

ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

REVIEW
OF COUNSELLING AND GUIDANCE

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

**ΤΡΙΜΗΝΗ
ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ –ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

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

QUARTERLY REVIEW OF COUNSELLING AND GUIDANCE

Official journal of the
QUARTERLY REVIEW OF COUNSELLING AND GUIDANCE

Διπλό Τεύχος 126-127, 2021

Συντακτική Επιτροπή:

- **Υπεύθυνος Έκδοσης:** Ράνυ Καλούρη, καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ, rkalouri@hotmail.com
- **Αναπληρωτές Υπεύθυνοι:** Παναγιώτης Σαμοϊλής, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, panosam3@gmail.com, Αρχάγγελος Γαβριήλ, τ. Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ2, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, egavri@hotmail.com
- **Μέλη:** Φωτεινή Κατσαμπούρη, Σύμβουλος Ε.Π., fkatsamp@sch.gr, Μπότου Αναστασία, Σύμβουλος Ε.Π., botouanastasia@gmail.com, Μυλωνά-Καλαβά Νίνα, Σύμβουλος Ε.Π., ninacalmyl@gmail.com

Οι εργασίες για δημοσίευση στο περιοδικό και οι συνδρομές πρέπει να στέλνονται στο e-mail της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. elesyp@gmail.com, και στην Πρόεδρο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. καθηγ. Ράνυ Καλούρη, rkalouri@hotmail.com. Δικτυακός τόπος: www.elesyp.gr

Διοικητικό Συμβούλιο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Πρόεδρος: Ουρανία Καλούρη
Αντιπρόεδρος: Αικατερίνη Μυλωνά-Καλαβά
Γραμματέας: Φωτεινή Κατσαμπούρη
Ταμίας: Αναστασία Μπότου
Μέλος: Κωνσταντίνος Μακρόπουλος

**Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού
Υπεύθυνοι Έκδοσης**

**Δημητρώπουλος Ευστάθιος, καθηγητής Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., 1986-1994
Σαμοϊλής Παναγιώτης, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, 1995-2001
Κασσωτάκης Μιχάλης, καθηγητής Παν/ου Αθηνών, 2002-2013**

το ΔΣ της ΕΛΕΣΥΠ τους ευχαριστεί θερμά και τους τιμά! (Φθινόπωρο 2013)

Επιστημονική Επιτροπή

Δημητρίου Λουκία, αναπλ. καθηγήτρια παν/ου Frederick

Καλαβά-Μυλωνά Νίνα, Δρ. Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού
Καλούρη Ράνυ, Καθηγήτρια Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκ-
παίδευσης

Κανδηλάκη Αγάπη, Καθηγήτρια Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Κασσωτάκης Μιχάλης, ομ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Κατσαμά, Ειρήνη, Επ. καθηγήτρια Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Κατσαμπούρη Φωτεινή, Δρ Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Κουλούρης, Νίκος, Επ. Καθηγητής Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Μαρμαρινός Γιάννης, ομ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Μπότου Αναστασία, Δρ Παιδαγωγικής

Μπρούζος Ανδρέας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παπαβασιλείου Ιωάννα, Επ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Πουλόπουλος, Μπάμπης., Καθηγητής Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δέσποινα, Καθηγήτρια Παν/ου Αθηνών

Τσέργας Νικόλαος, Επ. Καθηγητής Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Τσιμπουκλή, Άννα. , Ψυχολόγος (PhD), Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

Τα ανυπόγραφα κείμενα εκφράζουν τις θέσεις της Εταιρείας. Τα ενυπόγραφα τις θέσεις των αρθρογράφων οι οποίοι έχουν την ευθύνη της σύνταξης και του περιεχομένου των κειμένων τους (βλ. οδηγίες στο τέλος του τεύχους 2-3, του τεύχους 36-37, του τεύχους 60-61 και του τεύχους 92-93 για τη σύνταξη εργασιών, καθώς και στην ιστοσελίδα της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. www.elesyp.gr

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

Διάθεση του περιοδικού:

Ελεύθερη πρόσβαση στο www.elesyp.gr

Copyright 2021: ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

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

ISSN 1105-2449

Εκδόσεις Πεδίο

Συνταγματάρχου Δαβάκη 10 & Μυλοποτάμου, 11526, Αθήνα

Τηλ.: 210 3390204 • Fax: 210 3390209

e-mail: info@pediobooks.gr

<http://www.pediobooks.gr/>

Κεντρική διάθεση-Βιβλιοπωλείο

Λυκαβηττού 1 & Ακαδημίας, 10672, Αθήνα

Τηλ.: 210 3229620 • Fax: 213 0286560

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

CONTENTS

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ	5-6
------------------------------------	-----

ΚΡΙΤΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ	7-9
---	-----

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΑΡΘΡΑ-ΕΡΕΥΝΕΣ

1. <i>Χριστίνα Ζουρνά, Ιωάννα Παπαβασιλείου, Αικατερίνη Παπακώτα, Δημήτριος Ρούσης. Αλλαγές σε μια χαοτική εποχή: Έρευνα σε προπτυχιακούς φοιτητές για την επίδραση της πανδημίας covid-19 στη σταδιοδρομία</i>	11-21
2. <i>Κατερίνα Αργυροπούλου, Μαρία Τερζάκη, Αργυρώ Χαροκοπάκη. Μεταδεξιότητες σταδιοδρομίας και λήψη επαγγελματικών αποφάσεων στην εφηβική ηλικία: Αίσθηση Χρονικής Προοπτικής, Σχεδιασμός Μέλλοντος και Ανθεκτικότητα</i>	22-39
3. <i>Μαρία Ν. Αναγνωσταρά. Θεωρητικές προσεγγίσεις στην τυπολογία της προσωπικής ταυτότητας στους έφηβους Έλληνες μετανάστες της Γερμανίας</i>	40-52
4. <i>Νικόλαος Τσέργας. Η φωτογραφία στη συμβουλευτική και τη θεραπεία ως εργαλείο αυτογνωσίας, προσωπικής ανάπτυξης και θεραπευτικής αλλαγής</i>	53-75
5. <i>Ελένη Γιαννακοπούλου. Συμβουλευτική και εκπαίδευση ενηλίκων: Συγκλίσεις - αποκλίσεις</i>	76-87
6. <i>Αναστασία Φλούλη, Χριστίνα Αθανασιάδου & Θάνος Τουλούπης. Προσωπική θεραπεία κατά την προπτυχιακή εκπαίδευση των ψυχολόγων: Απόψεις φοιτητριών/των ψυχολογίας</i>	88-101

ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

1. <i>Ναταλία Μουτοπούλου. Ενεργοποίηση φοιτητών για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα κινητικότητας στο εξωτερικό: Παρουσίαση σεμιναρίου «κάνε like στην κινητικότητα»</i>	102-112
2. <i>Ράνυ Καλούρη. Η Τέχνη στη Συμβουλευτική και την Παιδαγωγική</i>	113-124

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Τα νέα της ΕΛΕΣΥΠ	125
2. Βιβλία-Περιοδικά	126
3. Ενημέρωση που λάβαμε	126

Δύο Λόγια από τη Συντακτική Επιτροπή

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

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

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

* Στα τεύχη 1, 60-61 και 92-93 και στην ιστοσελίδα της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. 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.

Είναι ανάγκη να επικοινωνήσουμε μεταξύ μας και να ενώσουμε τις δυνάμεις μας για να προωθήσουμε το θεσμό Συμβουλευτική-Προσανατολισμός. Ένα θεσμό τόσο απαραίτητο και σημαντικό στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία.

Η Συντακτική Επιτροπή

INTRODUCTION REMARKS FROM THE EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

The Editorial Board

ΚΡΙΤΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, τεύχος 126-127, σσ. 7-9



15-7-2021

Προς
την Υπουργό Παιδείας, κα. Νίκη Κεραμέως

Αξιότιμη κυρία Υπουργέ,

Με την παρούσα επιστολή μας θέλουμε –με αφορμή την διαμαρτυρία των εκπαιδευτικών ΣυΕΠ την οποία επισυνάπτουμε- να διατυπώσουμε, ως επιστημονική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού με αδιάλειπτη παρουσία και προσφορά από το 1985, την αναγκαιότητα χάραξης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα απαντά στις ανάγκες των πολιτών και τις επιταγές της εποχής μας στον τομέα της διαβίου Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού.

Όπως με επιστολή μας στις αρχές ανάληψης των καθηκόντων σας, επισημάναμε είναι αναγκαία η ορθή αξιοποίηση των ειδικά καταρτισμένων ατόμων στην ΣυΕΠ, ώστε να συνδράμουν αποτελεσματικά στην κοινωνική και οικονομική πρόοδο της χώρας μας.

Η συμβουλευτική στήριξη των μαθητών και των μαθητριών είναι κομβικής σημασίας για την αυτογνωσία και την ενδυνάμωσή τους, ώστε να λαμβάνουν τα απαραίτητα εφόδια για ορθές αποφάσεις σε μια εποχή δυσκολιών και αβεβαιότητας ενώ παράλληλα λόγω των παγκόσμιων συγκυριών κρίνεται απαραίτητη και η στήριξη των εργαζομένων ή/και των ανέργων για τον επαναπροσδιορισμό της σταδιοδρομίας τους.

Στο υπό ψήφιση όμως νομοσχέδιο του ΥΠΑΙΘ «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», και συγκεκριμένα στα άρθρα 25 και 159, προβλέπεται οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν με οργανική θέση στα Κ.Ε.Σ.Υ. να τοποθετηθούν σε προσωπαγείς θέσεις στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. αλλά χωρίς πλέον αντικείμενο ΣυΕΠ.

Ως Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού σας παρακαλούμε να επανεξετάσετε το θέμα και να προσφερθεί η δυνατότητα αξιοποίησης των στελεχών ΣυΕΠ που υπηρετούν στις οργανικές θέσεις στα Κ.Ε.Σ.Υ. στην υποστήριξη του θεσμού ΣυΕΠ που περισσότερο από κάθε άλλη στιγμή παρουσιάζεται αναγκαίος στις παρούσες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες.

Με ιδιαίτερη εκτίμηση,
Εκ μέρους του ΔΣ της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Η Πρόεδρος της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.



Διαμαρτυρία των Εκπαιδευτικών με εξειδίκευση στη Συ.Ε.Π. που υπηρετούν με οργανικές θέσεις στα Κ.Ε.Σ.Υ. για τον επιχειρούμενο παροπλισμό τους.

Στο υπό ψήφιση νομοσχέδιο του ΥΠΑΙΘ “Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις”, και συγκεκριμένα στα άρθρα 25 & 159, προβλέπεται ότι η Συμβουλευτική στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό (ΣυΕΠ) μεταφέρεται από τα Κ.Ε.Σ.Υ., στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, σε εμάς, τους εκπαιδευτικούς ΣυΕΠ που κατέχουμε και υπηρετούμε με οργανική θέση στα Κ.Ε.Σ.Υ. αφαιρούνται όλες οι αρμοδιότητες και τα εκπαιδευτικά καθήκοντά ΣυΕΠ που μας έχουν δοθεί, ενώ παράλληλα μας δίνεται προσωποπαγής θέση στα Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. άνευ αντικειμένου ΣυΕΠ. Στα Κ.Ε.Σ.Υ. τοποθετηθήκαμε με το νόμο 4547/2018 χάνοντας την οργανική θέση στην ειδικότητα μας και τώρα θα την ξαναχάσουμε για δεύτερη φορά!

Η λογική συνέχεια του θεσμού του επαγγελματικού προσανατολισμού πιστεύουμε ότι θα έπρεπε να έχει κι εμάς μέσα στο νέο θεσμικό πλαίσιο της ΣυΕΠ και όχι να μας παροπλίζει. Πιστεύουμε και μπορούμε να το αποδείξουμε με τις ετήσιες απολογιστικές εκθέσεις του εκπαιδευτικού έργου μας ΣυΕΠ, ότι εμείς θα πρέπει να στελεχώσουμε τις νέες θέσεις Υπεύθυνου Επαγγελματικού Προσανατολισμού, αλλά και τις λοιπές θέσεις εκπαιδευτικών ΣυΕΠ, κατά προτεραιότητα, για να συνεχίσουμε να κάνουμε αυτό που ξέρουμε ήδη εδώ και χρόνια να κάνουμε και για το οποίο υποβάλαμε αιτήσεις και τοποθετηθήκαμε με οργανικές θέσεις στα Κ.Ε.Σ.Υ.

Θεωρούμε παράλογο να δημιουργούνται νέες θέσεις εκπαιδευτικών για παροχή υπηρεσιών ΣυΕΠ και εμείς να μην έχουμε τη δυνατότητα ούτε να κάνουμε αίτηση ούτε να τις στελεχώσουμε, όπως προβλέπεται με το παρόν νομοσχέδιο, με τα άρθρα 25 και 159, που μας αποκλείουν από την διεκδίκηση οποιονδήποτε θέσεων ΣυΕΠ.

Στο παρόν προτεινόμενο νομοσχέδιο επίσης δεν αναγνωρίζεται ως διδακτική η υπηρεσία μας σε θέσεις ΓΡΑ.Σ.Ε.Π., ΓΡΑ.ΣΥ., ΚΕ.ΣΥ.Π., Κ.Ε.Σ.Υ. και σε ΓΡΑ.ΣΥ. ενώ σε όλες τις προηγούμενες προκηρύξεις και προσκλήσεις εκδήλωσης ενδιαφέροντος για την κάλυψη των θέσεων αυτών, η αναγνώριση της υπηρεσίας αυτής ως διδακτικής ήταν σαφώς και ρητώς θεσμοθετημένη.

Ζήσαμε την κατάργηση των ΓΡΑ.Σ.Ε.Π., ΓΡΑ.ΣΥ., ΚΕ.ΣΥ.Π. Κάθε κατάργηση δομής, κάθε μετονομασία, κάθε μετακόμιση από οργανόγραμμα σε οργανόγραμμα συνεπάγεται την κακοδιάθεση ή και την απώλεια του εξοπλισμού, των υποδομών και της δουλειάς που είχε παραχθεί σε αυτές τις δομές. Επίσης διαλύει αιφνιδίως τη σχέση που είχε

δημιουργηθεί με τους υπηρετούντες και τους εξυπηρετούμενους, σχέση που είχε διαμορφωθεί μέσα από τις επισκέψεις και τις ενημερώσεις με φυσική παρουσία και φέτος διαδικτυακά στα σχολεία, τις ατομικές/ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις, την παροχή υλικού μέσα από ιστοσελίδες, περιοδικά, ενημερωτικά φυλλάδια κλπ και θέλει το χρόνο της για να ξαναδημιουργηθεί. Τέλος διαλύει και τα δίκτυα αλληλοϋποστήριξης που είχαν συσταθεί μεταξύ των υπηρετούντων και στόχευαν σε καλύτερη παροχή υπηρεσιών.

Η τελευταία προτεινόμενη νομοθετική αλλαγή, παρουσιάζει το Υπουργείο Παιδείας να τακτοποιεί νομοθετικά και πυροσβεστικά την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών ΣυΕΠ από οργανική θέση στα Κ.Ε.Σ.Υ. σε προσωποπαγή θέση άνευ αντικειμένου ΣυΕΠ. Εμείς, ως εκπαιδευτικοί ΣυΕΠ, αποφασίσαμε το 2018 να συμμετέχουμε και να μετατεθούμε στα Κ.Ε.Σ.Υ. χάνοντας την οργανική μας θέση σύμφωνα με το ν. 4547/2018 για να ασκήσουμε το έργο του εκπαιδευτικού με εξειδίκευση στην ΣυΕΠ και όχι άλλα καθήκοντα.

Εκτός των άλλων, πιστευουμε ότι τέτοιου είδους νομοθετικές ρυθμίσεις θα στερήσουν από τις νέες δομές την εμπειρία και τις υπηρεσίες μας, 120 περίπου εκπαιδευτικών με εξειδίκευση στη Συμβουλευτική στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό που υπηρετούμε στις οργανικές θέσεις στα Κ.Ε.Σ.Υ., καθώς η παραμονή μας στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. σε προσωποπαγείς θέσεις χωρίς να υπάρχει το αντικείμενο της εξειδίκευσής μας, μας παροπλίζει και δεν μας επιτρέπει να διεκδικήσουμε μια από τις νέες θέσεις που θα δημιουργηθούν και στις οποίες θα μπορούσαμε να προσφέρουμε τη συνέχεια του θεσμού της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού στις νέες προβλεπόμενες δομές και θεσμούς σύμφωνα με το προτεινόμενο προς ψήφιση νομοσχέδιο.

Πιστεύουμε ότι το Υπουργείο Παιδείας θα λάβει σοβαρά υπόψη τα παραπάνω αναφερόμενα σχετικά με τα προκύπτοντα προβλήματα που δημιουργούνται τόσο στην οργανικότητα των θέσεων μας ως εκπαιδευτικοί με Εξειδίκευση στη ΣυΕΠ που υπηρετούν στα Κ.Ε.Σ.Υ., όσο και στις αρμοδιότητες μας στο τελικό υπό ψήφιση νομοσχέδιο.

Ακολουθούν 60 ονόματα.

Χριστίνα Ζουρνά, Ιωάννα Παπαβασιλείου**
Αικατερίνη Παπακώτα***, Δημήτριος Ρούσης*****

**ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΕ ΜΙΑ ΧΑΟΤΙΚΗ ΕΠΟΧΗ:
ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟΥΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΔΡΑΣΗ
ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ COVID-19 ΣΤΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ**

Περίληψη: Οι πρωτοφανείς και απρόβλεπτες αλλαγές που επέφερε η πανδημία τον Μάρτιο του 2020 στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα οδήγησαν σε σημαντικές αλλαγές στον συναισθηματικό κόσμο, τις δεξιότητες σταδιοδρομίας και τον τρόπο σκέψης των φοιτητών για την αντιμετώπιση χαοτικών απρόβλεπτων καταστάσεων. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να καταγραφεί αυτή η μοναδική εμπειρία των προπτυχιακών φοιτητών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (ΠΑΜΑΚ), ο τρόπος με τον οποίο αντιμετώπισαν αυτές τις αλλαγές, καθώς και οι προτάσεις τους για το μέλλον. Με μια μεικτή πολυμεταβλητή προσέγγιση και μεθόδους ανάλυσης ανοικτού λογισμικού, η έρευνα καταθέτει χρήσιμα συμπεράσματα για την αναπροσαρμογή των υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην μετά-τον-κορωνοϊό εποχή.

Λέξεις-κλειδιά: Χάος στη Σταδιοδρομία, COVID-19, Σπουδές, Διαχείριση Αλλαγής.

**UNDERGRADUATE STUDENTS' EXPERIENCES
OF CAREER CHANGES ENFORCED DUE TO COVID-19**

Abstract: The COVID-19 outbreak in March 2020 forced Higher Education Institutions around the world to rapidly change course delivery from face-to-face on campus to synchronous online settings. This transformation at the University of Macedonia affected the undergraduate students' psychology, career management and coping skills. Using a mixed methods research

* Η Χ.Ζ. είναι Μαθηματικός, ΜΔΕ στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, ΥΔ στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας e-mail: c.zourna@uom.edu.gr <http://orcid.org/0000-0002-4860-2807>

** Η Ι.Π. είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στη Διά Βίου Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Εγνατία 156, 54006 Θεσσαλονίκη τηλ. 2310891524 e-mail: ipapav@uom.edu.gr <https://orcid.org/0000-0002-3621-4399>

*** Η Α. Π. είναι Ψυχολόγος, ΜΔΕ στην Κοινωνική Κλινική Ψυχολογία και Σύμβουλος Σταδιοδρομίας ΑΠΘ, e-mail: papakota@cso.auth.gr <https://orcid.org/0000-0003-3782-8111>

**** Ο Δ. Ρ. είναι Υποψήφιος Διδάκτωρ στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης e-mail: darousis@auth.gr

design and open access software the present research studied the students' experiences of these sudden changes – which occurred within the course of their studies – and may offer a deep and broad understanding of this unprecedented situation which could lead to informed changes in Career Guidance and Counselling in the future.

Keywords: chaos career, COVID-19, studies, change management.

Εισαγωγή

Τον Μάρτιο 2020, με αφορμή την έκτακτη μετάβαση στα ΑΕΙ από τη διάζωσης στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η ερευνητική ομάδα με μέλη τις πρώτες τρεις συγγραφείς του παρόντος άρθρου και τον Νικόλαο Κουτσουπιά, Αναπληρωτή Καθηγητή Εφαρμοσμένης Πληροφορικής και Ανάλυσης Δεδομένων στο Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας αποφάσισε να καταγράψει την εμπειρία αυτή και τις συνέπειές της στις σπουδές –ως στάδιο σταδιοδρομίας– των φοιτητών/τριών του ΠΑΜΑΚ. Η εμπειρική επιστημονική έρευνα διήρκεσε από τον Απρίλιο μέχρι και τον Αύγουστο του 2020 και το πλήρες κείμενο της έρευνας κατατέθηκε στην Πρυτανεία του ΠΑΜΑΚ ως ερευνητική πρόταση στον ενδοϊδρυματικό διαγωνισμό «*Η έρευνα στην πρώτη γραμμή*» που προκηρύχθηκε με κύριο σκοπό την κινητοποίηση των Υποψηφίων Διδασκόντων και νέων ερευνητών, προκειμένου να συμβάλουν «στην καταγραφή και αντιμετώπιση με επιστημονικούς όρους των προκλήσεων που επέφερε η νέα πραγματικότητα της πανδημίας του κορωνοϊού, σε πολιτικό, οικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο» (Προκήρυξη ΕΛΚΕ ΠΑΜΑΚ, σελ. 1).

Σκοπός

Πρωταρχικός στόχος της έρευνας ήταν να καταγραφεί η πρωτοφανής εμπειρία των προπτυχιακών φοιτητών, να τεκμηριωθούν οι απόψεις τους για τις σημαντικές αλλαγές που προκάλεσε η πανδημία στον συναισθηματικό κόσμο και την πορεία των σπουδών τους, να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο αντιμετώπισαν αυτές τις αλλαγές, καθώς και να καταγραφούν οι προτάσεις τους για το μέλλον. Η ολοκληρωμένη έρευνα κατατέθηκε στον σχετικό διαγωνισμό του ΠΑΜΑΚ, στις 31 Αυγούστου 2020 και βραβεύτηκε με την τέταρτη θέση σε σύνολο έντεκα κατατεθειμένων προτάσεων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Λόγω του μεγάλου εύρους της αρχικής έρευνας, σε αυτήν την εργασία θα αναφερθούμε μόνο στα συμπεράσματα που αφορούν στη σταδιοδρομία των φοιτητών.

Σύμφωνα με τους σύγχρονους ορισμούς της ΣυνΕΠ (Council of EU, 2008), οι σπουδές είναι εγγενές συστατικό της επαγγελματικής ανάπτυξης με πρωταγωνιστές τις φοιτήτριες και τους φοιτητές. Σε μία εποχή όπου η πορεία σταδιοδρομίας συνθέτει ένα παζλ από αλληλένδετα

κομμάτια εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης, πολύ συχνά σε τυχαία και απρόβλεπτη σειρά, οι φοιτητές των ΑΕΙ χρειάζονται περισσότερο από ποτέ την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής και σταδιοδρομίας, προκειμένου να υπάρξουν απασχολήσιμοι στη διάβίου πορεία τους στη σταδιοδρομία (Andrews & Higson, 2008; Appleby, 2017; Bridgstock, 2009; Chan, 2010; Ehlers, 2019; Glassbeek, 2018; McRoy & Gibbs, 2009; Sa & Serpa, 2018). Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η διαχείριση αυτής, η επωφελής αξιοποίηση των σπουδών, αλλά και η διευκόλυνση της μετάβασης στην αγορά εργασίας είναι συνεπώς ανάγκη να αποτελούν εκ των ων ουκ άνευ συστατικά τόσο των προγραμματίων σπουδών όσο και των υπηρεσιών των γραφείων διασύνδεσης στα ΑΕΙ (Börner et al., 2018; Ngang et al., 2015; Rotherham & Willingham, 2009).

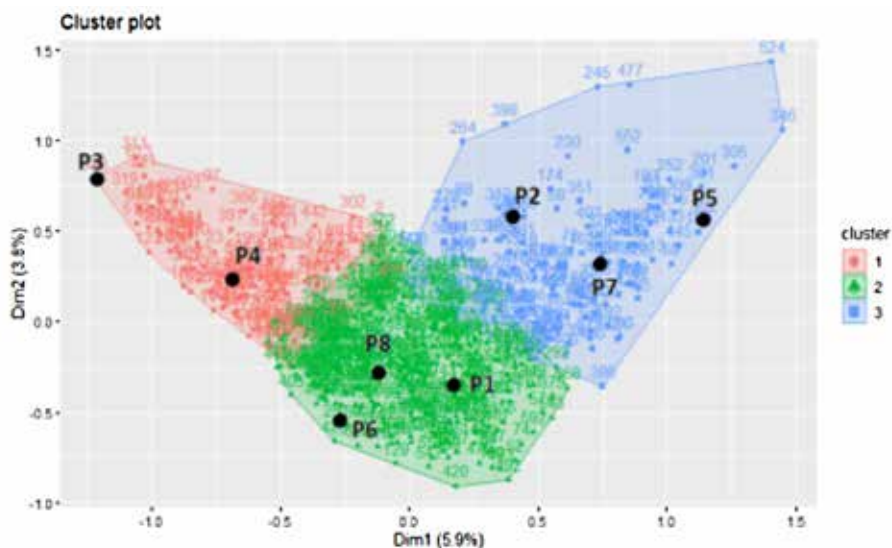
Η Θεωρία του Χάους στη Σταδιοδρομία των Prior και Bright εμπερικλείει και επιχειρεί να ερμηνεύσει το στοιχείο της διαρκούς και απρόβλεπτης αλλαγής στη σύγχρονη ζωή και σταδιοδρομία, ενώ τεκμηριώνει τις δεξιότητες που χρειάζεται να κατέχουν τα άτομα και δη οι νέοι, προκειμένου να διαχειρίζονται την αλλαγή, όποτε και όπως και αν τους προκύψει. Στο επίκεντρο της θεωρίας βρίσκονται έννοιες όπως *αλλαγή* (change), *ευκαιρία-τύχη-σύμπτωση* (chance), *πολυπλοκότητα* (complexity) και *δημιουργικότητα* (creativity), στη βάση των οποίων οι δημιουργοί της επιχειρούν από τη μία να ερμηνεύσουν το πλαίσιο της σύγχρονης σταδιοδρομίας και από την άλλη να δημιουργήσουν μεθόδους και στρατηγικές για την ενίσχυση

και την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης και πορείας των ατόμων (Bright & Pryor, 2005; Bright et al., 2009; Pryor & Bright 2008; 2011).

Με βάση το παραπάνω πλαίσιο η έρευνά μας ανίχνευσε και κατέγραψε τους τρόπους με τους οποίους οι φοιτητές του ΠΑΜΑΚ διαχειρίστηκαν συναισθηματικά και πρακτικά τις αιφνίδιες και απρόβλεπτες αλλαγές που επέφερε στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση η πανδημία COVID-19, με επίκεντρο τη μετάβαση από τη διάζωση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Μεθοδολογία

Χρησιμοποιήθηκε μεικτή πολυμεταβλητή προσέγγιση (mixed methods design approach, Creswell, 2014) με τρεις διακριτές φάσεις: η αρχική διερευνητική προσέγγιση (*exploratory design*) με επισκόπηση βιβλιογραφίας, ερωτηματολόγια και ομάδες εστίασης, οδήγησε στη δημιουργία του κατάλληλου εργαλείου το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην πρώτη φάση (*quantitative approach with embedded qualitative data*). Σε αυτήν συγκεντρώθηκαν 621 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια με 17 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 2 ανοικτού τύπου, η ανάλυση των οποίων συνέβαλε στην επιλογή του κατάλληλου δείγματος για την ερμηνευτική δεύτερη φάση (*explanatory design*) με ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις ώστε να διευκρινιστούν, διασταυρωθούν και ερμηνευτούν τα ευρήματα της προηγούμενης φάσης (*qualitative approach explaining quantitative findings*). Στην τρίτη και τελική φάση (*triangulation*



Εικόνα 1: Διάγραμμα Συντάδων Ιεραρχικής Ταξινόμησης (cluster plot)
Ομάδα 1 (κόκκινο, πάνω αριστερά) Ομάδα 2 (μπλε, πάνω δεξιά)
Ομάδα 3 (πράσινο, κάτω)

design) έγινε διασταύρωση, συνδυασμός και ερμηνεία των ευρημάτων όλων των φάσεων συνολικά (Fielding, 2012), καθώς και συζήτηση με τα συμπεράσματα και τη βιβλιογραφία (*validation of data, conclusions and inferences*).

Συμμετέχοντες

Στην πρώτη φάση συμμετείχαν οι ενεργοί προπτυχιακοί φοιτητές και από τα οκτώ τμήματα του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (ένα δείγμα της τάξης του 21% συμπλήρωσε σωστά το ερωτηματολόγιο), ενώ για τη δεύτερη φάση η διαδικασία για την επιλογή των 63 μελών του πληθυσμού (10% του αρχικού ποσοτικού δείγματος) ακολούθησε το προτεινόμενο από τον Creswell μοντέλο “Participant Selection Model” (2014, σελ. 274). Στη συνέχεια,

οκτώ φοιτητές και φοιτήτριες επελέγησαν από την ομάδα των 63 ώστε να πληρούν όλες τις προϋποθέσεις του κριτηρίου Μέγιστης Δυνατής Ποικιλίας/Διασποράς (Maximal Variation Principle) που προτείνουν η Ivankova και οι συνεργάτες της (2006). Η επιλογή αυτή ήρθε σε απόλυτη συμφωνία με τα αποτελέσματα της Ανάλυσης Ιεραρχικής Ταξινόμησης που προηγήθηκε της δεύτερης φάσης: δύο άτομα του δείγματος βρέθηκαν στην Ομάδα 1, τρία στη Ομάδα 2 και τρία στη Ομάδα 3 (βλ. Εικόνα 1).

Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων – ποιοτικού υλικού

Περιγραφική Στατιστική, Πολλαπλή Αντιστοίχιση (Multiple Correspondence Analysis – MCA) και Ιεραρχική Ταξι-

νόμηση (Hierarchical Cluster Analysis – HCA) στην πρώτη φάση για τα δεδομένα των ερωτηματολογίων (Benzécri, 1973, 1982; Gandrud, 2013; Kassambara, 2017; Le Roux, & Rouanet, 2010; Lê et al., 2008; Rouanet et al., 2000), συνεχής συγκριτική ανάλυση βάσει των επιταγών της Θεμελιωμένης Θεωρίας στη δεύτερη φάση για το υλικό των ανοιχτών ερωτήσεων, των ομάδων εστίασης και των συνεντεύξεων (Auerbach & Silverstein, 2003), έδωσαν αποτελέσματα, ορισμένα από τα οποία στη συνέχεια παρουσιάζονται συγκεντρωτικά και συνδυαστικά για λόγους συντομίας και εστίασης στο θέμα του άρθρου.

Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Ιεραρχικής Ταξινόμησης και σε συνδυασμό με την ερμηνεία των υπόλοιπων δεδομένων, αναδύθηκαν τρεις ξεχωριστές ομάδες (clusters) φοιτητών.

Στην Ομάδα 1 ($n = 131$) ανήκουν οι φοιτητές ηλικίας 24 ετών και άνω, οι οποίοι βρίσκονται είτε στο τελευταίο έτος των σπουδών τους είτε σε δεύτερο ή και τρίτο πτυχίο. Το αντιπροσωπευτικό προφίλ είναι εργαζόμενοι, συνήθως οικογενειάρχες, οι οποίοι έχοντας τις απαραίτητες ψηφιακές δεξιότητες, αλλά και τον αναγκαίο τεχνολογικό εξοπλισμό, ενθουσιάστηκαν με την ιδέα της εξ αποστάσεως. Αποδείχθηκαν εν μέσω απρόβλεπτων καταστάσεων αρκετά ευέλικτοι ώστε να συνδυάσουν τις υποχρεώσεις της καθημερινότητας με τις σπουδές τους και να βρουν πολύ γρήγορα την ισορροπία ανάμεσα σε

επιθυμίες, ανάγκες και υποχρεώσεις. Η διά ζώσης παρακολούθηση των μαθημάτων ήταν σε πολλές περιπτώσεις απαγορευτική για αυτούς λόγω ταυτόχρονων οικογενειακών ή επαγγελματικών υποχρεώσεων. Έτσι, αυτοί δηλώνουν υπέρμαχοι της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους: «χάρηκα με την αλλαγή, μέσα σε τέσσερις ημέρες όλα ήταν στην θέση τους, δεν έχασα ούτε μία ώρα μαθήματος», «οργάνωσα τη ζωή μου καλύτερα, συμμετείχα χωρίς δυσκολίες σε θέματα διαχείρισης χρόνου ή μετακίνησης», «για μένα, ένα άτομο με αναπηρία, η εξ αποστάσεως σημαίνει ισότητα, άμεση πρόσβαση σε όλα τα μαθήματα και ισχυρό κίνητρο να συνεχίσω τις σπουδές μου».

Τη δεύτερη σχεδόν ισοπληθή Ομάδα 2 ($n = 148$) αποτελούν οι πρωτοετείς φοιτητές/τριες, ηλικίας 17 έως 18 ετών, που πρόλαβαν να γνωρίσουν κατά το χειμερινό εξάμηνο του 2019-2020 την διά ζώσης εκπαίδευση, τα βιωματικά εργαστήρια, τις καινοτόμες συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, τους διδάσκοντες, τους συμφοιτητές τους και εν γένει το κλίμα του Πανεπιστημίου, αλλά λόγω μέτρων COVID-19 υποχρεώθηκαν μεταξύ άλλων να χάσουν την αυτονομία, ελευθερία, ανεξαρτησία τους και –στις περισσότερες περιπτώσεις– να επιστρέψουν στο πατρικό σπίτι στις πόλεις και τα χωριά καταγωγής τους. Εκεί αντιμετώπισαν αυξημένες δυσκολίες ευελιξίας και προσαρμογής στις νέες συνθήκες, αφενός λόγω έλλειψης του απαραίτητου τεχνολογικού εξοπλισμού για συμμετοχή στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αφετέρου

λόγω εγκλεισμού, ψυχολογικών μεταπτώσεων και κοινωνικής απομόνωσης. Οι φοιτητές αυτής της ομάδας εξέφρασαν έντονα αρνητικά συναισθήματα για τις απρόσμενες αλλαγές και την εξ αποστάσεως, καθώς έχασαν την φυσική επαφή και την εκ του σύνεγγυς συναναστροφή που συντελείται μέσα στο χώρο του πανεπιστημίου, οι οποίες ως γνωστόν οδηγούν σε δημιουργία κοινωνικών και επαγγελματικών δικτύων, χρήσιμων για τη σταδιοδρομία τους στο μέλλον. Αυτοί είναι φανατικοί υπέρμαχοι της διά ζωής εκπαίδευσης και της άμεσης επιστροφής στα πανεπιστημιακά έδρανα. Μερικά από τα λόγια τους: «αισθάνθηκα απομονωμένη, εγκαταλειμμένη, αποσυντονισμένη», «μου έλειψε η φυσική επαφή με τους διδάσκοντες και τους συμμαθητές μου», «πεθύμησα το κλίμα του πανεπιστημίου, τα βιωματικά εργαστήρια», «νιώθω ότι δεν έμαθα ούτε το ένα δέκατο από όσα θα είχα μάθει μέσα στο αμφιθέατρο», «αυξήθηκαν οι ανισότητες λόγω οικονομικής δυσπραγίας των οικογενειών μας», «να είσαι φοιτητής σημαίνει πολλά περισσότερα από το να παρακολουθείς διαλέξεις μπροστά σε μία οθόνη υπολογιστή, κλεισμένος μέσα σε τέσσερις τοίχους».

Το προφίλ των φοιτητών που ανήκουν στην πολυπληθέστερη τρίτη Ομάδα 3 ($n = 342$), καθορίζεται από τα εξής στοιχεία: ηλικίας από 19 έως 23 ετών, είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν και τις δύο μεθόδους διδασκαλίας για ικανό χρονικό διάστημα ώστε να κρίνουν αμερόληπτα την αποτελεσματικότητα και χρησιμότητα και των δύο, κατόρθωσαν με ανοιχτό μυαλό και κριτικό μάτι να εντοπίσουν τα πλεονεκτήματα της καθεμίας και

εκφράστηκαν υπέρ ενός κατάλληλου συνδυασμού τους, ώστε να αξιοποιηθούν από το πανεπιστήμιο τα θετικά στοιχεία και των δύο μεθόδων. Οι φοιτητές αυτής της ομάδας επέδειξαν αυξημένες δεξιότητες προσαρμοστικότητας και αυτορρύθμισης ως προς τη σταδιοδρομία τους μέσα σε χαοτικές και απρόβλεπτες συνθήκες, παίρνοντας πρωτοβουλία για το σχεδιασμό των επόμενων βημάτων στις σπουδές τους χωρίς να επηρεάζονται σημαντικά από την περιρρέουσα ατμόσφαιρα, ενσωμάτωσαν τις αλλαγές σχετικά γρήγορα και ανέλαβαν το αντίστοιχο ρίσκο επιτυγχάνοντας ισορροπία στην καθημερινή τους ζωή. Σύμφωνα με όσα είπαν: «μόλις ανακοινώθηκαν τα εξ αποστάσεως μαθήματα ένιωσα ανακούφιση και ενθουσιασμό», «αναγκάστηκα να προσαρμοστώ, ωστόσο χάρηκα τις προκλήσεις που αντιμετώπισα», «ο συνδυασμός των δύο μεθόδων θα ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των φοιτητών ανεξάρτητα από την οικονομική δυνατότητα του καθενός».

Συμπεράσματα

Αναφορικά με την επίδραση της πανδημίας στην ψυχολογία των φοιτητών, παρατηρήθηκαν δύο κύριες τάσεις. Οι μικρότερης ηλικίας φοιτητές εξέφρασαν αρνητικά συναισθήματα σχετικά με την εξέλιξη των σπουδών τους και τις σαρωτικές αλλαγές στη ρουτίνα της καθημερινότητά τους, όπως αυξημένο άγχος, δυσφορία, αναστάτωση και ανησυχία, όπως άλλωστε προβλέπει και η Καμπύλη της Αλλαγής (*Change curve*) των Kübler-Ross (1969) και Zell (2003).

Σε αυτά τα αρνητικά συναισθήματα συνέβαλε τα μέγιστα η επιστροφή στο πατρικό σπίτι με ταυτόχρονη έλλειψη αυτονομίας και ανεξαρτησίας, καθώς και η έλλειψη φυσικής επαφής και κοινωνικών συναναστροφών στο πανεπιστήμιο (Onyema et al., 2020; Supper & Disseldorp, 2020; UNESCO, 2020; Van Velde et al., 2020). Ωστόσο, οι μεγαλύτερης ηλικίας φοιτητές προσαρμόστηκαν καλύτερα στις συνθήκες του εγκλεισμού καθώς είχαν την ευελιξία να συνδυάσουν υποχρεώσεις της καθημερινότητας με τις σπουδές τους. Επικεντρώθηκαν στα σημαντικά της ζωής τους, όπως θέματα υγείας, οικογένειας και προσωπικούς στόχους και απέκτησαν σύντομα ισορροπία μεταξύ ζωής και εργασίας. Η αντίδραση αυτή εξηγείται από τον Κύκλο Συναισθημάτων Emotional Cycle των Kelley και Conner's (2012) καθώς και τη θεωρία του Hopson (Adams et al., 1976) σχετικά με τη «μετάβαση, κατανόηση και διαχείριση των προσωπικών αλλαγών», σύμφωνα με την οποία οι προηγούμενες εμπειρίες ζωής λόγω απρόβλεπτων και αγχογόνων καταστάσεων και η επιτυχής αντιμετώπισή τους, τους έδωσε τη δυνατότητα προσαρμοστικότητας και ευελιξίας.

