν τον προσανατολισμό των μαθητών*. Στο Μ. Κασσωτάκης (επιμ.): *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός*, 441-449. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Βάμβουκας, Μ. (1993). *Εισαγωγή στην Ψυχολογική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Cohen, L. and Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Μητσοπούλου, Χ. και Φιλοπούλου, Μ.). Αθήνα: Έκφραση.
- Daniels, J. L. (1987). *Transition from school to work*. In R. M. Parker (ed.): *Rehabilitation counseling: Basics and beyond*, 283-317. Austin, TX.: Pro- Ed.
- Δελλασούδας, Α. (2002). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός Γυναικών και Ατόμων Ειδικών Κατηγοριών*. Στο Μ. Κασσωτάκης (επιμ.): *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Θεωρία και Πράξη*, 567-598. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Δημητρώπουλος, Ε. και Μπακατσιά, Α. (2002). *Η εφαρμογή της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού στην Προτοβάθμια Εκπαίδευση*. Στο Μ. Κασσωτάκης (επιμ.): *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός*, 413- 419. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Dunn, S. and Morgan, V. (1987). *Nursery and infant school play patterns: sex-related differences*. In: *British Educational Research Journal*, 13, (3), p: 271-281.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). *Η εξέλιξη της Ειδικής Εκπαίδευσης. Από το Ειδικό στο Γενικό Σχολείο*. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (επιμ.): *Άτομα με Ειδικές ανάγκες και ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hewett, F. M. and Forness, S. R. (1984). *Education of Exceptional Learners* (3rd ed.). Allyn and Bacon Inc. Newton Massachusetts, USA.
- Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading/ Mass: Addison – Wesley.
- Humes, C. W., Szymanski, E. M. and Hohenshil, T. H. (1989). *Roles of counseling in enabling persons with disabilities*. *Journal of Counseling and Development*, 68, 145-149.
- Καλαντζής, Κ. (1975). *Διδακτική των Ειδικών Σχολείων*. Αθήνα: -.
- Κασσωτάκης, Μ. (2000). *Η πληροφορόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα*. Αθήνα: Γρηγόρης, (6η έκδοση).
- King, R. (1979). *All Things Bright and Beautiful?* Chichester: John Wiley.
- Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια Παιδαγωγική. Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lewis, A. (1995). *Children's Understanding of Disability*. London and New York: Routledge.
- Μαλικιώση-Δοΐζου, Μ. (2002). *Η ψυχολογική προσέγγιση του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και η μεθοδολογία της*. Στο Μ. Κασσωτάκης (επιμ.): *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Θεωρία και Πράξη*, 441- 449. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Πάλλα, Μ. (1992). *Η Ανάλυση Περιεχομένου*. *Φιλολογός*, 67, 45-54.
- Παπαϊωάννου, Σ. (1990) *Επαγγελματική εκπαίδευση και προσανατολισμός (Αναφορά σε άτομα με Ειδικές Ανάγκες)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Theopress Ltd.

- Σιδηροπούλου – Δημακάκου, Δ. (1995). Επαγγελματική συμβουλευτική και προσανατολισμός των μαθητών με αναπηρίες: Υπόθεση ανύπαρκτη. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 34-35, 55-56.
- Σιδηροπούλου – Δημακάκου, Δ. (1994). Επαγγελματικός προσανατολισμός: Μια επισημή στην υπηρεσία της επαγγελματικής ζωής του ατόμου. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 27, 9-11.
- Σταύρος, Α. (1986). *Ψυχοπαιδαγωγική αποκλινόντων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τζέπογλου, Σ. (1996-1997). *Επαγγελματική αξιολόγηση – καθοδήγηση. Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- ΥΠΕΠΘ. (1996). *Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ, για την Πρώτη Δημοτικού*. Β' Μέρος. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ. (1997). *Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ, για τη Β' Δημοτικού*. Πρώτο Μέρος. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ. (1997). *Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ, για τη Β' Δημοτικού*. Δεύτερο Μέρος. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ. (1991). *Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ, για τη Β' Δημοτικού*. Τρίτο Μέρος. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ. (1994). *Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ, για τη Β' Δημοτικού*. Τέταρτο Μέρος. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ. (1997). *Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ, για την Τρίτη Δημοτικού*. Τεύχος 1. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ. (1997). *Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ, για την Τρίτη Δημοτικού*. Τεύχος 2. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ. (1995). *Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ, για την Τρίτη Δημοτικού*. Τεύχος 3. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ. (1996). *Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ, για την Τρίτη Δημοτικού*. Τεύχος 4. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΦΕΚ 208 . τ. Α' / 29 Αυγούστου 1996 (Προεδρικό Διάταγμα 301: Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής).
- Χατζημανώλη, Δ. (2004). Από την ένταξη - ενσωμάτωση στη συμπεριληψη. Ένας επαναπροσδιορισμός της αντιμετώπισης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 72, 30-35.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 76-77, Μάρτιος-Ιούνιος 2006, σσ. 171-176

*Χριστοφίλη Βυτόγιαννη**

**ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ
ΣΤΟ ΕΝΙΑΙΟ ΛΥΚΕΙΟ ΜΟΛΑΩΝ ΛΑΚΩΝΙΑΣ:
ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΑ**

Η παρούσα μελέτη αποβλέπει στο να διερευνήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν τους μαθητές στην επιλογή κατεύθυνσης σπουδών ή επαγγέλματος, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο επιλέγουν τα παραπάνω, το βαθμό ενημέρωσης και της πηγής που διαθέτουν, τις επιρροές από οικογένεια, ομηλίκους και σχολείο και τις επαγγελματικές αξίες που θεωρούν σημαντικές στη διαδικασία της λήψης απόφασης. Στη μικρή αυτή έρευνα που διεξήχθη τον Ιανουάριο 2005 πήραν μέρος 135 μαθητές του Ενιαίου Λυκείου Μολάων της Λακωνίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως, ενώ το θέμα της επαγγελματικής επιλογής έχει απασχολήσει σοβαρά τους μαθητές, το μεγαλύτερο ποσοστό δεν έχει την απαιτούμενη ενημέρωση. Πηγή ενημέρωσης αποτελεί κυρίως η οικογένεια, ενώ η έλλειψη της ενημέρωσης αποδίδεται κυρίως σε σχολικές ανεπάρκειες, που σχετίζονται με το θεσμό του ΣΕΠ και τους καθηγητές. Τελικά διαπιστώθηκε πως η οικογένεια ασκεί την πιο δυνατή επίδραση στη διαδικασία της επιλογής επαγγέλματος. Οι οικονομικές απολαβές και το κύρος του επαγγέλματος αποτελούν τις πιο σημαντικές επαγγελματικές αξίες για τους μαθητές.

*Christofili Vitogianni**

**FACTORS INFLUENCING THE CHOICE OF EDUCATIONAL
STREAM OR PROFESSION IN THE ENIEO LIKIO
OF MOLAI LACONIAS: A STUDY AND AN EXPERIENCE**

The present study seeks to investigate the factors that influence students regarding their choice of branch of studies or profession, that is the way of choosing the above, the degree of information and its sources available, the influence of their family, peers and school and the professional values considered important during the process of decision making. In this small-scale study, conducted in January 2005, 135 students participated at the Eniaio Likio of Molai in Laconia. The results showed that, while the subject of professional choice has seriously been considered by the students, the majority do not have the information needed. The main source of information is the family, while the lack of it is attributed to school inadequacy related to careers education and teachers' knowledge. It is finally realised that family has a strong impact on professional choice. Money and social prestige of the profession chosen are considered to be the most significant professional values for the students.

* Η Χ.Β. είναι καθηγήτρια φιλόλογος με μεταπτυχιακές σπουδές στα παιδαγωγικά. *Επικοινωνία:* τηλ. 6973381156.

Εισαγωγή

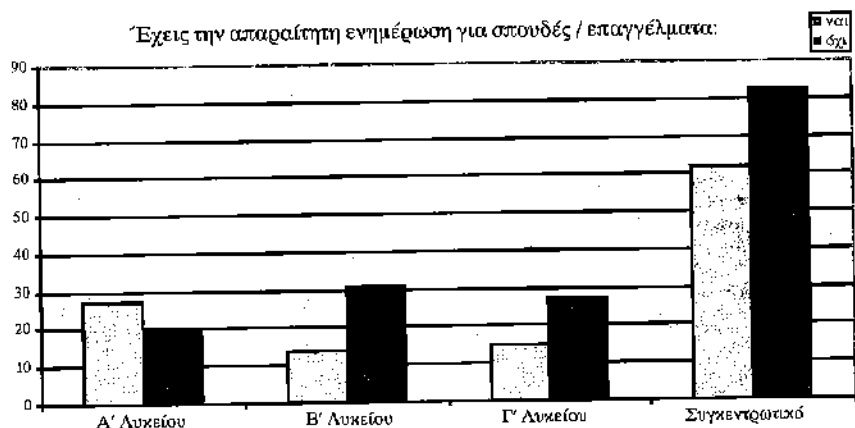
Από πολλούς ερευνητές έχει τονιστεί πως οι επαγγελματικές επιλογές του ατόμου σχετίζονται με το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον στο οποίο αυτό ζει. Η οικογένεια, το επάγγελμα των γονέων, το μέγεθος της οικογένειας, η επικοινωνία των μελών και οι συζητήσεις επηρεάζουν τους εφήβους στις αποφάσεις τους. Παράλληλα επιδράσεις προέρχονται από το χώρο του σχολείου, τη λειτουργία, τους θεσμούς και τους φορείς του. Ο βαθμός ενημέρωσης επιδρά αποφασιστικά και σχετίζεται με κοινωνικές τάξεις και ανισότητες. Αξιολογήσεις του θεσμού του ΣΕΠ έχουν δείξει πολλά για τον τρόπο και το ρόλο του σχολείου στη διαδικασία προσανατολισμού. Η παρούσα μελέτη είναι ο καρπός μιας έρευνας που διεξήχθη τον Ιανουάριο 2005, στους Μολάους, 60 χλμ από τη Σπάρτη. Είναι το αποτέλεσμα του προσωπικού ενδιαφέροντος, ενταγμένο στα πλαίσια του προγράμματος αγωγής σταδιοδρομίας και έχει σκοπό να καταγράψει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές του Λυκείου αυτού έχουν καταλήξει σε μία συγκεκριμένη επαγγελματική επιλογή ή επιλογή κατεύθυνσης, τον βαθμό ενημέρωσης και τις πηγές που διαθέτουν, τις επιρροές της οικογένειας, των ομηλίκων και των ΜΜΕ καθώς και τις επαγγελματικές αξίες που θεωρούν σημαντικές στη διαδικασία της απόφασης. Το δείγμα αποτέλεσαν 135 μαθητές -56 αγόρια και 69 κορίτσια- και των τριών τάξεων του Λυκείου, 47 της Α', 45 της Β' και 43 της Γ' αντίστοιχα. Τους μοιράστηκε ερωτηματολόγιο μέσα στην τάξη και τους ζητήθηκε να το συμπληρώσουν ανώνυμα. Αυτό πε-

ριελάμβανε γενικά δημογραφικά στοιχεία, κύριες ερωτήσεις που αφορούν τη γνώση - ενημέρωση για τα επαγγέλματα και τις κατευθύνσεις σπουδών, τον προσωπικό τρόπο επιλογής και τις προτιμήσεις τους, τις αξίες που εκτιμούν, τις συζητήσεις και επιρροές από φίλους, γονείς και ΜΜΕ αλλά και απαντήσεις ανοικτού τύπου για περισσότερες διευκρινίσεις.

Η Μελέτη και τα Αποτελέσματα

Παρά τους περιορισμούς της μελέτης αυτής, του δείγματος και της έλλειψης βαθύτερης επιστημονικής ανάλυσης, τα αποτελέσματα παρουσιάζουν ενδιαφέρον, καθώς εναρμονίζονται με πορίσματα παλαιότερων ή σύγχρονων επιστημονικών ερευνών. Πρέπει να σημειωθεί πως αυτά, καθώς καταγράφουν τάσεις που παρατηρήθηκαν στην κοινωνία των Μολάων και απόψεις των μαθητών, πρέπει να συσχετιστούν με τις συνθήκες ζωής της τοπικής κοινωνίας, τη σύσταση του πληθυσμού και τις επαγγελματικές ασχολίες των κατοίκων.

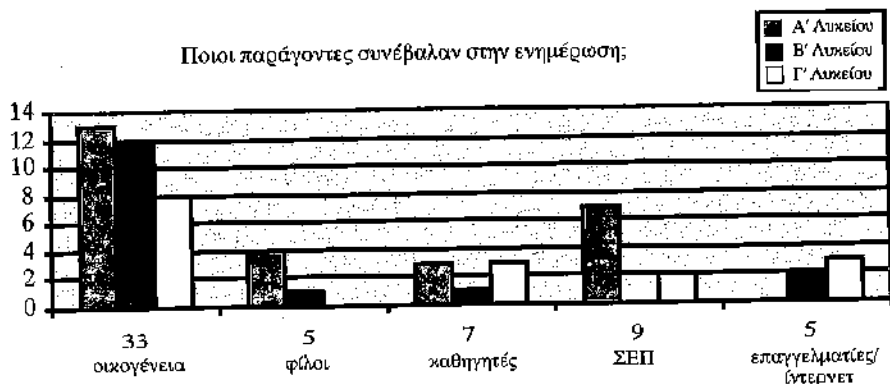
Τα αποτελέσματα που προέκυψαν καταμετρήθηκαν, καταχωρίστηκαν και καταγράφηκαν στον Η/Υ και με την επεξεργασία στο πρόγραμμα excel μετατράπηκαν σε ποσοστά για την καθεμία τάξη χωριστά αλλά και συγκριτικά. Εδώ θα παρουσιαστούν τα πιο σημαντικά. Το θέμα της επιλογής του επαγγέλματος έχει απασχολήσει σοβαρά το 86% των μαθητών, ενώ το 10% δεν έχει ασχοληθεί ακόμα σοβαρά. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (58%) δεν έχει την απαραίτητη ενημέρωση, εκ των οποίων η πλειοψηφία ανήκει στη Β' και Γ' τάξη. Φαί-

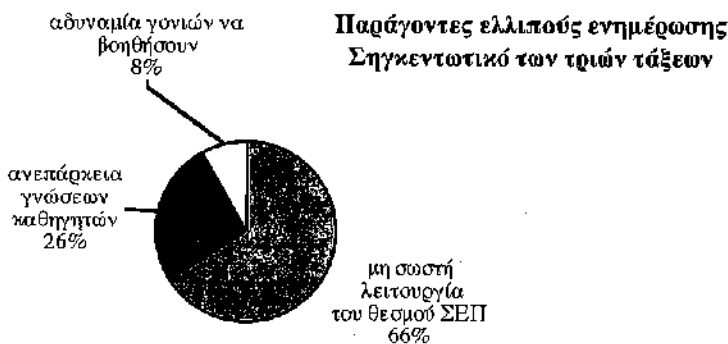


νεται κάπως περίεργο η Α να δείχνει πιο ενημερωμένη, αλλά ίσως αυτό να φανερώνει πως δεν έχει ακόμη ασχοληθεί σε βάθος ή και γι αυτό απαντά πιο επιφανειακά λόγω ηλικίας και μη νιώθοντας την πίεση του χρόνου άμεσα.

Όσοι έχουν την κατάλληλη ενημέρωση δηλώνουν πως πηγές τους ήταν κυρίως η οικογένεια (57%) ο ΣΕΠ (15%) οι καθηγητές (12%) οι φίλοι (8%) και το ίντερνετ και οι επαγγελματίες (8%). Από τις απαντήσεις των τριών τάξεων χωριστά παρατηρούμε πως μετά την οικογένεια που αποτελεί την κύρια πηγή ενημέρωσης για όλους, η Α έχει δεχτεί ενημέρωση

από τον ΣΕΠ, τους φίλους και τους καθηγητές, η Β' και η Γ' από το ίντερνετ και τους επαγγελματίες. Οι διαφοροποιήσεις αυτές δείχνουν ίσως πως οι μαθητές μεγαλώνοντας αναζητούν νέες πηγές ενημέρωσης και δε βασίζονται στο σχολείο, στο οποίο πρέπει να σημειώσουμε πως δεν υπάρχει σύμβουλος ΣΕΠ. Ενώ για την Α' ο ΣΕΠ δείχνει να αποτελεί βασικό παράγοντα ενημέρωσης, στη Β' και Γ' η συμβολή του δείχνει να μειώνεται δραματικά, καθώς οι μαθητές αναζητούν και άλλες πηγές πληροφόρησης πιο εξειδικευμένες και αξιόπιστες ίσως. Αυτό πρέπει να μας προβληματίσει.