Όσον αφορά τη διαχείριση της κατάστασης από πλευράς ψηφιακών δεξιοτήτων και οικονομικών δυνατοτήτων, υπήρξαν επίσης διαφορετικές τάσεις. Όσοι διέθεταν τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό, σταθερή σύνδεση στο διαδίκτυο και αυξημένες ψηφιακές δεξιότητες, αντιμετώπισαν την κατάσταση ως μια πρωτοφανή ευκαιρία βελτίωσης των δεξιοτήτων τους, απόκτησης νέων, διατήρησαν την ψυχική τους ηρεμία και

έβαλαν νέους στόχους για τη συνέχιση των σπουδών τους κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες. Όσοι δυσκολεύτηκαν οικονομικά και δεν είχαν εξοπλισμό ή καλή σύνδεση, ένιωσαν απομονωμένοι από την εκπαιδευτική διαδικασία, αποθαρρύνθηκαν και σταδιακά αποξενώθηκαν για το υπόλοιπο του εξαμήνου, ελπίζοντας σε βελτίωση της κατάστασης στην μετά τον κορωνοϊό εποχή. Η πλειοψηφία όμως των φοιτητών μας παραδέχτηκε ότι η κρίση της πανδημίας τους βοήθησε να συνειδητοποιήσουν ότι η επαγγελματική τους εξέλιξη και ο σχεδιασμός της σταδιοδρομίας τους είναι καθαρά προσωπική τους υπόθεση και αξιοποίησαν την ευκαιρία αυτή ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες απαραίτητες για το μέλλον τους. Ένας τομέας φυσικά είναι οι ψηφιακές δεξιότητες, μία από τις οκτώ δεξιότητες-κλειδιά που προωθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση (2018) και μία από τις πλέον ζητούμενες στην αγορά εργασίας (Manyika et al., 2015). Ωστόσο, δεν βελτιώθηκαν μόνο αυτές. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν την ευκαιρία να αναστοχαστούν, να πειραματιστούν και να εφαρμόσουν ποικίλες στρατηγικές μάθησης και προσέγγισης της γνώσης (Behar-Horenstein & Niu, 2011; Sagitova, 2014). Παράλληλα, απέκτησαν ή και βελτίωσαν προσωπικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, όπως αυτορρύθμιση, καινοτομία, δημιουργικότητα, ετοιμότητα στο άγνωστο και τυχαίο, ικανότητες επίλυσης προβλήματος, διαχείρισης χρόνου και κρίσεων, δημιουργίας σχέσεων εξ αποστάσεως, συνεργατικότητα, ενσυναίσθηση με διδάσκοντες και συμφοιτητές.

Πολύ ενδιαφέρον εύρημα ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη των φοιτητών/τριών προέκυψε από τις συνεντεύξεις

και την Ιεραρχική Ταξινόμηση (HCA): οι φοιτητές μεγαλύτερης ηλικίας ήταν εκείνοι που διαχειρίστηκαν πιο αποτελεσματικά την αλλαγή και τη μετάβαση από τη διά ζώσης στην σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διδασκαλία, γεγονός που ερμηνεύεται εκτός από την ηλικία και από τους πολλαπλούς ρόλους που αναλαμβάνουν τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, καθώς και από την ποσότητα και ποιότητα των εμπειριών που έχουν απορροήσει. Από την άλλη πλευρά οι νεότερης ηλικίας πρωτοετείς και δευτεροετείς φοιτητές/τριες τείνουν να επιδεικνύουν χαμηλά επίπεδα δεξιοτήτων διαχείρισης αλλαγής, τόσο λόγω της προστατευτικής δομής της ελληνικής οικογένειας όσο και ως συνέπεια του δασκαλοκεντρικού-μετωπικού και συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας· συμπεράσματα που από τη μια τεκμηριώνονται στην εξελικτική θεωρία σταδιοδρομίας (Super 1980), αλλά και συμφωνούν με άλλους μελετητές (Akkermans et al., 2018; Rossier et al., 2017).

Συλλήβδην, τα παραπάνω ευρήματα φανερώνουν τις επιδράσεις ενός ξαφνικού χαοτικού φαινομένου στην πορεία, επαγγελματική ανάπτυξη και τις δεξιότητες των φοιτητών/τριών. Τα συναισθήματα που βίωσαν οι φοιτητές/τριες κατά τη μετάβαση από μία γνωστή-μεμαθημένη σε μία νέα-άγνωστη πραγματικότητα μπορούν και πρέπει να αποτελέσουν κατευθυντήριες γραμμές για τη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και των υπηρεσιών ΣυΕΠ, προκειμένου οι φοιτητές/τριες να ενισχύονται στην αντιμετώπιση και διαχείριση της αλλαγής στη ζωή και σταδιοδρομία τους. Δεξιότητες όπως ευελιξία, ανοιχτότητα στην καινοτομία, προσαρμοστικότητα κ.ά. είναι ανάγκη να ενισχύονται και να αναπτύσσονται τόσο στο πλαίσιο σεμιναριακών μαθημάτων, όσο και άλλων προγραμμάτων και δραστηριοτήτων ενός ΑΕΙ αλλά και συγκεκριμένα μέσα από τις υπηρεσίες των γραφείων διασύνδεσης και μάλιστα διαβαθμισμένα, ανάλογα με τις εξελικτικές ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Σημείωση: Το συνολικό κείμενο της ερευνητικής εργασίας στα αγγλικά μπορεί να αναζητηθεί στον σύνδεσμο <https://www.researchgate.net/publication/350240722> ενώ μια προδημοσίευση βρίσκεται αναρτημένη από 27/01/2021 στην ιστοσελίδα ADVANCE του οίκου SAGE https://advance.sagepub.com/articles/preprint/A_mixed_methods_research_approach_to_investigate_undergraduate_students_perceptions_of_changes_enforced_due_to_COVID-19/13606409

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Adams, J., Hayes, J., & Hopson, B. (1976). *Transition: Understanding and Managing Personal Change*. Martin Robinson.
- Akkermans J., Paradniké K., Van der Heijden B., & De Vos, A. (2018). The Best of Both Worlds: The Role of Career Adaptability and Career Competencies in Students' Well-Being and Performance. *Frontiers in Psychology*, 9, 1678. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01678>

- Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate Employability, “Soft Skills” Versus “Hard” Business Knowledge: A European Study. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411-422. <https://doi.org/10.1080/03797720802522627>
- Appleby, D.C. (2017). The soft skills college students need to succeed now and in the future: Transferable skills for success in college and the workplace. *Psychology Student Network*. <https://www.apa.org/ed/precollege/psn/2017/09/soft-skills>
- Auerbach, C.F., & Silverstein, L.B. (2003). *Qualitative Data: an introduction to coding and analysis*. New York University Press.
- Behar-Horenstein, L. S., & Niu, L. (2011). Teaching Critical Thinking Skills in Higher Education: A Review of The Literature. *Journal of College Teaching & Learning*, 8(2). <https://doi.org/10.19030/tlc.v8i2.3554>
- Benzécri, J.P. (1973). *L'Analyse des Données. Tome 1: La taxinomie. Tome 2: L'Analyse des Correspondances*. Dunod.
- Benzécri, J.P. (1982). *Histoire et Préhistoire de l'Analyse des Données*. Dunod.
- Börner, K., Scrivner, O., Gallant, M., Ma, S., Liu, X., Chewning, K., Wu, L., & Evans, J.A. (2018). Skill discrepancies between research, education, and jobs reveal the critical need to supply soft skills for the data economy. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(50), 12630-12637. <https://doi.org/10.1073/pnas.1804247115>
- Bridgstock, R. (2009) The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 31-44. <https://doi.org/10.1080/07294360802444347>
- Bright, J.E.H. & Pryor, R.G.L. (2005). The chaos theory of careers: A users' guide. *The Career Development Quarterly*, 53, 291-305. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2005.tb00660.x>
- Bright, J.E.H., Pryor, R.G.L., Chan, E.W.M., & Rijanto, J. (2009). Chance events in career development: Influence, control and multiplicity. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 14-25. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jvb.2009.02.007>
- Chan, W. (2010). Students' understanding of generic skills development in a university in Hong Kong, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4815-4819. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.776>
- Council of the European Union (2008). “Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies”. https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th Ed.). SAGE.
- Ehlers, U.D. (2019, March 18). *Future Skills and the Future of Higher Education*. [Paper presentation]. ICDE World Conference on Online Learning, Dublin, Ireland.
- European Commission (2018). Commission Staff Working Document accompanying the document Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for LifeLong Learning. SWD/2018/014 final - 2018/08 (NLE). Available at <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52018SC0014>
- Fielding, N.G. (2012). Triangulation and Mixed Methods Designs: Data Integration with New Research Technologies. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 124-136. <https://doi.org/10.1177%2F1558689812437101>
- Gandrud, C. (2013). *Reproducible Research with R and R Studio*. CRC Press.
- Glassbeek, S. (2018). *The importance of transversal skills and competences for young people in a modern Europe*. Policy Paper. Youth Development Working Group of AEGEE Europe

- (Association des Etats Généraux des Etudiants de l'Europe/European Students' Forum). <https://www.aegge.org/policy-paper-the-importance-of-transversal-skills-and-competences-for-young-people-in-a-modern-europe/>
- Ivankova, N.V., Creswell, J.W., & Stick, S.L. (2006). Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice. *Field Methods*, 18(1), 3-20. <https://doi.org/10.1177%2F1525822X05282260>
- Kassambara, A. (2017). *Practical guide to principal component methods in R: PCA, M (CA), FAMD, MFA, HCPC, factoextra (Vol. 2)*. STHDA.
- Kelley, D., & Conner, D.R. (1979). Emotional Cycle. In J.E. Jones & J.W. Pfeiffer (Eds.), *The 1979 annual handbook of group facilitators* (pp. 117-122). University Associates.
- Kübler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. MacMillan
- Lê, S., Josse, J., & Husson, F. (2008). FactoMineR: an R package for multivariate analysis. *Journal of Statistical Software*, 25(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.18637/jss.v025.i01>
- Le Roux, B., & Rouanet, H. (2010). *Multiple Correspondence Analysis* (Vol. 163). SAGE.
- Manyika, J., Lund, S., Robinson, K., & Valentino, J. (2015). *A Labor Market that works: Connecting Talent with Opportunity in the Digital Age*. Mc Kingsey Co
- McRoy, I., & Gibbs, P. (2009). Leading Change in Higher Education. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 687-704. <https://doi.org/10.1177%2F1741143209339655>
- Ngang, T.K., Yunus H.M., & Hashim, N.H. (2015). Soft Skills Integration in Teaching Professional Training: Novice Teachers' Perspectives. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 835-840. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.204>
- Onyema, E.M., Eucheria, N.C., Obafemi, F.A., Sen, S., Atonye, F.G., Sharma, A., & Alsayed, A.O. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121. doi: 10.7176/JEP/11-13-12
- Προκήρυξη ΕΛΚΕ ΠΑΜΑΚ (Ημερομηνία ανάρτησης 24/04/2020) Ανάκτηση στην ιστοσελίδα <https://elke.uom.gr/2020/04/24/%CF%80%CF%81%CF%8C%CF%83%CE%BA%CE%BB%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CF%85%CF%80%CE%BF%CE%B2%CE%BF%CE%BB%CE%AE%CF%82-%CE%B5%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD-%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1/>
- Pryor, R.G.L., & Bright, J.E.H. (2008). Archetypal narratives in career counselling: A chaos theory application. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8, 71-82. <https://doi.org/10.1007/s10775-008-9138-8>
- Pryor, R., & Bright, J. (2011). *The Chaos Theory of Careers: A New Perspective on Working in the Twenty-First Century*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203871461>
- Rossier, J., Ginevra, M.C., Bollmann, G., Nota, L., & Maree, K. (2017). The Importance of Career Adaptability, Career Resilience, and Employability in Designing a Successful Life. In K. Maree (Ed.), *Psychology of Career Adaptability, Employability and Resilience* (pp. 65-82). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0>
- Rotherham, A.J. & Willingham, D. (2009). 21st Century Skills: The Challenges Ahead. *Educational Leadership*, 67(1), 16-21.
- Rouanet, H., Ackermann, W., & Le Roux, B. (2000). The geometric analysis of questionnaires: The Lesson of Bourdieu's La Distinction. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 65(1), 5-18. <https://doi.org/10.1177%2F075910630006500103>
- Sa, M.J., & Serpa, S. (2018). Transversal Competences: Their Importance and Learning Processes by Higher Education Students. *Education Sciences*, 8(3), 126. <https://doi.org/10.3390/educsci8030126>

- Sagitova, R. (2014). Students' Self-education: Learning to Learn Across the Lifespan. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 272-277. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.09.194
- Super, D. (1980). A Life-span, Life-space Approach to Career Development. *Journal of Career Development*, 16(3), 282-298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Supper, S., & Van Disseldorp, L. (2020) Covid-19 International Student Well-being Study (C19 ISWS). Data from Wageningen University & Research. <https://zenodo.org/record/3906209#.X0yxHqJR1Pa>
- UNESCO (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education Adverse consequences of school closures. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>
- Van de Velde, S., Buffel, V. Wouters, E., Van Hal, G. Bracke, P., & Colman, G. (2020). COVID-19 International Student Well-being Study. First Belgian Results. https://zenodo.org/record/3873558#.X0yx_6JR1PY
- Zell, D. (2003). Organizational Change as a Process of Death, Dying and Rebirth. *Journal of Applied Behavioral Science*, 39, 73-96. <https://doi.org/10.1177%2F0021886303039001004>

Κατερίνα Αργυροπούλου, Μαρία Τερζάκη**, Αργυρώ Χαροκοπάκη****

**ΜΕΤΑΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΛΗΨΗ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ:
ΑΙΣΘΗΣΗ ΧΡΟΝΙΚΗΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗΣ, ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ
ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ**

Περίληψη: Την τελευταία περίοδο, σημειώνεται παγκοσμίως έντονο ενδιαφέρον σχετικά με τις μεταδεξιότητες οι οποίες, στο πλαίσιο του ασταθούς κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος, ενδεχομένως συμβάλλουν στη δημιουργία θετικών αποτελεσμάτων στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων και τη διαχείριση της σταδιοδρομίας. Η παρούσα έρευνα στόχευε στην εξέταση της αίσθησης χρονικής προοπτικής, του οραματισμού μέλλοντος, της ανθεκτικότητας και της διερεύνησης της ενδεχόμενης σχέσης τους με τη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων σε μαθητές/-τριες Γυμνασίου του Ν. Αττικής. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών (λ.χ. φύλο, τάξη φοίτησης, τύπος λυκείου) διαφοροποίησαν τις βαθμολογίες των συμμετεχόντων σε ορισμένες μόνο από τις υποκλίμακες. Η αίσθηση χρονικής προοπτικής, ο οραματισμός μέλλοντος και η ανθεκτικότητα είχαν θετική συνάφεια μεταξύ τους, ενώ ο οραματισμός μέλλοντος και η ανθεκτικότητα φαίνεται ότι προδιαγράφουν την αίσθηση χρονικής προοπτικής. Στο σύνολο τους τα ευρήματα ανέδειξαν τον θετικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίζουν οι μεταδεξιότητες στο σχεδιασμό παρεμβάσεων επαγγελματικής συμβουλευτικής και προσανατολισμού στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών Γυμνασίου.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματικός προσανατολισμός, λήψη επαγγελματικών αποφάσεων, μεταδεξιότητες, μαθητές Γυμνασίου.

**META-COMPETENCIES IN CAREER AND CAREER DECISION
MAKING IN ADOLESCENCE: FUTURE TIME PERSPECTIVE, FUTURE
ORIENTATION AND RESILIENCE**

Abstract: In the recent years there has been an increased global interest regarding the role of meta-competencies in individuals' careers. Within the current unstable socioeconomic

* Η Κ.Α. είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

** Η Μ.Τ. είναι Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, Εκπαιδευτρια Ενηλίκων

*** Η Α.Χ. είναι Διδάκτωρ Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Σύμβουλος Ι.Ε.Π. - Σ.Ε.Π., Επιστημονική Συνεργάτης Ε.Κ.Π.Α. - Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.-Ε.Π.Κ.

environment these resources may contribute to generating positive outcomes to individuals in relation to career decision-making and career management. The present study aims at examining the meta-competencies of future time perspective, future orientation and resilience and at investigating their relation to the career decision-making process of high school students at the prefecture of Attica, Greece. Demographic characteristics (i.e. gender, grade, high school type) differentiated participants' scores only in some of the subscales. Future time perspective, future orientation and resilience have positive high correlation with each other while future orientation and resilience seem to prescribe future time perspective. Overall, these results highlighted the positive role of meta-competencies in designing career guidance and counselling interventions for the career decision-making of high school students.

Keywords: career guidance, career decision-making, meta-competencies, high school students.

Εισαγωγή

Οι επαγγελματικές αποφάσεις είναι από τις πιο σημαντικές αποφάσεις που λαμβάνουν οι άνθρωποι κατά τη διάρκεια της ζωής τους (Gati & Levin, 2015). Οι αποφάσεις αυτές μπορούν να έχουν σημαντικές μακροπρόθεσμες συνέπειες για τον τρόπο ζωής των ατόμων, την προσωπική και επαγγελματική τους ικανοποίηση, την αίσθηση της προσωπικής τους παραγωγικότητας, καθώς και της συμβολής τους στην κοινωνία (Slaten & Baskin, 2014). Στον ταχύτατα μεταβαλλόμενο κόσμο της εργασίας, η λήψη μιας επαγγελματικής απόφασης στην περίοδο της εφηβείας παρουσιάζει περίπλοκες προκλήσεις ή δυσκολίες, αλλά μπορεί να θεωρηθεί και μια δημιουργική διαδικασία (Storme & Celik, 2017). Υπό το πρίσμα αυτό οι έφηβοι χρειάζεται να αντιμετωπίσουν τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας ως πρόκληση, με αυξημένη προσωπική ευθύνη και ανάληψη πρωτοβουλιών.

Είναι γεγονός ότι η μετάβαση από το δομημένο τρόπο ζωής του σχολείου στο λιγότερο δομημένο εξωτερικό κόσμο τις περισσότερες φορές προϋποθέτει

μια πολύπλοκη διαδικασία, καθώς οι έφηβοι, στο σχολικό περιβάλλον αναγκάζονται να αναπτύξουν με γρήγορο ρυθμό την επαγγελματική τους ωριμότητα, επιδιώκοντας να εκπληρώσουν τα περισσότερα καθήκοντα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, προκειμένου να προσδώσουν νόημα και κατεύθυνση στην επαγγελματική τους συμπεριφορά (Babarović & Šverko, 2016). Επιπλέον, η οικονομική κρίση και η τεχνολογία επιφέρουν πολυάριθμες και απαιτητικές προκλήσεις στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προοπτικές των εφήβων, ενώ οι δυνατότητες των προκλήσεων αυτών μπορεί να αλλάξουν ριζικά πολλές πτυχές της ζωής τους (Parhizgar, 2013). Κατά ανάλογο τρόπο, οι έφηβοι που για πρώτη φορά θα προσεγγίσουν τον κόσμο της εργασίας και θα συμμετέχουν στο σχεδιασμό του μέλλοντος τους πρέπει να είναι προετοιμασμένοι να λάβουν υπόψη αυτές τις αλλαγές και να τις αντιμετωπίσουν με αποτελεσματικό τρόπο, προβλέποντας ταυτόχρονα τη μη εξέλιξη της επαγγελματικής τους πορείας (Savickas et al., 2009).

Σύμφωνα με τις μεταμοντέρνες θεωρήσεις επαγγελματικής ανάπτυξης

(Savickas et al., 2009) ο σχεδιασμός της σταδιοδρομίας και η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων προϋποθέτουν την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων, ουσιαστικά διαφορετικών από τις ικανότητες και τις γνώσεις που απαιτούνταν στο παρελθόν. Σε ένα τέτοιο σενάριο, για να διαχειριστούν οι έφηβοι με αποτελεσματικό τρόπο τις αποφάσεις της σταδιοδρομίας τους και να εργαστούν για την οικοδόμηση του δικού τους μέλλοντος χρειάζεται να αξιοποιήσουν *προορατικές-ενεργητικές* συμπεριφορές (Argyropoulou & Kaliris, 2018; Hirschi et al., 2013), οι οποίες θα τους βοηθήσουν να ενδυναμώσουν την ετοιμότητά τους να αντιμετωπίσουν τις σύγχρονες προκλήσεις, χωρίς να «αφεθούν» στις απρόσμενες κοινωνικές αλλαγές (Reivich, Gillham, Chaplin, & Seligman, 2013). Οι συμπεριφορές αυτές λειτουργούν ως αυτό-κατευθυντήριες πρακτικές, καθώς ενισχύουν την ικανότητα των νέων να κοιτάζουν πέρα από τα σχολικά καθήκοντα ή τις ανάγκες που αναδεικνύει το σχολικό περιβάλλον (Lens et al., 2012), ώστε με κατάλληλα βήματα να προσεγγίσουν τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας σαν μια ευκαιρία εξέλιξης και προσωπικής προόδου. Στις συμπεριφορές αυτές περιλαμβάνονται οι δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας ή ελαφρές δεξιότητες ή μεταδεξιότητες (ή ψυχοκοινωνικοί πόροι), οι οποίες θεωρούνται υψηλού επιπέδου δεξιότητες, καθώς δεν βασίζονται στην τεχνική γνώση (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2016), ενώ αποτελούν σημαντικά «εφόδια» για την αποτελεσματική διερεύνηση και το σχεδιασμό της επαγγελματικής πορείας (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου & Δρόσος, 2013). Σε ένα τέτοιο

πλαίσιο ο επαγγελματικός προσανατολισμός στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να βοηθήσει τους εφήβους να διαχειριστούν σε βάθος τη δόμηση της σταδιοδρομίας τους, αναπτύσσοντας τόσο αυτογνωσία όσο και αναλαμβάνοντας πρακτικές πρωτοβουλίες που συμβάλλουν με τη σειρά τους στην αξιοποίηση της θετικής γνωστικής εκτίμησης των επαγγελματικών επιλογών τους και αποφάσεων.

Αίσθηση χρονικής προοπτικής και λήψη επαγγελματικών αποφάσεων

Η αίσθηση χρονικής προοπτικής έχει τις ρίζες της στον Lewin (1939), ο οποίος την χαρακτήρισε ως «το πεδίο του χρόνου που επηρεάζει την παρούσα συμπεριφορά» (σελ. 879). Σύμφωνα με τους Husman & Shell (2008) η αίσθηση χρονικής προοπτικής αναφέρεται στη νοητική αναπαράσταση του μέλλοντος και στο βαθμό στον οποίο το άτομο δίνει σημασία στο μέλλον και απαιτεί αξιώσεις από αυτό. Με άλλα λόγια, η αίσθηση χρονικής προοπτικής αναφέρεται όχι μόνο στις σκέψεις του ατόμου για το μέλλον, αλλά συμπεριλαμβάνει συμπεριφορές, κίνητρα και συναισθήματα για το μέλλον αυτό (Lyu & Huang, 2016). Από πρακτικής άποψης αυτό σημαίνει ότι το άτομο μπορεί να θέτει στόχους και να έχει προσδοκίες από αυτούς, να κινητοποιείται προς διάφορες κάθε φορά δραστηριότητες για την επίτευξη των στόχων αυτών, να ελέγχει και να αξιολογεί τις επιδόσεις του όσον αφορά στην υλοποίηση των στόχων αυτών (Simons et al, 2004). Για το λόγο αυτό, οι σύμβουλοι επαγγελματικού προσανα-

νατολισμού χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη τις αντιλήψεις του χρόνου στη μελέτη της ανθρωπίνης ανάπτυξης και της σταδιοδρομίας (Carstensen, 2006), προκειμένου να βοηθήσουν τους εφήβους να αντιληφθούν τη σημασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών και επαγγελματικών στόχων και να ενδυναμώσουν τη γνωστική τους εμπλοκή στην κατανόηση της αξίας της συμπεριφοράς αυτής στο μέλλον (Walker & Tracey, 2012).

Συνεπώς, οι μαθητές/-τριες που αντιλαμβάνονται τη συσχέτιση ανάμεσα σε δραστηριότητες της καθημερινής σχολικής ζωής με την κατάκτηση των μελλοντικών επαγγελματικών τους στόχων είναι περισσότερο παρακινημένοι στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων, επενδύουν στο σχεδιασμό και τη συστηματική ανάλυση των πληροφοριών στην προσέγγιση των επιλογών τους, αναδεικνύουν ευελιξία στις αναζητήσεις τους και αναπτύσσουν προσωπικό έλεγχο στις σκέψεις και τα συναισθήματα, τα οποία εμποδίζουν τη λήψη της απόφασης (Αργυροπούλου & Τερζάκη, 2019).

Οραματισμός μέλλοντος και λήψη επαγγελματικών αποφάσεων

Αν και το μέλλον είναι ουσιαστικά απρόβλεπτο, οι άνθρωποι αναπτύσσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται και να προτείνουν πολλά πιθανά μελλοντικά σενάρια (Atance & O'Neill, 2001). Ο μελλοντικός προσανατολισμός αναφέρεται στην υποκειμενική άποψη ενός ατόμου (δηλαδή ιδέες, συναισθήματα και σκέψεις) σχετικά με το μέλλον (Stoddard, Zimmerman, & Bauermeister, 2011). Οι

μελλοντικές δεξιότητες προσανατολισμού αναπτύσσονται σε όλη την εφηβεία από την ηλικία των 11 έως 12 ετών, καθώς αυτή την περίοδο της ζωής οι μελλοντικοί στόχοι γίνονται πιο λεπτομερείς και αρχίζουν να δοκιμάζονται σε εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς στόχους (Arnett, 2000). Με βάση την αντίληψη αυτή, οι έφηβοι που προσανατολίζονται προς το μέλλον φαντάζονται πολλαπλά πιθανά μελλοντικά σενάρια για να επιτύχουν στόχους και σχέδια και είναι περισσότερο παρακινημένοι να εργαστούν για την επίτευξη αυτών των στόχων και σχεδίων (Imbellone & Laghi, 2016). Η απουσία οραματισμού του μέλλοντος μπορεί να οδηγήσει τους εφήβους να μειώσουν τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα και να υιοθετήσουν την αντίληψη ότι οι παρούσες συμπεριφορές τους αποσυνδέονται από τους μελλοντικούς τους στόχους, διευκολύνοντας έτσι και προωθώντας συμπεριφορές που σηματοδοτούν την εγκατάλειψη του σχολείου και τη σχολική αποτυχία (Stoddard et al., 2011).

Η θετική στάση απέναντι στο μέλλον και ο οραματισμός για το μέλλον διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Ferrari et al., 2010), καθώς ενισχύουν την ανάπτυξη μιας αισιόδοξης συμπεριφοράς στη διερεύνηση της σταδιοδρομίας και την αξιοποίηση παραγωγικών στρατηγικών αντιμετώπισης (coping) στην διαχείριση των προκλήσεων της διαδικασίας λήψης απόφασης (Lipshits-Braziler et al., 2015). Συγκεκριμένα, οι έφηβοι με οραματισμό για το μέλλον αξιοποιούν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, όταν προβαίνουν σε αποφάσεις, επιδεικνύουν μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση σχετικά

με τις αρνητικές συνέπειες ορισμένων αποφάσεων και ενεργειών (Luyckx, Lens, Smits, & Goossens, 2010) και υιοθετούν δραστηριότητες επαγγελματικής διερεύνησης και επαγγελματικού σχεδιασμού στην προσέγγιση των επιλογών τους (Janeiro & Marques, 2010).

Ανθεκτικότητα και λήψη επαγγελματικών αποφάσεων

Στις συνθήκες κρίσης της σύγχρονης κοινωνίας, όπου τα νέα άτομα έρχονται αντιμέτωπα με μια σειρά από εμπόδια και δυσκολίες η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας θεωρείται στρατηγικής σημασίας παράγοντας επιβίωσης (Χαροκοπάκη, 2018). Η έννοια της ανθεκτικότητας δεν αναδύθηκε στο πλαίσιο κάποιου

συγκεκριμένου θεωρητικού πλαισίου, αλλά ήταν το αποτέλεσμα επάλληλων σταδίων έρευνας. Αρχικά θεωρήθηκε ότι αναφέρεται σε ένα σύνολο εσωτερικών δυνάμεων που λειτουργούν ως κίνητρα με παραμέτρους μεταβλητές/χαρακτηριστικά όπως η αυτοεκτίμηση (self-esteem), η αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy), η έδρα ελέγχου (locus of control) και τα συστήματα υποστήριξης (support systems) (Richardson, 2002). Στη συνέχεια, η έννοια χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει τη διαδικασία η οποία δείχνει τον τρόπο που το άτομο διαχειρίζεται την αντιξοότητα, την αλλαγή ή την ευκαιρία (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000; Rutter, 2006) και αναφέρεται στην πολυεπίπεδη αλληλεπίδραση μεταξύ των προστατευτικών παραγόντων¹ και των παραγόντων επικινδυνότητας² του

1. Ως *προστατευτικοί παράγοντες* (protective factors) θεωρούνται οι παράγοντες που συμβάλουν στο να ξεπερνάει το άτομο τις αντιξοότητες και να τα καταφέρνει στη ζωή του. Σε αυτούς συγκαταλέγονται: (α) *Ατομικοί παράγοντες* (π.χ. το γενικό γνωστικό σύστημα του ατόμου και το καλό επίπεδο λειτουργίας του καθώς και διάφοροι τύποι δεξιοτήτων, η θετική αυτοαντίληψη, ο ευπροσάρμοστος χαρακτήρας, η πίστη και η ύπαρξη νοήματος στη ζωή, η αισιοδοξία, ο αυτοέλεγχος, η αίσθηση του χιούμορ, η ελκυστικότητα στους άλλους κ.ά.), (β) *Οικογενειακοί παράγοντες* (π.χ. το σύστημα διαπροσωπικών σχέσεων όπως η ύπαρξη σχέσεων με επαρκείς και υποστηρικτικούς γονείς, ιδιαιτέρως δε η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού με γονείς, κηδεμόνες, ή πνευματικούς τροφούς, η συνοχή, το θετικό-υποστηρικτικό της κλίμα, το οργανωμένο περιβάλλον, η το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η εμπλοκή των γονέων στην μάθηση, το καλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, το σύστημα αξιών κ.ά.), (γ) *Ευρύτεροι περιβαλλοντικοί παράγοντες* (π.χ. διαπροσωπικές σχέσεις με επαρκείς και υποστηρικτικούς φίλους, συνομήλικους, καλές σχέσεις στη γειτονιά, ομάδες και φορείς της κοινότητας, η παροχή κοινωνικών υπηρεσιών ή υπηρεσιών υγείας, το σχολικό πλαίσιο ειδικότερα ο τρόπος παροχής της δυνατότητας για γνώση, η δυνατότητα δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων με ψυχικά ανθεκτικούς ενήλικες εκπαιδευτικούς ή εργαζόμενους στη σχολική κοινότητα καθώς και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο, η θρησκεία, το σύστημα αξιών και παραδόσεων) (Esquivel, Doll, & Oades-Sese, 2011; Masten, 2007, 2011; Morrison, Brown, D'Incau, O' Farrell, & Furlong, 2006; Sapienza & Masten, 2011).

2. Παράγοντες επικινδυνότητας (risk factors) ορίζονται οι μεταβλητές, οι οποίες αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων σε διάφορους τομείς ανάπτυξης και προσαρμογής εφήβων και παιδιών και αφορούν πολλά επίπεδα: την κοινότητα, το σχολείο, τις σχέσεις με τους συνομήλικους, την οικογένεια, το ίδιο το άτομο (ψυχοκοινωνικο-οικονομικά προβλήματα στην οικογένεια, υποβαθμισμένο σχολικό περιβάλλον, προβλήματα συμπεριφοράς, κ.ά.) (Condly, 2006; Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick, & Sawyer, 2003; Reddy, Rhodes & Mulhall, 2003).

ατόμου και του ευρύτερου περιβάλλοντός του. Συνοπτικά, η ψυχική ανθεκτικότητα θεωρείται πολυδιάστατη έννοια που περιλαμβάνει πολλά γνωρίσματα και διαδικασίες και ως εκ τούτου χρήζει διαφορετικού προσδιορισμού για την κατάσταση στην οποία αναφέρεται σε κάθε περίοδο ή στάδιο της ζωής (Masten, 2011; Masten & Obradovic, 2006), ενώ εκτός από την αντιμετώπιση τραυματικών εμπειριών του παρελθόντος, θεωρείται δυνατότητα διαχείρισης μελλοντικών προκλήσεων και αβεβαιοτήτων (Sapienza & Masten, 2011).

Στη διερεύνηση της επαγγελματικής μας πορείας πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν ότι η ανθεκτικότητα λειτουργεί ως *ικανότητα προσαρμογής και ανάπτυξης μετασχηματιστικής μάθησης*, όταν το άτομο αντιμετωπίζει αλλαγές στη σταδιοδρομία του (Tommasini, 2015). Έτσι, στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων η αξιοποίηση της ανθεκτικότητας ενδυναμώνει τη διάθεση του ατόμου να διερευνήσει το μέλλον του, να αποκτήσει περισσότερη επαγγελματική γνώση για το σχεδιασμό της σταδιοδρομίας του και να αναπτύξει δεξιότητες διαχείρισης λήψης αποφάσεων προκειμένου να προσεγγίσει με αποτελεσματικό τρόπο τις επιλογές του (Ginevra et al., 2016; Xiao, Yongyan, & Huazen, 2015). Μάλιστα, έχει καταδειχθεί, ότι η ανθεκτικότητα κατέχει σημαντικό ρόλο στον τρόπο που αντιμετωπίζει κάποιος τα προβλήματα κατά τη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων από ότι σε αυτά που εμφανίζονται στην αρχή της εν λόγω διαδικασίας (Shin & Kelly, 2015), ενώ σχετίζεται θετικά με την ύπαρξη πεποιθήσεων αυτοαποτελε-

σματικότητας για τη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων Ελλήνων Neets (Νέοι 15-29 ετών εκτός δομών απασχόλησης, κατάρτισης ή εργασίας) (Χαροκοπάκη & Καλίρης, 2018), καθώς και με την ανάπτυξη στρατηγικών και δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας των εφήβων (Smokowski, Reynolds, & Bezruczko, 2000).

Τα ανωτέρω αποτελέσματα μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η ανθεκτικότητα μπορεί να σχετιστεί με την ικανότητα αποτελεσματικής αντιμετώπισης των προκλήσεων της διαδικασίας λήψης επαγγελματικών αποφάσεων και με την επίλυση των σχετικών με αυτήν προβλημάτων. Για το λόγο αυτό, οι επαγγελματικοί σύμβουλοι χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη στις παρεμβάσεις τους τόσο την ψυχοκοινωνική πληροφόρηση της επαγγελματικής ανάπτυξης του νέου ατόμου όσο και να υιοθετούν μεθόδους και τεχνικές που μετατοπίζουν την ευθύνη για τη δόμηση της σταδιοδρομίας και τη διαχείριση των αποφάσεων στον ίδιο τον έφηβο (Fusco et al., 2018).

Η παρούσα έρευνα

Με βάση τη σημασία των ανωτέρω παρατηρήσεων για το επιστημονικό πεδίο της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας και του επαγγελματικού προσανατολισμού, κρίθηκε αναγκαίο να αξιολογηθούν στην παρούσα έρευνα η αίσθηση χρονικής προοπτικής, ο οραματισμός για το μέλλον, η ανθεκτικότητα και η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων σε μαθητές Γυμνασίου. Το θέμα της έρευνας επιλέχθηκε λόγω

της πρωτοτυπίας του, αλλά και για να καλύψει το σχετικό κενό στην υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία, δεδομένου ότι δεν βρέθηκαν άλλες μελέτες στη χώρα μας με εξαίρεση πρόσφατες ερευνητικές προσπάθειες (Αργυροπούλου & Τερζάκη, 2019. Charokopaki & Kaliris, 2019) που να επιχειρούν τη συσχέτιση των παραπάνω διαστάσεων με τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων. Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της λήψης επαγγελματικών αποφάσεων των μαθητών/-τριών σε σχέση με την αίσθηση χρονικής προοπτικής, τον οραματισμό για το μέλλον και την ανθεκτικότητα. Επιμέρους στόχοι ήταν η αξιολόγηση: (α) της λήψης απόφασης και των μεταδεξιοτήτων (αίσθησης χρονικής προοπτικής, οραματισμός για το μέλλον και ανθεκτικότητα) των μαθητών Α΄ Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου, (β) της πιθανής συσχέτισης της αίσθησης χρονικής προοπτικής, του οραματισμού για το μέλλον και της ανθεκτικότητας.

Μεθοδολογία της έρευνας

Δείγμα – διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 183 μαθητών της Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου που φοιτούν σε σχολεία της Περιφέρειας Αττικής. Η συγκεκριμένη βαθμίδα επιλέχθηκε, γιατί προετοιμάζει τους μαθητές για τη μετάβασή τους στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και θέτει τις βάσεις για τις εκπαιδευτικές και μετέπειτα επαγγελματικές επιλογές τους. Στο δείγμα της έρευνας συμμετείχαν 85 (46,4%) κορίτσια και 98 (53,6%) αγόρια.

Από τους 183 μαθητές οι 64 (35%) ήταν μαθητές Α΄ Γυμνασίου, οι 59 (32,2%) Β΄ Γυμνασίου και 60 (32,8%) ήταν μαθητές Γ΄ Γυμνασίου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Έγινε ομαδική χορήγηση των ερωτηματολογίων μέσα στη σχολική τάξη, ενώ οι μαθητές ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, την προαιρετική συμμετοχή τους και την τήρηση της ανωνυμίας. Όπου οι μαθητές αντιμετώπιζαν προβλήματα στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δίνονταν οι απαραίτητες διευκρινίσεις. Η διάρκεια χορήγησης των ερωτηματολογίων ήταν περίπου 10΄.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Αίσθηση χρονικής προοπτικής. Για τη μέτρηση της αίσθησης χρονικής προοπτικής χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Αίσθησης Χρονικής Προοπτικής (The Future Time Perspective – FTP, Carstensen & Lang, 1996), η οποία μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα από τις συγγραφείς του άρθρου. Η κλίμακα αποτελείται από 10 προτάσεις που βαθμολογούνται σε επτάβαθμη κλίμακα τύπου Likert που εκτείνεται από το 1 («δεν είναι πολύ αληθής για εμένα») έως το 7 («είναι πολύ αληθής για εμένα»). Η κλίμακα είναι μονοδιάστατη (π.χ. «Στο μέλλον με περιμένουν πολλές ευκαιρίες», «Το μεγαλύτερο μέρος της ζωής μου βρίσκεται μπροστά μου»). Κατά τη βαθμολόγηση της κλίμακας οι ερευνητές υπολογίζουν τις μέσες τιμές. Βαθμολογία με τιμές άνω των 50 υποδεικνύει μια πιο ανοικτή χρονική προοπτική, ενώ βαθμολογία με τιμές κάτω από 50 μια πιο περιορισμένη χρονική προοπτική.

Προηγούμενες αναλύσεις έδειξαν καλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας, καθώς και μια γραμμική συσχέτιση μεταξύ χρονολογικής ηλικίας και χρονικής προοπτικής (Lang & Carstensen, 2002). Στην παρούσα έρευνα ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας (Cronbach's α) ήταν αρκετά υψηλός $\alpha = 0,81$.

Σχεδιάζω το μέλλον μου. Για τη μέτρηση του σχεδιασμού για το μέλλον χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Σχεδιάζω το Μέλλον μου (Design My Future – DMF, Di Maggio, Ginevra, Nota, & Soresi, 2016) η οποία μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα από τις συγγραφείς τους άρθρου. Η κλίμακα αποτελείται από 19 προτάσεις που βαθμολογούνται σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert που εκτείνεται από το 1 («Δε με περιγράφει καθόλου») έως το 5 («Με περιγράφει πολύ καλά»). Η κλίμακα αποτελείται από δύο διαστάσεις: η πρώτη αξιολογεί τον οραματισμό για το μέλλον (11 προτάσεις, όπως «Το να σκέφτομαι το μέλλον με ενθουσιάζει») και η δεύτερη την ανθεκτικότητα (8 προτάσεις, όπως «Ακόμη και υπό πίεση, μπορώ να συγκεντρωθώ, να σκεφτώ αποτελεσματικά και προσεκτικά»). Προηγούμενες αναλύσεις μέσω διερευνητικής και επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων (Di Maggio et al., 2016) κατέδειξαν καλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας, και εγκυρότητα εννοιολογικής δομής της εν λόγω κλίμακας. Στην παρούσα έρευνα ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας (Cronbach's α) ήταν πολύ υψηλός $\alpha = 0,90$.

Εκπαιδευτική/Επαγγελματική απόφαση. Έξι ερωτήσεις αξιολογούσαν

το αν οι μαθητές είχαν επιλέξει: (α) τη μελλοντική εκπαίδευση που επιθυμούν να λάβουν (β) την απόφαση επαγγέλματος (γ) την αισιοδοξία για τις επαγγελματικές αποφάσεις παρά τις δύσκολες συνθήκες στην αγορά εργασίας (δ) τη δυσκολία στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης λόγω του μεγάλου ποσοστού ανεργίας (ε) την ύπαρξη ευημερίας και προοπτικών στη χώρα μας για να πραγματοποιήσει κάποιος/α τις αποφάσεις του (στ) την ανάγκη μετανάστευσης για την υλοποίηση των επαγγελματικών επιλογών. Οι εν λόγω ερωτήσεις επιδέχονταν διχοτομική απάντηση (ΝΑΙ/ΟΧΙ).

Δημογραφικά-ατομικά στοιχεία. Κατασκευάστηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο ατομικών-δημογραφικών στοιχείων που περιλάμβανε ερωτήσεις για το φύλο, την τάξη φοίτησης και το εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων.

Αποτελέσματα

Το 85,2% των μαθητών δήλωσε ότι έχει ήδη επιλέξει να ακολουθήσει σπουδές στο Γενικό Λύκειο και το 14,8% στο Επαγγελματικό Λύκειο, ενώ το 61,7% έχει επιλέξει και το επάγγελμα που θα ήθελε να ασκήσει. Επίσης, το 61,7% των μαθητών δηλώνει ότι «είναι αισιόδοξο για τις επαγγελματικές του αποφάσεις παρά τις δύσκολες συνθήκες στην αγορά εργασίας», το 73,8% δηλώνει ότι «το μεγάλο ποσοστό ανεργίας στη χώρα μας δυσκολεύει τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης», το 81,1% υποστηρίζει ότι «στη χώρα μας δεν υπάρχει ευημερία και προοπτικές για να πραγματοποιήσει κάποιος/α

τις επαγγελματικές αποφάσεις του», ενώ το 61,7% αναφέρει ότι «για να αντιμετωπίσει κάποιος/α με επιτυχία τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης και να πραγματοποιήσει τις επαγγελματικές επιλογές του χρειάζεται να μεταναστεύσει».

Το φύλο φαίνεται να μην επηρεάζει την απόφαση επαγγέλματος, καθώς και την επιλογή τύπου λυκείου. Ωστόσο, η τάξη φοίτησης φαίνεται ότι επηρεάζει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την αντίληψη ότι: (α) *το μεγάλο ποσοστό ανεργίας στη χώρα μου με δυσκολεύει στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης* ($\chi^2=6,9$, $df=2$, $p<0,05$), όπου οι μαθητές της Γ΄ γυμνασίου εμφανίζουν υψηλότερο ποσοστό (38.3%) έναντι των μαθητών της Β΄ Γυμνασίου (22%) και των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου (18.8%), (β) *είμαι αισιόδοξος/η για τις επαγγελματικές μου αποφάσεις παρά τις δύσκολες συνθήκες στην αγορά εργασίας* ($\chi^2=13,07$, $df=2$, $p<0,05$), όπου το ποσοστό των λιγότερο αισιόδοξων μαθητών είναι αυξημένο στην Γ΄ γυμνασίου (45%) έναντι των μαθητών της Β΄ Γυμνασίου (20,3%) και της Α΄ Γυμνασίου (18,6%), και (γ) *Στην Ελλάδα υπάρχει ευημερία και προοπτικές για να πραγματοποιήσει κάποιος/α τις αποφάσεις του* ($\chi^2=14,3$, $df=2$, $p<0,05$), όπου το ποσοστό μη συμφωνίας με την αντίληψη αυτή είναι «ελαφρώς» αυξημένο στους μαθητές της Γ΄ γυμνασίου (91,3%) συγκριτικά με τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου (88%), ενώ ακολουθούν οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου (68,8%).

Στη συνέχεια υπολογίστηκαν οι δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς για την Κλίμακα Αίσθησης Χρονικής

Προοπτικής και για τις 2 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου Σχεδιάζω το Μέλλον μου. Από τα αποτελέσματα παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές στο σύνολο τους εξέφρασαν υψηλά σκορ στον παράγοντα «Οραματισμός για το Μέλλον» (Μ.Ο.=4,07, Τ.Α.=0,72), ενώ μέτριο σκορ στον παράγοντα «Ανθεκτικότητα» (Μ.Ο.=2,96, Τ.Α.=1,24). Όσον αφορά στη διάσταση «Αίσθηση Χρονικής Προοπτικής» οι μαθητές παρουσίασαν μια ανοικτή αίσθηση χρονικής προοπτικής (Μ.Ο.=4,90, Τ.Α.=0,87).

Για να εξεταστεί το κατά πόσον το φύλο, η απόφαση επαγγέλματος και ο τύπος λυκείου (ΓΕΛ, ΕΠΑΛ) διαφοροποιεί τις βαθμολογίες στην Κλίμακα Αίσθηση Χρονικής Προοπτικής και στο Ερωτηματολόγιο Σχεδιάζω το Μέλλον μου, πραγματοποιήθηκαν t tests με εξαρτημένες μεταβλητές τις υποκλίμακες των ερωτηματολογίων και ανεξάρτητες τις παραπάνω διαστάσεις. Το αποτέλεσμα από τη συσχέτιση του φύλου με την Αίσθηση Χρονικής Προοπτικής, τον Οραματισμό Μέλλοντος και την Ανθεκτικότητα προέκυψε στατιστικώς ασήμαντο. Δηλαδή, η κατανομή των αγοριών δεν διαφέρει σημαντικά από την αντίστοιχη κατανομή των κοριτσιών στις παραπάνω διαστάσεις. Το ίδιο προέκυψε και από τη συσχέτιση της απόφασης επαγγέλματος με τις εν λόγω υποκλίμακες των ερωτηματολογίων. Ωστόσο, η ύπαρξη απόφασης για τον τύπο λυκείου που θα επιθυμούσε να φοιτήσει το άτομο βρέθηκε να διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την Κλίμακα «Αίσθηση Χρονικής Προοπτικής» όπου οι μαθητές που είχαν ήδη αποφασίσει να φοιτήσουν σε Γενικό Λύκειο σημείωσαν

Πίνακας 1

Δείκτες συνάφειας (Pearson r) μεταξύ των υποκλίμακων του Ερωτηματολογίου Σχεδιάζω το Μέλλον μου και της Κλίμακας Αίσθησης Χρονικής Προοπτικής

Κλίμακες	Π1	Π2	Π3
1. Αίσθηση Χρονικής Προοπτικής	1		
2. Οραματισμός για το μέλλον	.52**	1	
3. Ανθεκτικότητα	.49**	.76**	1

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

μεγαλύτερη βαθμολογία σε σχέση με τους μαθητές που είχαν αποφασίσει να φοιτήσουν σε Επαγγελματικό Λύκειο (Μ.Ο.ΓΕΛ.=4,97, Τ.Α. ΓΕΛ.=0,82 και Μ.Ο.ΕΠΑΛ.=4,57, Τ.Α. ΕΠΑΛ.=1,09, $t=1,68, p<0,01$).

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης (ANOVA) με εξαρτημένες μεταβλητές τις βαθμολογίες στις υποκλίμακες της Κλίμακας Σχεδιάζω το Μέλλον μου και την Κλίμακα Αίσθησης Χρονικής Προοπτικής και ανεξάρτητες μεταβλητές το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων (πατέρα-μητέρας) στη διάσταση «Αίσθηση Χρονικής Προοπτικής» ($F=4,46, p<0,05$) και ($F=4,50, p<0,05$) αντίστοιχα, όπου οι μαθητές με πατέρα και μητέρα απόφοιτο Πανεπιστημίου (Μ.Ο.=5,16, Τ.Α.= 0,93 και Μ.Ο.=5,14, Τ.Α.= 1,11, αντίστοιχα) σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο από τους μαθητές με πατέρα και μητέρα απόφοιτο Ανώτερης Σχολής (Μ.Ο.=4,84, Τ.Α.=0,96 και Μ.Ο.=4,77, Τ.Α.=1,30, αντίστοιχα) και αυτοί με τη σειρά τους σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο από τους μαθητές με πατέρα και μητέρα απόφοιτο Λυκείου (Μ.Ο.=4,74, Τ.Α.=0,84 και

Μ.Ο.=4,74, Τ.Α.=0,84) με τη μέθοδο της ταυτόχρονης πολλαπλής σύγκρισης Scheffé.

Επιπρόσθετα, διερευνήθηκε η συσχέτιση μεταξύ των βαθμολογιών των συμμετεχόντων στην Κλίμακα Αίσθησης Χρονικής Προοπτικής και στην Κλίμακα Σχεδιάζω το Μέλλον μου (Πίνακας 1). Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της Κλίμακας Αίσθησης Χρονικής Προοπτικής και της υποκλίμακας «Οραματισμός για το μέλλον» ($r=-0,52, p<0,01$) και «Ανθεκτικότητας» ($r=0,49, p<0,01$).

Τέλος, πραγματοποιήθηκε ανάλυση παλινδρόμησης, προκειμένου να διερευνηθεί αν οι ανεξάρτητες μεταβλητές μπορούν να προβλέψουν τις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής, να εκτιμηθεί δηλαδή η προβλεπτική ισχύς του οραματισμού μέλλοντος και της ανθεκτικότητας (ανεξάρτητες μεταβλητές) ως προς την αίσθηση χρονικής (εξαρτημένη μεταβλητή). Στην ανάλυση Γραμμικής Συσχέτισης βρέθηκε να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του οραματισμού μέλλοντος και της ανθεκτικότητας με την αίσθηση χρονικής προοπτικής ($r=0,546$) (Οραματισμός: $B=0,363, p=0,000$. Ανθεκτικότητα: $B=0,215, p=0,029$).

Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα θελήσαμε να διερευνήσουμε τη σχέση μεταξύ εννοιολογικών κατασκευών (μεταδεξιότητων) που σχετίζονται ιδιαίτερα με τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων των εφήβων. Πιο συγκεκριμένα εξετάστηκαν: (α) το κατά πόσο οι έφηβοι έχουν ήδη αποφασίσει ποια εκπαίδευση ή ποιο επάγγελμα θέλουν να ασκήσουν στο μέλλον, (β) το κατά πόσο οι έφηβοι αισθάνονται αισιόδοξοι για τις επαγγελματικές τους αποφάσεις παρά τις δύσκολες συνθήκες στην αγορά εργασίας, (γ) το κατά πόσο οι έφηβοι δυσκολεύονται στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης εξαιτίας του μεγάλου ποσοστού ανεργίας στη χώρα μας, (δ) το κατά πόσο οι έφηβοι πιστεύουν ότι υπάρχει ευημερία και προοπτικές στη χώρα μας για να πραγματοποιήσει κάποιος/α τις αποφάσεις του, (ε) το κατά πόσο οι έφηβοι φοβούνται ότι για να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης και να πραγματοποιήσουν τις επαγγελματικές επιλογές τους χρειάζεται να μεταναστεύσουν, (στ) η αίσθηση χρονικής προοπτικής, (ζ) ο οραματισμός για το μέλλον και η ανθεκτικότητα. Επιχειρήθηκε, λοιπόν, να βρεθεί η σχέση μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών, ώστε να γίνουν περισσότερο κατανοητοί οι παράγοντες που επιδρούν στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων, αλλά και να αναδειχθούν οι ανάγκες των μαθητών για προγράμματα παρέμβασης, με στόχο την ενίσχυση των μεταδεξιότητων στις αποφάσεις σταδιοδρομίας.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον ήταν το εύρημα ότι η πλειονότητα των μαθητών φάνηκε

ότι έχει λάβει αποφάσεις σχετικά με τον μελλοντικό τομέα εκπαίδευσης που θέλει να ακολουθήσει (πάνω από το 80%), αλλά και το μελλοντικό επάγγελμα που επιθυμεί να ασκήσει (πάνω από το 60%). Ωστόσο, πάνω από το 70% των μαθητών φαίνεται ότι δυσκολεύεται στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης λόγω του μεγάλου ποσοστού ανεργίας στη χώρα μας, και πιστεύει ότι δεν υπάρχουν προοπτικές για να πραγματοποιήσει τις επαγγελματικές του αποφάσεις. Επιπλέον, παρόλο που το 60% των μαθητών υιοθετεί την αντίληψη της μετανάστευσης για την πραγματοποίηση των επαγγελματικών επιλογών στην πραγματικότητα, παραμένει αισιόδοξο για τις επαγγελματικές του αποφάσεις παρά τις δύσκολες συνθήκες στην αγορά εργασίας. Το ενδιαφέρον αυτό εύρημα δείχνει ότι η κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα έχει άμεση επίδραση στον ψυχισμό και την καθημερινότητα των εφήβων, ενώ οι προκλήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος δημιουργούν διλήμματα και επηρεάζουν την ποιότητα των αποφάσεων από τα πρώτα χρόνια της εφηβείας. Αντιθέτως, η αισιόδοξία που διατηρούν οι μαθητές για τις επαγγελματικές τους αποφάσεις δείχνει την επιθυμία τους να αναπτύξουν αίσθημα ελέγχου στις αποφάσεις σταδιοδρομίας τους και να διαχειρίζονται τη διαδικασία λήψης απόφασης αξιοποιώντας τους δικούς τους πόρους (Charokoraki & Argyropoulou, 2019).

Οι απαντήσεις των μαθητών δεν διέφεραν ως προς το φύλο, αλλά διέφεραν ως προς την τάξη φοίτησης, εύρημα που, συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνητών σε ότι αφορά τη θετική σχέ-

ση της πραγματικής ηλικίας του ατόμου (προσδιοριζόμενη ως τάξη φοίτησης) με την προσωπική του εμπλοκή στις διαδικασίες λήψης επαγγελματικών αποφάσεων (Keller & Whiston, 2008) και με τις τοποθετήσεις των θεωρητικών ότι η ηλικία διαφοροποιεί τη διαχείριση της λήψης επαγγελματικών αποφάσεων ως προς τους παράγοντες που τη συνθέτουν, καθώς η επαγγελματική ανάπτυξη συνεχίζεται και εξελίσσεται μέχρι το τέλος της ζωής του ατόμου (Κάντας & Χατζή, 1991).

Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης ότι οι μαθητές/-τριες στο σύνολο τους εκφράζουν υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα «Οραματισμός για το Μέλλον», μέτρια προς υψηλή στον παράγοντα «Αίσθηση Χρονικής Προοπτικής», ενώ μέτρια στον παράγοντα «Ανθεκτικότητα». Η υψηλή σημασία που αποδίδουν οι μαθητές/-τριες στην υποκειμενική άποψη σχετικά με το μέλλον ενδέχεται να σχετίζεται με την ανάπτυξη της δόμησης και του σχεδιασμού προσωπικών και επαγγελματικών διαδρομών που θεωρούνται χρήσιμες στο σημερινό κόσμο της εργασίας (Savickas et al., 2009). Όσον αφορά στο μέτριο επίπεδο της αίσθησης χρονικής προοπτικής, αυτό πιθανόν να οφείλεται στο πλαίσιο των κοινωνικο-οικονομικών αλλαγών, της κοινωνικής αστάθειας και της οικονομικής κρίσης που μαστίζει τον πλανήτη τα τελευταία χρόνια και προκαλεί αβεβαιότητα, ανασφάλεια και αρνητικά συναισθήματα (π.χ. φόβος, άγχος) (Carelli et al., 2015), με αποτέλεσμα οι νέοι να αισθάνονται αποπροσανατολισμένοι και ανεπαρκείς για να επιλέξουν μια σταδιοδρομία και να ξεκινήσουν την οικοδόμηση μιας επαγγελματικής διαδρομής.

Από την άλλη πλευρά, το μέτριο επίπεδο της ανθεκτικότητας δείχνει τον μέτριο βαθμό ικανότητας των μαθητών/-τριων να σκεφτούν την ετοιμότητά τους να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τις απειλές του σύγχρονου περιβάλλοντος (Santilli et al., 2015). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, δηλώνει επίσης την απουσία ανάπτυξης ατομικών προστατευτικών παραγόντων ή ενεργοποίησης των όποιων οικογενειακών ή περιβαλλοντικών προστατευτικών παραγόντων διαθέτουν οι έφηβοι, οι οποίοι μειώνουν την πιθανότητα εκδήλωσης προβλημάτων ή συσχετίζονται με αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης θετικών αποτελεσμάτων και βελτίωσης του επιπέδου ψυχικής ανθεκτικότητας σε λιγότερο ή περισσότερο σοβαρές αντιξοές συνθήκες όπως της σύγχρονης αγοράς εργασίας και του κοινωνικο-οικονομικού πλαισίου της χώρας (Χαροκοπάκη, 2018). Το ενδιαφέρον αυτό εύρημα ίσως χρειάζεται να διερευνηθεί σε άλλη μελλοντική έρευνα, με στόχο την εξέταση δεικτών ανθεκτικότητας και ψυχοκοινωνικών και επαγγελματικών ζητημάτων στην εφηβική ηλικία, ενώ αξίζει να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές φύλου στα επίπεδα ανθεκτικότητας μεταξύ των Ελλήνων εφήβων ως έχει παρατηρηθεί σε διεθνές επίπεδο.

Επιπλέον, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, οι μαθητές/-τριες που επιθυμούν να φοιτήσουν στο Γενικό Λύκειο εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα αίσθησης χρονικής προοπτικής συγκριτικά με τους μαθητές/-τριες που επιθυμούν να φοιτήσουν στο Επαγγελματικό Λύκειο. Μια εύλογη ερμηνεία είναι ότι η επιλογή της κατεύθυνσης

σπουδών ή των μελλοντικών σπουδών γίνεται συνειδητά από τους μαθητές/τριες που επιθυμούν να φοιτήσουν στο Γενικό Λύκειο, οι οποίοι θέτουν μακροπρόθεσμους στόχους και κινητοποιούνται για να τους επιτύχουν. Η προοπτική του Γενικού Λυκείου φαίνεται ότι δεν επιβραβεύει την αδράνεια και τον εφησυχασμό (Argyropoulou, Tsikoura, Kaliris, 2017), ενώ καλλιεργεί τον ελπιδοφόρο οραματισμό μέλλοντος. Επιπροσθέτως, βρέθηκε ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων διαφοροποιεί την αίσθηση χρονικής προοπτικής, καθώς οι μαθητές/-τριες των οποίων οι γονείς είναι απόφοιτοι Πανεπιστημίου εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα νοητικής αναπαράστασης του μέλλοντος, απόδοσης σημασίας στο μέλλον αυτό και απαίτησης αξιώσεων από αυτό σε σύγκριση με όσους έχουν πατέρες αποφοίτους Ανώτερης Σχολής ή με απολυτήριο Γυμνασίου ή Λυκείου, εύρημα που υποστηρίζει την άποψη ότι η εκπαίδευση των γονέων παίζει ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των παιδιών (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Μυλωνάς, & Αργυροπούλου, 2003).

Τέλος, η σχέση της «Αίσθησης Χρονικής Προοπτικής με τον «Οραματισμό για το Μέλλον» βρέθηκε θετική, καθώς επίσης και με την «Ανθεκτικότητα». Δηλαδή, οι μαθητές/-τριες που αντιλαμβάνονται τη συσχέτιση ανάμεσα σε δραστηριότητες της καθημερινής σχολικής ζωής με την κατάκτηση των μελλοντικών επαγγελματικών τους στόχων είναι περισσότερο παρακινημένοι να εργαστούν για την επίτευξη αυτών των στόχων και σχεδίων και δεν επηρεάζονται αρνητικά από τις απρόσμενες

αλλαγές που τυχόν χρειάζεται να αντιμετωπίσουν. Ερευνητικά αποτελέσματα όπως τα παραπάνω ίσως συνδέονται με την αντίληψη ότι η αίσθηση χρονικής προοπτικής, ο οραματισμός μέλλοντος και η ανθεκτικότητα συνιστούν προσαρμοστικές συμπεριφορές, οι οποίες ενισχύουν την ικανότητα των εφήβων να αντιμετωπίζουν τα αναπτυξιακά καθήκοντα της διαδικασίας λήψης απόφασης, παρά τις αντιλαμβανόμενες δυσκολίες και τους κινδύνους που σχετίζονται με τις μελλοντικές επιλογές σταδιοδρομίας (Αργυροπούλου & Τερζάκη, 2019. Charokopaki & Argyropoulou, 2019. Αργυροπούλου, Κατσιούλα, Δρόσος & Καλίρης, 2018; Santilli & Masten, 2011). Μάλιστα, ο οραματισμός για το μέλλον και η ανθεκτικότητα αναδεικνύονται ως σημαντικές μεταβλητές για τη διαχείριση της σταδιοδρομίας, καθώς ενδυναμώνουν την ικανότητα των εφήβων στη νοητική αναπαράσταση του μέλλοντος και στην ανάπτυξη στρατηγικών σχεδιασμού των μελλοντικών επαγγελματικών τους διαδρομών (Santilli & Masten, 2011).

Περιορισμοί

Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι ότι το δείγμα αντιπροσωπεύει μαθητές/-τριες από μία μόνο περιφέρεια της χώρας, την Αττική. Επίσης, δεν συμμετείχαν άτομα με ιδιαιτερότητες (κοινωνικές, πολιτισμικές κ. ά.). Μελλοντικές έρευνες χρειάζεται να περιλαμβάνουν διευρυμένο δείγμα μαθητών/-τριών από όλες τις περιφέρειες της χώρας, καθώς και άτομα ειδικών ομάδων. Πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι όλα τα δεδομένα

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

Προτάσεις

Όπως αναφέρθηκε αρχικά, το σύγχρονο διαρκώς μεταβαλλόμενο και ρευστό πλαίσιο ζωής και εργασίας αναδεικνύουν της σημασία της ανάπτυξης προορατικών-ενεργητικών συμπεριφορών και μεταδεξιότητων που λειτουργούν ως ψυχοκοινωνικοί πόροι για τον σχεδιασμό της επαγγελματικής πορείας του ατόμου και ειδικότερα στη διευκόλυνση και αποτελεσματική διαχείριση της λήψης επαγγελματικών αποφάσεων. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ενισχύουν το συμπέρασμα αυτό τόσο ως προς τη σημασία και το ρόλο της Αίσθησης Χρονικής Προοπτικής, του Οραματισμού του Μέλλοντος όσο και της Ψυχικής ανθεκτικότητας των εφήβων και αναδεικνύουν την αναγκαιότητα προαγωγής και ενίσχυσής τους μέσω κατάλληλων συμβουλευτικών παρεμβάσεων ή παρεμβάσεων επαγγελματικού προσανατολισμού σε ατομικό, ομαδικό επίπεδο μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον. Στην προσπάθεια αυτή, οι καθηγητές-σύμβουλοι χρειάζεται μέσω συμβουλευτικών παρεμβάσεων να:

- υποστηρίζουν, να προετοιμάζουν και να ενισχύουν τους μαθητές στην υιοθέτηση αποτελεσματικών στρατηγικών για την διαχείριση της σχολικής τους ζωής και των επιλογών που κάνουν κατά τη διάρκειά της, καθοριστικών για την επίτευξη των μελλοντικών τους εκπαιδευτικών και

επαγγελματικών στόχων (Αργυροπούλου & Τερζάκη, 2019).

- ενισχύουν τον οραματισμό μέλλοντος, την επαγγελματική διερεύνηση, τον προσδιορισμό στόχων, τη δημιουργικότητα και την επαγγελματική αποφασιστικότητα των εφήβων (Ferrari, Nota & Soresi, 2012).
- εστιάζουν και συστήνουν τον σχεδιασμό συμβουλευτικών παρεμβάσεων με προαγωγή όλων των κατηγοριών προστατευτικών παραγόντων που αναφέρθηκαν (ατομικών, οικογενειακών και ευρύτερων περιβαλλοντικών) τόσο ξεχωριστά, όσο παράλληλα ή και σε ακολουθία (Sapienza & Masten, 2011).
- ενθαρρύνουν σε ατομικό επίπεδο την ανάπτυξη ατομικών γνωστικών δεξιοτήτων όσο και δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού (αυτό-επίγνωση, αποδοχή εαυτού, προσωπική υπευθυνότητα, ποιοτική επικοινωνία, διεκδικητική στάση, ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων, κ.ά.) όσο και δεξιοτήτων που προάγουν την αποτελεσματική επικοινωνία με τους σημαντικούς άλλους (γονείς, φίλους).
- προτρέπουν την αγωγή των γονέων για τη διαμόρφωση ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με το παιδί/ιά τους, την ενίσχυση αποτελεσματικών μορφών επικοινωνίας και πειθαρχίας, διαχείρισης συγκρούσεων, αγωγής στην ανάπτυξη της αυτονομίας και εν γένει καλών και υποστηρικτικών σχέσεων με το έφηβο παιδί τους.
- ενισχύουν την ολιστική και συστημική θεώρηση με την εφαρμογή σε συνδυασμό όσο το δυνατόν περισσότερων συμβουλευτικών παρεμβάσεων για

κάθε κατηγορία προστατευτικών
παραγόντων, οι οποίες μπορεί να
συμβάλλουν αποτελεσματικά στην

ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας
παιδιών ή εφήβων (Χαροκοπάκη,
2018).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αργυροπούλου, Κ., & Τερζάκη, Μ. (2019). Υποκειμενική αίσθηση χρονικής προοπτικής και στρατηγικές λήψης επαγγελματικών αποφάσεων: Πεποιθήσεις και συμπεριφορές διαχείρισης σταδιοδρομίας στο σχολικό περιβάλλον. *ΝέαΠαιδεία*, 169, 13-28.
- Argyropoulou, K., & Kaliris, A. (2018). From career decision-making to career decision-management: New trends and prospects for career counseling. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(10) 483-502. doi: 10.14738/assrj.510.5406.
- Αργυροπούλου, Κ., Κατσιούλα, Π., Δρόσος, Ν., & Καλίρης, Α. (2018). Χαρακτηριστικά λήψης επαγγελματικών αποφάσεων και θάρρος: Η περίπτωση μαθητών/μαθητριών σε Γενικά Λύκεια του Κιλκίς. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 115, 23-38.
- Argyropoulou, K., Tsikoura, I., Kaliris, A. (2017). Career management skills of students in general and vocational upper-secondary schools in Greece: Career adaptability and self-efficacy in career planning. *Baltic Journal of Career Education and Management*, 5(1), 7-21.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469. doi:10.1037/0003-066X.55.5.469
- Atance, C. M., & O'Neill, D. K. (2001). Episodic future thinking. *Trends in Cognitive Sciences*, 5, 533-539. doi:10.1016/j.lmot.2005.02.003
- Babarović, T., & Šverko, I. (2016). Vocational development in adolescence: career construction, career decision-making difficulties and career adaptability of Croatian high school students. *Primenjena Psihologija*, 9(4), 429-448.
- Carelli, M. G, Wiberg, B., & Astrom, E. (2015). Broadening the TP profile: Future negative time perspective. In: Stolarski, M., Fieulaine, N., & van Beek, W. (eds) *Time Perspective Theory: Review, Research and Application* (pp. 87-97). Heidelberg: SpringerInternational Publishing.
- Carstensen, L. L. (2006). The influence of a sense of time on human development. *Science* 312, 1913-1915. doi: 10.1126/science.1127488.
- Carstensen, L. L., & Lang, F. R. (1996). *Future Orientation Scale*. Un-published manuscript, Stanford University.
- Charokopaki, A., & Argyropoulou, K. (2019). *Optimism, Career Decision Self-Efficacy and Career Indecision among Greek Adolescents*. *Education Quarterly Reviews*, 2(1), 185-197. doi:10.31014/aior.1993.02.01.52.
- Charokopaki, A., & Kaliris, A. (2019). International Association for Educational and Vocational Guidance, Διεθνές Συνέδριο Εκπαιδευτικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, με θέμα "Career Guidance for Inclusive Society". Παρουσίαση με θέμα: "Resilience and Career Decision Making Self-Efficacy among Greek Neets. Implications for career counseling". Bratislava, 10-13/9/2019.
- Condly, S. J. (2006). Resilience in children: A review of literature with implications for education. *Urban Education*, 41(3), 211-236.
- Di Maggio, I., Ginevra, M. C., Nota, L., & Soresi, S. (2016). Development and validation of an

- instrument to assess future orientation and resilience in adolescence. *Journal of Adolescence*, 51, 114-122. doi: 10.1016/j.adolescence.2016.06.005.
- Esquivel, G. B., Doll, B., & Oades-Sese, G. V. (2011). Introduction to the special issue: Resilience in schools. *Psychology in the Schools*, 48(7), 649-651.
- Ferrari, L., Nota, L., & Soresi, S. (2012). Evaluation of an intervention to foster time perspective and career decidedness in a group of Italian adolescents. *The Career Development Quarterly*, 60, 82-96. doi:10.1002/j.2161-0045.2012.00007.x.
- Ferrari, L., Nota, L., Soresi, S. (2010). Time perspective and indecision in young and older adolescents. *British Journal of Guidance and Counselling*, 38, 61-82.
- Fusco, L., Sica, L. S., Boiano, A., Esposito, S., Sestito, A. L. (2018). Future orientation, resilience and vocational identity in southern Italian adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 19, 63-83. doi: 10.1007/s10775-018-9369-2.
- Gati, I., & Levin, N. (2015). Making better career decisions. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.). *Handbook of Career Intervention* (pp. 193-207). Washington, WA: American Psychological Association.
- Ginevra, M. C., Pallini, S., Vecchio, G. M., Nota, L., & Soresi, S. (2016). Future orientation and attitudes mediate career adaptability and decidedness. *Journal of Vocational Behavior*, 95-96, 102-110. doi:10.1016/j.jvb.2016.08.003
- Hirschi, A., Lee, B., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2013). Proactive motivation and engagement in career behaviors: Investigating direct, mediated, and moderated effects. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 31-40. doi:10.1016/j.jvb.2013.02.003.
- Imbellone, A., & Laghi, F. (2016). The role of time perspective in social cognitive career theory of interests. *Time & Society*, 25, 334-354. doi: 10.1177/0961463X15577263
- Janeiro, I. N., & Marques, J. F. (2010). Career coping styles: Differences in career attitudes among secondary school students. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10, 35-48. doi: 10.1007/s10775-009-9170-3.
- Κάντας, Α., & Χατζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της εργασίας. Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης, Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Keller, B., & Whiston, S., (2008). The role of parental influences on young adolescents' career development. *Journal of Career Assessment*, 16, 198-217.
- Lang, F. R., & Carstensen, L. L. (2002). Time counts: Future time perspective, goals, and social relationships. *Psychology and Aging*, 17(1), 125-139. doi: 10.1037/0882-7974.17.1.125
- Lens, W., Paixão, M. P., Herrera, D., Grobler, A. (2012). Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese Psychological Research*, 54(3), 321-333.
- Lipshits-Braziler, Y., Gati, I., & Tatar, M. (2015). Strategies for coping with career indecision: Concurrent and predictive validity. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 170-179. doi: 10.1016/j.jvb.2015.10.004.
- Lewin, K. (1939). Field theory and experiment in social psychology: Concepts and methods. *American Journal of Sociology*, 44(6), 868-896.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future research. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Luyckx, K., Lens, W., Smits, I., & Goossens, L. (2010). Time perspective and identity formation: Short-term longitudinal dynamics in college students. *International Journal of Behavioral Development*, 34, 238-247. doi: 10.1177/0165025409350957.
- Lyu, H., & Huang, X. (2016). Development and validation of Future Time Perspective Scale for Adolescents and Young Adults. *Time & Society*, 25(3), 533-551. doi: 10.1177/0961463X16662669.

- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19, 921-930.
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23, 141-154.
- Masten, A. S., & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 13-27. Doi: 10.1196/annals.1376.003. p. 21
- Morrison, G. M., Brown, M., D'Incau, B., O' Farrell, S. L. & Furlong, M. J. (2006). Understanding resilience in educational trajectories: Implications for protective possibilities. *Psychology in Schools*, 43(1), 19-31.
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26, 1-11.
- Parhizgar, K. D. (2013). *Multicultural behavior ad global business environments*. New York, NY: Routledge.
- Reddy, R., Rhodes, J., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Pshychopathology*, 15, 119-138.
- Reivich, K., Gillham, J. E., Chaplin, T. M., & Seligman, M. E. P. (2013). From helplessness to optimism: The role of resilience in treating and preventing depression in youth. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 201-214). New York, NY: Springer.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321, p. 309.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094, 1-12.
- Santilli, S., Ginevra, M. C., Sgaramella, T. M., Nota, L., Ferrari, L., & Soresi, S. (2015). Design my future: An instrument to assess future orientation and resilience. *Journal of Career Assessment*, 1-15. doi: 10.1177/1069072715621524.
- Sapientza, J. K., & Masten, A. S. (2011). Understanding and promoting resilience in children and youth. *Current Opinion in Psychiatry*, 24(4), 267-273. <https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e32834776a8>.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., . . . Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250. doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004
- Shin Yun-Jeong, Kelly R. Kevin, (2015). Resilience and decision-making strategies as predictors of career decision difficulties. *Career Development Quarterly*, 63, 291-305. Doi: 10.1002/cdq.1202
- Smokowski, P. R., Reynolds, A.J., & Bezruczko, N. (2000), Resilience and protective factors in adolescence: An autobiographical perspective from disadvantaged youth. *Journal of School Psychology*, 37, 425-448.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2016). *Το μέλλον της αγοράς εργασίας: επαγγέλματα και δεξιότητες*. Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου Αικ., & Δρόσος, Ν. (2013). Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Δια Βίου Διαχείρισης Σταδιοδρομίας: Θεωρητικό πλαίσιο. Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Μυλωνάς, Κ., & Αργυροπούλου, Α. (2003). Οι απόψεις των εφήβων για την επίδραση των γονέων τους στις επαγγελματικές τους επιλογές. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 64-65, 95-108.
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future

- time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16, 121-139. doi: 10.1023/B:EDPR.0000026609.94841.2f
- Slaten, C. D., & Baskin, T. W. (2014). Examining the impact of peer and family belongingness on the career decision-making difficulties of young adults: A path analytic approach. *Journal of Career Assessment*, 22, 59-74. doi: 10.1177/1069072713487857.
- Stoddard, S. A., Zimmerman, M. A., & Bauermeister, J. A. (2011). Thinking about the future as a way to succeed in the present: A longitudinal study of future orientation and violent behaviors among African American youth. *American Journal of Community Psychology*, 48, 238-246. doi: 10.1007/s10464-010-9383-0.
- Storme, M., & Celik, P. (2017). Career Exploration and Career Decision-Making Difficulties: The Moderating Role of Creative Self-Efficacy. *Journal of Career Assessment*, 26 (3), 445-456. doi: 10.1177/1069072717714540.
- Tomassini, M. (2015). Reflexivity, self-identity and resilience in career development: Hints from a qualitative research study in Italy. *British Journal of Guidance and Counselling*, 43(3), 263-277.
- <https://doi.org/10.1080/03069885.2015.1028890> Walker, T. L., & Tracey, T. J. (2012). The role of future time perspective in career decision making. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 150-158. doi:10.1016/j.jvb.2012.06.002.
- Χαροκοπάκη, Α. (2018). Η προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Προτάσεις εφαρμογής της Συμβουλευτικής στο Σχολικό Περιβάλλον. Στο: Γεωργογιάννης Π. (Επιστημονική Επιμέλεια) (2019). *Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση (επιστημονική σειρά). Πρακτικά 26ους Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα την Αγωγή Υγείας, Παιδαγωγική Ιατρική, Συμβουλευτική, Διαπολιτισμικότητα, Και Ειδική Αγωγή. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης, Πάτρα. ISBN: 978-618-84238-2-4* <http://ipode.gr/conference/26conference/praktika/>
- Χαροκοπάκη, Α., & Καλίρης, Α. (2018). *Θετικοί Ψυχολογικοί Παράγοντες στις αποφάσεις σταδιοδρομίας: θεωρητική τεκμηρίωση, ερευνητικές τάσεις και διερεύνηση της σχέσης της ψυχικής ανθεκτικότητας με την αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας*. Ανακοίνωση στο 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, Βόλος.
- Xiao, L., Yongyan, D., & Huazhen, C. (2015). The relationship among ego identity, resilience and career maturity in high school freshmen. *Science of Social Psychology*, 6, 008.

*Μαρία Ν. Αναγνωσταρά**

**ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ
ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟΥΣ ΕΦΗΒΟΥΣ ΕΛΛΗΝΕΣ
ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ ΤΗΣ ΓΕΡΜΑΝΙΑΣ**

Περίληψη: Σκοπός του άρθρου είναι η θεωρητική προσέγγιση της ταυτότητας στους εφήβους και, ιδιαίτερα, στους Έλληνες εφήβους μετανάστες της Γερμανίας. Η δυναμική της μετανάστευσης καθορίζει την προσωπική τους ταυτότητα, η διαμόρφωση της οποίας συνιστά διά βίου διαδικασία και προκύπτει ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης ατόμου και περιβάλλοντος. Κατά τον Erikson, η κρίση ταυτότητας αποτελεί ψυχοκοινωνική πτυχή της εφηβείας και, μέσω του συγκρουσιακού της χαρακτήρα, ωριμάζει τους εφήβους. Ο βαθμός αφενός της διερεύνησης εναλλακτικών προορισμών από τον έφηβο και, αφετέρου, της δέσμευσής του σε αυτούς καθώς και ο μεταξύ τους συνδυασμός οδηγεί, κατά τον Marcia, στην Κατακτημένη ταυτότητα, τη Δοτή, το Μορατόριουμ και τη Σύγχυση ταυτότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: Εφηβεία, προσωπική ταυτότητα, μετανάστευση στη Γερμανία.

**A THEORETICAL APPROACH ON THE PERSONAL IDENTITY
TYPOLOGY OF GREEK ADOLESCENT IMMIGRANTS IN GERMANY**

Abstract: Purpose of this article is the theoretical approach of the adolescents' identity, particularly that of Greek adolescent immigrants in Germany. Immigration dynamics determine the formation of their personal identity, whose development is a lifelong process and arises from the individual's interaction with the environment. According to Erikson, identity crisis forms a psychosocial aspect of adolescence. Through its contradictory nature, this crisis leads to the adolescents' maturity. The degree the adolescent's exploration of alternative destinations and, on the other hand, his commitment to them as well as the combination of these two dimensions leads, according to Marcia, to Identity Achievement, Foreclosure, Moratorium or Identity Diffusion.