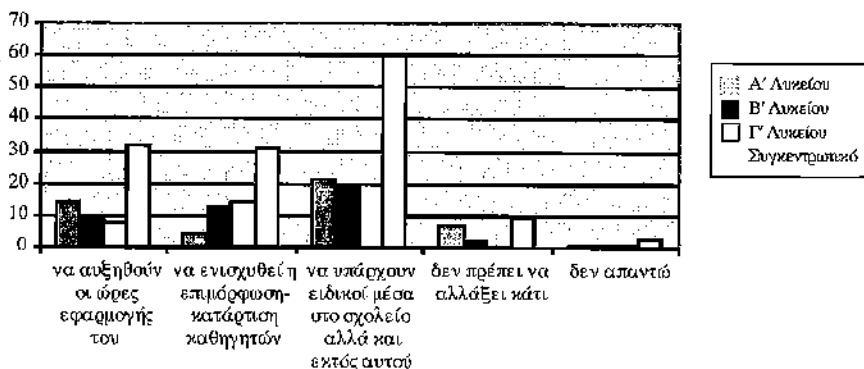


Όσοι τώρα απάντησαν ότι δεν είχαν την κατάλληλη ενημέρωση αποδίδουν αυτήν την έλλειψη, στην πλειοψηφία τους (66%), στη μη σωστή λειτουργία του θεσμού του ΣΕΠ, στην ανεπάρκεια γνώσεων των καθηγητών (26%) και ένα μικρότερο ποσοστό (8%) στην αδυναμία των γονιών να βοηθήσουν. Κυρίως η Β' και η Γ' στη πλειοψηφία τους, έχουν ελλιπή ενημέρωση, αφού η Α' δήλωσε πως έχει (52%).

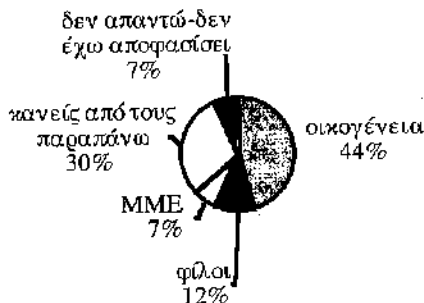
Όσον αφορά το θεσμό του ΣΕΠ, οι θέσεις των μαθητών φανερώνουν τον ενημερωτικό χαρακτήρα του. Η πλειοψηφία (44%) πιστεύει πως ο σκοπός

του είναι να μας πληροφορήσει για σπουδές-επαγγέλματα, το 36% πιστεύει πως ο ΣΕΠ σκοπεύει να μας βοηθήσει να γνωρίσουμε στοιχεία της προσωπικότητάς μας, δυνατότητες και δεξιότητες ώστε να διεκδικήσουμε το μέλλον μας. Όμως ένα 15% δε βλέπει καμία σκοπιμότητα στην ύπαρξη του θεσμού. Η αίσθηση που μου προκαλούν οι θέσεις αυτές είναι πως οι μαθητές γνωρίζουν το θεσμό και το περιεχόμενό του και τους στόχους του, στην πράξη όμως φαίνεται πως δε βοηθούνται και δεν ωφελούνται ουσιαστικά στη διαδικασία επιλογής τους.

Τι πρέπει να αλλάξει στη λειτουργία του ΣΕΠ ώστε να είναι πιο αποτελεσματικός;



**Παράγοντες που με επηρέασαν στην επιλογή επαγγέλματος;
Συγκεντρωτικό των τριών τάξεων**



Οι διαπιστώσεις αυτές επαληθεύονται και από τις προτάσεις των μαθητών για αποτελεσματικότητα του θεσμού: στην πλειοψηφία τους (44%) πιστεύουν πως πρέπει να υπάρχουν ειδικοί μέσα στο σχολείο αλλά και εκτός αυτού, να αυξηθούν οι ώρες εφαρμογής του (24%) και να ενισχυθεί η επιμόρφωση - κατάρτιση των καθηγητών (23%). Οι θέσεις αυτές - αν και αντιπροσωπεύουν ένα μικρό δείγμα - φανερώνουν πέρα από τις σχολικές ανεπάρκειες, την κρισιμότητα της απόφασης και την ανάγκη των μαθητών να βοηθηθούν από το σχολείο με κάθε δυνατό τρόπο.

Όσον αφορά τους εξωτερικούς παράγοντες που επηρέασαν τους μαθητές στη λήψη απόφασης για το επάγγελμα ή την κατεύθυνση σπουδών, η οικογένεια φαίνεται να αποτελεί και εδώ τον κύριο παράγοντα. Οι μαθητές και των τριών τάξεων (84%) συζητούν με τους γονείς τους για τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές και στην πλειοψηφία τους συμφωνούν (71%). Επίσης στην πλειοψηφία τους συζητούν τα μελλοντικά τους σχέδια με φίλους τους. Σύμφωνα με τις δικές τους απόψεις η

οικογένεια έχει επηρεάσει τους μαθητές της Α' σε ποσοστό 53%, της Β' σε ποσοστό 46% και της Γ' σε ποσοστό 43%, ενώ οι επιδράσεις από φίλους και MME είναι πολύ μικρότερες.

Ως προς τις επαγγελματικές αξίες βάσει των οποίων επιλέγουν, και οι 3 τάξεις τοποθετούν ως κυριότερη αξία το χρήμα. Αυτό επιλέγει η Α' σε ποσοστό 66% η Β' σε ποσοστό 53% και η Γ' σε ποσοστό 65%. Ως επόμενη κατά προτεραιότητα αξία θεωρούν η Α' και η Β' το κύρος και γόητρο του επαγγέλματος (η Α' σε ποσοστό 45%, η Β' σε ποσοστό 38%) ενώ η Γ' θεωρεί την ανεξαρτησία σημαντικότερη (44%). Επόμενες κατά προτεραιότητα αξίες εκτιμώνται η δημιουργικότητα, η τιμιότητα και η ασφάλεια.

Και οι τρεις τάξεις τάσσονται υπέρ της εξειδίκευσης. Η πλειοψηφία δε δέχεται τη διάκριση ανδρικών-γυναικών επαγγελμάτων. Να σημειωθεί όμως ότι από αυτούς που απάντησαν το 70% ήταν κορίτσια και το 30% αγόρια.

Η πλειοψηφία και των τριών τάξεων (54%) υποστηρίζει πως θα έκαναν οποιαδήποτε εργασία προκειμένου να μη μείνουν άνεργοι.

Επίλογος

Τα παραπάνω στοιχεία αποτελούν τα σημαντικότερα από αυτά που έχουν καταγραφεί και τα οποία δυστυχώς λόγω της έκτασής τους δεν μπορούν να δημοσιευτούν.

Κρίθηκε σκόπιμο να παρουσιάσω, εκτός από τα συνολικά αποτελέσματα, τις διαφοροποιήσεις ανά τάξη, πράγμα που αφήνει να φανεί ο παράγοντας "ηλικία" με την ωρίμανση που αυτή συνεπάγεται ή η περισσότερη γνώση - πληροφόρηση, καθώς η ώρα για οριστικότερες αποφάσεις πλησιάζει. Δυστυχώς, λόγω των περιορισμών που θέτει η έκταση του παρόντος άρθρου, δεν μπορούν να παρουσιαστούν όλα τα αποτελέσματα. Η ικανοποίησή μου ήταν μεγάλη από τη συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα αυτή και το ενδιαφέρον τους για ουσιαστική επαγγελματική συμβουλευτική και καθοδήγηση. Δυστυχώς όσο στενεύει η ενημέρωση, τόσο οι αποφάσεις κινδυνεύουν να μην είναι οι ορθές. Φαίνεται πως συνήθως βοηθάμε τους μαθητές μας μόνο στα μαθήματα της ειδικότητάς

μας ο καθένας ενώ, σε σημαντικά θέματα όπως η εκλογή επαγγέλματος, αυτοί μένουν αβοήθητοι. Η παρούσα μελέτη καλό θα ήταν να συσχετιστεί με τις συνθήκες που επικρατούν στην περιοχή αυτή, τις επαγγελματικές ασχολίες των γονέων και τις αντιλήψεις της συγκεκριμένης κοινωνίας.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία και συμπεράσματα δείχνουν πως τελικά μπροστά στο ερώτημα «Τι επάγγελμα να επιλέξω» ο μαθητής του συγκεκριμένου σχολείου και ίσως όχι μόνο αυτού, βρίσκεται μόνος και αβοήθητος με μόνα όπλα την κρίση του, τις ικανότητές του και την υποστήριξη, όπου υπάρχει, κυρίως της οικογένειας. Το σχολείο στο σύνολό του παρουσιάζεται ανεπαρκές να προσφέρει ενημέρωση ή γνώσεις ή βοήθεια κάθε είδους - όχι μόνο υλική αλλά και ψυχολογική. Οι στάσεις και δηλώσεις των μαθητών φανεράνουν την έντονη ανάγκη τους για υποστήριξη και απαντήσεις σε ερωτήματα και αδιέξοδα που έχουν βρεθεί ή βρίσκονται καθημερινά. Και τα ερωτήματα αυτά είναι σημαντικά και αφορούν το μέλλον τους.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 76-77, Μάρτιος-Ιούνιος 2006, σσ. 177-179

Έλενα Μαστοράκη*, Δήμητρα Σκούφη**

**ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ
ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΣΥΝΥΠΑΡΞΗ
ΚΑΙ ΑΜΟΙΒΑΙΑ ΑΠΟΔΟΧΗ**

Εισαγωγή

Είναι γνωστό ότι στα ελληνικά σχολεία τα τελευταία χρόνια όλο και αυξάνονται τα ποσοστά αλλοδαπών μαθητών/τριών, παράλληλα με το γεγονός ότι έχουμε και έλληνες μαθητές/τριες με ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και σχετικές εμπειρίες ζωής (π.χ τσιγγάνοι, παλιννοστούντες, άτομα με ειδικότερες δεξιότητες κ.α) Είναι γνωστό από τη σχετική βιβλιογραφία αλλά και την καθημερινή σχολική εμπειρία ότι το σχολείο καλείται να διαμορφώσει ένα περιβάλλον το οποίο να προσάγει ισότιμα τη γνώση, τις μαθησιακές ευκαιρίες και εμπειρίες και ως τέτοιο οφείλει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητικού δυναμικού του, συνακόλουθα με τις δημογραφικές και κοινωνικοοικονομικές αλλαγές. Για να καταστεί αυτό δυνατόν, ανάμεσα στα άλλα, θα πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας να αναγνωρίσουν αρχικά την πραγματικότητα και στη συνέχεια να διερευνήσουν (και να ασκηθούν σε) τρόπους που θα

επιτρέψουν τη διαμόρφωση ενός πλαισίου συνεργασίας, σεβασμού και επικοινωνίας το οποίο στηρίζεται στην αμοιβαία αποδοχή και ανταλλαγή μεταξύ ατόμων και πολιτισμών.

Πολλές φορές η διαφορετικότητα του Άλλου τρομάζει, δημιουργεί αμηχανία και προκαλεί αρνητικές συμπεριφορές, συναισθήματα που είναι φυσικό να δημιουργούνται στο άτομο στην προσπάθειά του να διαχειριστεί το άγνωστο ειδικά όταν δεν έχει γνώση γι' αυτό. Όταν όμως δίνεται η ευκαιρία στο άτομο να γνωρίσει καλύτερα αυτή τη διαφορετικότητα, διερευνώντας τις διαφορετικές πτυχές της και αποκτώντας προσωπικές εμπειρίες, τότε το άτομο σταδιακά υιοθετεί θετικότερες στάσεις, αποκτά ευελιξία και προσαρμοστικότητα όταν έχει να κάνει με διαφορετικούς πολιτισμούς. Επειδή τα τελευταία σημεία έχουν οριστεί από την βιβλιογραφία ως δεξιότητες- κλειδιά για τον ευρωπαϊό ή/και παγκόσμιο πολίτη, θεωρείται ότι το σχολείο ως θεσμός, αλλά και κοινωνικό υποσύστημα, οφείλει να διαμορφώνει ικανές συνθήκες για την

* Η Ε.Μ. είναι Κοινωνική Λειτουργός-Εκπαιδευτικός ΔΕ, MASW, PhDc., Υπεύθυνη ΣΕΠ, στο ΚΕΣΥΠ Περιστερίου, τηλ-fax επικοινωνίας 0030 210 5720986 e mail: hmastora@ath.forthnet.gr

** Φυσικός- Ωκεανογράφος, Προϊσταμένη του 4ου Γραφείου Δ.Ε Γ' Αθήνας, τηλ επικοινωνίας: 0030 210 2615088 e mail: mail@4grde-g-ath.att.sch.gr

καλλιέργειά τους (βλ. αντίστοιχους θεματικούς άξονες της Αγωγής Σταδιοδρομίας). Αυτό βοηθά τόσο στη διαμόρφωση ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος στο παρόν, αλλά και στην επιτυχέστερη κοινωνικοοικονομική ένταξη των μαθητών/τριών στο μέλλον.

Το θέμα της διαπολιτισμικότητας αναδύεται ως ένα κεντρικό θέμα στην παρούσα παρουσίαση, εξαιτίας της πραγματικότητας που βιώνουν τα σχολεία και είχε σαν αποτέλεσμα να κινητοποιήσει εκπαιδευτικούς φορείς σε τοπικό επίπεδο να προβληματιστούν σχετικά με το ποιες στρατηγικές θα πρέπει να αναπτύξει το σχολείο προκειμένου να διευκολύνει τη διαπολιτισμική συνύπαρξη, την άμβλυνση σχετικών στερεοτύπων και την χωρίς διάκριση ισότιμη ανάπτυξη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Πρόγραμμα Κινητικότητας

Με πρωτοβουλία του 4ου Γραφείου ΔΕ της Δ.Δ.Ε Γ' Αθήνας σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε πρόγραμμα κινητικότητας στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού προγράμματος Leonardo Da Vinci τον Αύγουστο 2005, συν-χρηματοδοτούμενο από την Ευρωπαϊκή Κοινότητα. Κύριος στόχος του προγράμματος ήταν η μελέτη μοντέλου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για νέους μετανάστες στο εκπαιδευτικό σύστημα, στο σύστημα κατάρτισης και αυτό της δια βίου εκπαίδευσης στη Φινλανδία.

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 20 στελέχη της εκπαίδευσης εκ των οποίων επτά είναι διευθυντές/τριες σχολείων των περιοχών, Καματερού και Αγ. Αναργύρων, αρμοδιότητας του 4ου Γραφείου Δ.Ε. Την επιστημονική στήριξη της υλοποίησης είχαν τρεις φορείς της εκπαί-

δευσης, οι οποίοι εμπλέκονται και εξειδικεύονται σε θέματα διαπολιτισμικής προσέγγισης: το Πανεπιστήμιο της Αθήνας με το αντίστοιχο Κέντρο του (ΚΕΔΑ), το ΚΕΣΥΠ Περιστερίου και το Γραφείο ΣΕΠ του 2ου Γυμν. Καματερού.

Αρχικά, πριν την επίσκεψη και μετά τη σύσταση της ομάδας των συμμετεχόντων, διανεμήθηκαν ατομικοί φάκελοι με ενημερωτικό υλικό σχετικά με το περιεχόμενο του προγράμματος, τους φορείς υποδοχής, τους σκοπούς της επίσκεψης και τη διάρθρωση του προγράμματος.

Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση:

Α. Από τους φορείς υποδοχής:

- α. στην παρουσίαση φορέων, σε επίπεδο τοπικό, που παρέχουν προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης είτε σε μικτές τάξεις -αλλοδαπών/ ημεδαπών- είτε σε αμιγείς τάξεις αλλοδαπών
- β. στην παρουσίαση προγραμμάτων εκμάθησης γλώσσας σε αλλοδαπούς και στη μεθοδολογία του εκπαιδευτικού έργου μέσω του διαπολιτισμικού ενταξιακού μοντέλου
- γ. στην παρουσίαση ολιστικών παρεμβάσεων κοινωνικής ένταξης που περιλαμβάνουν εκτός από την εκπαίδευση, την καλλιέργεια πολιτιστικής κουλτούρας, την οργάνωση ελεύθερου χρόνου καθώς και την κοινωνική στήριξη

Β. Από το φορέα αποστολής:

- α. στην ενημέρωσή των συμμετεχόντων σχετικά με τη σύνθεση του αλλοδαπού πληθυσμού στις δύο χώρες καθώς και τις εθνικές πολιτικές εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής ένταξης στις δύο χώ-

ρες, σε συνδυασμό με τις προτεραιότητες της συνθήκης της Λισσαβόνας και τις ακολουθούμενες ευρωπαϊκές πολιτικές

β. στη συγκριτική μελέτη των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης της Φινλανδίας με τα αντίστοιχα Ελληνικά συστήματα καθώς και της ακολουθούμενης εκπαιδευτικής μεθοδολογίας στις δύο χώρες, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης

γ. στην ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων σε θέματα που αφορούν τη *διαφορετικότητα*, καθώς και την καλλιέργεια θετικότερων στάσεων και συμπεριφορών προς το/τη μαθητή/τρια που έχει διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο

Ειδικότερα, εστιάζοντας στο τρίτο σημείο που μόλις αναφέρθηκε, κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη της ομάδας των συμμετεχόντων μέσα από:

- ❖ Συμπλήρωση ερωτηματολογίου πριν και μετά τη συμμετοχή στο πρόγραμμα
- ❖ Συμπλήρωση ατομικού ημερησίου δομημένου ενδοσκοπικού ημερολογίου
- ❖ Οργάνωση 9 συνολικά, καθημερινών συναντήσεων της ομάδας, διάρκειας διάρκειας, βιωματικού περιεχομένου, όπου μέσα από ασκήσεις, παιχνίδια και εκδρομάτιση, καλλιεργήθηκε η ταυτότητα της ομάδας, η ενδοσκόπηση, η διερεύνηση συναισθημάτων και αντιλήψεων, ο προβληματισμός γύρω από την εκπαιδευτική διαδικασία και τη διαφορετικότητα

Μετά την ολοκλήρωση της επίσκεψης, η ομάδα των συμμετεχόντων ανέλαβε σειρά δραστηριοτήτων με στόχο

τη διάχυση των αποτελεσμάτων. Ενδεικτικά αναφέρονται: η ανάρτηση σχετικού υλικού σε εμφανές –κεντρικό σημείο του σχολείου, η δημιουργία ενός ενημερωτικού φυλλαδίου, η οργάνωση ενός πληροφοριακού ροιτ- folio προς διάθεση σε ενδιαφερόμενα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας κ.α

Πολλαπλασιαστικότητα- Επιρροή στην Εκπαιδευτική Πρακτική

Σε συνέχεια του αρχικού προβληματισμού σχετικά με το πώς θα μπορούσε η συγκεντρωθείσα εμπειρία από την πλευρά των εκπαιδευτικών να επηρεάσει και να συνδράμει στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών ευαίσθητων σε θέματα διαπολιτισμικότητας, αποφασίστηκε από την ομάδα να αναπτυχθεί σε κάθε ένα από τα εμπλεκόμενα σχολεία *Πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας με τίτλο: Ζώντας με τη Διαφορετικότητα: Καλλιέργεια Δεξιοτήτων Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας σε Εφήβους Μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.*

Για τις ανάγκες εφαρμογής του προγράμματος δημιουργήθηκε πιλοτικό εκπαιδευτικό υλικό από την ομάδα επισημονικής στήριξης με την παράλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών που θα το χρησιμοποιήσουν και θα του δώσουν την τελική μορφή του. Αυτή την περίοδο υλοποιείται το πρόγραμμα στα εμπλεκόμενα σχολεία και πραγματοποιούνται ομαδικές συναντήσεις στήριξης και συντονισμού της υλοποίησης. Τα αποτελέσματα και οι εμπειρίες από την υλοποίηση του προγράμματος πρόκειται να παρουσιαστούν σε κεντρική ημερίδα που θα διοργανωθεί από το 4ο Γραφείο Δ.Ε σε συνεργασία με τους δήμους Αγ. Αναργύρων και Καματερού.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 76-77, Μάρτιος-Ιούνιος 2006, σσ. 180-185

Φώτης Συμεωνίδης*

**ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ:
1986 - 2006
ΠΡΟΤΑΣΗ ΑΠΟΔΕΛΤΙΩΣΗΣ ΑΡΘΡΩΝ**

Η πρόσφατη συμπλήρωση 20 χρόνων από την ίδρυση της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. το 1985 και η αδιάλειπτη κυκλοφορία του περιοδικού 'Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού' από το 1986 αποτελούν ευχάριστη είδηση. Η συμβολή του περιοδικού στην προώθηση του θεσμού Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού - σε μεταρρυθμιστικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο παροχής θεωρητικού υπόβαθρου - πηγάζει όχι μόνο από τη χρησιμότητα των επιστημονικών άρθρων και των καταγεγραμμένων εμπειριών αλλά και από τη σοβαρότητα την οποία οι συντάκτες του, πολύ νωρίς, επέδειξαν.

Η ομοιομορφία στο εξώφυλλο και τη βιβλιοδεσία (διαστάσεις, σχεδιασμός και χρωματική ποικιλία), η διάθεση για την έκδοση 2 τευχών ανά έτος, η τακτοποίηση της ύλης σε συγκεκριμένες ενότητες, η χρήση δι-

γλωσσου κειμένου, η οικονομική αυτοτέλεια (συχνά με την αναγνώριση της προσφοράς του ιδιώτη), το καταστατικό της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. και οι προδιαγραφές - οδηγίες για τη σύνταξη άρθρων, η δημοσιοποίηση των ονομάτων της Συντακτικής Επιτροπής του περιοδικού και του Διοικητικού Συμβουλίου της εταιρείας¹, είναι στοιχεία που δηλώνονται ή εμφανίζονται στο πρώτο τεύχος καθορίζοντας με προνοητικότητα την ταυτότητα του περιοδικού.

Η ιδέα της αποδελτίωσης των άρθρων του περιοδικού έχει απασχολήσει σίγουρα κάθε ερευνητή-αναγνώστη που εμπλέκεται στην περιοχή 'Συμβουλευτική - Προσανατολισμός'. Από την πλευρά μας προτείνεται ένα μοντέλο ηλεκτρονικής αποδελτίωσης που θα δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη και το μελετητή (ιδιαίτερα τον κάτοχο του ηλεκτρονικού αρχείου το

* Ο Φ. Σ. είναι Καθηγητής Φιλολόγος με Μεταπτυχιακές σπουδές («Φιλοσοφία και Λογοτεχνία» στη Φιλοσοφική Σχολή του ΑΠΘ, 1997) και Επιμόρφωση 520 ωρών στο ΣΕΠ και τη Συμβουλευτική (Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών, 2000). Επικοινωνία: FotisSimeonidis@hotmail.com. Τ.Θ. 220 08 Θεσσαλονίκη 553 10. Τηλ.: 2310-940634.

1 Στην πρώτη Συντακτική Επιτροπή μετείχαν οι κυρίες Χρυσούλα Κοσμίδου και Νίκη Τζαβέλλα και οι κύριοι Αρχάγγελος Γαβριήλ και Ευστάθιος Δημητρόπουλος. Το πρώτο Διοικητικό Συμβούλιο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. αποτελούσαν οι: Ευστάθιος Δημητρόπουλος ως Πρόεδρος, Νίκη Τζαβέλλα ως Αντιπρόεδρος, Αρχάγγελος Γαβριήλ ως Γραμματέας, Χρυσούλα Κοσμίδου ως Ταμίας και Σπύρος Κρίβας ως Μέλος

οποίο μπορεί να τοποθετηθεί στον ιστοχώρο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.) να ανασύρει πληροφορίες εύκολα και γρήγορα (ιδιαίτερα με τη χρήση της εντολής Εύρεση) σχετικά με τα παρακάτω:

- I. Συντάκτης του άρθρου ή εισήγησης Ημερίδας/ Συνεδρίου
- II. Τίτλος άρθρου ή εισήγησης
- III. Λέξεις-κλειδιά ή περίληψη
- IV. Ταξινόμηση και ένταξη σε θεματικές ενότητες
- V. Περιγραφή του άρθρου ή της εισήγησης
- VI. Βιβλιογραφικές αναφορές του άρθρου ή συντάκτη
- VII. Ποσοτικά και στατιστικά στοιχεία

Ακολουθεί ένα παράδειγμα οριζόντιας καταχώρισης με το υπόμνημά του (Στον πίνακα 1 υπάρχει ένα τελικό παράδειγμα με οριζόντια καταχώριση των άρθρων του πρώτου τεύχους)

6				
1	2	3	4	5
123	Συμβουλευτική, Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση	Κασσωτάκης, Μ. 16	54-55, σ.23-33	ΘΕ ΗΜ

- 1 Αύξοντας αριθμός σύμφωνα με τη σειρά εμφάνισης του άρθρου στο περιοδικό
- 2 Τίτλος του άρθρου ή της εισήγησης σε Συνέδριο / Ημερίδα
- 3 Αρθρογράφος. Κάτω δεξιά ανα-

γράφεται ο αριθμός σελίδων του άρθρου.

4 Αριθμός Τεύχους και σελίδες αναφοράς.

5 Περιγραφή άρθρου (Θεωρία ή Ερευνα). Όταν επρόκειτο για εισήγηση σε ΣΥνέδριο ή ΗΜερίδα), η περιγραφή έγινε κατά προσωπική κρίση.

6 Χρονολογία έκδοσης του περιοδικού.

Στον πίνακα αυτό καταχωρίζονται οι στήλες **Θεωρητικές Μελέτες / Η Θεωρία και Ερευνητικές Εργασίες / Η Έρευνα**

Μετά την ολοκλήρωση της οριζόντιας καταχώρισης, γίνεται μεταφορά στο αρχείο **Λέξεις - κλειδιά**, οπότε προσθέτονται κάτω από την κάρτα τους Λέξεις-κλειδιά ή σύντομη περίληψη ή επιμέρους τίτλοι ή διευκρινιστικά σχόλια κλπ. Συνήθως δεν επα-

ναλαμβάνονται οι λέξεις του κύριου τίτλου και επιχειρείται η αφαίρεση κι η συντομία. Ακολουθεί ένα παράδειγμα (Στον πίνακα 2 υπάρχει ένα τελικό παράδειγμα με τη σχετική καταχώριση των άρθρων του πρώτου τεύχους)

123	Συμβουλευτική, Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση	Κασσωτάκης, Μ.	54-55, σ.23-33	ΘΕ ΗΜ
-----	---	----------------	----------------	--------------

Σύγχρονες ανάγκες και νέοι θεσμοί με το Ν.2525/97. Αλλαγές στην εφαρμογή και τους στόχους του ΣΕΠ

Τα άρθρα από τη στήλη *Εμπειρίες από την Πράξη* καταχωρίζονται σύντομα σε ειδικό πίνακα (βλέπε πίνακα 3). **Δεν καταχωρίζονται:** *Εισαγωγικά Σημειώματα, Σημειώματα της Συντακτικής Επιτροπής και Βιβλιοκριτική. Σχετικά με την καταχώριση Πρακτικών:* Όταν το περιοδικό περιέχει τα Πρακτικά Συνεδρίου ή Ημερίδας, καταχωρίζονται *Οι Εισηγήσεις* (τόσο στην οριζόντια καταχώριση όσο και στη θέση Λέξεις- κλειδιά για περίληψη. Βεβαίως, μπορεί να γίνει επιπροσθέτως καταχώριση σε ειδικό πίνακα) και *τα Εργαστήρια*. (Δεν καταχωρίζονται οι Προσφωνήσεις - Χαιρετισμοί και οι Παρεμβάσεις.

Έχοντας μπροστά ολοκληρωμένους τους πίνακες, διαπιστώνουμε ότι είναι εύκολο να συγκροτηθούν και χρησιμοί πίνακες κατά θέμα (ειδολογική κατάταξη) ή ευρετηριακοί (με απευθείας παραπομπή στον όρο ή το πρόσωπο) αποκόβοντας και επικολώνοντας κάθε φέτα καταχώρισης. Έτσι, θα δημιουργηθούν: Πίνακας περιεχομένων κατά συντάκτη άρθρου (με απόλυτη αλφαβητική σειρά, ίσως πρώτα οι Έλληνες και μετά οι ξένοι, και ακολουθεί ο τίτλος του άρθρου με βιβλιογραφικούς κανόνες) και πίνακας περιεχομένων κατά θέμα με ειδολογική κατάταξη (αφού καθορισθούν οι επιμέρους γνωστικές περιοχές/ θεματικές κατηγορίες και οι σχετικές

υποδιαίρέσεις, στη συνέχεια τα άρθρα εντάσσονται σε χρονολογική σειρά ή σε αλφαβητική σειρά του τίτλου ή του συντάκτη με βιβλιογραφικούς κανόνες). Κοντολογίς, ο ολοκληρωμένος πίνακας με τις Λέξεις-κλειδιά, καθώς ανανεώνεται με φέτες-άρθρα όλων των τευχών, αποτελεί μια βάση δεδομένων που προσφέρεται για τη δημιουργία περαιτέρω πινάκων. Εξίσου απαραίτητο είναι να δημιουργηθούν αυτοτελείς λίστες/κατάλογοι: Τευχών, Αρθρογράφων και Ημερίδων & Συνεδρίων.²

Στο ξεκίνημα θα κληθούμε να απαντήσουμε σε ερωτήματα: Ποιος θα κάνει την αποδελτίωση;³ Τι σχετικό υλικό υπάρχει ήδη στον ιστοχώρο της ΕΛΕΣΥΠ ή στα συτάρια κάποιου/ας από εμάς; Με ποια κριτήρια και με ποιους συντελεστές θα προχωρήσει η πιο δύσκολη φάση της αποδελτίωσης, δηλαδή αυτή της ειδολογικής κατάταξης και της περίληψης του κάθε άρθρου;⁴ Στο κλείσιμο της αποδελτίωσης σίγουρα θα αναρωτηθούμε μήπως θα έπρεπε η συντακτική ομάδα να προχωρήσει στην έκδοση σειράς θεματικών τόμων (πχ με τίτλο *Η Βιβλιοθήκη της ΕΛΕΣΥΠ*) με σκοπό τη διάδοση χρήσιμων δημοσιευμένων άρθρων σε εξειδικευμένους και μη εκπαιδευτικούς κλπ

Πίσω από τις σελίδες ενός περιοδικού κρύβονται ώρες εργασίας μιας συντακτικής ομάδας (άραγε τι κερδί-

2 Υπάρχει σχετική λίστα στον ιστοχώρο της ΕΛΕΣΥΠ

3 Προφανώς το έργο αυτό θα αναληφθεί από μια ομάδα ειδικευμένων ερευνητών

4 Είναι γεγονός ότι ο πίνακας περιεχομένων κατά θέμα παρουσιάζει προβλήματα στη σύνταξη του και η ειδολογική κατάταξη είναι κάτι πολύπλοκο καθώς πρέπει να λυθούν ζητήματα χρησιμότητας στην αναζήτηση και ονοματολογίας στη διάκριση των γνωστικών περιοχών. Εξάλλου, πολλά άρθρα ανήκουν σε περισσότερες από μία περιοχές και η ένταξη σε μία από αυτές δυσκολεύει την κατάταξη. Είναι άραγε επιτρεπτό να εντάσσονται σε δύο ή παραπάνω περιοχές; Η πρότασή μας είναι οι γνωστικές περιοχές να είναι όσο γίνεται λιγότερες και τα άρθρα να εντάσσονται με χρονολογική σειρά σε μία ή και παραπάνω περιοχές.