Keywords: Adolescence, personal identity, immigration to Germany.

* Η Μ.Α. είναι εκπαιδευτικός, αποσπασμένη στο Ελληνικό Γυμνάσιο Λύκειο Wuppertal Γερμανίας. Επικοινωνία: +306974344425, +4915221315640, mnanagnostara@gmail.com

Εισαγωγή

Η θυελλώδης εφηβεία συνιστά ιδιαίτερο τρόπο ζωής. Οι έφηβοι, εξαιτίας της βιολογικής τους ωρίμανσης και της αβεβαιότητας που νιώθουν για τις ενήλικες κοινωνικές συμπεριφορές που επίκειται να υιοθετήσουν, αγωνιούν για την εικόνα τους στα μάτια τρίτων συγκριτικά με αυτήν που πραγματικά αισθάνονται πως έχουν (Erikson, 1994). Αναστατώνονται περισσότερο στην αποκρυστάλλωση αποφάσεων καριέρας, γιατί η επαγγελματική επιλογή αλληλεπιδρά με πολυεπίπεδες αλλαγές, που βιώνουν, και με παράγοντες που επιδρούν στη γενική διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους (Χαδιά, 2015). Αποφασιστικοί παράγοντες για αυτούς αποδεικνύονται δυναμικές εμπειρίες ζωής, όπως η μετανάστευση, που μεταβάλλει το περιβάλλον τους και καθορίζει ευρύτερες παραμέτρους με τις οποίες ο νεαρός μετανάστης συγχρωτίζεται (Παυλόπουλος, Ντάλλα, & Μόττη-Στεφανίδη, 2017). Κατά τη μετάβαση στην ενηλικότητα, το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο αναδεικνύεται, γιατί συνδέεται με τις προκλήσεις που δέχεται ο έφηβος όσον αφορά τη διερεύνηση και δέσμευσή του στη διαμόρφωση της ταυτότητας του Εγώ του και στον επαγγελματικό του προσανατολισμό (Παυλόπουλος, Μπεξεβέγκης, & Γεωργαντή, 2012).

Εφηβεία και ανάπτυξη ταυτότητας

Κατά την αρχή της *μέγιστης αυτοδιάθεσης* (maximal self – determination), που κυριαρχεί στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, επειδή ο Εαυτός αντιμετωπύ-

ζεται ως αυτόνομη οντότητα, οι άνθρωποι ελεύθερα καθορίζουν τι είδους άνθρωποι θα γίνουν. Όμως, η πίεση για τη συγκρότηση μίας μοναδικής και ξεχωριστής ταυτότητας, βασιζόμενης στην αρχή της αυτονομίας, είναι μεγάλη στον σύγχρονο –ατομικού προσανατολισμού– δυτικό πολιτισμό. Επομένως, συχνά, οδηγεί στην *τυραννία της ελευθερίας* (tyranny of freedom). Όταν το άτομο βρίσκεται σε τέτοια κατάσταση, έχει τη δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε πολλές και ίσως και ασύμβατες μεταξύ τους εναλλακτικές, γεγονός, όμως, που πιθανολογείται να του προκαλέσει άγχος και σύγχυση. Έτσι, η ελευθερία της επιλογής έχει διττή φύση καθώς, στην άλλη πλευρά της απελευθέρωσης, βρίσκεται το χάος και η σύγχυση. Οι άνθρωποι, λοιπόν, μπορούν, οποτεδήποτε, να κάνουν αυτό που θεωρούν κατάλληλο, απορρίπτοντας την παλιά τους επιλογή και εφευρίσκοντας νέα (Schwartz B., 2000).

Η παραπάνω τοποθέτηση δύναται να εναρμονιστεί με την αρχή της *επιγένεσης* (epigenesis) του Erikson (1994), η οποία υποστηρίζει πως η προσωπικότητα εξελίσσεται διά βίου, ακολουθώντας σειρά ψυχοκοινωνικών σταδίων συγκρουσιακού χαρακτήρα, που εκτείνονται από τη γέννηση έως την τρίτη ηλικία. Η θεωρία του Erikson δεν περιορίστηκε στη σημασία των κληρονομικών χαρακτηριστικών και των πρώτων εμπειριών, όπως ο Freud, αλλά προσανατολίστηκε, μέσω επιμέρους ηλικιακών σταδίων, συνολικά στον ανθρώπινο βίο και ανέδειξε τη σημασία των επίκτητων χαρακτηριστικών (Pound, 2017). Στον αναπτυξιακό αυτόν κύκλο ζωής, μεταξύ 12 και 20 ετών, ο έφηβος ενασχολείται με θεμελιώδη

ερωτήματα και προβληματισμούς, που αφορούν το ποιος είναι, ποιες οι αξίες που υποστηρίζει, ποια η φιλοσοφία ζωής που ενστερνίζεται, ποιους ρόλους έχει ήδη αναλάβει και για ποιους προετοιμάζεται, ποια είναι η ιδεολογία που τον εκπροσωπεί, ποιο επάγγελμα προτίθεται να ακολουθήσει, σε ποια σεξουαλική ταυτότητα δεσμεύεται, ποια σημασία έχει για αυτόν η εθνική ταυτότητα, η εθνότητα και ο πολιτισμός. Σε αυτήν την ηλικιακή φάση, αναζητά τον ενιαίο, μοναδικό και συνεπή Εαυτό (Erikson, 1977).

Τότε, όμως, για τη διευκόλυνση της κοινωνικοποίησης, κλονίζεται ο εσωτερικός και ιδιωτικός Εαυτός. Αναδύεται περισσότερο ο προστατευτικός ψευδής Εαυτός, ο οποίος, προκειμένου να ενεργοποιηθούν η ψυχική πραγματικότητα του εσωτερικού κόσμου και το αληθινό πλαίσιο ζωής του εξωτερικού, πρέπει να συνομιλήσει με τον πρότερο αληθινό Εαυτό του μοναχικού παιχιδιού της παιδικής ηλικίας. Σταδιακά, οι έφηβοι ανακαλύπτουν, εξερευνούν και κατακτούν έναν κόσμο πέραν της οικογένειας, ερχόμενοι σε επαφή και με άλλες κοινωνικές δομές, με κυριότερες αυτών, το σχολείο και τους συνομηλίκους (Matot, 2014).

Μέσω της κρίσης ταυτότητας, που θεωρείται κανονιστική ψυχοκοινωνική πτυχή της εφηβείας, οι έφηβοι, τελικά, ωριμάζουν (Erikson, 1977), επιλύοντας συγκρούσεις ανάμεσα σε ιδιότητες θετικού και αρνητικού προσήμου (Erikson, 1994). Από δύο διαμετρικά αντίθετες ιδιότητες, το άτομο καλείται να επεξεργαστεί τα διατιθέμενα δεδομένα και να προκρίνει τη λύση που του ταιριάζει, ώστε να προχωρήσει στο μετέπειτα στάδιο.

(Erikson, 1977). Κοινωνικοί και ατομικοί παράγοντες συνομιλούν και ο έφηβος, με αφαιρετική - συμβολική σκέψη, κατανοεί και ερμηνεύει. Καταγίνεται με σοβαρά ζητήματα που η ποιότητα διαπραγματεύσής τους εξαρτάται από το επίπεδο ωριμότητάς του (Piaget & Inhelder, 1990). Κατά την ενοποιητική αυτή διαδικασία, ο έφηβος πειραματίζεται σε ρόλους και ταυτότητες, αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο στην αναζήτηση της ταυτότητάς του και στην πορεία αυτοανακάλυψής του. Στη βέλτιστη διαμόρφωση ταυτότητας, συμβάλλει ένα ψυχολογικό μορατόριουμ, στο οποίο ο έφηβος περισσότερο θα εξερευνά και λιγότερο θα δεσμεύεται. Η εν λόγω διαδικασία, ωστόσο, ενδέχεται να οδηγήσει σε σύγχυση ρόλων και, εν συνεχεία, σε δυσλειτουργικές και επικίνδυνες καταστάσεις. Ταυτόχρονα, όμως, αποτελεί αναγκαία συνθήκη στη συγκρότηση λειτουργικής ταυτότητας (Erikson, 1994).

Η *κρίση/διερεύνηση* και η *αποτελεσματικότητα/δέσμευση* συνδέονται με την προσωπικότητα, η οποία ενισχύεται από την ταυτότητα, που αποτελεί αναπτυξιακό στάδιο του Εγώ και εδραιώνεται στα τέλη της εφηβείας (Marcia, 1993). Στη *διερεύνηση* (exploration), ο έφηβος εξετάζει εναλλακτικές, προκειμένου να δραστηριοποιηθεί σε συγκεκριμένη κατεύθυνση, συνδυάζοντας αυτογνωσία και κοσμογνωσία. Στη *δέσμευση* (commitment), αναλαμβάνει υποχρεώσεις σε θέματα καθοριστικά για τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή, όπως: Ιδεολογία, αξίες, συνολική πορεία, σεξουαλικότητα, επιλογή αντικειμένου σπουδών, καριέρα (Schwartz, Mullis, Waterman, & Dunham, 2000). Ο Marcia, συνδυάζοντας *διερεύνηση* και

δέσμευση, πρότεινε τέσσερις κατηγορίες εφηβικής ταυτότητας: Την *Κατακτημένη*, τη *Δοτή*, το *Μορατόριουμ* και τη *Σύγχυση ταυτότητας* (Μακρή-Μπότσαρη, 2008).

Η προσέγγιση του Marcia

Στην *Κατακτημένη ταυτότητα* (identity achievement), ο έφηβος, διανύοντας περιόδους κρίσεων, αναθεώρησε ενδεχομένως σκέψεις και συμπεριφορές και έθεσε προσωπικούς στόχους, που, μέσω αποφάσεων, προσπαθεί να κατακτήσει. Με διαμορφωμένη κοσμοθεωρία και πολιτικοποιημένος, είναι πλέον συναισθηματικά ισορροπημένος, εσωτερικά συγκροτημένος και ψυχολογικά ώριμος. Προβληματίστηκε στις επαγγελματικές του επιλογές και, με σταθερότητα, συνέπεια και σοβαρότητα, προχωρά στην υλοποίησή τους (Marcia, 2002).

Στη *Δοτή* ταυτότητα (identity foreclosure), ο έφηβος αναντίρρητα υιοθετεί πρότυπα και μορφές ταυτότητας που αρέσουν στους παρεμβατικούς και κτητικούς γονείς του, γιατί αυτούς θεωρεί ως ασφαλή ψυχολογική βάση και σημαντική πηγή στήριξης. Μολονότι δείχνει ότι δεν βίωσε κρίση, δεσμεύεται στις απόψεις και τις στάσεις άλλων. Η υπερπροστατευτική δυναμική της οικογένειας καθορίζει τις αρχές και αξίες αυτού του στυλ ταυτότητας. Επομένως, οι γονείς του εφήβου αναλαμβάνουν στη ζωή του εξουσιαστικό ρόλο, προετοιμάζοντάς τον να γίνει η οντότητα που εκείνοι επιθυμούν (Marcia, 1966).

Στο *Μορατόριουμ* (moratorium) –συνήθως ένα μεταβατικό καθεστώς ταυτότητας– ο έφηβος δοκιμάζει και επι-

χειρεί, αποπειράται και πειραματίζεται. Βιώνει περίοδο κρίσης, η οποία, λόγω της ανησυχίας και της αναστάτωσης που την χαρακτηρίζουν, τον οδηγεί σε απανωτές μεταβολές των προτιμήσεών του εντός σύντομου χρονικού διαστήματος. Η εσωτερική του σύγχυση αντικατοπτρίζεται στην κυκλοθυμική συμπεριφορά του που στιγματίζει τις σχέσεις του με το στενό περιβάλλον. Αν οι έφηβοι που ανήκουν στο *Μορατόριουμ* υποστηριχτούν κατάλληλα από το περιβάλλον τους, δύναται να υιοθετήσουν την *Κατακτημένη ταυτότητα* (Marcia, 2002). Ενδέχεται, όμως, να υποχωρήσουν είτε στη *Δοτή ταυτότητα* είτε στη *Σύγχυση ταυτότητας*, εάν τα μέλη του περιβάλλοντός τους είτε τους τιμωρούν είτε τους αποθαρρύνουν.

Στη *Σύγχυση ταυτότητας* (identity diffusion), ο έφηβος αδιαφορεί για κατευθυντήριες γραμμές στη ζωή του και θέτει μόνο βραχυπρόθεσμους στόχους, υλοποιήσιμους χωρίς την καταβολή ιδιαίτερης προσπάθειας. Ο έφηβος που ανήκει σε αυτήν την ταυτότητα παρουσιάζει ανεύθυνη και ευθυνόφοβη συμπεριφορά. Δοκιμάζοντας διάφορους εναλλακτικούς προσορισμούς στις κατά καιρούς αναζητήσεις του, μπορεί να προτιμήσει σαφώς κάτι, αλλά δεν συγκροτεί ευκρινή και συγκεκριμένη ταυτότητα, γιατί αδυνατεί να διατηρήσει μία σταθερή θέση και να συνδέσει τη θεωρία με την πράξη (Marcia, 1966).

Το πιο ώριμο και λειτουργικό στυλ ταυτότητας είναι η *Κατακτημένη*. Ο έφηβος της διαθέτει ξεκάθαρο πλάνο ως προς την παρούσα και μελλοντική πορεία των βασικότερων τομέων της ζωής του. Διαθέτει αυτοπεποίθηση, επιτυγχάνει καλή σχολική επίδοση και

υιοθετεί αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά, επειδή είναι ανεξάρτητος και συνειδητοποιημένος. Όταν αποπειράται να δοκιμάσει νέους ρόλους, οι γονείς του αναγνωρίζουν την ανάγκη του για αυτονομία, τον αποδεσμεύουν και του προσφέρουν έναν ασφαλή δεσμό που του χαρίζει αίσθηση αποδοχής και ελευθερίας (Kroger & Haslett, 1988).

Στη *Δοτή ταυτότητα*, όμως, ο έφηβος ανατρέφεται σε μια οικογένεια με στενές συναισθηματικές σχέσεις μεταξύ των μελών της. Υποτάσσεται σε ηγετικούς γονείς, που αφενός τον αποθαρρύνουν στην οποιαδήποτε προσπάθειά του να συγκροτήσει διαφοροποιημένη και προσωπική ταυτότητα και, αφετέρου, τον πιέζουν να συμμορφωθεί στις οικογενειακές παραδόσεις. Ως αποτέλεσμα αυτών, ο έφηβος είναι παθητικός και εξαρτημένος, δεν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, δεν είναι δημιουργικός και έχει περιορισμένη κοινωνικότητα. Στη μετέπειτα ζωή του, λόγω του συγκεκριμένου τύπου ταυτότητας που τον χαρακτηρίζει στην εφηβεία, ενδέχεται να είναι αδιάλλακτος, αυταρχικός και αντάρεσκος (Frank, Pirsch, & Wright, 1990).

Στο *Μορατόριουμ*, ο έφηβος παρουσιάζει κινητικότητα και άγχος. Όμως, οι υποστηρικτικοί γονείς του ενισχύουν το προσωπικό ύφος έκφρασης του παιδιού τους και του παρέχουν δικαιώματα και ελευθερίες. Το γεγονός αυτό επιτρέπει στον έφηβο την κατάθεση της άποψης του και τη διαφωνία με τους γονείς του, δίχως την απώλεια του αλληλοσεβασμού στις μεταξύ τους σχέσεις και συζητήσεις. Ο έφηβος του *Μορατόριουμ*, αν και αντιμετωπίζεται από τους γονείς του ως αυθύπαρκτη προσωπικότητα, δυσκολεύε-

ται στη *δέσμευση* σε μακροχρόνιες σχέσεις οικειότητας (Grotevant & Cooper, 1985). Στη *Σύγχυση ταυτότητας*, ο έφηβος είναι ασταθής και ευμετάβλητος. Ούτε εξερευνά ούτε δεσμεύεται. Επειδή δεν αναπτύσσει στενές διαπροσωπικές σχέσεις, απομονώνεται κοινωνικά. Αρχετοί έφηβοι αυτής της κατηγορίας αισθάνονται ότι οι γονείς τους απουσιάζουν από τη ζωή τους και τις ανησυχίες τους σε σχέση με αυτήν, καθώς οι τελευταίοι δεν τους ασκούν έλεγχο ούτε αναλαμβάνουν υποστηρικτικό και καθοδηγητικό ρόλο απέναντί τους. Ως εκ τούτου, οι έφηβοι βιώνουν έλλειψη επικοινωνίας. Αισθάνονται συναισθηματικά απομακρυσμένοι από την οικογένειά τους και νιώθουν πως οι γονείς τους έχουν είτε εγκαταλείψει είτε παραμελήσει (Berzonsky, 2004).

Η ταυτότητα ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης ατόμου και περιβάλλοντος

Επειδή η ταυτότητα συνιστά σύνθετο και πολύπλοκο έργο ατομικού και κοινωνικού προσδιορισμού, η διαμόρφωσή της αναδεικνύει τη μοναδικότητα των ανθρώπινων εσωτερικών δυνάμεων. Ταυτόχρονα, λαμβάνει και συμπεριφορική διάσταση, διότι αναφέρεται και στο τι μπορούν να διακρίνουν και να επισημαίνουν οι Άλλοι ως στοιχεία ταυτότητας σε κάποιον. Εξάλλου, αναλόγως των σχέσεων που οι άνθρωποι συνάπτουν, διαμορφώνουν και τις διαφορετικές –ανά συνθήκη– συμπεριφορές τους, που προκύπτουν ως προϊόντα ποικίλων προσωπικοτήτων και εαυτών. Η ιδέα του ποιος είναι στην πραγματικότητα

κάποιος, του πώς ο ίδιος ορίζει τον εαυτό του και του πώς οι άλλοι αντιλαμβάνονται ότι αυτός είναι αναδεικνύουν το ζήτημα της πολλαπλότητας των προσωποποιήσεων, όπως τη βιώνουμε και την εκδηλώνουμε στη σχέση μας με τον εαυτό μας και τους άλλους. Επιπροσθέτως, η ταυτότητα είναι δυναμική έννοια που συνεχώς εξελίσσεται καθόλη τη διάρκεια της ανθρώπινης ζωής, γιατί μετασχηματίζεται, καθώς συνδέεται όχι μόνο με ατομικές εμπειρίες αλλά και με ευρύτερους ιστορικούς και πολιτισμικούς παράγοντες (Ποταμιάνος, 2012).

Από το εμβρυακό στάδιο της ύπαρξης έως και τον θάνατο, το άτομο συναλλάσσεται και αλληλεπιδρά με το οικολογικό πλαίσιο που κινείται. Το *μικροσύστημα*, δηλαδή, η οικογένεια, η γειτονιά, η ενορία, ο παιδικός σταθμός/το νηπιαγωγείο, ο παιδότοπος, οι συνομήλικοι και το σχολείο, διαμέσου του *μεσοσυστήματος*, επικοινωνεί με το *εξωσύστημα*, δηλαδή, τον κοινωνικό περίγυρο της οικογένειας, την κοινότητα, την εργασία των γονέων, τις υπηρεσίες υγείας και πρόνοιας, τους δικαστικούς και νομικούς φορείς, τα Μ.Μ.Ε. Επικοινωνεί, επίσης, και με το *μακροσύστημα*, δηλαδή, με τις ιδεολογίες, τις παραδόσεις, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τους νόμους. Αυτά τα συστημικά επίπεδα, που αντιπροσωπεύουν οργανωμένα θεσμικά δίκτυα με αμφίδρομες κοινωνικές σχέσεις, και επηρεάζουν το αναπτυσσόμενο άτομο και επηρεάζονται από αυτό (Πετρογιάννης, 2003).

Ειδικότερα η επαγγελματική δραστηριότητα και το εργασιακό περιβάλλον αποτελούν μέσα ανάπτυξης της προσωπικότητας. Η εργασία, πέραν του ότι είναι

πηγή πλούτου, συνιστά τον πρωταρχικό βασικό όρο κάθε ανθρώπινης ζωής και, από μια άποψη, πρέπει να πούμε ότι: «η εργασία δημιούργησε τον ίδιο τον άνθρωπο» (Engels & Harman, 2011, σ. 11). Η διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας και η απάντηση στην ερώτηση «Ποιος είμαι;» συνδράμει στην χάραξη της ομαλής και ανεμπόδιστης εκπαιδευτικής και επαγγελματικής πορείας κάποιου, γιατί οι άξονες της απάντησης αυτής περιλαμβάνουν τα κυριότερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του άμεσα ενδιαφερομένου και τις σημαντικές αξίες του, τα ενδιαφέροντα του, τις ενασχολήσεις του κατά τον ελεύθερο χρόνο του, τις ικανότητες του, τα πρόσωπα εμπιστοσύνης για εκείνον (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου, & Δρόσος, 2014).

Επιπροσθέτως, το μεταναστευτικό φαινόμενο δύναται να καθορίσει την ταυτότητα του ατόμου που το βιώνει. Η μετανάστευση σηματοδοτεί κρίση ταυτότητας, επειδή ο μετανάστης χάνει ένα μέρος του βαθύτερου εαυτού του και της σταθερής αίσθησης αυτού, ενώ, μέσω συναισθηματικής πάλης, αναπτύσσει ένα νέο. Η διαδικασία διαχωρισμού και εξατομίκευσης, η απώλεια προσώπων και αντικειμένων, η περίοδος θλίψης και πένθους, ο φόβος αλλά και η έλξη για το άγνωστο, τα ζητήματα πολιτισμικού σοκ, τα προβλήματα επικοινωνίας λόγω δυσκολιών στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, η μοναξιά, οι προκαταλήψεις και η απομόνωση, όπως και ο επαναπροσδιορισμός ταυτότητας αποτελούν συνήθη και κοινή θεματολογία στις ιστορίες των μεταναστών που επηρεάζει την ταυτότητά τους. Η εγκατάλειψη του οικείου

περιβάλλοντος και η εγκατάσταση σε μια νέα χώρα αποσταθεροποιεί το Εγώ. Η μετανάστευση, όμως, ίσως αποβεί ευκαιρία για προσωπική ανάπτυξη και περίσταση κατάλληλη και ευνοϊκή για διασάφηση, εξήγηση και ενίσχυση της ταυτότητας. Μπορεί να αποδειχθεί παράγοντας ψυχολογικής ωριμότητας και να συμβάλλει στην εδραίωση της αυτονομίας. Ο συνδυασμός του παλιού και του νέου οδηγεί στην ολοκληρωμένη αίσθηση του εαυτού και το θέμα της ταυτότητας είναι πρωταρχικό στη μελέτη του μεταναστευτικού φαινομένου (Kerrisk, 2010).

Η ταυτότητα του εφήβου μετανάστη είναι πολυσύνθετο θέμα, γιατί συνδέεται με ατομικές και κοινωνικές διεργασίες. Ο έφηβος μετανάστης αναγκάζεται να προσαρμοστεί σε ανοίκειο περιβάλλον που, σε κάποιες περιπτώσεις, το αντιλαμβάνεται ως απειλή για την ταυτότητά του. Αφενός επιθυμεί να γίνει αποδεκτός από το περιβάλλον για την ομοιοτήτά του με αυτό και, αφετέρου, για να είναι μοναδικός, προσπαθεί, ακόμα και αντιπαρατιθέμενος με αυτό, να φανεί αλλιώτικος. Ωστόσο, η ατομική ταυτότητα έχει και μια τρίτη πτυχή, που αναφέρεται στην ανάγκη ένταξης σε μια ομάδα. Στο σημείο αυτό, η ατομική ταυτότητα του εφήβου μετανάστη πολλαπλασιάζεται και διευρύνεται. Μετατρέπεται σε συλλογική ταυτότητα, γιατί συλλαμβάνεται, κατασκευάζεται και συντίθεται σε πολλαπλές υπαγωγές με εν δυνάμει κυρίαρχες αξίες σε αυτήν και τις προσωπικές αξίες και τις αξίες της κοινωνίας εγκατάστασης (Δραγώνα, 2003).

Η ατομική ταυτότητα έχει δυναμικό περιεχόμενο, το οποίο αναδιαμορφώ-

νεται και αναπροσαρμόζεται διά βίου. Μολονότι είναι πολύπλευρη και σύνθετη, παραμένει μοναδική και, από το υποκείμενό της, γίνεται αντιληπτή ως ενιαία. Οι πολλές της συνιστώσες την αναλύουν και βοηθούν τον φορέα της να εντοπίσει τα σημεία σύγκλισης με τον Άλλον. Όταν, όμως, μία συνιστώσα συγκρούεται με μία άλλη ή όταν μία υπαγωγή κυριαρχεί εις βάρος των υπολοίπων, η ταυτότητα περιπλέκεται. Τότε, η δεσπόζουσα υπαγωγή καταλαμβάνει την προσωπικότητα και, συχνά, μετατρέπεται σε φονική ταυτότητα (Μααλούφ, 2000).

Τεκμαίρεται, λοιπόν, πως η ταυτότητα συνιστά δυναμική αυτοδομή, η οποία δεν επιλύεται άπαξ και διά παντός, κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Η κατάκτησή της χαρακτηρίζεται από μεταβλητότητα, διακυμάνσεις και επαναδιατυπώσεις. Κατά συνέπεια, αναφορικά με τον σχηματισμό ταυτότητας, είναι ανακριβής η τακτοποιημένη εικόνα της γραμμικής σωρευτικής προόδου, σύμφωνα με την οποία τα άτομα, στη μέση εφηβεία, αρχικά από τη θέση της *Δοτής ταυτότητας*, εισάγονται στη διαδικασία διαμόρφωσης ταυτότητας. Εν συνεχεία, θεωρείται ότι περνούν στη *Σύγχυση ταυτότητας* και, κατόπιν, ασχολούνται περισσότερο με τη *διερεύνηση*, προκειμένου να σχηματοποιήσουν το *Μορατόριουμ*, και, τελικά, να προχωρήσουν στην *Κατακτημένη Ταυτότητα*. Στην πραγματικότητα, όμως, συνεχώς αναθεωρείται η κατανόηση του Εαυτού και ο σχηματισμός της ταυτότητας γίνεται σε διά βίου *διαδοχικές περιόδους διερεύνησης – δέσμευσης, σε κύκλους Μορατόριουμ – Κατάκτησης* [Moratorium – Achievement – Moratorium – Achievement (MAMA

cycles)] (Stephen, Fraser, & Marcia, 1992).

Η δυναμική της μετανάστευσης στη συγκρότηση ταυτότητας στους Έλληνες εφήβους μετανάστες της Γερμανίας

Η Γερμανία, μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, αποτέλεσε σταθερό μεταναστευτικό προορισμό πολλών Ελλήνων. Το αρχικό σχέδιο των μεταναστών και της χώρας υποδοχής ήταν η προσωρινότητα της διαμονής. Αρχικά, μετεβαιναν στη Γερμανία μόνο οι μετανάστες εργαζόμενοι. Ωστόσο, από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, μετοίκησαν στη Γερμανία και οι οικογένειές τους. Στα τέλη της δεκαετίας του 1980, η πτώση του τείχους του Βερολίνου και οι ευρύτερες πολιτικές ανακατατάξεις σηματοδότησαν νέα φάση στην ιστορία των μεταναστευτικών ρευμάτων της Γερμανίας. Τότε, η Γερμανία, αποσκοπώντας στην ενσωμάτωση των μεταναστών, εφήρμοσε μεταναστευτική κοινωνική πολιτική (Borkert, Lueken-Klassen, Bosswick, & Heckmann, 2007).

Προκειμένου να παραταθεί η απρόσκοπτη παραμονή των Ελλήνων στη Γερμανία, στα τέλη της δεκαετίας του 1950, ιδρύθηκαν οι πρώτες ελληνικές κοινότητες (Καναβάκης, 2004). Κατόπιν, οι ομογενείς απαίτησαν και την ίδρυση αμιγώς ελληνικών σχολείων (Δαμανάκης, και συν., 2011). Στη Γερμανία, πλέον, συναντάμε Έλληνες μαθητές, γεννημένους είτε στην Ελλάδα είτε στη Γερμανία, οι οποίοι, αφού παρακολουθήσουν όλο το Δημοτικό σχολείο ή και μερικές μόνο τάξεις αυτού στην Ελλάδα, συνήθως

φοιτούν σε ένα αμιγώς Ελληνικό Γυμνάσιο – Λύκειο που βρίσκεται «σε μια από τις μεγαλουπόλεις της Γερμανίας όπου λειτουργεί μια καλά οργανωμένη και ελλαδοπροσανατολισμένη παροικία». Οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων της Γερμανίας συνεχίζουν να «βλέπουν τις ελληνικές παροικίες της Γερμανίας ως προάστια των Αθηνών» και τονίζουν «την αναγκαιότητα διατήρησης των Ελληνικών Σχολείων» εκεί (Δαμανάκης, 2001, σ. 26). Ο καθένας από τους μαθητές αυτούς αναπτύσσεται και λειτουργεί, ερχόμενος σε επαφή με το εγγύτερο ελληνικό περιβάλλον, το οποίο, όμως, φιλοξενείται στο ευρύτερο γερμανικό, αλλά, ταυτόχρονα, συσχετίζεται και με τη μητροπολιτική Ελλάδα.

Επομένως, ο εφήβος μετανάστης της Γερμανίας συνιστά κεντρική μονάδα αναφοράς σε ένα πλέγμα αμοιβαίων ενεργειών, που διαμορφώνουν την ατομική του ταυτότητα, η οποία, όμως, ούτε είναι μία και μοναδική ούτε προσδιορίζεται εκ των προτέρων καθώς την κατακτά και την επανακτά. Στην πορεία διάπλασής του σε ξεχωριστή οντότητα, έχει ως σημεία αναφοράς τον Εαυτό του και τον Άλλο, τη σύγχρονη Ελλάδα, την οικογενειακή κουλτούρα αλλά και τη γερμανική πραγματικότητα, τις παγκόσμιες εξελίξεις, ακόμα και τη συγκρότηση υπερεθνικών σχηματισμών (Δαμανάκης, 2001). Ο συνδυασμός εσωτερικών ανησυχιών και εξωτερικής έκθεσης σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να διαταράξει την πορεία κατάκτησης της ταυτότητας των εφήβων (Giang & Wittig, 2006). Σε αυτό το πλαίσιο, το σχολείο αποτελεί βασικό σημείο αναφοράς των εφήβων μεταναστών και ο βαθμός σύνδεσής τους

με αυτό καθορίζει την προσωπική τους βεβαιότητα (Motti-Stefanidi, 2019). Η σχολική επιτυχία συνιστά θετικό προγνωστικό παράγοντα της γενικότερης μελλοντικής προσαρμογής τους (Motti-Stefanidi, 2018).

Οι Έλληνες έφηβοι μετανάστες της Γερμανίας αντιμετωπίζουν προσωπικές και κοινωνικές δυσκολίες, που τους επιβαρύνουν κοινωνιοψυχολογικά (Hopf, 1993). Είτε φοιτώντας σε ελληνικό σχολείο είτε μένοντας σε περιοχές που κατ' αποκλειστικότητα σχεδόν ζουν Έλληνες μετανάστες, εκτίθενται σε δύο διαφορετικούς κόσμους: τον μικρόκοσμο του μετανάστη, που λειτουργεί ακόμα και ως γκέτο (ghetto), και την ευρύτερη γερμανική κοινωνία (Κασιμάτη, 1983).

Πολλές φορές, μάλιστα, ακόμα και ο χαρακτηρισμός τους ως μεταναστών αμφισβητείται. Καθώς, σύμφωνα με τη μαρξιστική προσέγγιση της μετανάστευσης, η Ελλάδα λειτουργήσε ως περιφέρεια για τα οικονομικά κέντρα της Δυτικής Ευρώπης (Κασιμάτη, 1984), η πλειοψηφία των Ελλήνων μεταναστών τα τελευταία 100 χρόνια κατευθύνθηκε στη Γερμανία (Hopf, 1993). Τα Ελληνόπουλα της Γερμανίας σήμερα είναι είτε τρίτης γενιάς μετανάστες, οι παππούδες των οποίων μετανάστευσαν στα έτη 1960-1970 (Γρηγοροπούλου, 2012) είτε δεύτερης γενιάς μετανάστες, που γεννήθηκαν στην Ελλάδα ή στη Γερμανία, και των οποίων οι δύο γονείς ή μόνο ο ένας (κυρίως ο πατέρας) είναι μετανάστες (Κασιμάτη, 1983). Για κάποιους, όμως, (όπ. αναφ. στο Παλαιολόγου, Κυρίδης, Γιαλαμάς, Ευαγγέλου, & Σταυρινούδη, 2010) ο όρος «μετανάστης δεύτερης γενιάς» είναι αδόκιμος, διότι τα παιδιά

των μεταναστών, έχοντας γεννηθεί στη χώρα υποδοχής, δεν έχουν μεταναστευτική εμπειρία.

Συμπεράσματα

Η ικανότητα προσαρμογής των οικογενειών των μεταναστών σε μια νέα κουλτούρα, με παράλληλη διατήρηση της πολιτιστικής ταυτότητας από την πατρίδα, προστατεύουν τους έφηβους μετανάστες. Ειδικά, οι μετανάστες έφηβοι αντιμετωπίζουν μια στρεσογόνο διαδικασία, ακόμα και τραυματική και πένθιμη (Παυλόπουλος, Ντάλλα, & Μόττη-Στεφανίδη, 2011). Λόγω ξеноφοβίας και ρατσισμού, βιώνουν *επιπολιτιστικό στρες*, που συνδέεται με χαμηλή αυτοεκτίμηση, κατάθλιψη, περιθωριοποίηση και σύγχυση ταυτότητας, ακόμα και με τοξικές ουσίες και αλκοόλ (Τάκης, και συν., 2006). Εξαιτίας του ότι οι ίδιοι, συνήθως, προσαρμόζονται στα δεδομένα της νέας διαμονής, ενώ οι γονείς τους όχι, σε συνδυασμό με τη διάσταση ανάμεσα σε ατομικιστικά πολιτιστικά περιβάλλοντα (χώρα υποδοχής) και σε συλλογικούς – κολεκτιβιστικής νοοτροπίας – πολιτισμούς (χώρα προέλευσης), συχνά υποτάσσουν τα προσωπικά συμφέροντά τους στη συγγένεια και την οικογενειακή συνοχή (Akosah-Twumasi, Emeto, Lindsay, Tsey, & Malau-Aduli, 2018). Ωστόσο, οι ψυχικά ανθεκτικοί έφηβοι λειτουργούν με διαπολιτιστική επάρκεια και, με την υποστήριξη αντισταθμιστικών μέσων, διαχειρίζονται την ευαλωτότητά τους, θεωρώντας πως η μετανάστευση τούς έδωσε περισσότερα από αυτά που τους πήρε (Τάκης, 2006).

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στην κ. Σ. Καζή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παντείου Πανεπιστημίου, που με βοήθησε στην εκπόνηση της μεταπτυχιακής μου εργασίας

ως επιβλέπουσα αυτής. Στον κ. Ε.Χ. Παπακίτσο, Διδάσκοντα στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, που πάντα συμπαραστέκεται, προσφέροντας τη γνώση του και την εμπειρία του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Akosah-Twumasi, P., Emeto, T., Lindsay, D., Tsey, K., & Malau-Aduli, B. (2018, Ιούλιος 19). A Systematic Review of Factors That Influence Youths Career Choices-the Role of Culture. *Frontiers in Education*, 3(58). doi:10.3389/feduc.2018.00058
- Berzonsky, M. (2004, Ιούνιος). Identity Style, Parental Authority, and Identity Commitment. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(3), σσ. 213-220. doi:<https://doi.org/10.1023/B:JOYO.0000025320.89778.29>
- Borkert, M., Lucken-Klassen, O., Bosswick, W., & Heckmann, F. (2007). *Local integration policies for migrants in Europe*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, European Forum for Migration Studies. Bamberg: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Ανάκτηση Ιανουάριος 12, 2020, από <https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2007/local-integration-policies-for-migrants-in-europe#tab-01>
- Engels, F., & Harman, C. (2011). *Ο ρόλος της εργασίας στην εξανθρώπιση του πιθήκου Ο Ένγκελς και η καταγωγή της ανθρώπινης κοινωνίας*. (Κ. Πίττας, Επιμ., & Κ. Πίττας, Μεταφρ.) Αθήνα: Μαξιστικό Βιβλιοπωλείο.
- Erikson, E. (1977). *Childhood and Society*. London, Great Britain: Paladin Grafton Books.
- Erikson, E. (1994). *Identity, Youth and Crisis*. New York, USA: W. W. Norton & Company, Inc.
- Frank, S., Pirsch, L., & Wright, V. (1990, Δεκέμβριος). Late Adolescents' Perceptions of Their Relationships with Their Parents: Relationships Among Deidealization, Autonomy, Relatedness, and Insecurity and Implications for Adolescent Adjustment and Ego Identity Status. *Journal of Youth and Adolescence*, 19(6), σσ. 571-588. doi:<https://doi.org/10.1007/BF01537177>
- Giang, M., & Wittig, M. (2006, Οκτώβριος). Implications of adolescents' acculturation strategies for personal and collective self-esteem. (S. Yeong Kim, Επιμ.) *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 12(4), σσ. 725-739. doi:<https://doi.org/10.1037/1099-9809.12.4.725>
- Grotevant, H., & Cooper, C. (1985, Απρίλιος). Patterns of Interaction in Family Relationships and the Development of Identity Exploration in Adolescence. *Child Development*, 56(2), σσ. 415-428. doi:10.2307/1129730
- Hopf, D. (1993). Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών Ελλήνων μεταναστών κατά τη διάρκεια παραμονής τους στη Γερμανία και μετά την παλιννόστησή τους στην Ελλάδα. *Ο Ελληνισμός της διασποράς και η ελληνική παιδεία του* (σσ. 118-135). Φλώρινα: Ελληνικά Γράμματα. Ανάκτηση Ιούλιος 16, 2020, από <https://publishup.uni-potsdam.de/frontdoor/index/index/docId/4391>
- Kerrisk, C. (2010). *Inner journeys: Psychodynamic perspectives on immigration, identity and cross-cultural adaptation*. Dissertation, Auckland University of Technology, School of Public Health and Psychosocial Studies Department of Psychotherapy, Auckland. Ανάκτηση Ιανουάριος 6, 2020, από <https://openrepository.aut.ac.nz/handle/10292/1000>
- Kroger, J., & Haslett, S. (1988, Φεβρουάριος). Separation-individuation and ego identity status

- in late adolescence: A two-year longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 17(1), σσ. 59-79. doi:<https://doi.org/10.1007/BF01538724>
- Marcia, J. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, σσ. 551-558. doi:<https://doi.org/10.1037/h0023281>
- Marcia, J. (1993). The Ego Identity Status Approach to Ego Identity. Στο J. Marcia, A. Waterman, D. Matteson, S. Archer, & J. Orlofski, *Ego Identity A Handbook for Psychosocial Research* (1 εκδ., σσ. 3-21). New York: Springer-Verlag New York Inc. doi:doi.org/10.1007/978-1-4613-8330-7_1
- Marcia, J. (2002). Identity and Psychosocial Development in Adulthood. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2(1), σσ. 7-28. doi:https://doi.org/10.1207/S1532706XID0201_02
- Matot, J. (2014). Εφηβεία, αποδόμηση και η αρχή της μαγείας-γοητείας. *Ψυχιατρική παιδιού και εφήβου*, 2(1-2), σσ. 6-22. Ανάκτηση Δεκέμβριος 22, 2019, από <http://ikee.lib.auth.gr/record/134459/files/GRI-2014-12484.pdf>
- Motti-Stefanidi, F. (2018). Resilience among immigrant youth: The role of culture, development and acculturation. *Developmental Review*, 50(A), σσ. 99-109. doi:<https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.04.002>
- Motti-Stefanidi, F. (2019). Resilience among Immigrant Youth: Who Adapts Well and Why? *Current Directions in Psychological Science*, 28(5), σσ. 510-517. doi:<https://doi.org/10.1177/0963721419861412>
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1990). *Η ψυχολογία του παιδιού*. (Κ. Κίτσος, Μεταφρ.) Αθήνα: Δαίδαλος Ι. Ζαχαρόπουλος.
- Pound, L. (2017). *Πώς μαθαίνουν τα παιδιά* (1 εκδ.). (Β. Νάκα, Επιμ., Κ. Γεωργούλια, & Χ. Γιαννακοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Πατάκης.
- Schwartz, B. (2000). Self-determination: The tyranny of freedom. *American Psychologist*, σσ. 79-88. doi:[10.1037/0003-066X.55.1.79](https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.79)
- Schwartz, S., Mullis, R., Waterman, A., & Dunham, R. (2000). Ego Identity Status, Identity Style, and Personal Expressiveness: An Empirical Investigation of Three Convergent Constructs. *Journal of Adolescent Research*, 15(4), σσ. 504-521. doi:<https://doi.org/10.1177/0743558400154005>
- Stephen, J., Fraser, E., & Marcia, J. (1992). Moratorium-achievement (Mama) cycles in lifespan identity development: value orientations and reasoning system correlates. *Journal of Adolescence*, σσ. 283-300. doi:[https://doi.org/10.1016/0140-1971\(92\)90031-Y](https://doi.org/10.1016/0140-1971(92)90031-Y)
- Γρηγοροπούλου, Α. (2012). *Η σχολική εκπαίδευση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία*. Ανάκτηση Ιούλιος 16, 2020, από Heinrich-Böll-Stiftung: <https://heimatkunde.boell.de/de/2012/06/12/i-sholiki-ekpaideysi-ton-paidion-ton-ellinon-metanaston-sti-germania>
- Δαμανάκης, Μ. (2001). Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων της διασποράς. Στο Μ. Δαμανάκης, Γ. Κατσιμαλή, Μ. Βάμβουκας, Ν. Παπαδογιαννάκης, Ε. Νικολουδάκης-Σουρή, Ε. Φιλίππκη, . . . Β. Μακράκης, Μ. Βάμβουκας, Μ. Δαμανάκης, & Γ. Κατσιμαλή (Επιμ.), *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά* (σσ. 17-46). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ., Μάρκου, Γ., Παπαλεξοπούλου, Έ., Μιχελανάκη, Θ., Γκότοβος, Α., & Ανδρεαδάκης Νικόλαος. (2011). *Ελληνικά σχολεία στη Γερμανία παρόν, παρελθόν και μέλλον*. (Μ. Δαμανάκης, Επιμ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Δραγώνα, Θ. (2003). *Άρθρο 19*. Ανάκτηση Νοέμβριος 2, 2019, από Κλειδιά και Αντικλειδιά: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/wardrobe.html>
- Καναβάκης, Μ. (2004). Οργάνωση και στόχοι των Ελληνικών Κοινοτήτων στην Ομοσπονδιακή

- Δημοκρατία της Γερμανίας. Στο Μ. Δαμανάκης, Β. Καρδάσης, Θ. Μιχελανάκη, & Α. Χουρδάκης (Επιμ.), *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς Έρευνα και Διδασκαλία*. Β, σσ. 20-33. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.ΜΜΕ.
- Κασιμάτη, Κ. (1983). Η πολιτισμική ταυτότητα της δεύτερης γενιάς των Ελλήνων μεταναστών της δυτικής Γερμανίας. *επιθεώρηση κοινωνικών ερευνών*(48), σσ. 3-20. doi:<https://doi.org/10.12681/grsr.239>
- Κασιμάτη, Κ. (1984). *Μετανάστευση - παλιννόστηση: η προβληματική της δεύτερης γενιάς*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Μααλούφ, Α. (2000). *Οι φονικές ταυτότητες*. (Έ. Κορομηλά, Επιμ., & Θ. Τραμπούλης, Μεταφρ.) Αθήνα: Ωκεανίδα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2008). *Σύγχρονα Προβλήματα Εφηβείας*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών ΑΣΠΑΙΤΕ. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ευρωπαϊκή Ένωση. Ανάκτηση Νοέμβριος 17, 2019, από http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3688/1090_01_oaed_enotita03b_v03.pdf
- Παλιολόγου, Ν., Κυρίδης, Α., Γιαλαμάς, Β., Ευαγγέλου, Ο., & Σταυρινούδη, Α. (2010). *Ένταξη δεύτερης γενιάς μεταναστών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Νηπιαγωγών. Αθήνα: Ι.ΜΕ.ΠΟ. Ανάκτηση Ιούλιος 16, 2020, από https://www.researchgate.net/publication/274076067_Entaxe_deuterese_genias_metanaston_matheton_sto_ekpaideutiko_systema_tes_choras
- Παυλόπουλος, Β., Μπεξεβέγκης, Η., & Γεωργαντή, Κ. (2012). Εθνοτική ταυτότητα και ψυχολογική προσαρμογή εφήβων μεταναστών. Στο Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή* (2 εκδ., σσ. 91-124). Αθήνα: Gutenberg.
- Παυλόπουλος, Β., Ντάλλα, Μ., & Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2011). *Μετανάστευση και Παλιννόστηση: Επιπτώσεις σε Παιδιά και Εφήβους*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα. Ανάκτηση Νοέμβριος 19, 2019, από <https://isareurope.gr/ekpedeftiko-yliko/>
- Παυλόπουλος, Β., Ντάλλα, Μ., & Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2017). *Μετανάστευση*. Στο Φ. Μόττη-Στεφανίδη (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι σε έναν κόσμο που αλλάζει. Προκλήσεις, προσαρμογή και ανάπτυξη* (2 εκδ.). Αθήνα: Εστία.
- Πετρογιάννης, Κ. Γ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: οικοσυστημική προσέγγιση* (1 εκδ.). Αθήνα, Αττική, Ελλάδα: Καστανιώτης Α.Ε.
- Ποταμιάνος, Γ. (2012). Η μελέτη της προσωπικότητας: Μια κριτική προσέγγιση. Στο Γ. Ποταμιάνος, & Φ. Αναγνωστόπουλος (Επιμ.), *Προσωπικότητα: Θεωρίες, Κλινική Πρακτική και Έρευνα*. Παπαζήσης.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Α., & Δρόσος, Ν. (2014). *Κέντρο Έρευνας και Αξιολόγησης στην Επαγγελματική Συμβουλευτική*. Ανάκτηση Δεκέμβριος 30, 2019, από Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών: <http://keaes.ppp.uoa.gr/ereynhtika-programmata-kai-programmata-parembashs/ereynhtika-programmata-kai-programmata-parembashs-sthn-ellada/epaggelmatiki-symboyleytiki-kai-diaxeirish-stadiodromias-sthn-askt.html>
- Τάκης, Ν. (2006). *Οι ψυχικά ανθεκτικοί μετανάστες και παλιννοστούντες έφηβοι μαθητές: προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας*. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας Τομέας Ψυχολογίας, Αθήνα. Ανάκτηση Ιούλιος 15, 2019, από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/23605>
- Τάκης, Ν., Παυλόπουλος, Β., Παπαθανασίου, Α., Ντάλλα, Μ., Καπώνη, Κ., & Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2006). *Ψυχική Ανθεκτικότητα και Ψυχοπαθολογία Μεταναστών, Παλιννοστούντων*

και Γηγενών Εφήβων. *Παιδί και Έφηβος*, 8(2), σσ. 92-111. Ανάκτηση Νοέμβριος 19, 2019, από http://users.uoa.gr/~vpavlop/memo/journals/2006_P&E_8.pdf

Χαδιά, Α. Κ. (2015). *Οι επαγγελματικές φιλοδοξίες των εφήβων: η επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών, της οικογένειας και του τύπου εκπαίδευσης (γενική/επαγγελματική)*. Διδακτορική διατριβή. Ανάκτηση Ιούνιος 27, 2019, από Πάνδημος - Ψηφιακή Βιβλιοθήκη, Πάντειο Πανεπιστήμιο: <http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&lang=el&pid=i-id:8370>

*Νικόλαος Τσέργας**

**Η ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗ ΘΕΡΑΠΕΙΑ
ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΥΤΟΓΝΩΣΙΑΣ, ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ
ΚΑΙ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ**

Περίληψη: Η εργασία αυτή εξετάζει τη χρήση της τέχνης της φωτογραφίας στο πεδίο της συμβουλευτικής και της θεραπείας. Διερευνά το αισθητικό, το θεωρητικό υπόβαθρο και τις δυνατότητες της φωτογραφίας, οι οποίες καθιστούν κυρίαρχη τη χρήση της στον πολιτισμό μας. Η φωτογραφία διαμορφώνει νέες αισθητικές αντιλήψεις και κοινωνικές συμπεριφορές. Από τη δεκαετία του 1970 αρχίζουν να διαμορφώνονται η φωτοθεραπεία και η θεραπευτική φωτογραφία ως μορφές θεραπευτικής αντιμετώπισης και σταδιακά επεκτείνεται η εφαρμογή της φωτογραφίας στη συμβουλευτική. Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται οι βασικές τεχνικές της φωτοθεραπείας και οι εφαρμογές τους στη θεραπεία και τη συμβουλευτική, εξετάζεται η εφαρμογή της φωτογραφίας ως μεθόδου έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και ιδιαίτερα στη συμβουλευτική καθώς και συναφή ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας. Η εφαρμογή της φωτογραφίας στην πρακτική της συμβουλευτικής και της θεραπείας προκαλεί συναισθηματικές αντιδράσεις, βοηθά στην ανάπτυξη θετικών μορφών συμπεριφοράς και κοινωνικών δεξιοτήτων, συμβάλλει στην ενίσχυση της δημιουργικότητας, διευκολύνει την έκφραση, τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία. Ακόμη, συντελεί στην ανάπτυξη της θεραπευτικής σχέσης, εμβαθύνει στην θεραπευτική εμπειρία και βοηθά να διερευνηθούν οι σχέσεις με σημαντικά άλλα πρόσωπα.

Λέξεις-κλειδιά: φωτογραφία και συμβουλευτική, φωτοθεραπεία, θεραπευτική φωτογραφία, φωτογλώσσα (photolangage), αυτογνωσία, προσωπική ανάπτυξη.

**LA PHOTOGRAPHIE DANS LE CONSEIL ET LA THÉRAPIE COMME
OUTIL DE PRISE DE CONSCIENCE DE SOI, DE DÉVELOPPEMENT
PERSONNEL ET DE CHANGEMENT THÉRAPEUTIQUE**

Sommaire: Cet article examine l'utilisation de l'art de la photographie dans le domaine du conseil et de la thérapie, en explorant le contexte esthétique et théorique et le potentiel de la photographie, qui rendent son utilisation dominante dans notre culture. La photographie façonne de nouvelles perceptions esthétiques et de nouvelles attitudes sociales. À partir des années 1970, la photothérapie et la photographie thérapeutique commencent à prendre forme en tant que formes de traitement thérapeutique. Dans la même période, l'application de la photographie dans le conseil est étendue. Cet article présente les techniques de base de la

*Ο Ν. Τ. είναι επίκουρος καθηγητής ΔΠΘ.

photothérapie et leurs applications en matière de thérapie et de conseil, examine l'application de la photographie comme méthode de recherche dans les sciences sociales et les questions éthiques et morales qui s'y rapportent. L'application de la photographie dans la pratique du conseil et de la thérapie suscite des réactions émotionnelles, aide à développer des formes positives de comportement et de compétences sociales, contribue à renforcer la créativité, facilite l'expression, la communication verbale et non verbale ; en outre, elle contribue au développement de la relation thérapeutique, approfondit l'expérience thérapeutique et aide à explorer les relations avec les personnes significatives.

Εισαγωγή

Οι φωτογραφίες είναι αναπόσπαστο τμήμα της καθημερινής ζωής, εμπεριέχουν σύνθετα μηνύματα και εμπλέκουν γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες. Είναι δύσκολο να φανταστεί κανείς μια κοινωνία χωρίς φωτογραφίες, ιδιαίτερα σήμερα, όπου οι άνθρωποι αξιοποιώντας τις τεχνολογικές δυνατότητες που παρέχουν τα κινητά τηλέφωνα, έχουν την τάση να φωτογραφίζουν τον εαυτό τους (Tiidenberg & Gómez Cruz, 2015), άλλα πρόσωπα και τις εμπειρίες τους, τις οποίες ανταλλάσσουν συνεχώς μεταξύ τους (Lasén & Gómez-Cruz, 2009). Ταυτόχρονα, η χρήση των φωτογραφιών στην επιστήμη και σχεδόν σε κάθε οικονομική δραστηριότητα είναι μια καθιερωμένη πρακτική, χωρίς την οποία πολλές επιστημονικές πράξεις και άλλες δραστηριότητες δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν.

Οι δυνατότητες της φωτογραφίας καθιστούν κυρίαρχη τη χρήση της στον πολιτισμό μας (Cruz & Lehmuskallio, 2016), ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνουν νέες αισθητικές αντιλήψεις και κοινωνικές συμπεριφορές (Cruz & Thornham, 2015). Η φωτογραφία ως εργαλείο συμβουλευτικής και θεραπείας είναι ένα σχετικά νέο πεδίο, στο οποίο κυρίαρ-

χος είναι ο ρόλος της φωτοθεραπείας (Wheeler, 2009· Halkola, 2009).

Η εφαρμογή της φωτογραφίας στη συμβουλευτική έχει αξιοποιηθεί ως μορφή παρέμβασης σε διάφορες κατηγορίες του πληθυσμού, σε παιδιά, ενήλικες και οικογένειες και για την αντιμετώπιση ενός ευρύτατου φάσματος προβλημάτων (Hubbard, Romero & Thomas, 1987· Ginicola, Smith & Trzaska, 2012).

Η Φωτογραφία: έννοια και περιεχόμενο

Η λέξη φωτογραφία αποτελεί «μεταφορά του ελληνογενούς γαλλικού όρου *photographie*» (Μπαμπινιώτης, 2010, 1575) και αποτελείται από τα συνθετικά *φως* και *γραφή*. Φωτογραφία σημαίνει *σχεδιάζω με το φως*. Η φωτογραφία αποτελεί μια ιδιαίτερη κατηγορία εικόνων, ενώ υπάρχουν και άλλες μορφές εικόνων, όπως το φιλμ, το βίντεο, οι διάφορες μορφές οπτικής τέχνης και τα οπτικά σύμβολα (Pink, 2004· Prosser, 1998).

Οι εικόνες και οι φωτογραφίες συνιστούν ποικίλες μορφές αναπαραστάσεων των απόμων, του πολιτισμού και της κοινωνικής πραγματικότητας, των φαινομένων και των ανθρώπινων συμπεριφορών. Παρουσιάζουν τα χαρακτηρι-

στικά των απόμων και του περιβάλλοντος τους, αναδεικνύοντας τις διαφορές και τις ιδιαιτερότητες τους. Άρα οι φωτογραφίες εμπεριέχουν πληροφορίες, προσωπικά στοιχεία, ενώ παράλληλα προκαλούν σκέψεις και συναισθηματικές αντιδράσεις σε όσους τις βλέπουν. Οι φωτογραφίες συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση της ανθρώπινης κατάστασης, της ανθρώπινης φύσης (Prosser, 1998).

Παρότι είναι κατανοητό το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου «φωτογραφία», ωστόσο, δύσκολα θα βρει κανείς έναν ικανοποιητικό και επαρκή επιστημονικά ορισμό. Συχνά στη σχετική επιστημονική βιβλιογραφία δίνεται ένας τεχνικός ορισμός που αναφέρεται στη διαδικασία παραγωγής μιας φωτογραφίας. Οι σύγχρονοι θεωρητικοί ενδιαφέρονται περισσότερο όχι για την έννοια και το περιεχόμενο του όρου «φωτογραφία», αλλά για το τι προσφέρει ή ακόμη τι συμβαίνει γύρω από μια φωτογραφία (Elkins, 2011).

Η φωτογραφία μπορεί να διακριθεί σε διάφορες κατηγορίες, ωστόσο δύο θεμελιώδεις κατηγορίες είναι τα φωτογραφικά ντοκουμέντα (photographic documents) και οι καλλιτεχνικές φωτογραφίες (art photographs). Τα φωτογραφικά ντοκουμέντα αναφέρονται σε μια ουδέτερη, αντικειμενική καταγραφή της πραγματικότητας, ενώ η καλλιτεχνική φωτογραφία προϋποθέτει την κατανόηση των προθέσεων και των αισθητικών αντιλήψεων του καλλιτέχνη (Edwards, 2006). Η φωτογραφία δημιουργείται με βάση τις αντιλήψεις και τις ιδέες που προβάλλει ο καλλιτέχνης, ο δημιουργός της και οι οποίες μπορούν να ανιχνευθούν σε δομικά στοιχεία της φωτογραφικής

εικόνας. Οι φωτογραφίες αφηγούνται ιστορίες ή συνεκδοχικά συγκρατούν κεντρικά σημεία, σκηνές, τον πυρήνα μιας ιστορίας.

Η φωτογραφία έχει την μοναδική δυνατότητα να συλλαμβάνει τη στιγμή και να κάνει το εφήμερο αιώνιο. Η διάθεση να σταματήσουμε το χρόνο, να τον ακινητοποιήσουμε ή να περισώσουμε ένα μέρος των εμπειριών μέσα από την αέναη μεταβολή που χαρακτηρίζει τη ζωή, συνδέεται με τη λήψη φωτογραφιών και τη διατήρησή τους στο χρόνο (Weiser, 2004). Οι εικόνες αποτελούν το πρωτογενές υλικό της σκέψης, οι ιδέες δομούνται επίσης ως εικόνες που τροφοδοτούν την ανθρώπινη δράση (Habermas, 1972). Μέχρι πρόσφατα, η μελέτη της φωτογραφίας για επιστημολογικούς λόγους είχε παραμεληθεί, εξαιτίας της επικράτησης της στροφής προς τη γλώσσα (linguistic turn), που προέβλεπε το κείμενο ως πρότυπο για την ανάλυση κοινωνικών και πολιτισμικών φαινομένων (Tagg, 1987).

Ο οπτικός πολιτισμός στον οποίο εντάσσεται και η φωτογραφία έχει αναδειχθεί τις τελευταίες δεκαετίες σε ιδιαίτερο πεδίο μελέτης. Σημαντικοί θεωρητικοί που συνέβαλαν στην ανάπτυξη του με τις μελέτες τους είναι ο Barthes (1981), ο Lacan (Iskin, 1997), ο Benjamin (2008) και ο Foucault. Οι θεωρητικοί αυτοί προσέγγισαν την εικόνα από πολλές πλευρές, ως μία μεταφορά (Mykytka, 2016), ως ένα αναγνώσιμο κείμενο ή ένα είδος γραφής (Tagg, 1988). Ο Bourdieu (1999) στο κείμενο του *The social definition of photography* μελετά τον κοινωνικό ρόλο της φωτογραφίας, θεωρώντας ότι εξυπηρετεί πολλές κοι-

νωνικές ανάγκες, ενώ ορίζει τη φωτογραφία ως «ars simia naturae», δηλαδή ως μια μορφή τέχνης, η οποία μιμείται τη φύση. Ο R. Barthes (1981) γράφει ότι «η ουσία της φωτογραφίας είναι να επικυρώνει εκείνο που παριστάνει» (1981, 85) και στη συνέχεια προσθέτει ότι «είναι ένα πιστοποιητικό παρουσίας» των προσώπων (1981, 87).

Η φωτογραφία: τέχνη, τεχνική και τεχνολογία

Η φωτογραφία αποτελεί ακόμη και σήμερα το επίκεντρο αισθητικών και κοινωνικών αναζητήσεων που προσπαθούν να προσδιορίσουν, αν είναι τέχνη ή τεχνική. Στην προκειμένη περίπτωση, για περισσότερο από έναν αιώνα προβάλλεται η άποψη ότι η τεχνική και η τεχνολογία είναι αντίθετες προς την τέχνη, παρά το γεγονός ότι έχουν κοινή ετυμολογική προέλευση (Seiberling, 1948· Benjamin, 2008). Στη συζήτηση αυτή τείνει να αγνοείται ότι η τεχνολογία αποτελεί τη βάση για τη διαμόρφωση και εξέλιξη και άλλων τεχνών εκτός της φωτογραφίας, όπως είναι η σύγχρονη μουσική.

Κατά το παρελθόν είχε διατυπωθεί η άποψη ότι η φωτογραφία δεν αποτελεί μορφή τέχνης, επειδή είναι αδύνατη η αισθητική αναπαράσταση, εξαιτίας της αιτιακής σχέσης με τα αντικείμενα τα οποία εικονίζει. Σε αυτή τη θεώρηση η φωτογραφία εκλαμβάνεται ως αντίγραφο ενός αντικειμένου, ενώ οι προθέσεις του καλλιτέχνη και οι ιδέες του θεωρείται ότι δεν επηρεάζουν τη δημιουργία της (Lara López, & Martínez Hernández,

2003). Έχει δε υποστηριχθεί ότι η αξία της φωτογραφίας προέρχεται από την αξία του αντικειμένου που εικονίζεται σε αυτή και επομένως η ίδια δεν έχει αυτοδύναμη αισθητική ή όποια άλλη καλλιτεχνική αξία (Scruton, 2004). Η ακρίβεια και τα ρεαλιστικά χαρακτηριστικά της φωτογραφίας την καθιστούν άμεσα κατανοητή, χωρίς να είναι αναγκαία άλλη ερμηνεία ή εξήγηση. Υπό αυτή την οπτική, η φωτογραφία είναι αποτέλεσμα μιας μηχανικής διαδικασίας πρόσληψης της πραγματικότητας.

Ωστόσο, οι απόψεις αυτές έχουν υποστεί κριτική δεδομένου ότι η φωτογραφία αποτυπώνει το βλέμμα και την οπτική του καλλιτέχνη, αλλά και του ατόμου που προβαίνει στην πράξη της φωτογράφισης (Edwards, 2006· Eberle, 2014). Αυτή η συζήτηση κατ' ανάγκη μας οδηγεί σε μια κατηγορική διάκριση των φωτογραφιών στις καλλιτεχνικές φωτογραφίες και τις φωτογραφίες που δεν έχουν αισθητική, καλλιτεχνική αξία, αλλά εξυπηρετούν άλλους πρακτικούς, κοινωνικούς, επιστημονικούς, οικονομικούς σκοπούς (Izquierdo, 2012). Επίσης, έχει τεκμηριωθεί πλέον ότι η τεχνική φύση της φωτογραφίας και η δυνατότητα για αυτόματη παραγωγή φωτογραφικών εικόνων, δεν αντιμάχεται και δεν περιορίζει την καλλιτεχνική της διάσταση και αξία (Arnheim, 1974· Fried, 2008· Soutter, 2018).

Ο André Bazin (2004) διερευνώντας την αισθητική και την οντολογία της φωτογραφίας (ontology of photographic image) σημειώνει ότι η αντικειμενικότητα θεωρείται κυρίαρχο χαρακτηριστικό της φωτογραφίας, αφού υπό μια γενική αντίληψη η φωτογραφία θεωρείται ως

αντίγραφο της πραγματικότητας, το οποίο ικανοποιεί την ανθρώπινη ανάγκη για μια ρεαλιστική αποτύπωση και καταγραφή της πραγματικότητας. Ο Bazin αναγνωρίζει την αισθητική αξία της φωτογραφίας, ενώ θεωρεί ότι «οι αισθητικές ιδιότητες της φωτογραφίας πρέπει να αναζητηθούν στη δύναμή της να αποκαλύπτει πραγματικότητες» (2004, 36). Η φωτογραφία είναι ένας «αισθητικός μετασχηματιστής» (aesthetic transformer), που μεταβάλλει καλλιτεχνικά την πραγματικότητα κατά τη διαδικασία της αισθητικής αναπαράστασης (Bazin, 2004, 49).

Η φωτογραφία φέρει εγγενώς μια ιδιαίτερη ιδιότητα, είναι ταυτόχρονα μία «ρεαλιστική ψευδαίσθηση και μια ψευδαισθητική πραγματικότητα» (realistic illusion and illusory reality) κατά την αφοριστική διατύπωση της Weiser (2010, 7). Ο φιλόσοφος Vilém Flusser (2015) ο οποίος μελέτησε τις τεχνικές εικόνες, αντιμετώπισε τη φωτογραφία ως «ψευδαίσθηση και ως προβολή». Ο Flusser (2015) γράφει ότι «είναι λάθος να ερμηνεύονται οι εικόνες σαν παγωμένα συμβάντα. Αντιθέτως υποκαθιστούν συμβάντα με καταστάσεις... Οι εικόνες είναι μεσολαβήσεις ανάμεσα στον άνθρωπο και τον κόσμο... Σκοπός των εικόνων λοιπόν είναι να παραστήσουν τον κόσμο και να τον κάνουν κατανοητό στον άνθρωπο» (2015, 14).

Μια άλλη σημαντική σχετική θεώρηση έχει επικεντρωθεί στη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην αλήθεια και τη φωτογραφία, αν δηλαδή η φωτογραφία αποκαλύπτει την αλήθεια. Ο James Guimond (1980) στο άρθρο του με τίτλο *Towards a Philosophy of Photography*

γράφει: «η κάμερα μπορεί να πει μόνο συγκεκριμένες, οπτικές αλήθειες για το θέμα που εικονίζει, ενώ μόνον ο φωτογράφος... ή ο θεατής μπορούν να αποδώσουν άλλες αλήθειες –βιογραφικές, ηθικές, ψυχολογικές ή ιστορικές– σε αυτές τις εικόνες. Όπως οι λέξεις έτσι και οι φωτογραφίες μπορούν να είναι τόσο αληθινές όσο και ψεύτικες, απλές ή διαφορούμενες, τόσο εκφραστικές ή τόσο ασαφείς όσο και οι άνθρωποι που τις χρησιμοποιούν» (1980, 755). Επίσης ο τρόπος φωτογραφικής αναπαράστασης μπορεί να είναι αποσπασματικός, αντανακλώντας την αποσπασματικότητα στο επίπεδο του εαυτού ή των προθέσεων του δημιουργού.

Η φωτογραφία ως εργαλείο αυτογνωσίας και προσωπικής ανάπτυξης

Η φωτογραφία συνιστά ένα δυναμικό εργαλείο για τη διερεύνηση της αυτογνωσίας και την προσωπική ανάπτυξη, επειδή μπορεί να συλλάβει τις συναισθηματικές αντιδράσεις των ατόμων, να διευκολύνει την πρόσβαση σε βιώματα, στάσεις και συμπεριφορές που δεν έχουν αποτελέσει αντικείμενο συνειδητής επεξεργασίας, δίνοντας πρόσβαση σε ασυνειδητές διεργασίες (Rutherford, 2014). Όπως έχει υποστηριχτεί οι καλλιτεχνικές δυνατότητες της φωτογραφίας διαμορφώνουν μια νέα αισθητική προσέγγιση της αυτογνωσίας (Nickel, 2001).

Η φωτογραφία συμπυκνώνει και αναπαριστά πληροφορίες για τον εαυτό, τις δραστηριότητες, τη σωματική και τη συναισθηματική έκφραση και κατάσταση

του ατόμου, τον κοινωνικό περίγυρο, τις επιδιώξεις, τις φιλοδοξίες και το είδος των σχέσεων που συνάπτει το άτομο. Αναπαριστά τις στάσεις του απέναντι στη ζωή, εμπεριέχει έναν οπτικό αφηγηματικό απολογισμό για σημαντικά γεγονότα και εμπειρίες της προσωπικής και ευρύτερα της κοινωνικής ζωής των ατόμων (Baetens & Bleyen, 2010). Με άλλα λόγια, οι φωτογραφίες «μιλούν», αφηγούνται, αλλά και ταυτόχρονα αποτελούν εργαλείο για προσωπική διερεύνηση, αυτοέκφραση και αναστοχασμό (Hughes & Noble, 2003).

Οι φωτογραφίες εμπεριέχουν τα κλειδιά, δηλαδή σύμβολα, μεταφορές για τη γνώση του εαυτού και την αναζήτηση λύσεων σε προβλήματα ζωής. Η φαινομενολογική θεώρηση της φωτογραφίας προσφέρει υλικό για στοχασμό, αποτελεί μια αισθητηριακή και συναισθηματική εμπειρία που ενεργοποιεί το διάλογο με τον εαυτό και οδηγεί σε μια συνάντηση με τους άλλους (Lehrer, 2012). Το άτομο μπορεί να κοιτά ξανά και ξανά τη φωτογραφία και να παίρνει ταυτόχρονα απόσταση από τον εαυτό και τους άλλους, μπορεί να ταυτίζεται με άλλα πρόσωπα και να εξετάζει τις επιπτώσεις των ταυτίσεων του. Ταυτόχρονα, η φωτογραφία αποτελεί ένα εργαλείο για την αυτονόμηση και την εξατομίκευση, δηλαδή διαμορφώνει εμπειρίες ανάπτυξης διευκολύνοντας τη διαφοροποίηση του εαυτού (Richter, 2007).

Η φωτογραφία ως μια δημιουργική δραστηριότητα είναι αρκετά ελκυστική, ενισχύει τις δυνατότητες για αυτοδιερεύνηση και μπορεί να ενταχθεί σε μια συμμετοχική διαδικασία αλληλεπίδρασης με τον θεραπευτή, τον σύμβουλο και τα

άλλα μέλη της θεραπευτικής ομάδας (Weiser, 2010· Zwick, 1978).

Ψυχανάλυση, Εικόνα και Φωτογραφία

Η φωτογραφία έχει αποτελέσει το επίκεντρο διαφόρων προσεγγίσεων και θεωρήσεων στο πεδίο της ψυχανάλυσης. Ο Freud επηρεασμένος από το διαφωτισμό και την επιστημονική σκέψη, έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στις ιδέες, τη σκέψη και το συνειρμό των ιδεών (Charliac, Lakhdari & Morel, 2010). Ωστόσο, σε αρκετά σημεία του έργου του ο Freud αναφέρεται στις εικόνες, ενώ ζητούσε και από τους ασθενείς να αναφερθούν σε φανταστικές εικόνες που είχαν στο νου τους (Natanson, 2002). Από την άλλη πλευρά χρησιμοποιούσε την εικόνα ως εργαλείο για να ερμηνεύσει και να αναλύσει βασικές έννοιες, όπως είναι η έννοια του ναρκισσισμού, του συνειδητού και του ασυνειδήτου, αλλά και η διαδικασία μετατροπής του υλικού από συνειδητό σε ασυνείδητο και το αντίστροφο (Downing, 2006).

Επίσης συνέδεσε τη φωτογραφία και την εικόνα περισσότερο με τη μνήμη παρά με τη διαδικασία της όρασης. Για τον Freud, η σκέψη μέσω των εικόνων (*la pensée en images*) είναι μια πιο αρχαϊκή διεργασία σε σχέση με τη λεκτική, γλωσσική σκέψη και για αυτό προσεγγίζει περισσότερο στις ασυνείδητες διαδικασίες (N.R.P., 1991, 7).

Ο Freud υιοθετώντας την άποψη του Schleiermacher θεωρεί ότι η σκέψη στο όνειρο διενεργείται κυρίως μέσω των εικόνων, ενώ κατά το διάστημα της

εργήγορης μέσω των ιδεών. Προφανώς, δηλώνεται με έμφαση ότι κατά τη διάρκεια του ονείρου η νοητική διεργασία επιτελείται κυρίως μέσω των εικόνων, των νοητικών αναπαραστάσεων, ενώ κατά την εργήγορη κυρίως μέσω των ιδεών (Natanson, 2002).

Σύμφωνα με τον Gustav Jung η δύναμη της φωτογραφίας θεμελιώνεται στη λειτουργία των αρχετύπων (Frygear & Corbit, 1992· Thibaudier, 2002), τα οποία είναι «αρχετυπικές εικόνες καθολικών ανθρώπινων εμπειριών που εμπεριέχονται στο συλλογικό ασυνείδητο» (Schultz, 1986, 98). Για τον Jung η εικόνα «αντιστοιχεί στη δημιουργικότητα του ασυνείδητου» (Jung, 1991, 443) και είναι «ένα σύνθετο μέγεθος που αποτελείται από υλικά πολύ ετερογενή... διαφορετικής προέλευσης» (Humbert, 1983, 159).

Στην ψυχανάλυση, η φωτογραφία προσλαμβάνει επιπλέον μια διάσταση συμβολική. Ορισμένοι εκπρόσωποι της λακανικής σχολής εστιάζονται κυρίως στην εγγραφή του συμβολικού, παραβλέποντας τις φαντασιακές διαστάσεις της εικόνας και της φωτογραφίας. Η ανακάλυψη της φωτογραφίας άλλαξε τον τρόπο που ανακαλούμε και φέρνουμε στη μνήμη μας πρόσωπα, γεγονότα και εμπειρίες (Downing, 2006).

Ο Walter Benjamin συνέδεσε την ανακάλυψη του οπτικού ασυνείδητου με την επινόηση της φωτογραφίας, μια έννοια αρκετά ελκυστική αλλά δύσκολο να κατανοηθεί (Krauss, 1994· Smith & Sliwinski, 2017). Ο Benjamin στο έργο του *Little history of photography* υπογραμμίζει ότι «η φωτογραφία άνοιξε ένα νέο πεδίο εμπειρίας που δεν ήταν προσβάσιμο με γυμνό μάτι – με τον ίδιο τρόπο που η

ψυχανάλυση παρείχε πρόσβαση στο φυσικό ασυνείδητο» (Benjamin, 1999, 510). Επίσης, διευκρινίζει ότι αυτό συμβαίνει «γιατί είναι μια άλλη φύση που μιλάει στην κάμερα και όχι στο μάτι: “η άλλη φύση” νοείται κυρίως ως ένας χώρος που ενημερώνεται από την ανθρώπινη συνείδηση και ο οποίος δίνει τη θέση του σε έναν χώρο που ενημερώνεται από το ασυνείδητο» (1999, 511).

Ο Kevin Robins (1992, 111) στηριζόμενος στην έννοια του οπτικού ασυνείδητου επέκτεινε και «ανέπτυξε αυτή τη μεταφορά» περισσότερο προτείνοντας τον όρο *εικονικό ασυνείδητο* (virtual unconscious) κατ’ αντιστοιχία προς την εικονική πραγματικότητα (virtual reality), η οποία ως δυνατότητα είναι αποτέλεσμα της εξέλιξης της τεχνολογίας της εικόνας και της φωτογραφίας.

Για τον D. Colson (1979) «η (φωτογραφική) κάμερα είναι κάτι ανάλογο ορισμένων διεργασιών του Εγώ, επιτρέποντας τις συγκρούσεις σχετικά με την άσκηση αυτών των λειτουργιών να εξωτερικευτούν και να τεθούν σε μια μεγαλύτερη αίσθηση κυριαρχίας και ελέγχου... Η φωτογραφία είναι στενά συνδεδεμένη με μια σειρά ασυνείδητων επιθυμιών, αντίστοιχων αναστολών καθώς και με τις προσπάθειες του Εγώ να ξεπεράσει αυτές τις αναστολές. Στην ουσία, η φωτογραφία αντιπροσωπεύει μια συμβολική αποκατάσταση των «χαμένων» αναμνήσεων... η φωτογραφία ασυνείδητα αντιπροσωπεύει μια προσπάθεια ενίσχυσης του αυτοπροσδιορισμού, της προσαρμογής στην αλλαγή και επομένως προετοιμασίας για το μέλλον...» (1979, 273).

Η Judy Weiser θεωρεί ότι οι φωτο-

γραφίες στο επίπεδο ενδοψυχικών διεργασιών είναι δυνατόν να μεταβληθούν ασυνείδητα σε μεταβατικά αντικείμενα, άποψη που έχει διατυπωθεί και από άλλους συγγραφείς (Fromm, 1989). Οι φωτογραφίες επενδύονται συναισθηματικά και ενεργοποιούν αρκετές ψυχολογικές λειτουργίες, όπως είναι η ταύτιση, η προβολή και γενικότερα οι περισσότεροι οι μηχανισμοί άμυνας. Συνδέονται ή επενδύονται με συναισθήματα, προσωπικά κίνητρα, τα οποία δεν είναι πάντοτε συνειδητά, σαφή ή κατανοητά (Weiser, 2004).

Φωτοθεραπεία και θεραπευτική Φωτογραφία: Διάκριση Εννοιών και Όρων

Στη βιβλιογραφία καταγράφονται τρεις διαφορετικές εφαρμογές της φωτογραφίας στο πεδίο της θεραπείας: συγκεκριμένα γίνεται διάκριση ανάμεσα στη θεραπευτική φωτογραφία (therapeutic photography), τη φωτοθεραπεία (phototherapy) (Malchiodi, 2011· Fryrear & Corbit, 1992) και τη φωτογλώσσα (photolangage).

Η φωτοθεραπεία

Η φωτοθεραπεία αναπτύχθηκε κυρίως από την J.Weiser, τον D.Krauss και τον J.Walker, οι οποίοι προέβαλαν την άποψη ότι θεμελιώδης στόχος της είναι η επίτευξη της θεραπευτικής αλλαγής και της προσωπικής ανάπτυξης των ατόμων (Loewenthal, 2013). Κατά την J.Weiser (2014, 163) «η φωτοθεραπεία είναι ένα

διαδραστικό σύστημα τεχνικών που χρησιμοποιεί τις προσωπικές φωτογραφίες και τα οικογενειακά άλμπουμ των ανθρώπων... ως μια πρόσβαση σε συναισθήματα, σκέψεις και αναμνήσεις που συχνά δεν είναι εύκολα διαθέσιμα μόνον μέσα από λεκτικές μεθόδους διερεύνησης κατά τη διάρκεια των θεραπευτικών συνεδριών».

Η φωτοθεραπεία περιλαμβάνει θεραπευτικές τεχνικές καθώς και άλλες συμπληρωματικές δημιουργικές δραστηριότητες, οι οποίες εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Σύμφωνα με τον J.Walker (1982) η φωτογραφία λειτουργεί ως καταλύτης στην ψυχοθεραπεία, επειδή «βοηθά τους ασθενείς να εκφράζονται λεκτικά, να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους, να δημιουργούν φαντασιώσεις και συχνά να συνειδητοποιούν μια ανεκμετάλλευτη αποθήκη φαντασίας και δημιουργικότητας. Τους επιτρέπει να βλέπουν τον εαυτό τους με λιγότερο αμυντικό τρόπο...» (Walker, 1982, 450).

Η Φωτοθεραπεία αναπτύχθηκε στη Β.Αμερική, ενώ παράλληλα το ίδιο χρονικό διάστημα διαμορφώθηκε και η Θεραπευτική φωτογραφία στην Αγγλία, χωρίς να υπάρχει κάποια επικοινωνία μεταξύ των θεμελιωτών αυτών των δύο διαφορετικών προσεγγίσεων.