ζουν;), η οποία δίνει σημαντικό χώρο στις έρευνες και τις εμπειρίες μιας πλειάδας συνεργατών αρθρογράφων εδώ και 20 χρόνια.

Τελικοί αποδέκτες όλοι εμείς που αξιοποιούμε την εμπειρία της ανά-

γνωσης και την μετατρέπουμε σε πράξη δημιουργίας στο χώρο εργασίας, στην οικογένεια, στην καθημερινή μας ζωή, στις αναζητήσεις μας. Ένα μεγάλο ευχαριστώ αξίζει σε όλους τους συντελεστές!

Πίνακας 1: Οριζόντια Καταχώριση

				1986
α/α	Τίτλος	Αρθρογράφος	παραπομπή	
1	Μια Ιστορική Ανασκόπηση της Εξέλιξης του Θεσμού «Προσανατολισμός - Συμβουλευτική» στην Ελλάδα	Καλογήρου, Κ. 14	1(1986) σ.12-25	ΘΕ
2	Έννοια και Περιεχόμενο των Όρων «Συμβουλευτική» και «Προσανατολισμός»	Κοσμίδου, Χ. 10	1(1986) σ.26-35	ΘΕ
3	Ο Σχολικός Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας	Κρίβας, Σ. 12	1(1986) σ.36-47	ΘΕ
4	Ιδιαιτερότητες στη Διδακτική Μεθοδολογία του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο Γυμνάσιο	Πάντα, Δ. 8	1(1986) σ. 48-55	ΘΕ
5	Η Αυτοαντίληψη στη Λήψη Αποφάσεων	Πιντέρης, Γ. 4	1(1986) σ. 56-59	ΘΕ
6	Μια Ψυχο- παιδαγωγικο- κοινωνική Αντίληψη του ΣΕΠ	Τζέλλος, Γ. 6	1(1986) σ.60-65	ΘΕ
7	Παράγοντες που Καθορίζουν τον Προσανατολισμό των Μαθητών του Λυκείου	Δημητρόπουλος, Ε. 20	1(1986) σ.66-85	ΕΡ

				1996
	Ένα Κριτικό Αναπτυξιακό Μοντέλο για τον Εκπαιδευτικό και Επαγγελματικό Προσανατολισμό: Πολυτέλεια ή Αναγκαιότητα ;	Κοσμίδου- Hardy, Χ. 28	38-39 (1996) σ.25- 52	ΘΕ
Φ έ τ α κ α τ α χ ώ ρ ι σ η ς				

Πίνακας 2: Λέξεις- κλειδιά (περιλήψεις)

α/α	Τίτλος	Αρθρογράφος	παραπομπή	
1	Μια Ιστορική Ανασκόπηση της Εξέλιξης του Θεσμού «Προσανατολισμός - Συμβουλευτική» στην Ελλάδα	Καλογήρου, Κ. 14	1(1986) σ.12-25	ΘΕ
Η ιστορία του θεσμού και της Ψυχοτεχνικής έρευνας μέσα από την μακρόχρονη εμπειρία της συγγραφέα. Η δημιουργία των πρώτων κέντρων, τα τεστ και οι απαρχές της Ψυχοτεχνικής έρευνας στην Ελλάδα. Η ανασκόπηση αφορά και το Δυτικό κόσμο του 20ου αιώνα. Ακόμη: έννοιες και ορολογία. Διεθνείς Οργανισμοί (Διεθνές Γραφείο Εργασίας, UNESCO, Συμβούλιο της Ευρώπης) και άρθρα τους.				
2	Έννοια και Περιεχόμενο των Όρων «Συμβουλευτική» και «Προσανατολισμός»	Κοσμίδου, Χ. 10	1(1986) σ.26-35	ΘΕ
Ακόμη, περιγράφεται ο ρόλος του συμβούλου, επισημαίνονται οι στόχοι και η αναγκαιότητα του θεσμού και αναφέρονται συνοπτικά οι θεωρίες Συμβουλευτικής, Επαγγελματικής Εκλογής κλπ				
3	Ο Σχολικός Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας	Κρίβας, Σ 12	1(1986) σ.36-47	ΘΕ
Η δομή και η οργάνωση, οι υπηρεσίες, οι αρχές, οι σκοποί και οι λειτουργίες, το προ-σολικό του Σχολικού Εκπαιδευτικού και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Η συνεργασία των υπηρεσιών. Επίσης, σύντομη αναφορά στο γερμανικό σχολικό σύστημα και την επαγγελματική εκπαίδευση.				
4	Ιδιαιτερότητες στη Διδακτική Μεθοδολογία του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο Γυμνάσιο	Πάντα, Δ. 8	1(1986) σ. 48-55	ΘΕ
Μέθοδοι (διάλογος, ασκήσεις και παιχνίδια, μίμηση, παρουσίαση υποθετικών καταστάσεων, παίξιμο ρόλων). Τεχνικές (ατομική και ομαδική προσέγγιση, διάταξη μαθητών στην αίθουσα διδασκαλίας, πρακτικές σύνδεσης του σχολείου με την κοινότητα, την αγορά εργασίας και άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες). Μέσα (βιβλιοθήκη ΣΕΠ, Αρχείο πληροφόρησης και ποικιλία υλικού: αποκόμματα, γελοιογραφίες κλπ). Καθήκοντα, προσόντα και ικανότητες του καθηγητή ΣΕΠ				
5	Η Αυτοαντίληψη στη Λήψη Αποφάσεων	Πιντέρης, Γ. 4	1(1986) σ. 56-59	ΘΕ
Εαυτός, αυτοαντίληψη και αυτογνωσία (ανάλυση όρων και συσχετισμοί). Τα 5 στοιχεία της αυτοαντίληψης (αισθήσεις, ερμηνείες, συναισθήματα, πράξεις και προθέσεις) και ο τρόπος επηρεασμού της αυτοαντίληψης πάνω στη λήψη απόφασης.				
6	Μια Ψυχο- παιδαγωγικο- κοινωνική Αντίληψη του ΣΕΠ	Τζελλας, Γ. 6	1(1986) σ.60-65	ΘΕ
Ανασκόπηση θεωρητικών προσεγγίσεων (κυρίως ιταλικών) και προβληματισμοί για το ΣΕΠ. Πρόταση για ειδικά σπουδασμένο Καθηγητή ΣΕΠ και σχέδιο - προϋπόθεση για την επιτυχία του ΣΕΠ				

α/α	Τίτλος	Αρθρογράφος	παραπομπή	
7	Παράγοντες που Καθορίζουν τον Προσανατολισμό των Μαθητών του Λυκείου	Δημητρώπουλος, Ε. 20	1(1986) σ.66-85	ΕΡ

Εμπειρική έρευνα (σχοιοί, δείγμα & μεταβλητές, χρησιμότητα, άλλες παρόμοιες έρευνες, μεθοδολογία της επισκόπησης, ερωτηματολόγιο, δεδομένα, πορίσματα) που πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη το 1985 και φανερώνει ότι στη λήψη των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεών τους οι νέοι της Γ' Λυκείου (λένε ότι) επηρεάζονται, μεταξύ άλλων αλλά κυρίως, από τους παράγοντες: 1. εκτίμηση προσωπικών κλίσεων κλπ 2.προοπτικές αποκατάστασης και 3.συμπάθεια ή όχι σε μαθήματα.

Πίνακας 3: Εμπειρία από την Πράξη⁵

τχ.1 (1986), σσ. 86 – 100		
1	Αναστασίου, Κ.	Διάφορα
2	Ατσαβέ, Π.	Σχολικό κέντρο πληροφόρησης Σύσταση Βιβλιοθήκης
3	Πάντα, Δ., Χαράλαμπίδου, Μ. Γκίνη, Α., Κόττα, Ε.	Διοργάνωση σεμιναρίου Περιγραφή ενημερωτικού προγράμματος
4	Ζαννή – Τελιοπούλου, Κ.	Ενεργός Επαγγελματικός Προσανατολισμός ΟΑΕΔ
5	Κωστόπουλος, Π.	Διάφορα
6	Μπερσίμης, Π.	Διάφορα

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Καραγιαννόπουλος, Γ. (1985). *Εισαγωγή στην τεχνική της επιστημονικής ιστορικής ερ-
γασίας*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ
- Ντελόπουλος, Κυρ. (1987). *Οργάνωσε τη βιβλιοθήκη σου*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπέσπαρης, Π. (2001). *Περιεχόμενα των τόμων IB-KA ' (Τεύχη 51-100) του ΦΛΙΟ-
ΛΟΓΟΥ. Φιλολογός, τχ. 104 (Καλοκαίρι 2001), σ. 293-354*
- Μπάγιας, Α. (1998). *Αρχειονομία. Βασικές έννοιες και αρχές*. Αθήνα: Κριτική
- Βλάχου – Χαλμοπούλου, Μ. (2003). *Αυτοματισμός βιβλιοθηκονομικών λειτουργιών*.
Αθήνα: Έλλην
- Βλάχου – Χαλμοπούλου, Μ. (2004). *Εισαγωγή στη Βιβλιοθηκονομία*. Αθήνα: Έλλην

⁵ Πολλοί συνάδελφοι έχουν καταθέσει τις Εμπειρίες τους από την εκπαιδευτική πράξη και την εφαρμογή του ΣΕΠ. Στον πίνακα θα εμφανίζονται τα ονόματα αυτών και η εφαρμογή, η πρόταση ή η ιδέα που προτείνουν. Όπου υπάρχει πλήθος παρατηρήσεων ή σκέψεων, επισήμανση προβλημάτων, κατάθεση προβληματισμών ή παραπόνων κλπ, τότε προτιμήθηκε το αυθαίρετο σχόλιο 'Διάφορα'

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 76-77, Μάρτιος-Ιούνιος 2006, σσ. 186-190

Μιχάλης Τραχαλιός*

**ΕΡΕΥΝΑ: «ΟΙ ΑΠΟΦΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥΣ»
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, ΜΑΙΟΣ 2004**

Introduction

The specific survey carried out on 3rd-class-Gymnasium pupils' parents who attended the informative meetings that had been realized by the 1st KESYP for parents associations in West Thessaloniki.

These informative meetings had been realized after the invitation of parents association in cooperation with the school headmaster and the support of the responsible teacher – counsellor.

These meetings were all the same, divided in two parts. The first was "Educational system in Greece" and the second "Family role in children's Educational-Vocational decisions". We stressed the first topic, while from the second subject we presented the labour market with no thorough examination of the psychological dimension.

Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε σε γονείς μαθητών της Γ' Γυ-

μνασίου, οι οποίοι παρακολούθησαν τις ενημερωτικές συναντήσεις που πραγματοποίησε το 1ο ΚΕΣΥΠ σε Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων 16 Γυμνασίων της Δυτικής Θεσσαλονίκης.

Οι ενημερωτικές συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν κατόπιν προσκλήσεως του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων σε συνεργασία με το Διευθυντή του σχολείου και την υποστήριξη του υπεύθυνου καθηγητή ΣΕΠ του σχολείου.

Οι ενημερωτικές αυτές συναντήσεις ήταν κοινές και αποτελούνταν από δύο μέρη: Το πρώτο ήταν «Το Εκπαιδευτικό Σύστημα στην Ελλάδα» και το δεύτερο «Ο Ρόλος της Οικογένειας στις Εκπαιδευτικές-Επαγγελματικές Αποφάσεις των Παιδιών». Έμφαση δόθηκε στο πρώτο θέμα, ενώ στο δεύτερο αναπτύχθηκε το κομμάτι της αγοράς εργασίας χωρίς να γίνει εμβάθυνση στη ψυχολογική διάσταση του θέματος.

Από τις πρώτες συναντήσεις γεννήθηκε η ανάγκη αξιολόγησης της εκδήλωσης απ' ενός, αλλά και καταγραφής της γνώμης των γονέων. Έτσι δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, το

* Ο Μ. Τ. είναι Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο 1ο ΚΕΣΥΠ Δυτικής Θεσσαλονίκης.

οποίο προήλθε από τις απόψεις και τις ερωτήσεις που διεντύπωναν οι ίδιοι οι γονείς στις πρώτες συναντήσεις. Το ερωτηματολόγιο αυτό χρησιμοποιήθηκε στις συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν μετά τη πρώτη εβδομάδα. Διανεμήθηκε στους γονείς στην αρχή της εκδήλωσης μαζί με ένα διαφημιστικό τρίπτυχο φυλλάδιο του ΚΕΣΥΠ και ζητήθηκε να το συμπληρώσουν στο τέλος της εκδήλωσης.

Τα Γυμνάσια από τα οποία συγκεντρώθηκαν ερωτηματολόγια προέρχονταν από σχολεία δήμων της Δυτικής Θεσσαλονίκης, όπως Αμπελοκήπων, Αγίου Αθανασίου, Αξιού, Ευόμου, Κορδελιού, Μενεμένης, Νεάπολης, Πολίχνης, Σταυρούπολης και Χορτιάτη.

Τα ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν ήταν 197, αν και ο αριθμός των γονέων που παρακολούθησαν τις εκδηλώσεις ήταν πολύ μεγαλύτερος.

Ευχαριστώ το συνάδελφο Σύμβουλο Επαγγελματικού Προσανατολισμού κ. Χρήστο Αντωνίου, που με βοήθησε στη συλλογή των ερωτηματολογίων.

Στατιστικά Στοιχεία της Έρευνας

Μία ιδιαίτερη δυσκολία παρουσιάστηκε και στην ανοικτή ερώτηση που αφορά τις προτάσεις των γονέων. Φυσικά, δεν μπορεί να έχει κανείς απαίτηση όλοι οι γονείς να διατυπώσουν προτάσεις, αλλά συνηθίζεται σε κάθε ερωτηματολόγιο να υπάρχει τουλάχιστον μία ανοικτή ερώτηση στην οποία οι ερωτώμενοι να διατυπώνουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Στην περίπτωση αυτής της ερώτησης ο αριθμός αυτών που απάντησαν θεωρείται ικανοποιητικός.

Κάποιες ερωτήσεις που τέθηκαν φαίνονται προφανείς, ωστόσο οι γονείς έχουν διαφοροποιηθεί σε πολλές από αυτές, όπως θα φανεί αργότερα στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Το ποσοστό συμμετοχής των γονέων κυμάνθηκε από 4,84% έως 81,25% και είναι ο λόγος του αριθμού των παρευρισκομένων γονέων που απάντησαν το ερωτηματολόγιο προς τον αριθμό των μαθητών της Γ' τάξης του συγκεκριμένου Γυμνασίου. Κάποιες ερμηνείες για το μικρό ποσοστό συμμετοχής των γονέων δίνονται παρακάτω. Πρώτη και κύρια δικαιολογία, κατά την άποψη των διευθυντών, είναι ότι τα παιδιά δεν έδωσαν στους γονείς τις προσκλήσεις για την εκδήλωση. Αυτή την γνώμη την εξέφρασαν και ορισμένοι γονείς, οι οποίοι δήλωσαν ότι έμαθαν για την εκδήλωση από άλλους γονείς. Δεύτερη αιτία είναι ότι η εκδήλωση έγινε σε χρόνο και ημέρα που δεν ήταν βολική για τους γονείς, γιατί δεν ερωτήθηκαν. Τρίτος λόγος είναι ότι οι γονείς δεν ενημερώθηκαν για τη διάσταση του θέματος της εκδήλωσης.

Αποτελέσματα της Έρευνας

1. Φύλο, Απασχόληση και Μορφωτικό Επίπεδο Γονέων.

Η εκπαίδευση των παιδιών φαίνεται να ενδιαφέρει κυρίως τις μητέρες καθώς έξι στους επτά γονείς που συμμετείχαν στις εκδηλώσεις ήταν γυναίκες. Παράλληλα, αυτό μπορεί να ερμηνευθεί με το ότι οι μητέρες έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο για συμμετοχή σε παρόμοιες ενημερωτι-

κές συναντήσεις, ενώ οι άνδρες είναι απασχολημένοι με την εργασία τους. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι τέσσερις στις δέκα γυναίκες δεν εργάζονται, ενώ οι άνδρες είναι όλοι εργαζόμενοι.