Θεραπευτική Φωτογραφία

Η θεραπευτική φωτογραφία (therapeutic photography) ως μια διακριτή μορφή προσέγγισης είναι γνωστή και με τον όρο αυτοβιογραφική φωτογραφία (Autobiographical Photography). Ανα-

πτύχθηκε στην Αγγλία από την Jo Spence και τη Rosy Martin (1985). Στην θεραπευτική φωτογραφία, η θεραπευτική αλλαγή επιτυγχάνεται μέσα από την εμπλοκή σε δραστηριότητες με αντικείμενο τη φωτογραφία που πραγματοποιούνται από το ίδιο το άτομο, χωρίς τη συμμετοχή του σε μία τυπική θεραπευτική διαδικασία (Dennett, 2009· Dennett, 2013). Η θεραπευτική φωτογραφία έχει ένα σημαντικό αριθμό εφαρμογών, ωστόσο θα πρέπει να διαφοροποιείται και να διακρίνεται από τη φωτοθεραπεία, επειδή η άσκηση της δεν προϋποθέτει εκπαίδευση στη θεραπεία ή τη συμβουλευτική από την πλευρά του ειδικού (Gibson, 2018). Οι δυνατότητες που παρέχει η θεραπευτική φωτογραφία μπορεί να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο μιας τυπικής θεραπευτικής ή συμβουλευτικής παρέμβασης. Η θεραπευτική φωτογραφία χρησιμοποιείται από τους ανθρώπους για να ανακαλύψουν τον εαυτό τους ή με στόχο την καλλιτεχνική έκφραση (Weiser, 2006).

Συνεχώς διευρύνονται οι εφαρμογές και οι χρήσεις της φωτογραφίας στη συμβουλευτική, τη θεραπεία και την προσωπική ανάπτυξη. Η φωτογραφία και η φωτοθεραπεία συνδέονται με άλλες θεραπείες μέσω της τέχνης, και κυρίως με την εικαστική θεραπεία. Οι Krauss και Fyrear (1983) θεωρούν ότι η εικαστική θεραπεία και η φωτοθεραπεία ασχολούνται με διαφορετικές διεργασίες χρήσης των συμβόλων και του συμβολισμού.

Η Φωτογλώσσα

Η φωτογλώσσα (Photolangage) ως μέθοδος δημιουργήθηκε στη Γαλλία και

συγκεκριμένα στη Λυών, το 1965 από μια ομάδα ψυχολόγων, προκειμένου να βοηθήσει στη συναισθηματική έκφραση των μελών μιας θεραπευτικής ομάδας εφήβων (Finkelstein & Vacheret, 2012). Οι έφηβοι καλούνταν να επιλέξουν κάποια φωτογραφία από ένα θεματικό σύνολο φωτογραφιών και στη συνέχεια να απαντήσουν σε μια ερώτηση για κάθε φωτογραφία που επέλεγαν. Συνολικά οργανώθηκαν 9 φάκελοι με φωτογραφίες, προκειμένου να διευκολύνουν τη συναισθηματική έκφραση, το διάλογο και την επικοινωνία των εφήβων στην ομάδα (Vacheret, 2000).

Σκοπός της φωτογλώσσας είναι η ενεργοποίηση της επικοινωνίας, ενώ η εφαρμογή της πραγματοποιείται σε δύο φάσεις: (α) κατά την πρώτη φάση γίνεται επιλογή των φωτογραφιών από τα μέλη και (β) στη δεύτερη φάση ακολουθεί συζήτηση μεταξύ των μελών της ομάδας (Finkelstein & Vacheret, 2012). Κατά τη διαδικασία εφαρμογής της, οι συμμετέχοντες αποκτούν συνείδηση της επίδρασης της φωτογραφίας, ενώ οι συντονιστές της ομάδας έχουν τη δυνατότητα να παρατηρούν την ομάδα και την εξέλιξη της. Επίσης η φωτογλώσσα ως μέθοδος περιορίζει τον φόβο απώλειας της ταυτότητας που ενδέχεται να βιώσουν τα άτομα σε μια ομάδα (Vacheret, 2000).

Η φωτογλώσσα έχει χρησιμοποιηθεί στην ειδική αγωγή, σε προγράμματα και παρεμβάσεις που απευθύνονται σε νέους και ενήλικες, για τη θεραπεία σοβαρών περιπτώσεων ψυχικών διαταραχών, όπως είναι η κρίση πανικού, οι ψυχοσωματικές διαταραχές, οι εξαρτήσεις και οι ψυχοσικές διαταραχές. Χρησιμοποιείται σε διάφορες υπηρεσίες, νοσοκομεία, ψυχια-

τρικές δομές, ιδρύματα και κέντρα ψυχικής υγείας (Talpin, 2016· Ravit, Joubert, Belouin & Bécache, 2014· Lacoste, 2007). Επίσης εφαρμόζεται στο πλαίσιο άλλων θεραπειών, στην ψυχαναλυτική θεραπεία, την ομαδική θεραπεία, τη θεραπεία οικογένειας, αλλά και τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας (Durastante & Joubert, 2013). Η φωτογλώσσα εφαρμόζεται σε μικρές ομάδες και απαιτείται εκπαίδευση των συντονιστών στη χρήση αυτής της μεθόδου.

Βασικές Τεχνικές της Φωτοθεραπείας στη Θεραπεία και τη Συμβουλευτική

Οι τεχνικές της φωτοθεραπείας σχετίζονται με τον τρόπο χρήσης των φωτογραφιών, και για το λόγο αυτό μπορούν να διακριθούν στις ακόλουθες κατηγορίες: (α) βιογραφικές φωτογραφίες (biographical photograph), (β) λήψη νέων φωτογραφιών (taking new photographs) και (γ) συμβολικές και συνειρμικές φωτογραφίες (symbolic and associative photographs) (Halkola, 2009).

Οι βασικές μέθοδοι φωτοθεραπείας (phototherapy), οι οποίες έχουν προσδιορισθεί από την J.Weiser (1984,1988) είναι οι ακόλουθες:

- *Οι συμμετέχοντες βλέπουν και εξετάζουν φωτογραφίες που έχουν ληφθεί από τον τύπο, τα βιβλία κτλ* (Comfort, 1985).
- *Το οικογενειακό άλμπουμ (family album)*, είναι μια δημιουργική τεχνική η οποία χρησιμοποιείται για να συζητηθούν και να διερευνηθούν οι σχέσεις του ατόμου με τους γονείς

του, οι πρώιμες εμπειρίες, οι αναμνήσεις, σημαντικά γεγονότα καθώς και ο κύκλος ζωής της οικογένειας. Αυτή η τεχνική βοηθά ακόμη στη λήψη του αναπτυξιακού ιστορικού του ατόμου-ασθενή-, τη διερεύνηση της αυτογνωσίας, την κατανόηση ασυνείδητων στάσεων, συμπεριφορών και ψυχοτραυματικών εμπειριών (Weiser, 2014).

- *Προβλητική τεχνική* (Photo-Projectives) με βάση το φωτογραφικό υλικό (photographic material). Στην περίπτωση αυτή εξετάζονται φωτογραφίες που προέρχονται από ποικίλες πηγές, όπως είναι το διαδίκτυο, οι εφημερίδες, τα περιοδικά, τα βιβλία, οι αφίσες, αλλά και οι προσωπικές φωτογραφίες ή συλλογές φωτογραφιών. Με την τεχνική αυτή, διερευνώνται οι προβολές που κάνει το άτομο καθώς εξετάζει, βλέπει το φωτογραφικό υλικό, ο τρόπος που το ερμηνεύει ή αποδίδει νόημα σε αυτό. Ειδικότερα επιδιώκεται η επεξεργασία θεμάτων που αφορούν τη σχέση με τον εαυτό καθώς και με άλλα σημαντικά πρόσωπα, στο παρόν ή το παρελθόν. Επίσης, είναι δυνατόν να διερευνηθεί η προβολή του εαυτού στο μέλλον, κάτι που σχετίζεται με το σχέδιο ζωής του ατόμου (Weiser, 2004 και 2014) ή ακόμη και το ατομικό σχέδιο δράσης.
- *Φωτογραφίες του ατόμου* που έχουν ληφθεί από άλλους σε ποικίλες περιστάσεις αξιοποιούνται για τη διερεύνηση της αυτοαντίληψης, της αυτοεκτίμησης καθώς και της εικόνας που επιθυμεί το άτομο να προβάλλει προς τους άλλους (Weiser,1984).

- Οι φωτογραφίες που έχουν ληφθεί και δημιουργηθεί από το ίδιο το άτομο, ως τεχνική οδηγεί στην κατανόηση των αξιών, των αναγκών και των ενδιαφερόντων του, αλλά και στην εξέταση των συμβόλων και των μεταφορών που συνδέονται με τα βασικά ζητήματα που απασχολούν τον συμβουλευόμενο (Weiser, 1984). Στην τεχνική αυτή χρησιμοποιούνται φωτογραφίες που έχει δημιουργήσει ο ίδιος ο συμβουλευόμενος ή ακόμη και φωτογραφίες από περιοδικά, έντυπα, κάρτες κτλ. (Weiser, 2004).
- Τα αυτο-πορträίτα (self-portraits) είναι μια τεχνική που φέρνει το άτομο πιο κοντά την κατανόηση της προσωπικής του εικόνας. Οι φωτογραφίες αυτές δημιουργούνται από τους συμβουλευόμενους και μπορεί να είναι ρεαλιστικές φωτογραφίες ή φωτογραφίες κατάλληλα επεξεργασμένες που εμπεριέχουν μεταφορές, αλληγορίες και προσωπικά σύμβολα (Weiser, 2004· Weiser, 1988· Doug, 1979).

Οι τεχνικές της φωτοθεραπείας ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των συμβουλευόμενων, είναι αρκετά ελκυστικές, μεγιστοποιούν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο θεραπευτή και το θεραπευόμενο. Έχουν έναν παιγνιώδη χαρακτήρα, είναι ελάχιστα καθοδηγητικές, δεν δημιουργούν την αίσθηση μιας ενοχλητικής διεισδυτικότητας στην εσωτερική συναισθηματική ζωή των συμμετεχόντων και για το λόγο αυτό βοηθούν στην εξέταση αρκετά ευαίσθητων ζητημάτων που σε διαφορετική περίπτωση θα προκαλούσαν την εκδήλωση αντιστάσεων (Lourenço, de Almeida Amazonas, de Lima & de Andrade Pitanga, 2016).

Οι φωτογραφικές αυτές τεχνικές λειτουργούν ως ερεθίσματα, που προκαλούν τους συμμετέχοντες να αφηγηθούν προσωπικές ιστορίες, να προβούν σε αφηγηματικούς απολογισμούς, να εκφράσουν επιθυμίες, σκέψεις, συναισθήματα για τον εαυτό τους και τα άλλα πρόσωπα που εμφανίζονται στις φωτογραφίες. Τόσο οι συγκεκριμένες τεχνικές της φωτοθεραπείας όσο και οι φωτογραφίες γενικότερα αποτελούν τη βάση για έμπνευση και δημιουργία νέων τεχνικών και δραστηριοτήτων στη συμβουλευτική και τις κοινωνικές επιστήμες (Loewenthal, 2013).

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώνει κανείς ότι οι τεχνικές αυτές δεν στηρίζονται σε μια ιδιαίτερη θεωρητική προσέγγιση και για αυτό είναι δυνατή η χρήση τους στο πλαίσιο διαφόρων θεραπευτικών προσεγγίσεων, όπως είναι οι ψυχοδυναμικές, γνωσιακές κ.ά. Χρησιμοποιούνται δε σε συνδυασμό με άλλες θεραπευτικές τεχνικές και μεθόδους ή και αυτόνομα στην πρακτική της συμβουλευτικής, αλλά και της ψυχοθεραπείας (Wolf, 1978).

Συμπληρωματικές Τεχνικές

Εκτός από τις βασικές τεχνικές της φωτοθεραπείας, διάφορες δημιουργικές δραστηριότητες και σχέδια δράσης (projects) με αντικείμενο τη φωτογραφία μπορεί να πραγματοποιηθούν στη συμβουλευτική και τη θεραπευτική διαδικασία. Ορισμένες από τις δημιουργικές αυτές τεχνικές είναι οι ακόλουθες:

- Το πορträίτο του αληθινού και το πορträίτο του ψευδούς εαυτού

- Η δημιουργική επεξεργασία ιδεών
- Η δημιουργική ιστορία
- Το βιβλίο των φωτογραφιών (Calahan & Smedley, 2012).
- Η φωτογραφία της πρώτης ανάμνησης
- Το δημιουργικό πόστερ για τον εαυτό (Gallo-Lopez, 2000).
- Το ομαδικό/οικογενειακό πορτραίτο
- Η φωτογραφία των ονείρων (Fryrear & Corbit, 1992)
- Το κολάζ φωτογραφιών (Landgarten, 1994)
- Η χρήση αμφίσημων φωτογραφιών (Wolf, 2007).

Οι τεχνικές αυτές προέρχονται κυρίως από τις δημιουργικές και εκφραστικές θεραπείες μέσω της τέχνης ή έχουν ως αφετηρία τεχνικές, ιδέες και έννοιες από την ψυχοδυναμική ψυχοθεραπεία καθώς και άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις.

Η φωτογραφία στη συμβουλευτική

Η φωτογραφία και άλλα εκφραστικά δημιουργικά μέσα, μορφές τέχνης, εφαρμόζονται τόσο στην αρχική φάση της διαγνωστικής αξιολόγησης όσο και κατά τη συμβουλευτική διαδικασία (Weiser, 2001· Ginicola, Smith & Trzaska, 2012).

Στο ηλεκτρονικό λεξικό της APA καταγράφεται ο όρος Photocounseling, ο οποίος θα μπορούσε να αποδοθεί στα ελληνικά ως φωτοσυμβουλευτική κατ'αντιστοιχία προς τον όρο φωτοθεραπεία. Σύμφωνα με το λεξικό της APA η φωτοσυμβουλευτική προσδιορίζεται

ως: «η χρήση φωτογραφιών ή άλλων εικόνων (π.χ. DVD) που απεικονίζουν πτυχές της ζωής του πελάτη με στόχο να αποκτήσει εικόνα της συμπεριφοράς και των αναγκών του και επίσης για να ενισχυθεί η σχέση μεταξύ του πελάτη και του θεραπευτή»¹.

Οι F. W. Gosciewski (1975) και J. P. McKinney (1979) χρησιμοποίησαν τον όρο φωτοσυμβουλευτική (Photocounseling) ήδη από τη δεκαετία του 1970 στην αντίστοιχη επιστημονική βιβλιογραφία. Ο Gosciewski (1975) θεωρεί ότι οι φωτογραφίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τη διαγνωστική αξιολόγηση ως μια ψυχομετρική μέθοδος, για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με την αυτοαντίληψη του συμβουλευόμενου, τη διερεύνηση πτυχών των προβλημάτων του, την εξέταση ευαίσθητων ζητημάτων. Ορισμένες δημιουργικές τεχνικές όπως το προσωπικό πορτραίτο, το αυτοπεριγραφικό κολάζ καθώς και άλλες, είναι πολύτιμες για την κατανόηση του εαυτού, της δυναμικής της προσωπικότητας και τη διερεύνηση των συναισθημάτων (Rhyne, 2001· Gladding, 2021). Οι δημιουργικές αυτές τεχνικές προϋποθέτουν μια πιο ενεργητική συμμετοχή των συμβουλευόμενων, εν αντιθέσει προς άλλες παραδοσιακές λεκτικού τύπου τεχνικές. Ωθούν τους συμβουλευόμενους να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, αλλά και να τα ερμηνεύσουν, να αποδώσουν νόημα στις εμπειρίες τους κατά τρόπο επωφελή και εποικοδομητικό (Amerikaner, Schauble & Ziller, 1980).

1. Βλ. <https://dictionary.apa.org/photocounseling>

Οι τεχνικές της φωτοθεραπείας επίσης που έχουν περιγραφεί πιο πάνω μπορούν να προσαρμοστούν και να αξιοποιηθούν ως διαδραστικές τεχνικές σε συμβουλευτικές παρεμβάσεις με άτομα, ομάδες και οικογένειες. Η εφαρμογή τους αποβλέπει στην επίτευξη της αυτογνωσίας και της προσωπικής ανάπτυξης, τη λήψη αποφάσεων και την κοινωνική προσαρμογή των συμμετεχόντων (Weiser, 2004· Star & Cox, 2008).

Η φωτογραφική φωνή (photovoice) και η φωτοεκμείωση (photoelicitation) είναι δύο ερευνητικές μέθοδοι, οι οποίες χρησιμοποιούνται και ως μέθοδοι παρέμβασης σε περιπτώσεις ατόμων ή ομάδων που συναντούν εμπόδια στην προσωπική ανάπτυξη και την επίτευξη της ευημερίας τους (Sackett & Jenkins, 2015). Οι T. Paone, K. Malott, N. Pulliam και J. Gao (2018) εφάρμοσαν την μέθοδο της φωτογραφικής φωνής στη διαπολιτισμική συμβουλευτική για τη μελέτη και τη διδασκαλία ζητημάτων που σχετίζονται με τον ρατσισμό. Επίσης είναι κατάλληλες ως τεχνικές για την αντιμετώπιση και τη διδασκαλία ζητημάτων που αφορούν όχι μόνο τον ρατσισμό και τον σεξισμό αλλά και για θέματα που προκαλούν άγχος ή συναισθηματικές εντάσεις (Smith, Bratini & Appio, 2012· Sethi, 2016· Baraldi, & Iervese, 2017), καθώς και στη συμβουλευτική για θέματα υγείας (Strack, Magill & McDonagh, 2004).

Οι René Stevens και Evans Spears (2009) επισημαίνουν ότι οι τεχνικές της φωτοθεραπείας είναι κατάλληλες στη συμβουλευτική για την ψυχοκοινωνική αποκατάσταση ατόμων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν η αποκατάσταση μέσω της φωτογραφίας [Rehabilitation

Through Photography (RTP)], εφαρμόστηκε ήδη από το 1941, από μια υπηρεσία εθελοντών κατά την περίοδο του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου σε βετεράνους που αντιμετώπιζαν προβλήματα υγείας αλλά και ψυχικά προβλήματα (Stevens & Spears, 2009).

Τη δεκαετία του 1970 επεκτείνεται η εφαρμογή της φωτογραφίας στη συμβουλευτική και ειδικότερα στη σχολική συμβουλευτική για την περιγραφή εκπαιδευτικών και μαθησιακών διαδικασιών, την κατανόηση του σχολικού περιβάλλοντος, την απόκτηση δεξιοτήτων (Schudson, 1975), την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτογνωσίας των μαθητών (McKinney, 1979). Η φωτογραφική φωνή αξιοποιείται σε προγράμματα και δράσεις με στόχο την ευημερία των παιδιών και την ποιότητα της σχολικής ζωής, επειδή διευκολύνει τη συζήτηση, το διάλογο και την ενίσχυση της εκφραστικότητας (self expressiveness), την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών (Kellock & Lawthom, 2011· Newbury, 1996).

Σύμφωνα με τον Robert Ziller (2000) κάθε άνθρωπος λειτουργεί ως «ψυχολόγος που επιδιώκει την αυτοθεραπεία του» (self-healing psychologists) και την κοινωνική προσαρμογή. Σε αυτή την προοπτική οι φωτογραφίες αξιοποιούνται ως εργαλεία για την επίλυση των ενδοψυχικών συγκρούσεων, την αναδημιουργία του εαυτού μέσα από μια διαδικασία αυτοσυμβουλευτικής (auto-counselling). Ο συμβουλευόμενος αποκτά γνώση του εαυτού μέσα από αυτοκατευθυνόμενες δραστηριότητες, που μπορεί όμως να συνδυάζονται με

τη συστηματική συμμετοχή και σε συνεδρίες συμβουλευτικής. Στην περίπτωση αυτή έμφαση δίνεται στην εξέταση των αυτοαφηγήσεων των ατόμων σχετικά με τις προσωπικές τους φωτογραφίες, που εκφράζουν την προσωπική ιστορία της ζωής τους (Ziller, 2000).

Η φωτογραφία ως μέθοδος έρευνας και ενδυνάμωσης

Η φωτογραφία έχει αναδειχθεί εδώ και δεκαετίες σε μια σημαντική μέθοδο έρευνας, όχι μόνον στη συμβουλευτική και τη θεραπεία (Haverkamp, Morrow & Ponterotto, 2005), αλλά κυρίως στις κοινωνικές επιστήμες. Ανήκει στις οπτικές, καλλιτεχνικές μεθόδους, οι οποίες εντάσσονται στον τομέα της ποιοτικής έρευνας (Banks & Zeitlyn, 2015). Η φωτογραφική κάμερα αποτελεί εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων σε μια ερευνητική διαδικασία (Close, 2007). Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις, η φωτογραφία μπορεί χρησιμοποιηθεί και ως μια ποσοτική μέθοδος έρευνας, ή ακόμη είναι δυνατόν να εφαρμόζεται σε συνδυασμό με άλλες συμβατικές ή/και οπτικές, καλλιτεχνικές μεθόδους έρευνας, όπως είναι το φιλμ και το βίντεο (Flick, 2018).

Οι αρχειακές φωτογραφίες (archival photographs), οι προσωπικές φωτογραφίες, οι φωτογραφίες που λαμβάνουν οι ερευνητές ή οι συμμετέχοντες στην έρευνα, είναι μερικοί μόνοι τύποι φωτογραφιών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μια έρευνα (Holm, 2014). Η φωτογραφία χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος έρευνας στην οπτική ανθρωπολογία και τις

επιστήμες που μελετούν το περιβάλλον, αν και πιο πριν είχε αξιοποιηθεί στην ιατρική έρευνα και πρακτική (Hansen-Ketsum & Myrik, 2008). Η φωτογραφία αποτελεί μια μέθοδο αλλά και ένα αντικείμενο έρευνας στις κοινωνικές αλλά και σε άλλες επιστήμες (Harrison, 2002).

Οι φωτογραφίες, έχουν τη δυνατότητα να συγκρατούν, να εμπεριέχουν πληροφορίες, να επιτελούν κοινωνικές λειτουργίες, να αναπαριστούν δραστηριότητες, να προκαλούν συναισθηματικές αντιδράσεις και να ενισχύουν τον αναστοχασμό σχετικά με σημαντικές ανθρώπινες εμπειρίες. Οι φωτογραφίες ανθρώπων που ζουν στο περιθώριο της ζωής καθώς και οι φωτογραφίες ακραίων ή σημαντικών γεγονότων και εμπειριών έχουν τη δύναμη να αλλάξουν τις στάσεις των ατόμων και να οδηγήσουν ευρύτερα στην κοινωνική αλλαγή (Schell, Ferguson, Hamoline, Shea & Thomas-Maclean, 2009). Δύο σημαντικές ερευνητικές μέθοδοι οι οποίες χρησιμοποιούνται στην έρευνα είναι η φωτο-εκμείυση (photo-elicitation) και η φωτογραφική φωνή (photovoice). Χρησιμοποιούνται ως μέθοδοι έρευνας αλλά παράλληλα και ως μέθοδοι παρέμβασης έχοντας ως στόχο την ενδυνάμωση των συμμετεχόντων (Boucher, 2018), την προσωπική και την κοινωνική αλλαγή (Liebenberg, 2018). Η ενδυνάμωση ως έννοια αναφέρεται στην απόκτηση της δυνατότητας από την πλευρά των ατόμων να «ελέγχουν τη ζωή τους» (Rappaport, 1987, 119). Ειδικότερα, η ενδυνάμωση είναι «μια διαδραστική διαδικασία μέσω της οποίας οι άνθρωποι βιώνουν προσωπικές και κοινωνικές αλλαγές, που τους επιτρέπουν να αναλάβουν δράση για να

ασκήσουν επιρροή στους οργανισμούς και τα ιδρύματα που επηρεάζουν τη ζωή τους και τις κοινότητες στις οποίες ζουν» (Whitmore, 1988, 13, όπως παρατίθεται από τους Lord & Hutchison, 1993, 3).

Η φωτογραφική φωνή

Η φωτογραφική φωνή (photovoice) ως μέθοδος δημιουργήθηκε από την Caroline C. Wang και την Mary Ann Burris, στο πλαίσιο ενός προτζεκτ, για την καταγραφή της ζωής των γυναικών στην Κίνα το 1992 (Wang & Burris, 1997). Η εφαρμογή της μεθόδου έχει τη μορφή προτζεκτ και μετά την πραγματοποίηση της ακολουθεί συζήτηση, με τα άτομα ή τις ομάδες που συμμετείχαν σε αυτή. Έπειτα επιλέγονται και συζητούνται με τους συμμετέχοντες, οι πιο αντιπροσωπευτικές φωτογραφίες και εν συνεχεία προβάλλονται δημόσια, ή μέσα από τον τύπο. Στόχος είναι η συνηγορία και η αντιμετώπιση των προβλημάτων, η θετική αλλαγή και η ενδυνάμωση των ατόμων και των ομάδων (Goodhart, Hsu, Baek, Coleman, Maresca & Miller, 2006). Η μέθοδος αυτή μπορεί να εφαρμοστεί σε συνδυασμό με άλλες παραδοσιακές μεθόδους, αλλά και με φωτογραφίες που λαμβάνουν οι ίδιοι οι ερευνητές και οι σύμβουλοι με τη φωτογραφική μηχανή τους (Clark & Zimmer, 2001). Συχνή είναι η εφαρμογή της σε ομάδες και στην κοινότητα (Lune & Berg, 2017).

Η φωτογραφική φωνή μπορεί να διαμορφώσει ένα περιβάλλον με εμπειρίες ενδυνάμωσης για τους συμμετέχοντες προκειμένου να μπορέσουν να αφηγηθούν την προσωπική τους ιστορία, να

βελτιώσουν τις συνθήκες ζωής τους και να προβάλλουν τις προσωπικές θέσεις τους (Lincoln & Guba, 1985).

Η φωτο-εκμείευση (Photo-elicitation)

Η φωτο-εκμείευση ως μέθοδος χρησιμοποιείται για να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων μέσα από την εξέταση φωτογραφιών (Harper, 2002). Η μέθοδος αυτή μπορεί να φέρει στο φως πρότυπα συμπεριφοράς, σχηματισμούς τραυματικών βιωμάτων, δυσλειτουργικά συμπλέγματα συναισθημάτων (Stokrocki, 1984).

Η μέθοδος έχει τροποποιηθεί από πολλούς ερευνητές (Flick, 2018), έτσι ώστε να συμμετέχουν τα ερευνητικά υποκείμενα στη λήψη φωτογραφιών που προέρχονται κυρίως από τη ζωή τους (Clark-Ibáñez, 2004). Οι φωτογραφίες αυτές κατά την ερευνητική ή συμβουλευτική διαδικασία συνδέονται με συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα και έχουν ως στόχο την ανάδειξη της αφήγησης των συμμετεχόντων. Ως μέθοδος έχει χρησιμοποιηθεί για να ερευνηθεί ένα μεγάλο εύρος θεμάτων και προβλημάτων, όπως ζητήματα που αφορούν την εργασία (Harper, 2002), την υγεία, την αποκατάσταση (Radley & Taylor, 2003) και τις εμπειρίες ζωής (Loeffler, 2004).

Ενδείξεις και εφαρμογές

Ο Fryrear (1980) λαμβάνοντας υπόψη του στοιχεία από τη βιβλιογραφία, θεωρεί

ότι η φωτογραφία προκαλεί συναισθηματικές αντιδράσεις, βοηθά την ανάπτυξη θετικών μορφών συμπεριφοράς και κοινωνικών δεξιοτήτων, συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, διευκολύνει την έκφραση, και τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία. Επιπλέον συντελεί στην ανάπτυξη της θεραπευτικής σχέσης, τεκμηριώνει τις αλλαγές, εμβαθύνει τη θεραπευτική εμπειρία, βοηθά να διερευνηθούν οι σχέσεις με σημαντικά άλλα πρόσωπα.

Οι εφαρμογές της φωτογραφίας στην ψυχοθεραπευτική πρακτική συνεχώς διευρύνονται καλύπτοντας μεγάλο εύρος αναγκών και προβλημάτων ψυχικής υγείας. Η φωτοθεραπεία έχει αξιοποιηθεί ιδιαίτερα σε παρεμβάσεις που εστιάζονται σε παιδιά και εφήβους προκειμένου να διερευνηθούν οι τραυματικές εμπειρίες και οι δυσκολίες προσαρμογής, η απομόνωση, η απώλεια και σε ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου (Loewenthal, 2013). Επίσης εφαρμόστηκε σε μετανάστες και σε άτομα με χρόνια προβλήματα υγείας, εστιάζοντας στην αντιμετώπιση του άγχους, την ενίσχυση της ζωτικότητας τους μέσα από δραστηριότητες αυτογνωσίας, διερεύνησης των προσωπικών αξιών και ενεργοποίησης των προσωπικών δυνατοτήτων (Sitvast, 2017).

Οι Jan E. Sitvast και William Springer (2020) συνδύασαν τη φωτογραφία με την υπαρξιακή προσέγγιση, αλλά και τη θεραπεία gestalt στη θεραπεία ατόμων με σοβαρές ψυχικές διαταραχές. Η D. Phillips (1986) χρησιμοποίησε τη φωτογραφία ως θεραπευτικό εργαλείο σε ψυχωσικούς ασθενείς για τη διερεύνηση

αντιλήψεων για τον εαυτό. Η φωτογραφία χρησιμοποιείται στη συμβουλευτική και τη θεραπεία ζευγαριών και οικογενειών, επειδή δίνει εύκολα πρόσβαση στα συναισθήματα, τις συμπεριφορές και τις στάσεις των ατόμων κατά έναν τρόπο μη απειλητικό. Επιπλέον παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για τη λειτουργία του οικογενειακού συστήματος, βοηθώντας τα μέλη της οικογενειακής ομάδας να αφηγηθούν τις ιστορίες τους, να συζητήσουν για τις συγκρούσεις και τις σχέσεις τους (Star & Cox, 2008). Οι Glover-Graf & Miller (2006) εφάρμοσαν τη φωτοθεραπεία σε μια θεραπευτική ομάδα για την απεξάρτηση ενηλίκων από τη χρήση ουσιών, την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μελών και την εξέταση ζητημάτων που αφορούσαν το ψυχικό τραύμα και τη θυματοποίηση.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η εφαρμογή της φωτοθεραπείας σε άτομα τρίτης ηλικίας σε συνδυασμό με την μέθοδο των αναμνήσεων (reminiscence) και πιο συγκεκριμένα σε άτομα που διαβιούν σε διάφορες μορφές ιδρυμάτων, επειδή επανενεργοποιεί βιώματα, επανασυνδέει τα άτομα με την πραγματικότητα και τα προσανατολίζει προς την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους (DeCoster & Lewis, 2013). Παράλληλα είναι μια ευχάριστη και συμμετοχική δραστηριότητα, που βελτιώνει την ποιότητα ζωής των ηλικιωμένων, ενεργοποιώντας τις δεξιότητες επικοινωνίας (Craig, 2014). Η φωτοθεραπεία έχει συνδυαστεί με άλλες μορφές θεραπείας μέσω της τέχνης ή μορφές τέχνης όπως είναι το video, η εικαστική θεραπεία, η δραματοθεραπεία βοηθώντας τους ασθενείς να αλλάξουν τη ζωή τους, φέρνοντας τους σε μια

διαδικασία επαφής με τα συναισθήματα και τις ανάγκες τους (Rossi, 2014).

Ζητήματα Ηθικής και Δεοντολογίας

Η χρήση οπτικού, φωτογραφικού υλικού που προέρχεται από τους συμβουλευόμενους και τους θεραπευόμενους πρέπει να αντιμετωπίζεται με ιδιαίτερη προσοχή από τους θεραπευτές, αλλά και τους εκπαιδευόμενους επαγγελματίες ψυχικής υγείας. Η διατήρηση της εμπιστευτικότητας και η διαφύλαξη του φωτογραφικού υλικού κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και μετά, είναι ορισμένα από τα κεντρικά ζητήματα που απασχολούν τη σχετική βιβλιογραφία (Weiser, 1986). «Το να φωτογραφίζει κανείς τους ανθρώπους σημαίνει να ασκεί κάποια μορφή βίας, επειδή βλέπει τους άλλους, όπως ποτέ αυτοί δεν είδαν τον εαυτό τους και αποκτά μια γνώση για αυτούς, την οποία αυτοί δεν μπορούν να έχουν» (Sontag, 1977, 10). Επιπλέον η Sontag υποστηρίζει ότι το να φωτογραφίζει κανείς και να αποκτά φωτογραφίες άλλων προσώπων είναι σαν τους κατέχει σε ένα συμβολικό επίπεδο (Sontag, 1977).

Αρκετά ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα επίσης έχουν καταγραφεί και ανακύψει κατά τη χρήση της φωτογραφίας ως μεθόδου έρευνας σε διάφορα επιστημονικά πεδία. Όσον αφορά τις φωτογραφίες προσώπων θα πρέπει να εξασφαλίζεται η συγκατάθεση του ατόμου, καθώς οι φωτογραφίες μπορεί να δημοσιευθούν κατά τρόπο που δεν είναι δυνατό στη συνέχεια να ανακληθεί, αλλά μόνον να περιοριστεί ή να σταματήσει.

Άρα σημαντικό ηθικό ζήτημα, δίλημμα είναι πως και από ποιους, για ποιο σκοπό θα χρησιμοποιηθεί η φωτογραφία, τι θα συμβεί μετά τη λήψη της, ή αν κατά τη διάρκεια μιας έρευνας οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να αποσυρθούν (Miller & Happell, 2006) καθώς πως θα χρησιμοποιηθεί το φωτογραφικό υλικό το οποίο έχουν προσφέρει (Close, 2007). Ορισμένοι θεωρητικοί εφιστούν την προσοχή στην ενημέρωση των ατόμων που συμμετέχουν σε ορισμένες ερευνητικές δραστηριότητες ή μορφές συμβουλευτικής και θεραπευτικής παρεμβάσης, όπως π.χ. στη φωτο-εκπαίδευση σχετικά με τα ηθικά ζητήματα που αφορούν τη δημόσια ή ιδιωτική λήψη και χρήση των φωτογραφιών τους (Warr, Guillemin, Cox & Waycott, 2016).

Συμπεράσματα

Οι δυνατότητες της φωτογραφίας, καθιστούν κυρίαρχη τη χρήση της στον πολιτισμό μας (Cruz & Lehmuskallio, 2016), ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνουν νέες αισθητικές αντιλήψεις και κοινωνικές συμπεριφορές (Cruz & Thornham, 2015). Η φωτογραφία αποτελεί μια καθημερινή πρακτική αλλά και μια μορφή τέχνης, η οποία χρησιμοποιείται στη θεραπεία, τη συμβουλευτική, την πρόληψη, την ενδυνάμωση ατόμων και διαφόρων πληθυσμιακών ομάδων, διευκολύνοντας τη μάθηση και τη διαπολιτισμική επικοινωνία.

Η φωτοθεραπεία και η εφαρμογή της φωτογραφίας στη συμβουλευτική είναι ένα σχετικά νέο πεδίο, στο οποίο κυρίαρχος είναι ο ρόλος της φωτοθεραπείας (Wheeler, 2009· Halkola, 2009).

Η καθημερινή εμπειρία του ανθρώπου με την εικόνα, την καθιστά ένα οικείο μέσο για τη χρήση και την κατανόηση του οποίου δεν απαιτείται ειδική γνώση από τον συμβουλευόμενο, ενώ μόνον ελάχιστη κατάρτιση απαιτείται για το θεραπευτή ή το σύμβουλο. Η φωτογραφία έχει αξιοποιηθεί ως μέθοδος παρέμβασης σε διάφορες κατηγορίες του πληθυσμού, σε παιδιά, ενήλικες και οικογένειες και για ένα εξαιρετικά ευρύ φάσμα προβλημάτων (Hubbard, Romero & Thomas, 1987).

Η φωτογραφία δεν είναι μια ομοιογενής πρακτική ή μέθοδος, αλλά ένα μέσο που διαφοροποιείται σημαντικά στο επίπεδο των λειτουργιών του, υπό την επίδραση των δυνάμεων που επενδύονται

και επενεργούν σε αυτή. Μπορεί να συνδυασθεί με άλλες μορφές συμβατικής λεκτικής ψυχοθεραπείας και θεραπείας μέσω της τέχνης. Η αξιοποίηση της φωτογραφίας μπορεί να προσφέρει πολλά στο πεδίο της ψυχοθεραπείας είτε ως συμπληρωματική είτε ως κύρια μέθοδος παρέμβασης, ενώ παράλληλα αποτελεί πηγή έμπνευσης για νέες δημιουργικές πρακτικές και μεθόδους. Η φωτογραφία είναι ένας άλλος τρόπος να μοιραστεί κανείς τον πόνο και να τον αντιμετωπίσει (Padfield, 2018), αλλά και ένας τρόπος για να μιλήσει και να δημιουργήσει την ελπίδα για το μέλλον (Miller & Happell, 2006), η οποία «είναι αναγκαία για τη ζωή» (Stephenson, 1991, 1467).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Amerikaner, M., Schauble, P. & Ziller, R. (1980). Images: The use of photographs in personal counseling. *The Personnel and Guidance Journal*, 59(2), 68-73.
- Arnheim, R. (1974). On the nature of photography. *Critical inquiry*, 1(1), 149-161.
- Baetens, J. & Bleyen, M. (2010). Photo narrative, sequential photography, photonovels. In *Intermediality and storytelling*. In M. Grishakova & M. L. Ryan, (Eds.). (2010). *Intermediality and storytelling*, (pp. 165-182). New York: De Gruyter.
- Banks, M. & Zeitlyn, D. (2015). *Visual methods in social research*. London: Sage.
- Baraldi, C. & Iervese, V. (2017). Narratives of memories and dialogue in multicultural classrooms: Analysis of workshops based on the use of photography. *Narrative Inquiry*, 27(2), 398-417.
- Barthes, R. (1981). *Camera Lucida: Reflections of Photography*. New York: Hill & Wang.
- Bazin, A. (2004). Ontology of the Photographic Image. In A. Bazin, A. *What is Cinema?* (pp. 237-44). California: University of California Press.
- Benjamin, W. (1999). Little History of Photography. In M. W. Jennings, H. Eiland, & G. Smith, (eds), *Selected Writings, Volume 2: 1927-1934*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Benjamin, W. (2008). *The work of art in the age of mechanical reproduction*. London: Penguin.
- Boucher, M. L. (2018). Interrogating whiteness: Using photo-elicitation to empower teachers to talk about race. In M. L. Boucher (eds), *Participant empowerment through photo-elicitation in ethnographic education research* (pp. 201-225). Cham: Springer.
- Bourdieu, P. (1999). The social definition of photography. In J. Evans & S. Hall (Eds.), *Visual culture: A reader* (pp. 162-180). London: Sage.
- Calahan, E. F. & Smedley, L. (2012). Capturing New Skills: A Photo Book Intervention for Kids. *Journal of Family Psychotherapy*, 23(4), 328-331.