Όπως φάνηκε από τις απαντήσεις, ένας στους τρεις γονείς δεν εργάζεται. Ποσοστό που είναι πολύ μεγαλύτερο από το 11,2% που είναι το επίπεδο ανεργίας πανελλαδικά. Ένας στους πέντε απασχολούμενους γονείς είναι δημόσιος υπάλληλος, ένας στους δύο ιδιωτικός, ενώ το 30% είναι αυτοαπασχολούμενοι.

Μόλις ένα ποσοστό 20% των γονέων κατέχει κάποιο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ το 32% έχει ολοκληρώσει μόνον την υποχρεωτική εκπαίδευση (Γ' Γυμνασίου). Επίσης, οι άνδρες έχουν καλύτερο επίπεδο εκπαίδευσης από τις γυναίκες. Ειδικότερα, ποσοστό 30% των ανδρών κατέχει κάποιο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, έναντι 18,1% των γυναικών. Παράλληλα το ποσοστό αυτών που ολοκλήρωσαν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν παρουσιάζει μεγάλη διαφορά (46,7% οι άνδρες, 48,8% οι γυναίκες). Μεγάλη διαφορά παρουσιάζεται στο ποσοστό της υποχρεωτικής εκπαίδευσης).

2. Αξιολόγηση της εκδήλωσης

Πιστεύετε ότι ενημερωθήκατε για τις διεξόδους μετά το Γυμνάσιο;

Το ερώτημα αυτό αναφέρεται κατά βάση στην αξιολόγηση της εκδήλωσης, η οποία είχε χαρακτήρα ενημερωτικό. Στόχος της ήταν να ενημερωθούν οι γονείς για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ακολουθήσουν την πιο σωστή διεξοδο.

Είναι φανερό ότι οκτώ στους δέκα γονείς (82,5%) δηλώνουν ότι έχουν ενημερωθεί αρκετά έως πολύ για τις διεξόδους μετά το Γυμνάσιο. Ωστόσο, ένας στους έξι δήλωσε ότι η ενημέρωση δεν ήταν αρκετή. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί με δύο τρόπους. Είτε ότι έπρεπε η παρουσίαση του εκπαιδευτικού συστήματος να ήταν πιο λεπτομερής, πράγμα που αντενδείκνυται, καθώς μία τέτοια εκδήλωση δεν μπορεί να ξεπερνά τις δύο ώρες. Είτε να πραγματοποιηθεί μία στην αρχή της σχολικής χρονιάς και μία δεύτερη λίγο πριν τις δηλώσεις των παιδιών για το σχολείο όπου θα συνεχίσουν τις σπουδές τους.

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, τα παιδιά της Γ' Γυμνασίου έρχονται σε επαφή με τον καθηγητή σύμβουλο επαγγελματικού προσανατολισμού στην ώρα του ΣΠ. Εκεί αναλύεται μέσα από διάφορες προσεγγίσεις η προσωπικότητά τους και γίνεται προσπάθεια για βελτίωση της αυτογνωσίας και της αυτοεκτίμησής τους. Επίσης, γίνονται γνώστες του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας και βέβαια, κατά τη διάρκεια της Γ' τάξης δηλώνουν ποιο σχολείο θα ακολουθήσουν μετά. Αυτό το γεγονός προκαλεί, ενδεχομένως, συζητήσεις του παιδιού με τους γονείς ή κηδεμόνες του. Οι γονείς πολλές φορές αγνοούν το εκπαιδευτικό σύστημα και τις διεξόδους που δίνει στα παιδιά τους, και αυτό έχει ως συνέπεια μερικές φορές να μην μπορούν να δειχτούν τις θέσεις των παιδιών τους και γενικότερα να τα στηρίξουν.

Πιστεύετε ότι σχηματίσατε μία γνώμη για την αγορά εργασίας;

Περίπου οκτώ στους δέκα γονείς (77,3%) δηλώνουν αρκετά έως πολύ

ότι έχουν σχηματίσει άποψη για την αγορά εργασίας. Με μία ενημέρωση δεν μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι έγινε κατανοητή από τους γονείς η κατάσταση στην αγορά εργασίας. Το ερώτημα αυτό εξετάζει κατά πόσον σχημάτισαν μία γνώμη για την αγορά εργασίας. Είναι λογικό να υποθέσει κανείς ότι η εμπειρία των γονέων από την αγορά εργασίας παίζει σημαντικό ρόλο στις απόψεις τους. Η ενημέρωση που τους έγινε στηρίχθηκε στις αλλαγές και τις μεταρρυθμίσεις που δρομολογούνται στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης. Πρέπει εδώ να τονισθεί το γεγονός ότι τα δύο τρίτα των γονέων έχουν δηλώσει ότι εργάζονται και το ένα τρίτο δηλώνει ότι δεν εργάζονται.

Η αναγκαιότητα της πραγματοποίησης της εκδήλωσης επιβεβαιώνεται από τη συντριπτική πλειοψηφία των γονέων (99,5%) που παρακολούθησαν την εκδήλωση.

3 Οι απόψεις των γονέων για τις αποφάσεις του παιδιού

Τα επόμενα ερωτήματα προσπαθούν να διαπιστώσουν τις απόψεις των γονιών για την δυνατότητα λήψης απόφασης από τα ίδια τα παιδιά, την επιθυμία τους να επέμβουν στις αποφάσεις των παιδιών τους, αλλά και τον τρόπο διαχείρισης του ζητήματος.

Ένας στους πέντε γονείς (21,5%) πιστεύει ότι το παιδί του δεν μπορεί να αποφασίσει μόνο του τι θα ακολουθήσει. Αυτό επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι ένας στους πέντε (18,2%) πιστεύει ότι πρέπει να υποδείξει στο παιδί του τι θα ακολουθήσει.

Περίπου το 30% των γονέων πιστεύει ότι το παιδί του μπορεί να αποφασίσει μόνο του τι θα ακολου-

θήσει. Παράλληλα το 52% των γονέων πιστεύει ότι δεν πρέπει να υποδείξει στο παιδί του τι θα ακολουθήσει.

Σχεδόν όλοι οι γονείς (97,4%) πιστεύουν ότι πρέπει να συζητήσουν με το παιδί τους για το μέλλον του, αλλά την απόφαση να την πάρει το ίδιο το παιδί. Ίσως πιστεύουν ότι με τη συζήτηση θα πείσουν το παιδί να ακολουθήσει τη δική τους επιλογή.

Πρέπει να σημειωθεί ότι τις ενημερωτικές εκδηλώσεις τις έχουν παρακολουθήσει γονείς που ανταποκρίνονται στις προσκλήσεις του σχολείου και δεν αδιαφορούν για την πρόοδο και την τύχη των παιδιών τους. Μέσα σε αυτούς είναι πιθανόν να υπάρχουν γονείς που θέλουν αυτοί και μόνο να αποφασίσουν για τη διεξόδο που θα ακολουθήσει το παιδί τους.

Αυτό που πρέπει να μας προβληματίσει είναι η μικρή συμμετοχή των γονέων σε παρόμοιες εκδηλώσεις. Το φαινόμενο αυτό της αποχής των γονέων, μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι νιώθουν αποξενωμένοι από τα σχολικά δρώμενα, αν και ο νομοθέτης δίνει αρκετές δυνατότητες στους συλλόγους γονέων να συμβάλλουν στην λειτουργία του. Ενδεχομένως να τους δόθηκε η ευκαιρία να εμπλακούν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορούν το σχολείο αλλά λόγω των εργασιακών υποχρεώσεών τους δεν συμμετείχαν.

4. Αναγκαιότητα του θεσμού.

Πιστεύετε ότι χρειάζεται να απευθυνθείτε σε ένα Σύμβουλο Επαγγελματικού Προσανατολισμού;

Το ερώτημα αυτό τέθηκε για να διαπιστωθεί κατά πόσο είναι διατεθειμένοι να απευθυνθούν σε ένα σύμβουλο επαγγελματικού προσα-

νατολισμού. Επτά στους δέκα γονείς (67,4%) πιστεύουν ότι θα απευθυνθούν σε ένα σύμβουλο. Αυτό δείχνει ότι ο σύμβουλος έχει να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων για το μέλλον των παιδιών. Ωστόσο, δεν πρέπει να αγνοηθεί ότι το ερώτημα τέθηκε μετά από μία ενημέρωση γονέων από ένα σύμβουλο, και ίσως αν είχε τεθεί το ίδιο ερώτημα κάποια άλλη στιγμή να μην είχε τα ίδια αποτελέσματα.

5. Προτάσεις Γονέων

Στην τελευταία ερώτηση δόθηκε η δυνατότητα στους γονείς να καταθέσουν τις δικές τους προτάσεις για τη βελτίωση της εφαρμογής του θεσμού. Προτείνουν να γίνονται ενημερωτικές συναντήσεις για τους γονείς και μάλιστα συχνότερα. Ζητούν η ενημέρωση να συνεχιστεί και στο Ενιαίο Λύκειο.

Προτείνουν να ενημερώνονται καλύτερα τα παιδιά τους για τις διεξόδους μετά το Γυμνάσιο, για την αγορά εργασίας και να πραγματοποιούνται διάφορες εκδηλώσεις με τη συμμετοχή επαγγελματιών και επικείμενους σε χώρους εργασίας.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο περιθώριο μιας σειράς ενημερωτικών εκδηλώσεων για γονείς μαθητών της Γ' τάξης Γυμνασίων της Δυτικής Θεσσαλονίκης.

Για μία ακόμη φορά αποδεικνύεται η μικρή (μ.ο. 17%) συμμετοχή των γονέων σε εκδηλώσεις της σχολικής κοινότητας. Στις εκδηλώσεις αυτές

συμμετείχαν κατά κύριο λόγο οι μητέρες των παιδιών (85%). Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (33,7%) δηλώνει ότι δεν εργάζεται. Το μορφωτικό επίπεδο είναι χαμηλό - μόλις 20% κατέχει πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι γονείς δηλώνουν ότι ενημερώθηκαν αρκετά ικανοποιητικά για τις διεξόδους μετά το Γυμνάσιο και την κατάσταση στην αγορά εργασίας.

Ένας στους πέντε γονείς πιστεύουν ότι τα παιδιά τους δεν μπορούν να αποφασίσουν μόνοι τους την εκπαιδευτική τους πορεία και ότι θα πρέπει αυτοί να τους υποδείξουν το δρόμο. Ωστόσο όλοι σχεδόν οι γονείς δηλώνουν ότι η τελική επιλογή ανήκει στο παιδί.

Ο σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού φαίνεται ότι είναι απαραίτητος στη πλειοψηφία των ερωτηθέντων γονέων (67%), οι οποίοι κρίνουν παρόμοιες εκδηλώσεις χρήσιμες και ζητούν να γίνονται πιο συχνά.

Η εμπειρία που αποκτήθηκε από τις εκδηλώσεις που πραγματοποιήθηκαν, την αγωνία και τις ερωτήσεις των γονέων που συμμετείχαν, αλλά και από τα συμπεράσματα της έρευνας, μου παρέχει τη δυνατότητα να κάνω κάποιες προτάσεις για τη βελτίωση της κατάστασης που επικρατεί στο Γυμνάσιο.

Το σχολείο πρέπει να προσεγγίσει περισσότερο τους γονείς, οι οποίοι επιθυμούν συχνότερη ενημέρωση σε θέματα εκπαίδευσης και απασχόλησης. Ο σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού να εκπονήσει πρόγραμμα ενημέρωσης των συλλόγων γονέων που επιθυμούν.

Οι σχολές Γονέων Εφήβων που λειτουργούν πρέπει να εντάξουν στο πρόγραμμά τους και δύο συναντήσεις σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα και την αγορά εργασίας.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 76-77, Μάρτιος-Ιούνιος 2006, σσ. 191-200

Ελισάβετ Τσαγκουρνού, Κωνσταντίνα Παπαλουκά **1*

**ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΔΑΙΔΑΛΟΣ» ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ
ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ**

Η εφαρμογή του προγράμματος «ΔΑΙΔΑΛΟΣ» δίνει τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους μαθητές και μαθήτριες της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης να αποκτήσουν επαγγελματικές δεξιότητες - εμπειρίες από το χώρο εργασίας και την ευκαιρία εξακρίνωσης των σχολικών δραστηριοτήτων από το αναλυτικό πρόγραμμα των ειδικοτήτων των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων σε πεδία προσομοίωσης του επαγγελματικού χώρου. Η σύνδεση των διδασκόμενων μαθημάτων και η προέκτασή τους σε εφαρμογές επιτυγχάνεται μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση της εξειδικευμένης γνώσης που παρέχεται με τα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα.

Το «ΔΑΙΔΑΛΟΣ» έδωσε τη δυνατότητα να δημιουργηθεί πολυδύναμο εκπαιδευτικό εποπτικό υλικό ως παραγόμενο έργο των μαθητριών της ειδικότητας Β. Βρεφονηπιοκόμων σε Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο, το οποίο υποστηρίζει την εφαρμογή σχεδίων εργασίας (project) στο χώρο της Προσχολικής Αγωγής ενταγμένων στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών καθώς επίσης και την εφαρμογή μιας εξελικτικής διάστασης των αναλυτικών προγραμμάτων Προσχολικής Αγωγής και Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Elisavet Tsaournou, Konstantina Papalouka ** 2*

**THE PROGRAM «DAIDALOS» AND THE PROFESSIONAL
SKILLS DEVELOPMENT**

Based on the application of the program DAIDALOS, the students of Secondary Vocational Education involved are provided with the opportunity to obtain and develop vocational skills, get practicing experience by performing job-tasks and participate in extra curriculum activities in fields of workplaces simulation. The linkage between the tutorial courses or lessons and the possibility to extend them in external project applications is achieved by the approach of knowledge through the integration and the connection of different parts of their learning to recognizable and real job-life situations.

In our school, the program DAIDALOS offers the motivation to the students of baby nurse section, to create general purpose educational material, which is included in the curriculum of preschool education, supports innovative projects application in work places and promotes the evolutionary dimension of curriculum to both Preschool and Secondary Vocational Education.

* Η Ε.Τ. είναι εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Υποδιευθύντρια σε Τεχνικό-Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο, απόφοιτος της Σχολής Νηπιαγωγών και με ειδίκευση στη Συμβουλευτική-Επαγγελματικό Προσανατολισμό

** Η Κ.Π. είναι εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Υπεύθυνη σχολικού εργαστηρίου Β. Βρεφονηπιοκόμων και με ειδίκευση στη Συμβουλευτική-Επαγγελματικό Προσανατολισμό

Γενικά

Α. Εισαγωγή

Το Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης που υπογράφηκε μεταξύ Ελλάδας και Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εξαετία 2000-2006 συγκεκριμενοποιείται ως προς τις πολιτικές εκπαιδευτικού σχεδιασμού στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (ΕΠΕΑΕΚ). Το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα (ΕΠ) είναι η σύμβαση που υπογράφηκε μεταξύ Ευρωπαϊκής Ένωσης και Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ). Οι παρεμβάσεις του ΕΠ έχουν αναλυθεί σε Άξονες Προτεραιότητας, σε Μέτρα και σε Ενέργειες και πράξεις σε θέματα που εκφράζονται μέσα από τα πεδία πολιτικής του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΕΚΤ).

Το πρόγραμμα με την ονομασία «ΔΑΙΔΑΛΟΣ» που διοργανώνεται στο πλαίσιο του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης -Β' ΕΠΕΑΕΚ, Μέτρο 2.3. «Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση», Ενέργεια 2.3.2 «Ανάπτυξη των Τεχνικών-Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (ΤΕΕ) και των Σχολικών Εργαστηριακών Κέντρων(ΣΕΚ)» Πράξη 2.3.2 ια': «Ανάπτυξη και Εφαρμογή Προγραμμάτων Επίδειξης και Βράβευσης Εκπαιδευτικών Έργων ΤΕΕ και ΣΕΚ» συγκεκριμενοποιεί την κατεύθυνση της κοινωνικο-εκπαιδευτικής πολιτικής που επιδιώκει να ενισχύσει την ανάγκη ο άνθρωπος να ευαισθη-

τοποιείται, να κοινωνικοποιείται και να δημιουργεί.