- Charliac, L., Lakhdari, S. & Morel, G. (2010). Freud et l'image, 4e colloque à la Sorbonne et à l'ENS. *Savoirs et clinique*, 1 (12), 7-11.
- Clark, L. & Zimmer, L. (2001). What we learned from a photographic component in a study of Latino children's health. *Field Methods* 13(4), 303-328.
- Clark-Ibáñez, M. (2004). Framing the social world with photo-elicitation interviews. *American behavioral scientist*, 47(12), 1507-1527.
- Close, H. (2007). The use of photography as a qualitative research tool. *Nurse Researcher*, 15(1), 27-36.
- Colson, D. (1979). Photography as an Extension of the Ego. *International Review of Psycho-Analysis*, 6, 273-282.
- Comfort, C. E. (1985). Published pictures as psychotherapeutic tools. *The arts in psychotherapy*, 12 (4), 245-256.
- Craig, C. (2014). *Photography in care homes: Methods for a revealing practice*. London: Sage Publications.
- Cruz, E. G. & Lehmuskallio, A. (Eds.). (2016). *Digital photography and everyday life: Empirical studies on material visual practices*. N.York: Routledge.
- Cruz, E. G., & Thornham, H. (2015). Selfies beyond self-representation: the (theoretical) f(r)ictions of a practice. *Journal of Aesthetics & Culture*, 7(1), 1-10.
- DeCoster, V. & Lewis, S. (2013). A photographic activity to express readjustment to life after combat. *International Journal of Arts & Sciences*, 2(1), 31-39.
- Dennett, T. (2009). Jo Spence's camera therapy: personal therapeutic photography as a response to adversity. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, 11(1), 7-19.
- Dennett, T. (2013). Jo Spence's camera therapy: Personal therapeutic photography as a response to adversity. In D. Loewenthal, (Ed.). (2013). *Phototherapy and therapeutic photography in a digital age*, (pp. 43-51). London: Routledge.
- Doug, S. (1979). Phototherapy: Theory and practice. *Art psychotherapy*, 6, 41-46.
- Downing, E. (2006). *After Images: Photography, Archaeology, and Psychoanalysis and the Tradition of Bildung*. Detroit, Michigan: Wayne State University Press.
- Durastante, R. & Joubert, C. (2013). Le photolangage en séance de thérapie familiale psychanalytique. *Le Divan familial*, 30, 49-61.
- Eberle, T. S. (2014). The art of making photos: Some phenomenological reflections. In M. Barber, & J. Dreher. (Eds.). (2014). *The interrelation of phenomenology, social sciences and the arts*, (pp. 311-320). Cham: Springer International Publishing.
- Edwards, S. (2006). *Photography: a very short introduction*. Oxford: OUP Oxford.
- Elkins, J. (2011). *What photography is*. London: Routledge.
- Finkelstein, C. & Vacheret, C. (2012). Groupes photolangage avec des patients psychosomatiques et des patients souffrant de crises de panique. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 59, 201-216.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Flusser, V. (2015). *Προς μία Φιλοσοφία της Φωτογραφίας*. Θεσσαλονίκη: Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης/University Studio Press.
- Fried, M. (2008). *Why Photography Matters as Art as Never Before*. London: Yale University Press.
- Fromm, M. G. (1989). Photography as transitional functioning. In G. Fromm & B. Smith (Eds.), *The facilitating environment: Clinical applications of Winnicott's theories*, (pp. 125-151). Madison, CT: International Universities Press.
- Fryrear, J. L. (1980). A selective non-evaluative review of research on photo therapy. *Photo Therapy Quarterly*, 2(3), 7-9.

- Fryear, J. L. & Corbit, I. E. (1992). *Photo art therapy: A Jungian perspective*. Springfield, Illinois: Charles C Thomas Publisher.
- Gallo-Lopez, L. (2006). A creative play therapy approach to the group treatment of young sexually abused children. Short-term play therapy for children. In H. G., Kaduson, & C. E. Schaefer, (Eds.). *Short-term play therapy for children*, (pp.269-295). N.York: Guilford Press.
- Gibson, N. (2018). *Therapeutic photography: Enhancing self-esteem, self-efficacy and resilience*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ginicola, M. M., Smith, C. & Trzaska, J. (2012). Counseling through images: Using photography to guide the counseling process and achieve treatment goals. *Journal of Creativity in Mental Health*, 7(4), 310-329.
- Gladding, S. T. (2021). *The creative arts in counseling*. Alexandria, VA: John Wiley & Sons.
- Glover-Graf, N. M., & Miller, E. (2006). The use of phototherapy in group treatment for persons who are chemically dependent. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 49(3), 166-181.
- Goodhart, F. W., Hsu, J., Baek, J. H., Coleman, A. L., Maresca, F. M., & Miller, M. B. (2006). A view through a different lens: Photovoice as a tool for student advocacy. *Journal of American College Health*, 55(1), 53-56.
- Gosciewski, F. W. (1975). Photocounseling. *Personnel & Guidance Journal*, 53(8), 600-604.
- Guimond, J. (1980). Toward a Philosophy of Photography. *The Georgia Review*, 34(4), 755-800.
- Habermas, J. (2015). *Knowledge and human interests*. Cambridge: Polity Press.
- Halkola, U. (2009). A photograph as a therapeutic experience. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, 11(1), 21-33.
- Hansen-Ketchum, P., & Myrick, F. (2008). Photo methods for qualitative research in nursing: An ontological and epistemological perspective. *Nursing Philosophy*, 9, 205-213.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual studies*, 17(1), 13-26.
- Harrison, B. (2002) Seeing health and illness worlds – using visual methodologies in a sociology of health and illness: a methodological review. *Sociology of Health and Illness*, 24(6), 856-872.
- Haverkamp, B. E., Morrow, S. L. & Ponterotto, J. G. (2005). A time and place for qualitative and mixed methods in counseling psychology research. *Journal of counseling psychology*, 52(2), 123-125.
- Holm, G. (2014). Photography as a Research method. In Leavy, P. (Ed.). (2014). *The Oxford handbook of qualitative research*. (pp.380-402). Oxford library of psychology
- Hubbard, J. T., Romero, D. H., & Thomas, S. B. (1987). A guide to photography in educational and counseling settings. *Perspectives in psychiatric care*, 24(1), 20-24.
- Hughes, A., & Noble, A. (Eds.). (2003). *Phototextualities: Intersections of photography and narrative*. Albuquerque: UNM Press.
- Humbert, E. (1983). *Jung*. Paris: Éditions Universitaires.
- Iskin, R. E. (1997). In the light of images and the shadow of technology: Lacan, photography and subjectivity. *Discourse*, 19(3), 43-66.
- Izquierdo, J. L. (2012). Fotografía y arte: encuentros y desencuentros. *Revista de comunicación*, 11, 24-50.
- Jung, C.G. (1991). *Les types psychologiques*. Genève: Georg Éditeur.
- Kellock, A. & Lawthom, R. (2011). Sen's capability approach: Children and well-being explored through the use of photography. In M. Biggeri, J. Ballet, & F. Comim, (Eds.). (2011). *Children and the capability approach*, (pp. 137-161). London: Palgrave Macmillan.
- Krauss, R. E. (1994). *The optical unconscious*. Cambridge, MA: MIT press.
- Krauss, D. A. & Fryrear, J. L. (1983). *Phototherapy in Mental Health*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

- Lacoste, L. (2007). Approche psychothérapique groupale d'un sujet psychiatrique âgé à travers un groupe Photolangage. *NPG Neurologie-Psychiatrie-Gériatrie*, 7(42), 29-34.
- Landgarten, H. B. (1994). Magazine photo collage as a multicultural treatment and assessment technique. *Art Therapy*, 11(3), 218-219.
- Lara López, E. & Martínez Hernández, M. (2003). Historia De La Fotografía En España. Un Enfoque Desde Lo Global Hasta Lo Local. *Revista de Antropología Experimental*, 3, 1-15.
- Lasén, A., & Gómez-Cruz, E. (2009). Digital photography and picture sharing: Redefining the public/private divide. *Knowledge, Technology & Policy*, 22(3), 205-215.
- Lehrer, K. (2012). *Art, self and knowledge*. Oxford: OUP.
- Liebenberg, L. (2018). Thinking critically about photovoice: Achieving empowerment and social change. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 1-9.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Loeffler, T. A. (2004). A photo elicitation study of the meanings of outdoor adventure experiences. *Journal of Leisure Research*, 36(4), 536-556.
- Loewenthal, D. (Ed.). (2013). *Phototherapy and therapeutic photography in a digital age*. London: Routledge.
- Lord, J., & Hutchison, P. (1993). The process of empowerment: Implications for theory and practice. *Canadian journal of community mental health*, 12(1), 5-22.
- Lourengo, G. O., de Almeida Amazonas, M. C. L., de Lima, R. D. M., & de Andrade Pitanga, D. (2016). Album de fotografias: Técnica de construção de dados na pesquisa com crianças. *Revista Eletrônica Gestão e Saúde*, 7, (2), 623-641.
- Lune, H. & Berg, B. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. London: Pearson.
- Malchiodi, C. A. (Ed.). (2011). *Handbook of art therapy*. N.York: Guilford Press.
- Martin, R., & Spence, J. (1985). New portraits for old: The use of the camera in therapy. *Feminist Review*, 19(1), 66-92.
- McKinney, J. P. (1979). Photocounseling. *Children Today*, 8(1), 29.
- Miller, G., & Happell, B. (2006). Talking about hope: The use of participant photography. *Issues in Mental Health*, 27, 1051-1065.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2010). *Ετυμολογικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ.
- Mykytka, I. (2016). Metaphors in photography language. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, 32, 59-86.
- Natanson, J. (2002). Freud et les images. *Imaginaire Inconscient*, 1(5), 31-41.
- Newbury, D. (1996). Photography in schools: Current trends in theory and practice. *Journal of Art & Design Education*, 15(1), 17-22.
- Nickel, D. R. (2001). History of photography: the state of research. *The Art Bulletin*, 83(3), 548-558.
- N.R.P., (1991). Argument. In *Destins de l'Image. Nouvelle Revue de Psychanalyse*, 44, 5-7.
- Padfield, D. (2018). Mirrors and shadows: Photography as a way of sharing pain experience in medical pain consultations. In B.Jung & S.Bruzzi, (Eds.). *Beyond the Rhetoric of Pain*, (pp. 35-50). N. York: Routledge.
- Paone, T. R., Malott, K. M., Pulliam, N., & Gao, J. (2018). Use of photovoice in processing race-based topics in a multicultural counseling course. *Journal of Creativity in Mental Health*, 13(1), 92-105.
- Phillips, D. (1986). Photography's use as a metaphor of self with stabilized schizophrenic patients. *The Arts in Psychotherapy*, 13(1), 9-16.
- Pink, S. (2006). *The future of visual anthropology: Engaging the senses*. London: Routledge.

- Prosser, J. (ed) (1998). *Image-based Research*. London: Falmer Press.
- Radley, A., & Taylor, D. (2003). Images of recovery: A photo-elicitation study on the hospital ward. *Qualitative Health Research*, 13(1), 77-99.
- Rappaport, J. (1985). The power of empowerment language. *Social Policy*, 16(2), 15-21.
- Ravit, M., Joubert, C., Belouin, I. & Bécache, È. (2014). Un dispositif de suppléance psychique et de synthèse des modalités sensorielles. Le photolangage dans une institution de soins psychiatriques aménagée. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 62, 159-170.
- Rhyne, J. (2001). The gestalt approach to experience, art, and art therapy. *American journal of art therapy*, 40(1), 109-120.
- Richter, G. (2007). Unsettling Photography: Kafka, Derrida, Moses. CR: *The New Centennial Review*, 7(2), 155-173.
- Robins, K. (1992). The virtual unconscious in post-photography. *Science as Culture*, 3(1), 99-115.
- Rossi, O. (2014). Looks and images: video and photo therapy. *Arteterapia*, 9, 191-202.
- Rutherford. (2014). Photography as an act of collaboration. *Journal of Media Practice*, 15(3), 206-227.
- Sackett, C. R., & Jenkins, A. M. (2015). Photovoice: Fulfilling the call for advocacy in the counseling field. *Journal of Creativity in Mental Health*, 10(3), 376-385.
- Scruton, R. (2004). *A short history of modern philosophy: From Descartes to Wittgenstein*. London: Routledge.
- Seiberling, F. (1948). Is Photography an Art Medium?. *Design*, 50(1), 16-19.
- Sethi, B. (2016). Using the eye of the camera to bare racism: A photovoice project. *Aotearoa New Zealand Social Work*, 28(4), 17-28.
- Schell, K., Ferguson, A., Hamoline, R., Shea, J., & Thomas-Maclean, R. (2009). Photovoice as a Teaching Tool: Learning by Doing with Visual Methods. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(3), 340-352.
- Schudson, K. R. (1975). The simple camera in school counseling. *Personnel and Guidance Journal*, 54(4), 225-226.
- Schultz, D. (1986). *Theories of personality*. California: Brooks/Cole Publishing.
- Sitvast, J. (2017). Photography as a means to overcome health anxiety and increase vitality, a local group intervention in an ailing city district. *Science Federation Nursing & Healthcare Journal*, 1(1), 1-9.
- Sitvast, J. E., & Springer, W. (2020). The use of photography in perceiving a sense in life: A phenomenological and existential approach in Mental Health Care. *Nursing Philosophy*, 21(2), e12287.
- Smith, L., Bratini, L., & Appio, L. M. (2012). "Everybody's teaching and everybody's learning": Photovoice and youth counseling. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 3-12.
- Smith, S.M. & Sliwinski, S. (2017). *Photography and the Optical Unconscious*. London: Duke University Press.
- Soutter, L. (2018). *Why Art Photography?* N.York: Routledge.
- Stephenson, C. (1991). The concept of hope revisited for nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 16, 1456-1461.
- Sontag, S. (1977). *On photography*. New York, NY: Anchor Books.
- Star, K. L., & Cox, J. A. (2008). The use of phototherapy in couples and family counseling. *Journal of Creativity in Mental Health*, 3(4), 373-382.
- Stevens, R., & Spears, E. H. (2009). Incorporating Photography as a Therapeutic Tool in Counseling. *Journal of Creativity in Mental Health*, 4(1), 3-16.
- Stokrocki, M. (1984). The significance of touching in an art awareness experience: a photo-

- graphic analysis, elicitation and interpretation. *International Journal of Visual Sociology*, 2, 44-58.
- Strack, R. W., Magill, C., & McDonagh, K. (2004). Engaging youth through photovoice. *Health promotion practice*, 5(1), 49-58.
- Tagg, J. (1988). *The Burden of Representation*. Amherst: The University of Massachusetts Press.
- Thibaudier, V. (2002). Jung et l'image. *Imaginaire Inconscient*, 5, 43-51.
- Talpin, J. (2016). Un groupe Protolanguage: à la croisée des cliniques singulières, groupales et institutionnelles. *Cliniques*, 12, 176-190.
- Tiidenberg, K., & Gómez Cruz, E. (2015). Selfies, image and the re-making of the body. *Body & society*, 21(4), 77-102.
- Vacheret, C. (2000). *Photo, groupe et soin psychique*. Lyon:PUL.
- Walker, J. (1982). The photograph as a catalyst in psychotherapy. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 27(6), 450-454.
- Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health education & behavior*, 24(3), 369-387.
- Warr, D., Guillemin, M., Cox, S. & Waycott, J. (2016). *Ethics and visual research methods*. New York: Palgrave Macmillan.
- Weiser, J. (1984). Phototherapy-becoming visually literate about oneself or, "Phototherapy??? What's phototherapy???" *Phototherapy Quarterly*, 4, 2-7.
- Weiser, J. (1988). Phototherapy: Using snapshots and photo-interactions in therapy with youth. In C. E. Schaefer (Ed.), *Innovative interventions in child and adolescent therapy*, (pp. 339-376). N.York: Wiley & Sons.
- Weiser, J. (1986). Ethical considerations in phototherapy training and practice. *Phototherapy*, 5(1), 12-17.
- Weiser, J. (2001). Photography techniques: Using clients' personal snapshots and family photos as counseling and therapy tools. *Afterimage*, 29(3), 10–15.
- Weiser, J. (2004). Phototherapy techniques in counselling and therapy--using ordinary snapshots and photo-interactions to help clients heal their lives. *Canadian art therapy association journal*, 17(2), 23-53.
- Weiser, J. (2006). Tecniche di Fototerapia nel counseling e nella terapia: usare le foto comuni e le interazioni con le fotografie per aiutare i clienti a rendersi cura delle proprie vite. *Informazione: Psicoterapia, Counseling e Fenomenologia*, 7, 120-147.
- Weiser, J. (2010). Using Personal Snapshots and Family Photographs as Therapy Tools: The "Why, What, and How" of PhotoTherapy Techniques. *PSICOART*, 1, 1-31.
- Weiser, J. (2014). Establishing the framework for using photos in art therapy (and other therapies) practices. *Arteterapia*, 9, 159-190.
- Wheeler, M. (2009). Photo-psycho-praxis. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, 11(1), 63-76.
- Whitmore, E. (1988). Empowerment and the process of inquiry. A paper presented at the annual meeting of the Canadian Association of Schools of Social Work, Windsor, Ontario.
- Wolf, R. (1978). The use of instant photography in creative expressive therapy: An integrative case study. *Art Psychotherapy*, 5(2), 81-91.
- Wolf, R. (2007). Advances in phototherapy training. *The Arts in Psychotherapy*, 34(2), 124-133.
- Ziller, R. C. (2000). Self-counselling through re-authored photo-self-narratives. *Counselling Psychology Quarterly*, 13(3), 265-278.
- Zwick, D. S. (1978). Photography as a tool toward increased awareness of the aging self. *Art Psychotherapy*, 5(3), 135-141.

*Ελένη Γιαννακοπούλου**

**ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ:
ΣΥΓΚΛΙΣΕΙΣ - ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ**

Περίληψη: Στο άρθρο σκιαγραφείται μια εναλλακτική πρόταση για τη σχέση συμβουλευτικής και εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία έχει ως αφετηρία τη θέση ότι οι δυο αυτές δραστηριότητες δεν μπορεί να νοηθούν σε απόλυτη διάκριση. Από την οπτική αυτή, προτείνεται οι δραστηριότητες συμβουλευτικής ενηλίκων να αναπτύσσονται από τους εκπαιδευτές ενηλίκων που διαθέτουν ανάλογες γνώσεις, καθώς και κοινωνικές και πολιτικές ευαισθησίες. Προϋπόθεση βέβαια, αποτελεί το πλαίσιο ανάπτυξης των δραστηριοτήτων αυτών να καθορίζεται πρωτίστως από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά και τις βιοποριστικές ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων, σε αντίστιξη με την επικρατούσα προσέγγιση στην εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία αποδίδει έμφαση στα άτομα και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, εκπαιδευτής, συμβουλευτική

**COUNSELING IN ADULT EDUCATION:
AN ALTERNATIVE APPROACH**

Abstract: In this article an alternative proposal for the relationship between counseling and adult education is outlined, which has as its starting point the idea that these two activities cannot be conceived in a complete distinction. On this ground, it is suggested that adult counseling activities should be developed by adult educators who have necessary knowledge, as well as social and/or political sensitivities. A precondition, of course, is that the framework for the development of these activities is determined primarily by the social characteristics and livelihood needs of adult learners, in contrast to the prevailing approach to adult education, which emphasizes individuals and their interpersonal relationships.

Keywords: adult education, trainer, counseling

* Η Ε.Γ. είναι Δρ. Παιδαγωγικής, Καθηγήτρια-Σύμβουλος στο ΕΑΠ με μακρόχρονη εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Προλεγόμενα σχολία: η εκπαίδευση ενηλίκων

- “... για να αρχίσεις να δίνεις ...
- μάθε μόνος σου να δίνεις. Όλη η εκπαίδευση αυτό είναι.
Μπορώ να πάω ακόμα μακρύτερα. Εσύ έχεις δύο ευρώ, εγώ έχω ψωμί με βούτυρο· πεινάς, οπότε αγοράζεις το ψωμί μου. Ανταλλάσσουμε. Τώρα εγώ έχω τα ευρώ, εσύ το ψωμί με το βούτυρο. Η ισορροπία είναι τέλεια. Αυτό είναι που λέμε «μια ανταλλαγή με μηδενικό άθροισμα».
- *Εάν βέβαια μου αρέσει το ψωμί με βούτυρο!*
- Καινούριο παράδειγμα: εσύ γνωρίζεις το πυθαγόρειο θεώρημα, εγώ όχι· μου το δίνεις. Συμβαίνει τότε ένα γεγονός τελείως καινούριο ...
- ... το μοιραζόμαστε ...
- Όχι. Στην περίπτωση του βουτυρωμένου ψωμιού, σου το δίνω. Στην περίπτωση της γνώσης, εσύ την κρατάς. Και μάλιστα, την βελτιώνεις καθώς μου την εξηγείς! Κατά συνέπεια, η γνώση είναι μία ασυνήθιστη ανταλλαγή: αυξάνει κάθε φορά –πολύ περισσότερο από το χρήμα. Γι’ αυτό και η εκπαίδευση είναι μακράν ανώτερη της οικονομίας. Η εκπαίδευση είναι η φιλοσοφική λίθος που μετατρέπει τα πάντα σε χρυσό, αφού με κάθε ανταλλαγή, αντί να φτάνουμε σε ισορροπία, μας προκύπτει αύξηση.

- *Ωραία φιλοσοφική λίθος, Μισέλ. Ευχαριστώ.*

Τον παραπάνω, γλαφυρά διατυπωμένο διάλογο αξιοποιώ στην θεματική ενότητα Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Ο διάλογος αυτός είναι μια καλή αφορμή για να αποδοθεί έμφαση στην διαφορά που έχουν οι σχέσεις που αναπτύσσονται στην εκπαίδευση ενηλίκων, από τις σχέσεις που αναπτύσσονται σε άλλες κοινωνικές δραστηριότητες. Πρόκειται ακριβώς για σχέσεις που θεμελιώνονται στην ισότιμη συμμετοχή μέσα σε μια ασυνήθιστη συνθήκη ισόρροπης «ανταλλαγής», η οποία πλουτίζει διαρκώς με νέες προκλήσεις εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους. Βασικό στοιχείο οικοδόμησης αυτών των σχέσεων «ανταλλαγής» είναι η αμοιβαία εμπιστοσύνη που καλλιεργείται με το διάλογο, την ανατροφοδότηση και τον κριτικό αναστοχασμό.

Το επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, αν και είναι δύσκολο να οριστεί στην ολότητά του, είναι από ιστορική άποψη σχετικά νέο και αφορά στις ποικίλες μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων. Τόσο οι θεωρητικές προσεγγίσεις, όσο και οι πρακτικές εφαρμογές της εκπαίδευσης ενηλίκων, ανανεώνονται συνεχώς και εμπλουτίζονται με ερευνητικά και εμπειρικά δεδομένα, τα οποία τροφοδοτούν τον

1. Απόσπασμα συζήτησης που μεταδόθηκε στις 30 Οκτωβρίου 2011 από το σταθμό France Info και αναδημοσιεύθηκε, μαζί με τις άλλες εκπομπές της ίδιας σειράς, στην έκδοση Michel Serres et Michel Polacco Μετάφραση-σημειώσεις Άκης Γαβριηλίδης (2015). *Du bonheur aujourd'hui, Lesens de l'info*, Paris, LePommier, 40-45. Διαθέσιμο on line στο <https://nomadicuniversality.com/2015/12/03/michel-serres-t%CE%BF-%CE%B4%CF%8E%CF%81%CE%BF/>

σχετικό προβληματισμό. Στη χώρα μας, ιδιαίτερα την τελευταία εικοσαετία, η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί αντικείμενο ακαδημαϊκών σπουδών και πεδίο γόνιμης ερευνητικής δραστηριότητας.

Κοινός τόπος όλων των θεωρητικών αναλύσεων και αφετηρία του σχετικού προβληματισμού, είναι η παραδοχή ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι όταν επαν-έρχονται σε οποιαδήποτε μορφής εκπαιδευτική δραστηριότητα, κατέχουν ήδη ένα σημαντικό απόθεμα γνώσεων και εμπειριών ζωής. Το απόθεμα αυτό εμπειριών καθορίζει τη σχέση τους με την μάθηση και η διαχείρισή του, άλλοτε διευκολύνει, ενώ άλλοτε και αποθαρρύνει ή δυσχεραίνει την συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες είναι κατά κανόνα «εθελοντική» και «σκόπιμη», σε αντίστιξη με την τυπική εκπαίδευση στην οποία η συμμετοχή του μαθητικού πληθυσμού ρυθμίζεται από τις νομικές διατάξεις του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι ενήλικοι είναι γενικά πολυάσχολοι, επιφορτισμένοι με πολλαπλές ευθύνες. Στην πλειονότητα τους εργάζονται οκτώ ώρες κατά μέσο όρο την ημέρα και παράλληλα μεγάλο μέρος του χρόνου τους απορροφούν η φροντίδα του σπιτιού τους και της οικογένειάς τους, αλλά και οι κοινωνικές τους υποχρεώσεις.

Πλήθος ερευνών και αναλύσεων διερευνά τους λόγους, οι οποίοι επηρεάζουν τις «επιλογές» τους, για το περιεχόμενο, τη διάρκεια, το φορέα ή και τους όρους εκπαίδευσης τους. Άλλωστε, είναι επίσης γνωστό ότι οι «επιλογές» αυτές διαμορφώνονται κυρίως από τις

ανάγκες ανταπόκρισης τους στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και του επαγγέλματος τους. (Merriam & Caffarella, 1999).

Η εκπαίδευση, η επανεκπαίδευση, η εξειδίκευση ή η επανακατάρτιση ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων εμφανίζονται με ποικίλες μορφές και διαδικασίες, είτε ατομικές ή συλλογικές, είτε άτυπες ή οργανωμένες και αποτελούν την μεγάλη πρόκληση που φορέων και υπηρεσιών, είτε για μετάβαση τους από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας ή για τη σταθεροποίηση ή τη βελτίωση της θέσης απασχόλησης τους.

Οι σχέσεις εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου

Οι δραστηριότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων αφορούν άτομα με διαφορετικά ενδιαφέροντα, ποικίλα δημογραφικά χαρακτηριστικά και μεγάλο εύρος γνωστικού, κοινωνικού και πολιτισμικού υπόβαθρου. Στη βάση δε όλων αυτών των διαφορών, οι ενήλικοι έχουν αναπτύξει προσωπικούς τρόπους σκέψης και δράσης και έχουν συγκροτήσει τις δικές τους σχέσεις με τη γνώση. Συνεπώς, η μάθηση των ενηλίκων είναι μια υποκειμενική δραστηριότητα, η οποία μεταξύ άλλων περιλαμβάνει τη συλλογή πληροφοριών και γεγονότων, την επεξεργασία εμπειριών και την αξιοποίηση μαθησιακών ευκαιριών. Ωστόσο, όλα αυτά δεν εσωτερικεύονται με τον ίδιο τρόπο, ούτε με τις ίδιες νοητικές διεργασίες από άνδρες και γυναίκες, για αυτό και περιγράφονται και αναλύονται με διαφορετικό τρόπο από τις

διαφορετικές θεωρίες μάθησης (Merriam & Caffarella, 1999).

Το ευρύ φάσμα αναλύσεων αυτού του επιστημονικού πεδίου αξιοποιείται, μεταξύ άλλων, σε προγράμματα, διδακτικό υλικό και εκπαιδευτικές μεθόδους και φυσικά στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι αυτοί, που ως πρωταγωνιστές καλούνται έχοντας εξειδικευμένες γνώσεις, να δημιουργήσουν το κατάλληλο πλαίσιο μάθησης μέσα στο οποίο θα υλοποιηθούν με επιτυχία καταστάσεις μάθησης.

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων, διαφοροποιούνται σε πολλά σημεία από τους τυπικούς δασκάλους ή τους καθηγητές του σχολείου. Κυρίαρχο στοιχείο αυτής της διαφοροποίησης, με βάση όλες τις διαθέσιμες αναλύσεις, είναι ακριβώς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων «μαθητών» τους. Εξαιτίας των χαρακτηριστικών αυτών η έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων σχετίζεται πάντα και στενά με το υποκείμενο, δηλαδή τον εκπαιδευόμενο και είναι αδύνατο να θεωρηθεί ότι η γνώση «ανταλλάσσεται» ή αποκτητεί με τους όρους ενός αντικειμένου ή μιας υπηρεσίας που παρέχει ο εκπαιδευτής στον εκπαιδευόμενο. Ακριβώς γιατί, όπως και στο διάλογο του Serres που προαναφέρθηκε, «η γνώση είναι μια ασυνήθιστη ανταλλαγή». Ο εκπαιδευτής δεν «χάνει» τη γνώση, αλλά έχει την ευθύνη να την «μοιραστεί» με τον εκπαιδευόμενο.

Η σημαντική αυτή διαφορά θεώρησης μας οδηγεί στην παραδοχή, ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δεν μπορούν να εκπαιδευτούν με όρους της παραδοσιακής εκπαίδευσης, δηλαδή με

την καθοδήγηση και την εποπτεία του παραδοσιακού δασκάλου ή καθηγητή.

Στη συναφή βιβλιογραφία για να τονιστεί η διάκριση του εκπαιδευτή ενηλίκων από το παραδοσιακά αποκαλούμενο δάσκαλο ή καθηγητή, αναφέρεται με εναλλακτικούς όρους και στις αντίστοιχες δραστηριότητες του εκπαιδευτή ενηλίκων αποδίδονται διαφορετικοί ρόλοι (Λευθεριώτου, 2010). Οι ρόλοι αυτοί συνοψίζουν σύνολα χαρακτηριστικών των δραστηριοτήτων και συμπεριφορών, που κατά περίπτωση ασκεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων σε μια εκπαιδευτική συνάντηση. Η πολλαπλότητα των ρόλων καθορίζεται από τις συνθήκες εκπαίδευσης, αλλά και τη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσονται και αλληλοεπιδρούν μεταξύ όλων των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας, ανεξάρτητα από επιμέρους ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ή προθέσεις.

Στη διεθνή βιβλιογραφία άλλωστε, εμφανίζονται ως επικρατέστεροι οι ρόλοι του εκπαιδευτή συντονιστή, καταλύτη, διαμεσολαβητή, καθοδηγητή μάθησης και υποστηρικτή-εμπυχωτή. Οι ρόλοι αυτοί περιγράφονται με χαρακτηριστικά τα οποία θεωρούνται αλληλοσυμπληρούμενα και αλληλοδιαπλεκόμενα. Για παράδειγμα, ο ρόλος του υποστηρικτή-εμπυχωτή, υποκινεί τους εκπαιδευόμενους στην επίτευξη των στόχων τους, σέβεται τις απόψεις τους, ενισχύει τις επιλογές τους και παράλληλα δημιουργεί κλίμα αλληλοεκτίμησης και αμοιβαίας αλληλεγγύης μεταξύ των εκπαιδευομένων (Γιαννακοπούλου, 2008).

Στους ρόλους αυτούς του εκπαιδευτή ενηλίκων εντοπίζονται, χωρίς όμως πάντα να διατυπώνονται ρητά, καθήκοντα, υποχρεώσεις και ενέργειες, οι οποίες

μπορεί να χαρακτηριστούν «συμβουλευτικές», τουλάχιστον με την έννοια που αποδίδεται στην καθημερινή χρήση της λέξης.

Όπως, όμως, και αν ερμηνευτεί το περιεχόμενο των ρόλων του εκπαιδευτή ενηλίκων, στο κοινό παρονομαστή τους οφείλει να εντάσσεται ως καθήκον «η δημιουργία ενός περιβάλλοντος, στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να διερευνούν τη σύνδεση ανάμεσα στις προσωπικές καταστάσεις και τις εγκαθιδρυμένες σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στις προνομιούχες και τις καταπιεσμένες κοινωνικές ομάδες, μια διερεύνηση που οδηγεί σε μια πιο συνειδητή και αιτιολογημένη κατανόηση της ζωής τους και μπορεί να συμβάλει στη χειραφέτησή τους» (Tisdell, 2006, σ.93).

Τέλος να σημειωθεί εδώ ότι, κάποιοι από τους ρόλους του εκπαιδευτή ενηλίκων προσομοιάζουν ή και συμπίπτουν με πρακτικές της επιστημονικής δραστηριότητας της συμβουλευτικής. Σε μια παρόμοια λογική, οι σύνθετοι τρόποι με τους οποίους η συμβουλευτική ασκείται και οι αρχές που τη διέπουν διαμορφώνουν το έδαφος για την υποστήριξη του ατόμου με την αναζήτηση και την παροχή μια μορφής «βοήθειας» που εστιάζεται στις ανάγκες και τους στόχους του. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο McLeod (2005, σ 42), η συμβουλευτική έχει τις ρίζες της σε ένα σύνολο από πολιτισμικές και ιστορικές διεργασίες κάθε μια από τις οποίες δίνει έμφαση σε διαφορετικές πτυχές του ρόλου της και των διαδικασιών άσκησης της και ως εκ τούτου συναντάμε στη βιβλιογραφία πολλαπλότητα ορισμών της.

Σε κάθε περίπτωση οι στόχοι της

συμβουλευτικής όπως τίθενται από τον McLeod (2005, σ.37) εφάπτονται σε πολλά σημεία με τους στόχους της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως ενδεικτικά είναι η υποστήριξη της ανάπτυξης, της αυτογνωσίας, της αυτοπραγμάτωσης, της ενδυνάμωσης και της γνωστικής αλλαγής των ατόμων τα οποία συμμετέχουν στις αντίστοιχες δραστηριότητες.

Συμβουλευτική και εκπαίδευση ενηλίκων. Συγκλίσεις: άτομο και ομάδα

Η επίδραση της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση ενηλίκων έχει αφετηρία την ψυχολογία και την ψυχοδυναμική και ιδίως τις θεωρητικές αναλύσεις της ανθρωπιστικής ψυχολογίας του Carl Rogers (Hill & Nathan, 2006). Για τους λόγους αυτούς, αποδίδει έμφαση στην αυτοπραγμάτωση του εκπαιδευόμενου, στην ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και υποστηρίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις (Jarvis, 2004, σ. 149-152). Σε αυτή τη λογική ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για την δυναμική των ομάδων των ενηλίκων εκπαιδευομένων, την επεξεργασία των εμπειριών τους, τη σύναψη συμβολαίου μάθησης και την υποστήριξη της βιωματικής μάθησης. Η δε επιτυχία της εκπαιδευτικής διεργασίας συνδέεται, είτε με την επίλυση άμεσων προβλημάτων των εκπαιδευομένων, ή με την ανταπόκριση στην ανάγκη των εκπαιδευόμενων για την προσωπική τους ανάπτυξη (Jaques, 2004, σ.97-99).

Από μια τέτοια οπτική, στην εκπαίδευση ενηλίκων αξιοποιήθηκαν ιδιαίτερα

έρευνες και αναλύσεις που μελέτησαν ψυχολογικούς παράγοντες, οι οποίοι προσδιορίζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων σε μια ομάδα, την αλληλεξάρτηση ή την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας αυτής, τη διαχείριση συγκρούσεων, αλλά και την ανάδειξη διαφορών ρόλων που αναλαμβάνονται ή αποδίδονται στα μέλη της, όπως για παράδειγμα του ηγέτη ή του παρείσακτου (Τσιμπουκλή, 2010). Στις αναλύσεις αυτές είναι έντονα εμφανής η επίδραση θεωρητικών οπτικών της συμβουλευτικής (Καλούρη, 2010, Παπαβασιλείου-Αλεξίου, 2004).

Μια κριτική στις προσεγγίσεις που βασίζονται στις προσωποκεντρικές θεωρίες του Rogers έχει διατυπωθεί από τον Jarvis σε διάφορα κείμενα του. Ο Jarvis τονίζει ότι *«η προσέγγιση αυτή βασίζεται σαφώς στην ιδέα ότι ο εκπαιδευόμενος είναι ο φορέας και η κοινωνική δομή δεν είναι υπερβολικά καταπιεστική γι αυτόν. Ωστόσο η απουσία οποιασδήποτε συζήτησης περί του ευρύτερου κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος φαίνεται ότι αποτελεί αδυναμία της συγκεκριμένης προσέγγισης»* (Jarvis, 2004, σ.151).

Σε ότι αφορά στη σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου που μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα, ο εκπαιδευτής παραμένει κυρίαρχος στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρόλη την περί του αντιθέτου ρητορική. Όπως, όμως, έχω διαπιστώσει από τη μακρόχρονη εμπειρία μου στην εκπαίδευση ενηλίκων, οι εκπαιδευτές ενηλίκων στη πλειονότητά τους, δυσκολεύονται να διακρίνουν το περιεχόμενο του επιστημονικού όρου «συμβουλευτική» από εκείνο τον αντίστοιχων εκφράσεων του καθημερινού λόγου.

Η διεπιστημονικότητα που χαρακτηρί-

ζει τις επιστημονικές περιοχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και της συμβουλευτικής και τα κοινά τους σημεία, προκαλούν συχνά αυτή τη σύγχυση στους ρόλους των εκπαιδευτών. Ένα χαρακτηριστικό αποτέλεσμα αυτής της σύγχυσης είναι ότι πολλές φορές οι εκπαιδευτές ενηλίκων με ενέργειες όπως συναισθηματική υποστήριξη, φιλική ενθάρρυνση ή με εκδηλώσεις αλληλεγγύης ή και προσωπικής επαφής, να θεωρούν ότι ασκούν πρακτικές επιστημονικής συμβουλευτικής. Σε μια τέτοια λογική διαστρεβλώνονται τα όρια ανάμεσα στο «ενδιαφέρομαι για τον άλλον» ή «είμαι ευαίσθητη στα προβλήματα» ή «πρόθυμη να ακούσω» ή «διαθέσιμη να ασχοληθώ με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει» και στις επιστημονικές πρακτικές της συμβουλευτικής, οι οποίες βέβαια απαιτούν άλλη επιστημονική επάρκεια, κατάλληλες δεξιότητες και αντίστοιχη επαγγελματική ειδικότητα.

Συμβουλευτική και εκπαίδευση ενηλίκων. Αποκλίσεις: προσωπικό και κοινωνικό

Ένα εναλλακτικό ρεύμα προσεγγίσεων στη σχέση εκπαίδευσης ενηλίκων και συμβουλευτικής, με πλούσια βιβλιογραφία, έχει αναπτυχθεί υπό την επίδραση της κοινωνιολογίας και αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στα κοινωνικά χαρακτηριστικά και στις βιοποριστικές ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

Βασική παραδοχή, που διαφοροποιεί αυτές τις προσεγγίσεις από τις προαναφερθείσες, είναι αφενός ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δεν είναι αυτονομημένα άτομα από το κοινωνικό τους περιβάλλον,

και αφετέρου ότι δεν έχουν σαφείς και σταθερές απόψεις για τις ανάγκες και τις επιδιώξεις τους στις διάφορες φάσεις της ενήλικης ζωής τους..

Συμπληρωματικά, να σημειωθεί ότι σε πολλές περιπτώσεις οι ενήλικοι δεν έχουν επαρκή πληροφόρηση ούτε για τις εξελίξεις στο επάγγελμά τους και την αγορά εργασίας και ούτε για τις διαθέσιμες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις οι σχετικές αποφάσεις τους λαμβάνονται σε συνθήκες πίεσης ή σε καθεστώς αδιεξόδων. Τα φαινόμενα αυτά, βέβαια, δεν σχετίζονται με στοιχεία της προσωπικότητας τους ή του χαρακτήρα τους, αλλά κυρίως οφείλονται σε παράγοντες που διαμορφώνονται από το κοινωνικό τους περιβάλλον και τις κοινωνικές περιστάσεις μέσα στις οποίες ζουν και εργάζονται.

Μια από τις εναλλακτικές προσεγγίσεις αυτού του ρεύματος που αξίζει να αναφερθεί, εφαρμόστηκε στα τέλη της δεκαετίας του '60 υπό την καθοδήγηση της Enid Hutchinson στο κολέγιο CityLit του Λονδίνου, στα πρωτοπόρα για την εποχή τους προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων με το γενικό τίτλο «Ανανεωμένος Ορίζοντας» (Fresh Horizon). Τα προγράμματα αυτά, απευθύνονταν σε ενήλικες γυναίκες που για πολλά χρόνια είχαν αποξενωθεί από διεργασίες μάθησης εξαιτίας των αναγκών της οικογενειακής τους ζωής ή και των περιορισμών του κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Γι' αυτό και στις συζητήσεις της εποχής αποκλήθηκαν προγράμματα «Επιστροφής στη Μάθηση», αφού σε σύντομο χρονικό διάστημα αναγνωρίστηκαν από τις εκπαιδευτικές αρχές της Βρετανίας και πρόσφεραν ευκαιρίες

συνέχισης των σπουδών στα λεγόμενα Further Education Colleges, που εκείνη την εποχή παρείχαν σπουδές ανώτερης εκπαίδευσης. Στο περιεχόμενό τους περιλάμβαναν τη μελέτη επιστημονικών αντικειμένων, όπως κοινωνιολογία, λογοτεχνία, ιστορία, τεχνικές επικοινωνίας και μαθηματικά, καθώς και των καινοτόμων για την εποχή δραστηριοτήτων «του να μαθαίνω, πως να μαθαίνω» και να διερευνώ «τι μπορώ να κάνω», στο πλαίσιο των οποίων εντάσσονταν και δραστηριότητες συμβουλευτικής (Pates & Good, 1979 σ.41).