Τη διοργάνωση και την υλοποίηση της πράξης 2.3.2 ια' έχει αναλάβει ως τελικός φορέας το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (ΕΙΝ) - Τμήμα Ευρωπαϊκών Θεμάτων σε συνεργασία με το τμήμα Β' -ΤΕΕ της ΔΣΔΕ/ΥΠΕΠΘ³.

Σκοπός της συνεργασίας είναι η δημιουργία κινήτρων για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και εφευρετικότητας των μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και η δυνατότητα ανάδειξης όσων μαθητών έχουν ιδιαίτερες δεξιότητες και κλίσεις στον τεχνολογικό, επιστημονικό ή καλλιτεχνικό τομέα με την εφαρμογή του δίνεται η ευκαιρία επίσης στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με τις πρακτικές εφαρμογές των γνώσεων που αποκτούν στο Τεχνικο-Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο, για την ανάπτυξη της τεχνολογίας ή άλλων επιτευγμάτων και τη χρήση τους στην επαγγελματική τους καθημερινότητα.

Β. Το έργο και η συμμετοχή των μαθητών μας στην εφαρμογή του

Το σχολείο μας -2ο ΤΕΕ ΧΑΛΑΝΔΡΙΟΥ- συμμετείχε στο πρόγραμμα «ΔΑΙΔΑΛΟΣ» με το έργο που είχε τίτλο: «Αιλιπούτεια Αγορά - Γονιά Δημιουργικής και Εποικοδομητικής Απασχόλησης για παιδιά προσχολικής ηλικίας», και διακριθίκε κατά τη διεξαγωγή της Πανελλήνιας Έκθεσης Επίδειξης και Βράβευσης Εκπαιδευτικών Έργων στην 9η θέση. Η αξιολόγηση του έγινε από επιστημο-

3. Οδηγός Εφαρμογής και Διαχείρισης Προγράμματος «Δαίδαλος» Σχολικού έτους 2002-2003, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας.

νική επιτροπή κατά τη διάρκεια της Περιφερειακής και Πανελλήνιας Έκθεσης που πραγματοποιήθηκε στον εκθεσιακό χώρο του πρώην Ανατολικού Αερολιμένα από 13-11-2003 έως 15-11-2003. Το έργο υλοποιήθηκε από μαθήτριες της ειδικότητας Β. Βρεφονηπιοκόμων με την καθοδήγηση των υπεύθυνων εκπαιδευτικών του έργου.

Γ. Η ταντότητα του έργου

Οι μαθήτριες για την υλοποίηση του έργου δημιούργησαν πλούσιο εποπτικό υλικό για παιδιά προσχολικής ηλικίας και το χρησιμοποίησαν κατά την πρακτική τους άσκηση σε συνεργαζόμενους φορείς με σκοπό την εφαρμογή ενός πιλοτικού προγράμματος ενταγμένου στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.

Η «Λιλιπούτεια αγορά -Γωνιά Δημιουργικής Απασχόλησης» έχει εκτός των άλλων ως παιδαγωγικό στόχο και την άμεση σύνδεση του χώρου προσχολικής αγωγής με την οικογένεια του παιδιού επιδιώκοντας τη συμμετοχική διδασκαλία μετά από τη συνεργασία παιδαγωγού -παιδιού-γονέα. Η σύνδεση επιτυγχάνεται όταν πραγματοποιείται η προέκταση των θεμάτων που παρουσιάζονται στη Γωνιά Δημιουργικής Απασχόλησης και στο σπίτι με τη συμμετοχή των μελών της οικογένειας, για περαιτέρω αφομοίωση ή εμπέδωση των εννοιών χρησιμοποιώντας παιγνιώδη-δημιουργικό τρόπο μέσα από την καθημερινότητα.

Υλοποίηση του προγράμματος

Α. Σκοπός και Στόχοι

Α.1. Σκοπός

Σκοπός της εφαρμογής του προγράμματος ήταν η ανάπτυξη επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητριών μας μέσα από τη διαδικασία της εργασιακής εμπειρίας, για αυτό επιδιώξαμε τη συνεργασία με εκπαιδευτικές μονάδες προσχολικής αγωγής όπως το Βρεφονηπιακό Σταθμό πρώην ΙΒΣΑ, το Βρεφονηπιακό Σταθμό Δημοτικής Επιχείρησης Αγ. Παρασκευής, καθώς και με την Κοινωνική Υπηρεσία του Νοσοκομείου Παιδών Πεντέλης.

Α.2. Στόχοι

Η στοχοθέτηση του αρχικού σχεδιασμού έγινε σε σχέση με το ανθρωπινό δυναμικό:

- της σχολικής μας μονάδας (μαθήτριες σχολείου) που θα ελάμβαναν μέρος στην υλοποίηση του έργου
- των χώρων που θα απευθυνόταν το έργο (παιδιά προσχολικής ηλικίας) ως κίνητρο συμμετοχής σε διάφορα βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα σχέδια εκπαιδευτικής δράσης

Οι ειδικότεροι στόχοι για τις μαθήτριες του σχολείου ήταν:

- Η συνειδητοποίηση του εργασιακού χώρου ως πεδίου με επιμέρους κατευθύνσεις δραστηριοτήτων.
- Η γνώση για το ρόλο τους μέσα στον επαγγελματικό χώρο.
- Η ενδυνάμωση των κοινωνικών και επαγγελματικών αξιών με την ενεργό συμμετοχή τους.
- Η απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων για τη διαχείριση και επί-

λυση προβλημάτων στο χώρο της εργασίας.

- Η ενίσχυση της ικανότητας για αξιολόγηση.

- Η ανάπτυξη της σοβαρής αίσθησης ευθύνης που θα αναλάβουν ως εργαζόμενοι.

- Η καλλιέργεια των κλίσεων και ταλέντων τους.

Έτσι επιδιώξαμε:

- Να αναζητούν πληροφορίες (μέθοδοι έρευνας) σχετικές με την πρακτική άσκηση του επαγγέλματος και να τις αξιολογούν.

- Να συσχετίζουν τη σημασία της πληροφορίας με το έργο που αναλαμβάνουν.

- Να ασχολούνται εκτενέστερα με τη διερεύνηση του επαγγελματικού τους χώρου.

- Να αναγνωρίζουν τις απαιτήσεις του επαγγέλματος και να διαθέτουν χρόνο για την εξέλιξη μιας εργασίας στον επαγγελματικό τους χώρο.

- Να αναπτύσσουν δεξιότητες ζωής όπως συνεργασία, υπευθυνότητα δημιουργικότητα κ.ά.

- Να έρθουν σε επαφή με τις μεθόδους οργάνωσης εργασίας και τις διαδικασίες παραγωγής σε πραγματικές συνθήκες

- Να χρησιμοποιούν τη φαντασία στον σχεδιασμό project και στην υπεύθυνη επαγγελματική τους παρουσία.

- Να συμβάλλουν θετικά στην επίτευξη στόχων της ομάδας εργασίας (ομαδικό πνεύμα) επιδεικνύοντας ικανότητες τόσο ηγετικές όσο και συμβιβαστικές.

- Να αποκτούν κίνητρα για αλλαγή συμπεριφοράς διατηρώντας θετικές στάσεις ζωής.

Οι ειδικότεροι στόχοι για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας ήταν

- Να συμμετέχουν στην εξέλιξη του project μέσα από κάποιες προγραμματισμένες δραστηριότητες, αλλά και από αναδυόμενες από τα ίδια τα παιδιά, ώστε να επιτυγχάνεται η αφύπνιση και ανάδυση των δυνάμεων του παιδιού στα εξής μαθησιακά πεδία:

- Ανάπτυξη της γλωσσικής αντίληψης, προφορικής επικοινωνίας ή γραπτής έκφρασης.

- Κατανόηση μαθηματικών εννοιών και η ανάπτυξη απλών μαθηματικών δεξιοτήτων.

- Μελέτη φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος.

- Δημιουργία και έκφραση (Εικαστικά - Δραματική Τέχνη & Θέατρο-Φυσική Αγωγή-Μουσική).

- Προσέγγιση στη νέα τεχνολογία με εξοικείωση στις απλές βασικές λειτουργίες των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών.

Β. Σχεδιασμός-Οργάνωση πλαισίου δράσεων/εφαρμογών-Διαδικασία Ανάπτυξης του Προγράμματος

Β.1. Η Παιδαγωγική Ομάδα

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 24 μαθήτριες της ειδικότητας Βοηθών Βρεφονηπιολόγων Τάξη Α- Κύκλος Β' κατά τη σχολικό έτος 2002-2003 και δύο εκπαιδευτικοί ως υπεύθυνοι έργου

Β.2. Το Οργανόγραμμα των Εργασιών

Βασικά στοιχεία του οργανογράμματος ήταν η επιλογή θέματος, η εμπλοκή των μαθητριών σε αυτό καθώς και οι προτάσεις για την επίλυση προβλημάτων κατά την υλοποίηση του.

Ο προαναφερόμενος άξονας οδήγησε στην εξής πορεία (φάσεις υλοποίησης):

1. Ευαισθητοποίηση μαθητριών που θα συμμετέχουν στο πρόγραμμα και συγκέντρωση αιτήσεων συμμετοχής.

2. Συζήτηση με τις μαθήτριες και επιλογή θεμάτων για το περιεχόμενο της "Γωνιάς Δημιουργικής Απασχόλησης"

3. Υποβολή πρότασης (Αίτηση-Πρόταση με προβλεπόμενη διάρκεια αποπεράτωσης του έργου, Περιγραφή του φυσικού αντικειμένου-Επιδιωκόμενους στόχους-Συνάφεια στόχων με τους στόχους του ΥΠΕΠΘ-Μεθοδολογία- Συσχέτιση του φυσικού αντικειμένου με προγράμματα σπουδών και χρηστικότητα)

4. Συγκρότηση υποομάδων στην αρχική παιδαγωγική ομάδα. (Οι μαθήτριες επιλέγουν το θέμα που θα ασχοληθούν και την αντίστοιχη ομάδα)

5. Οργάνωση του προγράμματος (Αποφασίζονται οι ώρες απασχόλησης, προγραμματίζονται οι μετακινήσεις και συναντήσεις, οι δραστηριότητες)

6. Ενεργοποίηση για έρευνα αγοράς

7. Πραγματοποίηση εκπαιδευτικών επισκέψεων σε Μουσεία

8. Προτάσεις για το περιεχόμενο του έργου και προγραμματισμός της υλοποίησης

9. Υλοποίηση προτεινόμενων και προγραμματισμένων κατασκευών/ συνθέσεων

10. Τελική σύνθεση μετά από συγκέντρωση τμημάτων του παραγόμενου έργου και σύνδεση σε ενότητες

11. Εφαρμογή πιλοτικού προγράμματος με υλοποίηση σχεδίων εργασίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έχοντας ως υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό τις κατασκευές των μαθητριών

12. Ευαισθητοποίηση των γονέων των παιδιών της προσχολικής ηλικίας (Μέσα από το πρόγραμμα "ΔΑΙΔΑΛΟΣ" επισημαίνεται η αναγκαιότητα για τις μαθήτριές μας που ασχολούνται με παιδιά προσχολικής ηλικίας να επινοούν και τις δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιούν οι γονείς των νηπίων στο οικογενειακό - ευρύτερο περιβάλλον με την ενεργητική συμμετοχή παιδαγωγού-γονέα-παιδιού).

13. Έκθεση (σχεδιασμός χώρος προβολής/τοποθέτηση φυσικού αντικειμένου)- Παρουσίαση του έργου

14. Διάχυση (ενημερωτικά φυλλάδια, poster)

B.3. Μέθοδοι -τεχνικές εργασίας που χρησιμοποιήθηκαν:

Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν:

Καταιγισμός ιδεών, Διερεύνηση/ έρευνα του περιβάλλοντος (π.χ. βιβλιοθήκες, internet), Μελέτη ενημερωτικού υλικού ή τσεκουμένων, Ατομική και Συμμετοχική Παρατήρηση, Εκπαιδευτικές επισκέψεις σε Μουσεία, Εργασία σε ομάδες, Προβολή βιντεοκασέτας, Διαλέξεις, Αλληλοδιδασκαλία, Διαλεκτική Συζήτηση, Δραματοποίηση, Ομαδική παρουσίαση, Poster, Θεατρική Παράσταση, Ομαδοσυνεργαστική διδασκαλία και Εμπειροβιοματική μάθηση

B.4. Αποτελεσματικότητα του οργανογράμματος και της μεθόδου διδασκαλίας

Το οργανόγραμμα έδωσε την πορεία που πρέπει να ακολουθείται σε ένα project, ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι με συνέχεια και συνέπεια για την ολοκλήρωση του έργου. Τηρήθηκε ημερολόγιο εργασιών και

δραστηριοτήτων καθώς ακολουθήθηκε το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης (για τη διάρκεια δέκα μηνών)

Η πορεία του προγράμματος βασίστηκε στην βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία και για τον προαναφερόμενο λόγο οι δράσεις μας είχαν τρεις κυρίως άξονες:

Α) Θεωρητική προσέγγιση ενότητας ή αντικειμένου

Β) Βιωματικές δραστηριότητες των μαθητριών του σχολείου

Γ) Εφαρμογή σε παιδιά προσχολικής ηλικίας της ενδεδειγμένης δραστηριότητας μετά τη βιωματική δραστηριότητα των μαθητριών στο ίδιο αντικείμενο δράσης

Ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας, για μια ακόμα φορά διαπιστώθηκε ότι η συνεργατική μάθηση και η βιωματική προσέγγιση ήταν περισσότερο αποτελεσματικές.

Αξιολόγηση

Α. Ποσοτικά Στοιχεία Αξιολόγησης

Οι μαθήτριες κατασκεύασαν πλούσιο εκπαιδευτικό - εποπτικό υλικό για την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος «Ο Γεωργός- ΠΡΩΤΟΓΕΝΗΣ ΤΟΜΕΑΣ» σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι 76 επιμέρους κατασκευές των μαθητριών όπως μακέτες, μουσικά όργανα, κούκλες κουνιλοθέατρου, σκηνικά, βιβλία, επιτραπέζια παιχνίδια, παιχνίδια ενσφήνωσης, μουσειοσκευή, CD κ. α. επιτρέπουν τη διαθεματική προσέγγιση συγκεκριμένης εκπαιδευτικής ενότητας. Η αρχική επιλογή του θέματος, ωστόσο, δίνει τη δυνατότητα προεκτάσεων και σε χώρους όπως της Περιβαλλο-

ντικής ή/και Πολιτισμικής Εκπαίδευσης καθώς και της Αγωγής Υγείας.

Με την εμπλοκή τους οι μαθήτριες κατανόησαν τη μέθοδο κατασκευής και λειτουργίας του Έργου, διότι κάθε κατασκευή έχει αντικειμενικό σκοπό που έγινε και οι στόχοι της χρήσης της αναφέρονται σε κείμενο που συνοδεύει το Έργο.

Β. Ποιοτικά Στοιχεία Αξιολόγησης

Τα Κριτήρια Αξιολόγησης ως προς την Επίτευξη των Στόχων που Είχαν Κέντρο Βάρους

Β.1. Τις Συμμετέχουσες Μαθήτριες

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του Προγράμματος «ΔΑΙΔΑΛΟΣ» με συστηματική παρατήρηση διαπιστώθηκε:

- Το ενδιαφέρον για επισκέψεις σε χώρους πληροφόρησης, παιδικές βιβλιοθήκες και μουσεία (ανάπτυξη επαγγελματικών γνώσεων)
- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής (κυρίως κοινωνικής συμπεριφοράς-επικοινωνίας)
- Ο ενθουσιασμός για συμμετοχή των μαθητριών στο πρόγραμμα «ΔΑΙΔΑΛΟΣ» παρά την έλλειψη υποδομής για εργαστηριακό χώρο στο σχολείο μας
- Η απόκτηση της δυνατότητας ευελιξίας στον προσδιορισμό δραστηριοτήτων για απασχόληση παιδιών προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιώντας τα «εντελή» υλικά στις κατασκευές τους
- Ο ελεύθερος χρόνος που διέθεσαν για τις απλές ή μη κατασκευές παιδαγωγικών παιχνιδιών και η μεγάλη σε χρονική διάρκεια παραμονή στο σχολείο εκτός ωρών διδασκαλίας για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα

- Η διαρκής διάθεση για κατασκευές απλών έργων με ανταλλαγή ιδεών ή προτάσεων για τα έργα

- Η παραγωγή εποπτικού υλικού και η υλοποίηση έργων δημιουργικής φαντασίας

- Η ανάπτυξη ικανότητας αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης ως προς την ποιότητα, την αισθητική και την επάρκεια εποπτικού υλικού, την τήρηση των προδιαγραφών του υλικού και των κανόνων ασφαλείας, της επινοητικότητας και χρηστικότητας των ιδεών ή και προτάσεων

- Η απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας (αξιοποίηση της πληροφορίας)

- Η συνεχής συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και μετά την αποφοίτηση τους μέχρι την ολοκλήρωσή του.

B.2 Τα Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του Προγράμματος «ΔΑΙΔΑΛΟΣ» με παιδαγωγική μέθοδο διαπιστώθηκε:

- Η εμπλοκή του παιδιού προσχολικής ηλικίας σε δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν κατά την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος (χρήση των κατασκευών των μαθητριών μας)

- Η επιτυχής δραστηριοποίηση του μέσα στο χωροχρόνο και η επαφή του με το φυσικό υλικό (μη εμπορευματοποιημένο).

- Η επαφή του παιδιού με τον πρωτογενή τομέα με τρόπο που προσιδιάζει στα χαρακτηριστικά του (το παιδί βλέπει, συζητά, ασκείται, παίζει, εκφράζεται, γελά).

- Η πολύτιμη χρήση του πολυδυναμικού υλικού που κατασκεύασαν οι μαθήτριες του σχολείου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

- Η επιτυχής ενεργοποίηση του

παιδιού προσχολικής ηλικίας για μάθηση μέσω της αυτενέργειας και μετά από εξερεύνηση και ανακάλυψη αντικειμένων στο χώρο που κινείται

B.3. Την Πρωτοτυπία και Χρηστικότητα του Εποπτικού Υλικού - Έργου

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος διαπιστώθηκε :

α) Με τη μέθοδο της επισκόπησης

- Η πρωτοπορία του έργου, διότι το σύνολο των κατασκευών των μαθητών μας εντάσσονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών που πρόκειται να εφαρμοστεί στο χώρο Προσχολικής Αγωγής. Οι προδιαγραφές που δόθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές και διδάσκοντες με βάση τους ειδικότερους στόχους που ετέθησαν για το πρόγραμμα, προώθησαν την δημιουργία έργων που δεν ήταν αντίγραφα άλλων κατασκευών ή άλλων σχεδίων εργασίας

β) Με τη μέθοδο τεχνικών συσχετίσεων

- Η ζητούμενη ενεργός συμμετοχή του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία μετά τη «μύησή» του από την/τον Παιδαγωγό (ανταλλαγή ιδεών, αντικειμένων σε συμμετοχική διδασκαλία ανά μαθησιακές περιοχές) είναι περισσότερο αποτελεσματική στις απαιτήσεις της συνεχώς εξελισσόμενης κοινωνίας μας, για την ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας.

B.4. Τη Δυνατότητα Προέκτασης του Έργου

- Οι δημιουργίες των μαθητριών χρησιμοποιήθηκαν σε Παιδικό Σταθμό για απασχόληση Νηπίων και κατά την έκθεση μέρος του υλικού ζητήθηκε από εκπρόσωπο Δήμου για να εμπλουτίσει τους Δημοτικούς Σταθμούς

- Η ανάλυση των ρόλων στην πα-
ράσταση κουκλοθέατρου που οι μα-
θητρίες του Προγράμματος «ΔΑΙΑ-
ΛΟΣ» έδωσαν με τις κούκλες που οι
ίδιες κατασκεύασαν είχε ως συνέχεια
και την επισήμανση και εμπλουτισμό
των παιδαγωγικών στόχων

- Σε πρώτο επίπεδο για κάθε κα-
τασκευή υπήρχαν ενδεικτικές προτά-
σεις για προγραμματισμένες δραστη-
ριότητες, οι οποίες μπορούν οι εκπαι-
δευτές και οι εκπαιδευόμενοι να τρο-
ποποιήσουν ή να εμπλουτίσουν για τη
συνέχιση του προγράμματος.

Γ.Οφέλη

Τα οφέλη για το σχολείο, τους εκ-
παιδευτικούς και τις συμμετέχουσες
μαθήτριες ήταν τα εξής:

Γ.1.Το σχολείο:

- Έγινε πόλος έλξης για τις μα-
θήτριες -εκτός ωρών διδασκαλίας και
αποτελέσε κενό σύνδεσης προσχολι-
κής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

- Αναδείχτηκε για τις δημιουργι-
κές του δραστηριότητες στην τοπική
κοινωνία

- Απέκτησε υποδειγματικό επο-
πτικό υλικό για εφαρμογή προγράμ-
ματος σε χώρους απασχόλησης για
την ειδικότητα Β. Βρεφονηπιοκόμων

- Ενισχύθηκε με επιπλέον εργα-
στηριακό εξοπλισμό που είχε ενταχθεί
στην εξέλιξη του παραδοτέου έργου

- Εμπλούτισε τη βιβλιοθήκη του
με ένα νέο πρότυπο σχέδιο εργασίας
(project)

- Σύνδεσε το σχολείο με χώρους
εργασίας

Γ.2. Οι Εκπαιδευτικοί:

- Εφάρμοσαν ευέλικτη διδασκα-
λία με δυνατότητες εξακρίνωσης στον
αναλυτικό πρόγραμμα

- Κατέγραψαν και υλοποίησαν
τις ιδέες τους

- Επεκτάθηκαν σε καινοτόμες
δράσεις και δημιουργικά σχέδια ερ-
γασίας

- Ανάπτυξαν συνεργασίες σε βά-
θος χρόνου με άλλους εκπαιδευτικούς
και μαθήτριες επιδιώκοντας συγκε-
κριμένους παιδαγωγικούς στόχους

- Αναδόμησαν το περιεχόμενο της
πρακτικής άσκησης προτείνοντας ένα
απιορειδές πρόγραμμα που εφαρμό-
ζεται σε προσχολική και δευτεροβάθ-
μια επαγγελματική εκπαίδευση.

- Ανταμείφθηκαν ηθικά βλέπο-
ντας το παραγόμενο έργο και τη χαρά
στο πρόσωπό των μαθητριών, όταν
φόρεσαν το μετάλλιο διάκρισης και
κράτησαν το κύπελλο βράβευσης στα
χέρια τους.

Γ.3. Οι μαθήτριες:

- Χρησιμοποίησαν εποικοδομητι-
κά το χρόνο τους

- Ανακάλυψαν ικανότητες και
ανάπτυξαν δεξιότητες ζωής, γενικές -
κοινωνικές (συνεργασία, πρωτοβου-
λία, επινοητικότητα, ευρηματικότητα,
φαντασία, ανάληψη ευθύνης κλπ) και

- Απέκτησαν επαγγελματικές γνώ-
σεις και εμπειροβιοματικότητα στην
εξέλιξη ενός σχεδίου εργασίας (pro-
ject).

- Συμμετείχαν δημιουργικά στην
παιδευτική διαδικασία παιδιών προ-
σχολικής ηλικίας διδασκόμενες και
διδάσκοντας.

- Επέτυχαν ενίσχυση της θετικής
εαυτοαντίληψης τους αποκτώντας
επαγγελματικές εμπειρίες (ως προς

τους τρόπους οργάνωσης μιας εργασίας, μεθόδους-διαδικασίες παραγωγής προϊόντων σε πραγματικές συνθήκες, αναζήτηση τρόπων επίλυσης προβλημάτων) για επαγγελματική προσαρμογή

- Εμπλούτισαν το προσωπικό τους αρχείο με σχέδια εργασίας που μπορούν να προεκτείνονται σε όλα τα μαθησιακά πεδία των παιδιών προσχολικής ηλικίας

- Ανάπτυξαν ικανότητες για τη διαχείριση δυσκολιών που θα αντιμετωπίσουν στο χώρο εργασίας

- Ενίσχυσαν το βιογραφικό τους σημείωμα και

- Επιβραβεύθηκαν με μετάλλιο και εκπαιδευτικό ταξίδι στη Γερμανία

Αντί Επιλόγου

Αντί επιλόγου θα καταγράψουμε ό,τι αναφέρθηκε κατά τη διάρκεια των ατομικών συνεντεύξεων από συμμετέ-

χουσες στο Πρόγραμμα «ΔΑΙΔΑΛΟΣ» μαθήτριες. «Ο εμπλουτισμός της πρακτικής άσκησης με εφαρμογές νεωτεριστικών –πilotικών προγραμμάτων και η αναδόμηση του περιεχομένου της είναι σημαντική, διότι με την πρακτική άσκηση αναπτύσσονται επαγγελματικές δεξιότητες και αποκτάται η επαγγελματική εμπειρία»

Με την απόκτηση των επαγγελματικών εμπειριών οι μαθητές και οι μαθήτριες επιτυγχάνουν καλύτερη επαγγελματική προσαρμογή και επαγγελματική κατάξίωση. Έτσι, η εφαρμογή ανάλογων προγραμμάτων με στόχο την απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων συνδυάζει την παρότρηση για εργασία με την επιτυχημένη πρόσβαση στην απασχόληση και πληροί τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Barnes A., a.o. (1998). *Report II: Portfolios for Career Learning and Development Socrates Programme – Comenius Action 3.1 Education for Careers in the Union*
- Δημητρώπουλος Ε., (1998). *Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. Τόμοι Α 'και Β '* Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη
- Δημητρώπουλος Ε.,(1994). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα. Εκδόσεις: Έλλην
- European Commission (1994)., *Strategies to Improve Young People Access to, and their Progression within, Initial Vocational Training Education Training Youth*
- European Commission CEDEFOP (1997) *Young People Training*
- Θεοφιλίδης Χ, *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*, Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα 1977
- Κουτσοβάνου Ε. & Ομάδα Εργασίας (1990). *Μορφές και τρόποι εργασίας στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα, Εκδόσεις Οδυσσέας
- Κουτσοβάνου, Ε. & Ομάδα Εργασίας, (2003). *Προγράμματα προσχολικής Εκπαίδευσης και η Διαθεματική Διδακτική Προσέγγιση*. Αθήνα, Εκδόσεις Οδυσσέας
- Ματσαγγούρας Η., (1998). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*. Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρης

- Ντολιοπούλου Ε., (2001). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα
- Oomen A. ,a.o. (1999). *Report III: The Innovation and Implementation of Careers Education and Guidance in Secondary Schools Socrates Programme – Comenius Action 3.1 Education for Careers in the Union*
- Σαμοΐλης Π., (1996). Εργασιακή Εμπειρία Μαθητών Λυκείου. Αξιολόγηση ενός Πειραματικού Προγράμματος. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τευχ. 36-37, Μάρτιος Ιούνιος, σελ. 72-88
- ΥΠΕΠΘ, ΦΕΚ τ. Β΄ αρ. φ. 304/13-03-2003
- ΥΠΕΠΘ-ΕΙΝ: Οδηγός Εφαρμογής και Διαχείρισης Προγράμματος «ΔΑΙΔΑΛΟΣ» Σχολικού Έτους 2002-2003
- Χρυσοφίδης Κ., (2002). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία- Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg
- Wear W., Gray G., (2000). *Η Προαγωγή της Ψυχικής και της Συναισθηματικής Υγείας στο Σχολείο*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Επιμέλεια Σ. Δημητρόπουλος

Λεβέντης, Δ. (2004). *Η Συμβουλευτική στη Μέση Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Εκδόσεις Επιφανίου.

Έχω την ευτυχία να έχω διαβάσει πολλά ενδιαφέροντα βιβλία στη ζωή μου, αρκετά από τα οποία είναι σχετικά με τη Συμβουλευτική και την Επαγγελματική Αγωγή. Για μερικά από αυτά έχω γράψει βιβλιοκριτικές ή κριτικά σημειώματα.

Αυτό όμως το κριτικό σημείωμα είναι αλλιώς, γιατί δεν αναφέρεται απλά σε μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα έκδοση αλλά σε μια ιδιαίτερα σημαντική περίπτωση συνολικά. Έτσι, η «βιβλιοκριτική» αυτή δεν μπορεί να περιοριστεί στην τυπική διαδικασία της εκτίμησης των θετικών και αρνητικών μερών μιας συστηρά επιστημονικής εργασίας. Κι αυτό γιατί αναγκαστικά το επίκεντρο ενδιαφέροντος μετατοπίζεται από το βιβλίο στον συγγραφέα του, από το δημιούργημα στον δημιουργό, από το παράγωγο στον παραγωγό. Γιατί η συνεισφορά του Δημήτρη Λεβέντη στην υπόθεση της Συμβουλευτικής στην Κύπρο δεν είναι το κρινόμενο βιβλίο αυτό καθαυτό. Το βιβλίο είναι η μαρτυρία. Το βιβλίο είναι η αφορμή. Η συνεισφορά του Δημήτρη Λεβέντη είναι ο ατέλειωτος αγώνας, ο «καλός αγώνας».

Ο Δημήτρης Λεβέντης είναι Κύπριος. Σπούδασε στο πανεπιστήμιο Αθηνών (παχίο Ελληνικής Φιλολογίας το 1965) και στο State University of New York (τίτλος M. Sc. In Guidance 1972, Specialist of Science in Guidance το 1973). Διετέλεσε στην Κύπρο Επιθεωρητής Μέσης Εκπαίδευσης για τη Συμβουλευτική και την Επαγγελματική Αγωγή από το 1984 έως το 1992, Πρώτος Λειτουργός της Εκπαίδευσης από το 1992 έως το 1999 και Προϊστάμενος της Υπηρεσίας Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής από το 1983 έως το 1999. Αφυστηρέτησε το Καλοκαίρι του 1999.

Το βιβλίο αποτελείται από δύο μέρη. Στο Μέρος Αα παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά της Συμβουλευτικής στη Μέση Εκπαίδευση. Ιδιαίτερα ο συγγραφέας ασχολείται με την περιγραφή του σημερινού συστήματος της Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής στην Κύπρο, επισημαίνει μερικές σύγχρονες εξελίξεις στον Σύμβουλο και στον ρόλο του, επεκτείνεται στο ρόλο των συμβούλων και των μαθητών στον αγώνα εναντίον των ναρκωτικών, καθώς και στην εφαρμογή των σύγχρονων προδιαγραφών εργασίας του Συμβούλου Καθηγητή κατά την τήρηση και χρήση του Μαθητικού Αρχείου.

Στο Μέρος Β' παρουσιάζονται προηγούμενες εξελίξεις του συστήματος Συμβουλευτικής με έμφαση σε ορισμένες παραμέτρους. Ιδιαίτερα περιγράφεται το επάγγελμα του πολυδύναμου καθηγητή του Προσανατολισμού και η πορεία για τη δημιουργία του, όπως και η ανάπτυξη.

Στο τέλος του βιβλίου ο Κατάλογος των εκδόσεων του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, μια και η συμβολή του ίδιου στην παραγωγή των εκδόσεων αυτών ήταν ουσιαστική.

Το περιεχόμενο του βιβλίου έχει τη μορφή διαλέξεων. Μάλιστα, όταν ένα χρόνο πριν γίνει η έκδοση ο συγγραφέας μου έκαμε την τιμή να μου ζητήσει τη γνώμη μου αν έπρεπε το βιβλίο να έχει αυτή τη μορφή, εγώ είχα εκφράσει σοβαρές επιφυλάξεις, ουσιαστικά είχα αντίθετη γνώμη. Τον παρώτρυνα τότε να μην αφήσει το περιεχόμενο στη μορφή των διαλέξεων. Τώρα διαπιστώνω ότι είχα άδικο, ότι τελικά το αποτέλεσμα τον δικαιώνει. Γιατί οι διαλέξεις αυτές δεν είναι άσχετες με την πορεία εξέλιξης του θεσμού αυτού στην Κύπρο. Αντίθετα, σημαδεύουν και σηματοδοτούν σημεία κλειδιά της εξέλιξης αυτής. Συνδέονται με συγκεκριμένες χρονικά και τοπικά δράσεις συνδεδεμένες άρρηκτα με την εξέλιξη του θεσμού στην Μέση Εκπαίδευση στην Κύπρο. Συνδέονται με την ιστορία του θεσμού και τη συμβολή συγκεκριμένων σκαπανέων στην διαμόρφωση της ιστορίας αυτής.

Η *Συμβουλευτική στη Μέση Εκπαίδευση* δεν είναι ένα συνηθισμένο βιβλίο όπως τα άλλα πάνω στο αντικείμενο. Δεν είναι ένα αυστηρά θεωρητικό ή μεθοδολογικό ή έστω πρακτικό βιβλίο. Είναι κάτι παραπάνω. Είναι μια προσωπική κατάσταση, είναι μια απομνημόσυνη μαρτυρία, είναι ένας μόχθος ζωής παρουσιασμένος σε σημεία αναφοράς που σημάδεψαν τη ζωή.

Κέντρο της έμφασης στο περιεχόμενό του είναι ο Σύμβουλος. Γι' αυτόν αγωνίστηκε ο Δημήτρης Λεβέντης. Μάλιστα ο πολυδύναμος Σύμβουλος, στον οποίον ακρόδαντα πίστευε, και πιστεύει. Στη διάρκεια της θητείας του ως Προϊστάμενος της ΥΣΕΑ δεν τον δημιούργησε απλά τον Σύμβουλο. Τον υποστήριξε, τον συντρόφεψε στα πρώτα του βήματα, τον αγάπησε, τον ενίσχυσε, του δημιούργησε αυτοπεποίθηση. Γιατί πιστεύει, όπως γράφει και στον πρόλογό του, ότι «το σύστημα είναι ο σύμβουλος και ο σύμβουλος είναι το σύστημα». Σε μια λίγο αυθαίρετη αλλά πολύ ρεαλιστική προέκταση θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι, για εκείνη την περίοδο τουλάχιστον, «το σύστημα είναι ο Δημήτρης Λεβέντης με τους συνεργάτες συμβούλους του, και ο Δημήτρης Λεβέντης είναι το σύστημα».

Η μετατόπιση της έμφασης αυτού του σημειώματος στον συγγραφέα του βιβλίου δεν πρέπει με κανέναν τρόπο να εκληφθεί ότι υποβαθμίζει την ποιότητα και χρησιμότητα του περιεχομένου του βιβλίου και των διαλέξεων. Δεν πρόκειται για διαλέξεις επτετακού ή εορταστικού χαρακτήρα! Αντίθετα μάλιστα, το περιεχόμενό τους αποτελεί εκπαιδευτικό υλικό για τους Συμβούλους, αποτελεί μέρος της εκπαίδευσής τους για την εφαρμογή του θεσμού στην εκπαιδευτική πράξη. Ποικίλλει, δε, τόσο ως προς τη φύση του όσο και ως προς τη σκοπιμότητά του, ανάλογα με την ευκαιρία με την οποία συνδέεται η κάθε ομιλία. Έτσι, για να σταχολογήσω ενδεικτικά μόνον θέματα, παρουσιάζονται αποτελέσματα εμπειριών ερευνών, συνοψίζονται στατιστικά δεδομένα, συζητείται και εκτιμάται η πρόοδος του θεσμού, παρουσιάζονται εμπειρίες από την πράξη, δίνονται λύσεις σε δυσκολίες που εμφανίστηκαν, περιγράφονται αρχές του θεσμού που πρέπει να τηρούνται, καθώς και χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει αυτό το σύστημα, τονίζονται χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο πολυδύναμος Σύμβουλος, αναλύονται διαδικασίες εφαρμογής της Συμβουλευτικής, σκιαγραφούνται εναλλακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις κ.ο.κ.

Γενικά πρόκειται για ένα λιτό βιβλίο, με σεμνή εμφάνιση και σεμνό περιεχόμενο, όπως λιτός και σεμνός ήταν και είναι πάντα ο Δημήτρης Λεβέντης.

Συνεχιστής της προσπάθειας παλιότερων αξιόλογων λειτουργών, όπως του Ζήνωνα Γεωργιάδη και του Γιώργου Αχλλίδη, προχωρεί περισσότερο, χτίζει το σύστημα.

Η προσπάθειά του ως Επιθεωρητή Συμβουλευτικής στη Μέση Εκπαίδευση και Προϊσταμένου της Υπηρεσίας Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής για πολλά χρόνια, μέχρι το καλοκαίρι του 1999, ήταν συνεχής, αδιάκοπη και επίμονη, κάποτε ευχάριστη και κάποτε επώδυνη, δύσκολη. Αλλά ο Δημήτρης Λεβέντης είναι συνηθισμένος στους αγώνες, από άλλες εποχές. Και, όπως και σε κείνες τις εποχές, στο τέλος νικά: Το σύστημα Συμβουλευτικής που οραματίζεται καθιερώνεται, βαθύνεται, εμπεδώνεται και σήμερα λειτουργεί. Και ο συγγραφέας αυτού του μικρού βιβλίου το καμαρώνει, είναι υπερήφανος για το σύστημα.

Στην εκδήλωση της αποχώρησης του Δημήτρη Λεβέντη από την Υπηρεσία Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής, όταν αφυπηρέτησε το καλοκαίρι του 1999, συνέπεσε να βρίσκομαι στην Λευκωσία. Και, πέρα από τις ατομικές φορησίες, ήταν διάχυτη η αίσθηση ότι στο σημείο εκείνο έλλεινε ένας κύκλος στον τομέα της Συμβουλευτικής στην Κύπρο. Είναι βέβαιο ότι οι συνάδελφοί του που τον διαδέχτηκαν, κι αυτοί που θα ακολουθήσουν μετά, θα συνεχίσουν την προσπάθεια. Γιατί τα θεμέλια είναι γερά.

Αφυπηρετών το 1999, και καταθέτοντας με το βιβλίο αυτό το 2004 την προσωπική του μαρτυρία, δικαιούται να υπερηφανεύεται ότι «...τον αγώνα τον καλόν ηγωνίσamai...». Γιατί το παρόν βιβλίο αυτό ακριβώς αντανάκλα: τον αγώνα και την αγωνία αλλά και την αγάπη του Δημήτρη Λεβέντη για τη Συμβουλευτική στη Μέση Εκπαίδευση της Κύπρου.

Τ Α Ν Ε Α Τ Η Σ Ε Λ . Ε . Σ Υ . Π .

Επιμέλεια Π. Σαμοΐλης

1. Η Ημερίδα του Δεκεμβρίου 2005

Στις 3 Δεκεμβρίου 2005 πραγματοποιήθηκε στο μεγάλο αμφιθέατρο του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου Επιστημονική Ημερίδα της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. με θέμα: **“20 Χρόνια ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.: Η Συμβολή της στην Ανάπτυξη του Θεσμού Συμβουλευτικής – Προσανατολισμός στην Ελλάδα”** Την Ημερίδα παρακολούθησαν 280 περίπου μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., Σύμβουλοι Ε.Π., Ψυχολόγοι, Κοινωνικοί Λειτουργοί, Καθηγητές – Σύμβουλοι ΣΕΠ, ειδικοί επιστήμονες, Υπεύθυνοι ΣΕΠ (από τα ΚΕΣΥΠ), πολλοί μεταπτυχιακοί φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και φοιτητές του τμήματος ΣΥΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ. Οι εισηγήσεις ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρουσες διότι κάλυψαν την προσφορά της ΕΛΕΣΥΠ στην εξέλιξη του Θεσμού Σ-Π και τις προοπτικές στο μέλλον συνολικά, αλλά και ειδικότερα μέσω της ΕΠΘΕΩΡΗΣΗΣ, και των Συνεδρίων ή Ημερίδων. Εκείνο ωστόσο που ‘χρωμάτισε’ την εκδήλωση ήταν η βράβευση δύο καταξιωμένων στελεχών της Εταιρείας, των κ.κ. Ευστάθιου Δημητρώπουλου και Μιχάλη Κασσωπάκη, για την πολύχρονη και πολύ σημαντική προσφορά τους στο θεσμό Σ-Π, όπως επίσης, η απονομή Τιμητικών Διπλωμάτων στα μέλη των Δ.Σ. της ΕΛΕΣΥΠ (1985- 2005) και στα μέλη της Ομάδας Εργασίας ΣΕΠ του Π.Ι. (1981-1988). Θα τονίσω, με την ευκαιρία, την παρουσία, για δεύτερη συνεχή χρονιά, της Ευρωβουλευτού και παλαιού μέλους της Εταιρείας κας Μαρίας Κασσιώτου – Παναγιωτοπούλου, η οποία απηύθυνε χαιρετισμό και παρακολούθησε για λίγη ώρα τις εργασίες της ημερίδας. Τα πρακτικά της Ημερίδας θα αποτελέσουν το τεύχος 78-79 της ΕΠΘΕΩΡΗΣΗΣ.

2. Η Γενική Συνέλευση των μελών της ΕΛΕΣΥΠ

Μετά το πέρας της Ημερίδας, πραγματοποιήθηκε γενική συνέλευση των μελών της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., κατά την οποία ο Πρόεδρος κος Π. Σαμοΐλης παρουσίασε τα πεπραγμένα του Δ.Σ. και εξήγησε την πρόοδο της συνεργασίας της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. με 16 ευρωπαϊκούς εταίρους στο πλαίσιο του Προγράμματος LEONARDO da VINCI IndiCaM@ICT για τη δημιουργία ηλεκτρονικού εργαλείου εξατομικευμένης διαχείρισης Σταδιοδρομίας στο χώρο εργασίας (επιχειρήσεις Πληροφόρησης –Επικοινωνίας). Συζητήθηκαν κυρίως η ανάγκη πιστοποίησης προσόντων και Υπηρεσιών στο χώρο Σ-Π, η άμεση ανάγκη ειδικής κατάρτισης καθηγητών που κατέχουν θέσεις στελεχών ΣΕΠ, με ταχύρρυθμα σεμινάρια, η δημιουργία ειδικού κλάδου (ΠΕ...) εκπαιδευτικών-Λειτουργών ΣΕΠ και τέλος η δυνατότητα αναβάθμισης του τίτλου των πτυχιούχων του τμήματος ΣΥΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ. Το

Δ.Σ. δεσμεύτηκε να προβάλει τα ζητήματα αυτά σε υπόμνημα προς το ΥΠΕΠΘ. Σε σχέση με τα υπόμνηματα προς Υπουργεία και άλλους φορείς, κάποια μέλη της Εταιρείας πρότειναν να γίνεται καλύτερη προετοιμασία με τηλεφωνήματα, συναντήσεις, συνεννοήσεις, ώστε να υπάρχει θετικό αποτέλεσμα.

3. Τεύχη της Επιθεώρησης στέλνονται κανονικά μόνο σε όσα από τα μέλη μας έχουν τακτοποιήσει τις ετήσιες συνδρομές τους ή έστω οφείλουν την συνδρομή του προηγούμενου έτους. Αναφέρουμε την απόφαση αυτή του Δ.Σ. 1ο για να υπενθυμίσουμε στα μέλη μας να τακτοποιούν έγκαιρα τις συνδρομές τους και 2ο για να παρακαλέσουμε να μας ειδοποιείτε αμέσως μόλις αλλάξετε τη διεύθυνση διαμονής, ώστε να μην χάνονται τα τεύχη.

4. Υπενθυμίζουμε τις προσεχείς εκδηλώσεις της Διεθνούς Εταιρείας Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής (IAEVG) της οποίας η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. είναι μέλος: Ιβηρικο-αμερικανικό Συνέδριο για τη Συμβουλευτική στην Κούβα, 23-25 Μαΐου 2006, Συνέδριο Λατινικής Αμερικής για την κατάρτιση των Συμβούλων, Βενεζουέλα, 25-28 Ιουλίου 2006, Διεθνές Συνέδριο 23-25 Αυγούστου 2006 στην Κοπενχάγη Δανίας με θέμα: "Το Πέρασμα: Η Συμβουλευτική και ο Προσανατολισμός σε Μετάβαση", Διεθνές Συνέδριο στη Νάπολη της Ιταλίας, με Γενική Συνέλευση, 6-8 Ιουνίου 2007, Διεθνές Συνέδριο με θέμα: Ο Ρόλος της Συμβουλευτικής για την Επίτευξη Κοινωνικής Οικολογίας και Οικολογικής Οικονομίας, 18-20 Σεπτεμβρίου 2008, Buenos Aires, Argentina. Περισσότερες πληροφορίες από τον κo Σάμοϊλη, τηλεφωνικά.

5. Βιβλία – Περιοδικά που λάβαμε:

- α. Παπαγεωργίου, Β., Ηλίας: *Επαγγελματικές Πληροφορίες και Επαγγελματικές Τάσεις Παιδιών Αγροτικών Περιοχών*. Εκδόσεις Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2004. Πρόκειται για έρευνα του φίλου-συναδέλφου και μέλους της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., στο πλαίσιο της Διδακτορικής του Διατριβής στον Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η έρευνα αφορά τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό παιδιών πολυτέκνων οικογενειών από αγροτική και μάλιστα νησιωτική περιοχή της Ελλάδας και είναι ιδιαίτερος ενδιαφέρουσα για όλα τα στελέχη του θεσμού Σ-Π και κυρίως εκείνους που οριοθετούν την εξέλιξή του.
- β. Κουμή, Γιάννα.: *Μια Τάξη Εφήβων-Συζητήσεις εκπαιδευτικών για ζητήματα ψυχικής υγείας στο σχολείο*. Εκδόσεις αλφα πι, Χίος 2005. Στο βιβλίο αυτό (σ.σ.179), η κα Κουμή, μέλος του Δ.Σ. της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.(1999-2000), παρουσιάζει το υλικό που χρησιμοποιήθηκε σε σχετικό σεμινάριο για καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου, κατά το σχολικό έτος 2003-2004, με αντικείμενο την ευαισθητοποίησή τους σε ζητήματα ψυχικής υγείας των μαθητών. Το βιβλίο είναι χρήσιμο σε εκπαιδευτικούς, σε ψυχολόγους ή κοινωνικούς λειτουργούς, σε σχολικούς συμβούλους και άλλους ειδικούς που θα ασχοληθούν με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και την επίλυση δύσκολων καταστάσεων στο σχολείο.
- γ. *Δελτίο Εκπαιδευτικής Αρθρογραφίας* τ. 23. 2005. Τμήμα Ερευνών Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.
- δ. Περιοδικό *Νέα Παιδεία*. Κείμενα Παιδευτικού Προβληματισμού, τ. 113,114,115.

- Τρίμηνη έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης «Νέα Παιδεία».
- ε. Περιοδικό *Κοινωνική Εργασία*. τ. 77,78,79, 2005. Έκδοση του Συνδέσμου Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος
 - στ. *The Career Development Quarterly*, vol 54, No 1, September 2005. Τριμηνιαία έκδοση της National Career Development Association. Ειδική Έκδοση: Global Perspectives on Vocational Guidance.
 - ζ. Περιοδικό *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 138-139, 140, 141, 142, 143. Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ταχ. Διεύθυνση Τ.Θ. 25085-10026 Αθήνα. Εκδότης-Ιδιοκτήτης: Γιαννοπούλου, Υπεύθυνη ύλης: Αγγελική Χρονοπούλου.
 - η. Περιοδικό *Συμβουλευτική*, τ. 45, 2005. Τριμηνιαία έκδοση Επικοινωνιακής Αγωγής και Διαπροσωπικών Σχέσεων. Εκδότης, υπεύθυνος ύλης Παναγιώτης Ασημάκης.
 - θ. *Career Day Ημέρα Επαγγελματικής Ενημέρωσης*. Έκδοση του Κολλεγίου Αθηνών. Φεβρουάριος 2005
 - ι. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*. τ. 35, 2005. Περιοδική έκδοση της Σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.