Η συμπεριληψη δραστηριοτήτων συμβουλευτικής σε αυτό και στα παρόμοια με αυτό προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων αποτέλεσε εξ αρχής μια αναγνώριση του γεγονότος των σύνθετων αναγκών – συναισθηματικών, πολιτισμικών, αλλά και εκπαιδευτικών – των ενηλίκων γυναικών που είχαν απομακρυνθεί από εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Αλλά και μια παραδοχή, ότι δεν έχει νόημα να ζητείται από γυναίκες με απαιτητικές οικογενειακές υποχρεώσεις να κάνουν επιλογές σπουδών πριν ξεκαθαρίσουν – τουλάχιστον σε σημαντικό βαθμό – τη θέση τους σε σχέση με τις απαιτήσεις των ανθρώπων του περιβάλλοντος τους και των συνθηκών που διαμορφώνουν αυτό το περιβάλλον. Γυναίκες που αισθάνονται υπεύθυνες για όλα τα μέλη της οικογένειάς τους και θεωρούν προσωπική τους υπόθεση τις οικιακές εργασίες δεν μπορούν εύκολα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις οιασδήποτε μορφής σπουδών, τουλάχιστον από άποψη χρόνου, εκτός αν πειστούν για τις δικές τους επιθυμίες και αισθανθούν ότι έχουν υποστήριξη στην επίτευξη αυτής της αλλαγής (Aird, 1980).

Στη προσέγγιση της Hutchinson δύο στοιχεία διαφοροποιούν τις δραστηριότητες που σχετίζονται με τη συμβουλευτική στην εκπαίδευση ενηλίκων. Πρώτον, η οργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, παράλληλα με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, εμπεριέχει αλληλένδετα και δραστηριότητες «συμβουλευτικής». Οι δραστηριότητες αυτές αναπτύσσονται με την ενίσχυση της αμοιβαίας αλληλο-υποστήριξης μεταξύ των ενηλίκων γυναικών, με τη διευκόλυνση ανταλλαγής εμπειριών και συμβουλών μεταξύ τους, αλλά και με τη δυνατότητα αλληλο-υποστήριξης ή ακόμα και με την ανάπτυξη κοινωνικών επαφών. Δεύτερον, παράλληλα με τη διαφορετική οργάνωση, η οποία εμπεριέχει δραστηριότητες συμβουλευτικής, ο εκπαιδευτής ενηλίκων μαζί με το ρόλο και τις δραστηριότητες του υποκινητή της μάθησης αναλαμβάνει και το ρόλο του «συμβούλου» με κατάλληλα εφόδια γνώσεων και τεχνικών.

Με δυο λόγια, στη προσέγγιση αυτή η συμβουλευτική στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν νοείται ως μια διακριτή επαγγελματική δραστηριότητα, ούτε συγχέεται με τις δραστηριότητες που ασκούνται από τους ψυχολόγους, τους ψυχοθεραπευτές ή του συμβούλους σταδιοδρομίας ή τις άλλες συναφείς συμβουλευτικές επαγγελματικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με τη προσέγγιση αυτή ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι σημαντικό να εμπλουτιστεί και με ανάλογες γνώσεις συμβουλευτικής, καθώς και κοινωνικές ή και πολιτικές οπτικές, οι οποίες θα του επιτρέψουν να κατανοεί και να σέβεται τις επιλογές και τις προτεραιότητες των ενηλίκων εκπαιδευομένων του.

Άλλωστε, οι «προσωπικές πεποιθήσεις και συμπεριφορές» καθώς και οι «διαπροσωπικές δεξιότητες» σύμφωνα με τον McLeod αποτελούν κριτήρια ενός αποτελεσματικού συμβούλου. Σε αυτά περιλαμβάνονται επίσης, η δυνατότητα αποδοχής των άλλων, η ευαισθησία στις αξίες των ατόμων, η επίγνωση των εργασιακών και οικογενειακών σχέσεων τους και η ευαισθησία στο κοινωνικό τους περιβάλλον, αλλά και η ευχέρεια επικοινωνίας, η ανταπόκριση σε εκφράσεις συναισθημάτων και η διαλογική ικανότητα. (McLeod 2005, σ. 595-614)

Στη προσέγγιση της Hutchinson που προαναφέρθηκε, οι δραστηριότητες της συμβουλευτικής στοχεύουν να ενισχύσουν ψυχο-κοινωνικές διαδικασίες αυτογνωσίας και αυτο-ανάπτυξης των ενηλίκων εκπαιδευομένων, από κοινού με την απόκτηση επαγγελματικών ή και γενικών γνώσεων.

Τα προβλήματα και τα πλεονεκτήματα της που εντοπίστηκαν από την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων συμβουλευτικής στην καθ' αυτή εκπαιδευτική διαδικασία αναλύθηκαν αρχικά στο βιβλίο «Learning Later: Fresh Horizons in English Adult Education» (1978), που έγραψαν η Enid Hutchinson σε συνεργασία με τον Eduard Hutchinson. Επίσης, οι εμπειρίες από τα προγράμματα αυτά καταγράφηκαν από τους δύο συγγραφείς και σε επόμενο βιβλίο τους με τίτλο «Woman returning to learning» (1986). Πυρήνα και των δύο αυτών βιβλίων αποτέλεσαν αντίστοιχες εμπειρικές έρευνες, οι οποίες αποτύπωσαν τις προσδοκίες των γυναικών που συμμετείχαν στα προγράμματα αυτά, αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τη παρακολούθησή τους.

Μια από τις δυσκολίες, που οι συγγραφείς αυτοί αναφέρουν ότι αναδείχθηκε κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών, ήταν η αδυναμία ανταπόκρισης των εκπαιδευτών ενηλίκων στις απαιτήσεις ταυτόχρονου χειρισμού διδακτικών και συμβουλευτικών δραστηριοτήτων. Η δυσκολία αυτή αποδόθηκε αφενός στο παραδοσιακό μοντέλο του δασκάλου το οποίο ενδεχόμενα είχαν υιοθετήσει οι εκπαιδευτές ενηλίκων και αφετέρου στο παραδοσιακή σχέση του εκπαιδευόμενου ως μαθητή, που εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι είχαν ενσωματώσει από τις προηγούμενες σχολικές τους εμπειρίες.

Για το λόγο αυτό, ίσως, η Hutchinson διατυπώνει επιφυλάξεις για το κατά πόσο ο συνδυασμός ρόλων «εκπαιδευτή» και «συμβούλου» καθώς και οι δραστηριότητες και οι πράξεις που τους συνοδεύουν είναι σαφείς και διακριτές από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, αφού προβλήματα σπουδών, προσωπικές καταστάσεις, εμπόδια, φόβοι ματαίωσης και επαγγελματικές προσδοκίες των εκπαιδευομένων είναι όχι μόνο αλληλένδετα αλλά και διαπλέκονται μεταξύ τους.

Συμπερασματικά διαφαίνεται ότι, η προσέγγιση της Hutchinson, όπως και οι ανάλογες προσεγγίσεις, οι οποίες προβάλλουν τα κοινωνικά χαρακτηριστικά και τις βιοποριστικές ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων, βρίσκονται στο άλλο άκρο του φάσματος από εκείνο στο οποίο τοποθετείται η συμβουλευτική στην εκπαίδευση ενηλίκων που υλοποιεί αναλύσεις του Rogers και αποδίδει έμφαση στα άτομα και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Jarvis, 2004).

Μια εναλλακτική πρόταση συμβουλευτικής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων

Τα προγράμματα, που υιοθέτησαν τη λογική Hutchinson συνεχίστηκαν στα επόμενα χρόνια επικεντρωμένα αποκλειστικά στις γυναίκες με το γενικό τίτλο «Fresh Start» επιδιώκοντας να αντιμετωπίσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των γυναικών, να υποκινήσουν την συμμετοχή τους και να ενισχύσουν την αξιοποίηση εκπαιδευτικών ευκαιριών στην ενήλικη ζωή τους.

Στις επόμενες δεκαετίες, το νήμα της λογικής των προγραμμάτων αυτών υιοθέτησαν και ανέπτυξαν οι φεμινιστικές οπτικές στην εκπαίδευση των ενηλίκων, οι οποίες ανέδειξαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων γυναικών, την ιδιαιτερότητα των εμποδίων στη συμμετοχή των γυναικών στην εκπαίδευση, αλλά και τη σημασία ανάπτυξης συμβουλευτικών δραστηριοτήτων εστιασμένων όχι στα ατομικά χαρακτηριστικά, αλλά στην κοινωνική υπόσταση των γυναικών.

Να σημειωθεί με την ευκαιρία, ότι η υιοθέτηση μιας οπτικής ευαίσθητης στις διαφορές του κοινωνικού φύλου των ενηλίκων εκπαιδευομένων δεν στοχεύει μόνο στη βελτίωση της συμμετοχής, ιδιαίτερα των γυναικών, στα εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά πρωτίστως στη μέγιστη αξιοποίηση των εμπειριών όλων των εκπαιδευομένων, ιδιαίτερα στις πολυπολιτισμικές εκδοχές της (Arnot, 2004, Μαλικιώση, 2012).

Πέρα από τη συγκεκριμένη διάκριση του φύλου, η αποδοχή των άλλων και η θετική στάση απέναντι στο κοινωνικό περιβάλλον ατόμων που προέρχονται

από διαφορετικές ομάδες φύλου, φυλής, σεξουαλικού προσανατολισμού, ηλικίας ή ειδικών αναγκών ή ικανοτήτων, βρίσκονται στο πυρήνα των πρακτικών της συμβουλευτικής. Η προσωπική ταυτότητα κάθε ανθρώπου διαμορφώνεται και είναι απόρροια της κοινωνικοποίησης του, δηλαδή του τρόπου ζωής τους, που στην περίπτωση για παράδειγμα της πλειονότητας των γυναικών περιλαμβάνει μια τριπλή δραστηριότητα, αφού παράλληλα με την εκπαιδευτική και την επαγγελματική τους δραστηριότητα αναλαμβάνουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό και την φροντίδα ενός «νοικοκυριού». Αυτή η τριπλή δραστηριότητα των γυναικών συχνά οδηγεί στην αναδιοργάνωση, όχι μόνο του προσωπικού τους χώρου και χρόνου, αλλά καθορίζει και τις εκπαιδευτικές επιλογές τους και προκαλεί τη διαχρονική ανισότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση όπως έχει αναδειχθεί από πλήθος μελετών (Κλαδούχου, 2010).

Επιγραμματικά, όπως τίθεται από τον McLeod «η φεμινιστική θεωρία προσέφερε μια φιλοσοφική, ιστορική και κοινωνική διάσταση η οποία έδωσε την δυνατότητα στη φεμινιστική συμβουλευτική να προχωρήσει πέρα από την καθαρά ψυχολογική και εξατομικευμένη άποψη του ανθρώπου» (2005, σ. 285).

Σύμφωνα με όλες τις ενδείξεις, παρόμοιες προσεγγίσεις συμβουλευτικής με εκείνες της Hutchinson εφαρμόστηκαν, μάλλον εμβρυακά και στην Ελλάδα στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και σε προγράμματα ανέργων. Τα προγράμματα αυτά, τα οποία ενσωμάτωναν ως συστατικό τους στοιχείο δραστηριότητες συμβουλευτικής περιλάμβαναν στους

στόχους τους την καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων και γι' αυτό συσχετίστηκαν πρωτίστως με κοινωνικές προσεγγίσεις και δευτερευόντως με ψυχολογικές θεωρίες (Παπαγεωργίου, 2010, Χοντολίδου, 2003).

Καταληκτικά σχόλια

Η εκπαίδευση ενηλίκων δημιουργεί σύνθετες μαθησιακές καταστάσεις, οι οποίες εφ' ενός προσφέρουν ευκαιρίες και εφ' ετέρου γεννούν ερωτηματικά για την αξιοποίηση τους. Εκτός, όμως, από τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, οι ενήλικοι βρίσκονται διαρκώς αντιμέτωποι με βιολογικές, ψυχολογικές, κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές τις οποίες βιώνουν στις διάφορες περιόδους της ζωής τους. Στην τομή των προσφερόμενων μαθησιακών ευκαιριών και των μεταβολών των ατομικών τους εμπειριών δημιουργούνται ανάγκες συμβουλευτικής υποστήριξης, χωρίς τις οποίες είναι δύσκολη, αν όχι πρακτικά αδύνατη, η αξιοποίηση των προσφερόμενων εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η συμβουλευτική θα μπορούσε να αποτελέσει μια μαθησιακά προσανατολισμένη διαδικασία, που υποκινείται και υποστηρίζεται από έναν εκπαιδευτή, ο οποίος διαθέτει τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες που θα του δώσουν την ευχέρεια να υποστηρίξει τους εκπαιδευόμενους. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων, υιοθετώντας μια παρόμοια προσέγγιση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και σε συνάρτηση με αυτήν, μπορεί να συμβάλει στο να αναγνωρίσουν οι εκπαιδευόμενοι τις

ατομικές τους αξίες, ανάγκες, επιθυμίες, να σχεδιάσουν εναλλακτικές λύσεις στα προβλήματα τους και να θέσουν στόχους προσωπικής ανάπτυξης.

Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα μπορεί να είναι σε θέση να υποστηρίξει τους εκπαιδευόμενους σε μια πορεία προς την αυτογνωσία και την αποδοχή του εαυτού τους, ώστε να αξιοποιήσουν παραγωγικά τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και να αντλήσουν ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους σε αυτές.

Ο εκπαιδευτής-σύμβουλος με την έννοια που ορίστηκε εδώ, επομένως, δεν διεκδικεί την τροποποίηση των αναγκών που εντοπίζονται από τους εκπαιδευόμενους, αλλά επιδιώκει την ενίσχυση των ενηλίκων στην αντιμετώπιση των ατομικών, οικονομικών και ψυχο-κοινωνικών επιπτώσεων που προκύπτουν από τις αλλαγές που προαναφέρθηκαν και συμβάλλει στην αντίστοιχη προετοιμασία τους για την αντιμετώπιση των νέων συνθηκών που δημιουργούνται από τις αλλαγές αυτές στη ζωή τους.

Η ενίσχυση αυτή, αν και εστιάζεται στην υλοποίηση των εκάστοτε στόχων των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων σε επίπεδα γνώσεων, ικανοτήτων, στάσεων, κλπ, δίνει στον ίδιο βαθμό έμφαση στους όρους που θα επιτρέψουν στους ενήλικες τη λήψη κατάλληλων αποφάσεων για τη ζωή τους, όπως αυτοπεποίθηση ή αυτό-εκπλήρωση, τα οποία ταυτίζονται με τους όρους της συμβουλευτικής.

Οι υποστηρικτικές αυτές δραστηριότητες συμβουλευτικής περιλαμβάνουν στη προσέγγιση τους τις ακόλουθες ενέργειες (Henschke, 2012):

- υποστήριξη των ενηλίκων εκπαιδευομένων να κατανοήσουν πλήρως τους στόχους και το περιεχόμενο της μαθησιακής διεργασίας στην οποία συμμετέχουν, τις υποχρεώσεις στις οποίες πρέπει να ανταποκριθούν για να είναι η συμμετοχή τους επιτυχής, καθώς και τους τρόπους που θα καταστήσουν τη συμμετοχή τους αποδοτική,
- υποστήριξη των ενηλίκων, ώστε να δημιουργήσουν ένα προσωπικό πρόγραμμα μελέτης, το οποίο δεν θα διαταράσσει την οικογενειακή και κοινωνική τους ζωή,
- ενίσχυση των ενηλίκων στη δημιουργία θετικών στάσεων απέναντι στη μάθηση μέσα από την οικοδόμηση της αυτό-πεποίθησης τους για την ανταπόκριση τους στις εκπαιδευτικές υποχρεώσεις τους και
- υποστήριξη των ενηλίκων στην αξιολόγηση καταστάσεων και στη λήψη αποφάσεων για την επαγγελματική τους εξέλιξη ή μεταβολή.

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, η σχέση των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτή ενηλίκων με πρακτικές συμβουλευτικής παραμένουν υπό διερεύνηση και συζήτηση, τόσο ως προς το περιεχόμενο τους, όσο και ως προς τις μεθόδους και τις διαδικασίες συγκρότησής τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Aird E. (1980). The place of counselling in “new opportunities for women” courses. *British Journal of Guidance & Counselling*, 8(1), 92-98.

- Arnot, M. (μτφ Χρ. Αθανασιάδου – Κ. Δαλακούρα) (2004). *Διαδικασίες αναπαραγωγής του φύλου*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Γιαννακοπούλου Ε. (2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στο *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων*, Τόμος Δ, Πάτρα: ΕΑΠ σελ. 299-313.
- Devlin A. (2020). *Adult learning and gender*. European Association for the Education of Adults (EAEA).
- Henschke, J. A. (2012). Counseling in an Andragogical Approach, στο Viktor Wand (ed.), *Technology and Its Impact on Educational Leadership: Innovation and Change*, 272-289.
- Hill, L. & Nathan, R. (μτφ.: Δ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου) (2006). *Επαγγελματική Συμβουλευτική. Η συμβουλευτική προσέγγιση της επαγγελματικής επιλογής και σταδιοδρομίας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Jaques, D. (μτφ.: Ν. Φίλιπς) (2004). *Μάθηση σε ομάδες. Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (μτφ.: Α. Μανιάτη) (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Καλούρη Ρ., (2010). Αρκεί μόνον η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών; *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 92-93, 9-11.
- Κλαδούχου, Ε. (2010). Εκπαίδευση και φύλο στην Ελλάδα, στο Β. Καντσά, Β. Μουτάφη & Ε. Παπαταξιάρχης, *Φύλο και κοινωνικές επιστήμες στη σύγχρονη Ελλάδα*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 187-223.
- Krašovec, S. J. (2011). Guidance and counselling in adult education: example of Slovenia, England and Ireland, *Andragogical Studies*, 1(7), 101-117.
- Λευθεριώτου Π. (2010). Ο ρόλος και η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή και σύγχρονη πραγματικότητα, στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 271-305.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2012). Η φεμινιστική πολυπολιτισμική προσέγγιση της συμβουλευτικής ψυχολογίας. *Ψυχολογία*, 19 (2), 215-229.
- McLeod, J. (2005). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Merriam, S. & Caffarella, R. (1999). *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Παπαβασιλείου-Αλεξίου, Ι. (2004). Προσανατολισμός στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Αναγκαιότητα και λειτουργία, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 68-69, 105-118.
- Παπαγεωργίου, Η. (2010). Διερεύνηση των επιστημολογικών πεποιθήσεων εκπαιδευτών ενηλίκων: μια μελέτη περίπτωσης σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 306-328.
- Pates, A. & Good, M. (1979). *Second Chances for Adults*. London, MacMillan Press.
- Tisdell, E.J. (2006). Feminism and Adult Learning: Power, Pedagogy, and Praxis, *New directions for adult and continuing education*, 57, 91-103.
- Τσιμπουκλή, Α. (2010). Δυναμική της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 271-305.
- Χοντολίδου, Ε. (2003). Το πρόγραμμα σπουδών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, στο Λ. Βεργίδη & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα, ΓΤΕΕ-ΙΔΕΚΕ.

Αναστασία Φλούλη, Χριστίνα Αθανασιάδου** & Θάνος Τουλούπης****

ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΨΥΧΟΛΟΓΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΩΝ/ΤΩΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Περίληψη: Η παρούσα ποσοτική έρευνα διερευνήσε τις απόψεις προπτυχιακών φοιτητριών/ητών Ψυχολογίας ως προς την αναγκαιότητα της προσωπικής θεραπείας κατά την εκπαίδευση των ψυχολόγων, σε σχέση με παράγοντες όπως η προηγούμενη εμπειρία θεραπείας και το προσωπικό στίγμα αναζήτησης επαγγελματικής ψυχολογικής βοήθειας. Στην έρευνα συμμετείχαν 250 φοιτήτριες/τές του Τμήματος Ψυχολογίας του Α.Π.Θ., οι οποίες/οι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το 1/3 των φοιτητριών/ητών είχαν εμπλακεί στο παρελθόν σε διαδικασία προσωπικής θεραπείας. Η πλειοψηφία των συμμετεχουσών/όντων τάχθηκε υπέρ της συμπερίληψης της προσωπικής θεραπείας στις σπουδές Ψυχολογίας, ενώ εμφάνισε χαμηλό προσωπικό στίγμα αναζήτησης επαγγελματικής ψυχολογικής βοήθειας. Τα εν λόγω ευρήματα συμβάλλουν στην πληρέστερη και ποιοτικότερη εκπαίδευση των μελλοντικών ψυχολόγων.

Λέξεις-κλειδιά: προσωπική θεραπεία, σπουδές Ψυχολογίας, προσωπικό στίγμα

PERSONAL THERAPY DURING UNDERGRADUATE STUDIES IN PSYCHOLOGY: THE VIEWS OF PSYCHOLOGY STUDENTS

Abstract: The present quantitative research examined the attitudes of undergraduate Psychology students concerning the need for personal therapy as part of their training, in relation to various factors such as previous experiences of therapy and personal stigma in seeking professional psychological help. A set of questionnaires was completed by 250 undergraduate Psychology students from AUTH who participated in the research. The results showed that 1/3 of the participants had been engaged in personal therapy in the past. Most of the participants were in favor of including personal therapy in Psychology studies while showed a low personal stigma in relation to seeking professional psychological help. The above findings contribute to a more complete and of higher quality education for future psychologists.

Keywords: personal therapy, psychology studies, personal stigma.

* Η Α. Φ. είναι ψυχολόγος και υποψήφια διδακτόρισσα στο Τμήμα Ψυχολογίας Α.Π.Θ. Τηλ. 6978976888, e-mail: flouliaa@psy.auth.gr

** Η Χ. Α. είναι ψυχολόγος και Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Ψυχολογίας Α.Π.Θ. Τηλ. 2310-997992, e-mail: cathan@psy.auth.gr

*** Ο Θ. Τ. είναι εκπαιδευτικός και μεταδιδακτορικός ερευνητής του Τμήματος Ψυχολογίας, Α.Π.Θ. Τηλ. 6948494873, e-mail: touloupis@psy.auth.gr

Εισαγωγή

Διεθνώς, η πολυπλοκότητα της διαπίστευσης των προσόντων των επαγγελματιών ψυχολόγων μαρτυρά την βαρύτητα της ευθύνης που φέρουν απέναντι στα άτομα που αναζητούν επαγγελματική ψυχολογική βοήθεια. Ειδικότερα, κάθε χώρα έχει την δική της νομοθεσία για την εκπαίδευση των ψυχολόγων και διαφορετικά κριτήρια λήψης της άδειας ασκήσεως επαγγέλματος (DeMers et al., 2008. Lunt, 1999). Παράλληλα, υπάρχουν επαγγελματικοί σύλλογοι ψυχολόγων που συχνά θέτουν επιπρόσθετες απαιτήσεις σε επίπεδο κατάρτισης ή / και συμπλήρωσης ορισμένου αριθμού ωρών προσωπικής θεραπείας (Chaturvedi, 2013. IACP, 2012). Ωστόσο, στην Ελλάδα, οι απόφοιτες/οι Τμημάτων Ψυχολογίας λαμβάνουν την άδεια ασκήσεως επαγγέλματος επιδεικνύοντας μόνον τον προπτυχιακό τίτλο σπουδών τους (Νόμος: 991/1979, ΦΕΚ 278/τ. Α'/20-12-1979). Η δυνατότητα άσκησης του επαγγέλματος και κυρίως της διαδικασίας της ψυχοθεραπείας με τη λήψη του πτυχίου, χωρίς να είναι υποχρεωτική οποιαδήποτε περαιτέρω μεταπτυχιακή εξειδίκευση, δημιουργεί ακόμη περισσότερη την ανάγκη μιας καλύτερης και όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένης εκπαίδευσης σε επίπεδο προπτυχιακών σπουδών.

Η συμμετοχή/εμπλοκή σε μια διαδικασία προσωπικής θεραπείας είναι γνωστό ότι συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτογνωσίας των εκπαιδευομένων, προσφέρει ευκαιρίες μιας πιο ολοκληρωμένης κατανόησης της θέσης των θεραπευομένων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, ενώ ταυτόχρονα

επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην επαγγελματική ανάπτυξη των μελλοντικών ψυχολόγων (Grimmer & Tribe, 2001. Malikiosi-Loizos, 2013. McLeod, 2013. Norcross, 2005). Εντούτοις, τα ελάχιστα διαθέσιμα ευρήματα, από διεθνείς μελέτες κυρίως, αντανακλούν μια αντίφαση ως προς την αναγκαιότητα αλλά και τη χρησιμότητα της προσωπικής θεραπείας ως μέρους της εκπαίδευσης των μελλοντικών ψυχολόγων.

Από την μια πλευρά, έχει βρεθεί πως η προσωπική θεραπεία αυξάνει την ικανότητα για ενσυναίσθηση, την αυθεντικότητα, καθώς και την ενημερότητα σε ζητήματα μεταβίβασης και αντιμεταβίβασης, ενισχύοντας έτσι την θεραπευτική συμμαχία (Macran & Shapiro, 1998), ενώ παράλληλα βελτιώνει την γνωστική και την συναισθηματική λειτουργία της/του θεραπεύτριας/τή (Grimmer & Tribe, 2001). Με άλλα λόγια, αποτελεί μια σημαντική εμπειρία, μέσω της οποίας αναπτύσσεται η προσωπική και επαγγελματική ανθεκτικότητα, καθώς οι θεραπεύτριες/τές που έχουν εμπλακεί σε διαδικασία προσωπικής θεραπείας, διαθέτουν το συναισθηματικό υπόβαθρο και τη δύναμη να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα ζητήματα των θεραπευομένων τους (Rake & Paley, 2009).

Από την άλλη πλευρά, φαίνεται πως δεν έχουν όλες/οι οι εκπαιδευόμενες/οι ψυχολόγοι θετικές εμπειρίες από την εμπλοκή τους σε μια διαδικασία προσωπικής θεραπείας. Για παράδειγμα, σε έρευνα με 800 επαγγελματίες ψυχολόγους (Pope & Tabachnik, 1994) βρέθηκε πως το 22% από αυτές/ούς, που είχαν εμπλακεί σε διαδικασία προσωπικής θεραπείας, βίωσαν την εμπειρία αυτή ως

επιζήμια, κάνοντας λόγο για ανίκανες/ους θεραπεύτριες/ές, για σεξουαλική παρενόχληση και συναισθηματική κακοποίηση. Επιπλέον, βρέθηκε ότι η εμπλοκή σε προσωπική θεραπεία έχει νόημα όταν το ίδιο το άτομο αντιμετωπίζει ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες και όχι όταν είναι υποχρεωμένο να συμπληρώσει έναν συγκεκριμένο αριθμό ωρών θεραπείας για την επιτυχή ολοκλήρωση ενός προγράμματος σπουδών (Atkinson, 2006). Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευόμενες/οι ψυχολόγοι τείνουν να αναζητούν προσωπική θεραπεία, ανεξάρτητα με το αν αποτελεί υποχρεωτικό μέρος των σπουδών τους (Dearing et al., 2005. Holzman et al., 1996. McCarthy et al., 2010).

Με βάση τα παραπάνω και λόγω των αντιφατικών δεδομένων, βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των ίδιων των φοιτητών/τριών ψυχολογίας ως προς τη συμπερίληψη και τη σημασία της προσωπικής θεραπείας κατά τις προπτυχιακές τους σπουδές. Επιπλέον, άλλες έρευνες δείχνουν ότι οι σχετικές απόψεις εκπαιδευόμενων ψυχολόγων επηρεάζονται, αφενός, από προηγούμενες εμπειρίες προσωπικής θεραπείας και, αφετέρου, από το προσωπικό τους στίγμα ως προς την αναζήτηση ψυχολογικής βοήθειας (Corrigan & Miller, 2004. Vogel et al. 2006).

Κατ'αρχάς, η προηγούμενη εμπλοκή σε διαδικασία ψυχοθεραπείας φαίνεται να επηρεάζει θετικά τις απόψεις των ατόμων αναφορικά με την προσωπική θεραπεία (Ciarrochi & Deane, 2001. Gonzalez et al., 2005). Για παράδειγμα, έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Μ. Βρετανία με εκπαιδευόμενες/ους συμ-

βουλευτικές/ούς ψυχολόγους έδειξε πως η εμπλοκή τους σε ατομική ψυχοθεραπεία είχε επηρεάσει θετικά τις απόψεις τους απέναντι στην προσωπική θεραπεία, με αποτέλεσμα να θεωρούν ότι θα πρέπει να αποτελεί υποχρεωτικό κομμάτι όχι μόνο για την εκπαίδευση των συμβουλευτικών ψυχολόγων αλλά όλων των ειδικών ψυχικής υγείας (Kumari, 2011).

Ενώ οι προηγούμενες εμπειρίες θεραπειών μπορούν να επηρεάσουν θετικά τις απόψεις των ανθρώπων αναφορικά με την προσωπική θεραπεία, το προσωπικό στίγμα αναζήτησης επαγγελματικής ψυχολογικής βοήθειας φαίνεται να επιφέρει το αντίθετο αποτέλεσμα. Το προσωπικό στίγμα αφορά στην μείωση της αυτοεκτίμησης και της αυτο-αξίας ενός ατόμου, καθώς το ίδιο το άτομο στιγματίζει τον εαυτό του ως κοινωνικά μη αποδεκτό/ή. Ειδικότερα, όσον αφορά την αναζήτηση ψυχολογικής βοήθειας, τα αρνητικά στερεότυπα που επικρατούν στη δυτική κουλτούρα σε σχέση με την ψυχική ασθένεια και την λήψη ψυχολογικών υπηρεσιών είναι πιθανό να επιβαρύνουν την εικόνα εαυτού, την αυτοεκτίμηση και την αυτό-αποτελεσματικότητα ενός ατόμου, σε περίπτωση αναζήτησης προσωπικής θεραπείας (Corrigan, 1998, 2004b. Holmes & River, 1998). Με άλλα λόγια, όσο υψηλότερο είναι το προσωπικό στίγμα ως προς την εμπλοκή σε μια διαδικασία προσωπικής θεραπείας, τόσο μικρότερη είναι και η πιθανότητα αναζήτησης βοήθειας από έναν επαγγελματία ψυχικής υγείας (Fischer & Turner, 1970. Fisher et al., 1982. Fisher, Nadler, & Whitcher-Alagna, 1983. Nadler & Fisher, 1986. Fischer & Farina, 1995). Ενδεχομένως,

η λήψη υπηρεσιών ψυχικής υγείας να βιώνεται ως δυνητική απειλή, καθώς πολλές φορές εκλαμβάνεται ως ένδειξη κατωτερότητας ή αδυναμίας (Fisher, Nadler, & Whitcher-Alagna, 1982). Για το λόγο αυτό, ένα άτομο ενδέχεται να μην αναζητήσει ψυχολογική υποστήριξη, καθώς αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί ως σημάδι ψυχικής ευθραυστότητας ή ως παραίτηση (Fischer & Turner, 1970. Fisher et al., 1982. Fisher, Nadler, & Whitcher-Alagna, 1983. Nadler & Fisher, 1986. Fischer & Farina, 1995). Παρόλα αυτά, οι προηγούμενες εμπειρίες προσωπικής θεραπείας φαίνεται να επιδρούν αρνητικά στην ανάπτυξη προσωπικού στίγματος αναζήτησης επαγγελματικής ψυχολογικής βοήθειας (Dearing et al., 2005. McCarthy et al., 2010).

Στον ελληνικό χώρο, οι απόψεις των φοιτητριών/τών Ψυχολογίας σε σχέση με τα παραπάνω ζητήματα δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς, παρόλο που η βασική προπτυχιακή εκπαίδευση οδηγεί στην άδεια ασκήσεως επαγγέλματος και στην αυτόνομη εργασία των αποφοίτων, ακόμη και σε κλάδους όπως η ψυχοθεραπεία και η συμβουλευτική. Το γεγονός αυτό εγείρει σημαντικά ερωτήματα για την ποιότητα και την πληρότητα της εκπαίδευσης των ψυχολόγων στη χώρα μας. Για αυτό και η παρούσα εργασία επικεντρώθηκε κατ' αρχάς στις απόψεις των ίδιων των φοιτητριών/τών Ψυχολογίας απέναντι στην αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα της προσωπικής θεραπείας ως μέρους των προπτυχιακών τους σπουδών. Επιπλέον, οι απόψεις αυτές εξετάστηκαν σε σχέση με προηγούμενες εμπειρίες προσωπικής θεραπείας του συγκεκριμένου δείγματος φοιτητριών/

των αλλά και σε σχέση με το προσωπικό τους στίγμα απέναντι στην αναζήτηση ψυχοθεραπείας.

Σύμφωνα με προηγούμενα ευρήματα, αναμένεται ότι οι φοιτήτριες και οι φοιτητές θα τάσσονται υπέρ τόσο της συμπερίληψης της προσωπικής θεραπείας κατά την προπτυχιακή τους εκπαίδευση (Υπόθεση 1α) όσο και της χρησιμότητάς της για την αποτελεσματικότερη άσκηση του επαγγέλματος της/του ψυχολόγου (Υπόθεση 1β) (McLeod, 2013. Norcross, 2005). Επίσης, αναμένεται ότι προηγούμενες εμπειρίες προσωπικής θεραπείας θα επηρεάζουν θετικά την αποδοχή της προσωπικής θεραπείας ως απαραίτητου στοιχείου των προπτυχιακών σπουδών Ψυχολογίας (Υπόθεση 2α) (Dearing et al., 2005. Holzman et al., 1996. McCarthy et al., 2010) και αρνητικά το προσωπικό στίγμα ως προς την αναζήτηση ψυχολογικής βοήθειας (Υπόθεση 2β) (Dearing et al., 2005. McCarthy et al., 2010). Τέλος, αναμένεται ότι η ύπαρξη προσωπικού στίγματος ως προς την αναζήτηση ψυχολογικής βοήθειας θα προβλέπει αρνητικά τόσο τη συμπερίληψη της προσωπικής θεραπείας στις προπτυχιακές σπουδές (Υπόθεση 3α), και την αναγνώριση της χρησιμότητάς της (Υπόθεση 3β) όσο και την προθυμία να επιλέξει κάποιος/α σπουδές Ψυχολογίας (Υπόθεση 3γ) (Sullivan & Mancillas, 2015).

Μέθοδος

Δείγμα

Στο δείγμα της έρευνας συμμετείχαν συνολικά 250 προπτυχιακές φοιτήτριες και φοιτητές του Τμήματος Ψυχολογίας

του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (234 γυναίκες, 93.6 %). Εξ αυτών, 77 άτομα (30.8 %) βρίσκονταν στο δεύτερο έτος σπουδών, 81 άτομα στο τρίτο έτος (32.4 %), 57 άτομα (22.8 %) στο τέταρτο και 35 άτομα (14 %) διένυναν τουλάχιστον το πέμπτο έτος σπουδών. Ως προς την ηλικία, 126 άτομα ήταν έως 20 ετών (50.4%) και 124 (49.6%) ήταν άνω των 20 ετών.

Εργαλεία

Οι συμμετέχουσες/οντες συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς, το οποίο εκτός των δημογραφικών ερωτήσεων (φύλο, ηλικία, έτος σπουδών, προηγούμενες εμπειρίες προσωπικής θεραπείας) περιελάμβανε τα εξής κύρια μέρη.

Κλίμακα προσωπικής θεραπείας. Η συγκεκριμένη κλίμακα σχεδιάστηκε από τους συγγραφείς προκειμένου να διερευνηθεί το ζήτημα της προσωπικής θεραπείας των εκπαιδευόμενων ψυχολόγων. Η κλίμακα αποτελούνταν από 9 προτάσεις-δηλώσεις που εξέφραζαν ποικίλες τοποθετήσεις σε σχέση με το υπό μελέτη ζήτημα (π.χ. «η προσωπική θεραπεία θα έπρεπε να είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την περάτωση των σπουδών Ψυχολογίας», «η προσωπική θεραπεία βοηθά τις/τους επαγγελματίες ψυχολόγους να είναι πιο αποτελεσματικές/οί στην δουλειά τους», «εάν η προσωπική θεραπεία ήταν αναγκαία προϋπόθεση για τη λήψη της άδειας ασκήσεως του επαγγέλματος της/του ψυχολόγου, θα διάλεγα διαφορετικό επάγγελμα», κ.ο.κ.) και με τις απαντήσεις να κυμαίνονται σε μια 5-βαθμη τύπου Likert κλίμακα (από

το 1 = «Διαφωνώ απολύτως» έως το 5 = «Συμφωνώ απολύτως»).

Η παραπάνω Κλίμακα υποβλήθηκε, αρχικά, σε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών και με περιστροφή τύπου Varimax, με βάση το συνολικό δείγμα ($KMO = .813$, Bartlett Chi-square = 1058.175, $p < .001$, Cronbach's $\alpha = .849$). Από την παραγοντική δομή που προέκυψε αναδείχθηκαν τρεις παράγοντες με ιδιοτιμή > 1.0 και σημαντική ερμηνευτική αξία: Παράγοντας 1 = «Συμπεριλήψη προσωπικής θεραπείας σε σπουδές Ψυχολογίας /άδεια επαγγέλματος» που εξηγούσε το 30.1% της συνολικής διακύμανσης, Παράγοντας 2 = «Ενίσχυση της αποτελεσματικότητας», που εξηγούσε το 24.2% της συνολικής διακύμανσης και Παράγοντας 3 = «Προσωπική θεραπεία ως αποτρεπτική συνθήκη», ο οποίος είχε αντίστροφη βαθμολόγηση ενώ εξηγούσε το 20.1% της συνολικής διακύμανσης. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (Πίνακας 1), η οποία έδειξε ότι το αρχικό μοντέλο των τριών παραγόντων χαρακτηρίζεται από καλή προσρμογή, $\chi^2 (24, N = 250) = 78.044$, $p < .001$, (CFI = .948, TLI = .922, RMSEA = .095, SRMR = .055). Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας για κάθε παράγοντα ξεχωριστά είναι: Παράγοντας 1 ($\alpha = .831$), Παράγοντας 2 ($\alpha = .805$) και Παράγοντας 3 ($\alpha = .836$). Οι συνάφειες (βάσει του συντελεστή συσχέτισης r του Pearson) της βαθμολογίας κάθε ερώτησης από κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου με το άθροισμα της βαθμολογίας των υπόλοιπων ερωτήσεων του ίδιου παράγοντα θεωρούνται ικανοποιητικές καθώς όλες κυμαίνονται πάνω

Πίνακας 1. Επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων του ερωτηματολογίου για την προσωπική θεραπεία εκπαιδευόμενων Ψυχολόγων με βάση το συνολικό δείγμα (N = 250)

Προτάσεις/Δηλώσεις	Π1	Π2	Π3
1. Η προσωπική θεραπεία θα έπρεπε να είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την περάτωση των σπουδών Ψυχολογίας.	.54		
2. Η προσωπική θεραπεία θα έπρεπε να είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την λήψη της άδειας ασκήσεως επαγγέλματος της/του Ψυχολόγου.	.81		
3. Οι απόφοιτες/οι Ψυχολογίας θα πρέπει να συμπληρώσουν έναν αριθμό ωρών προσωπικής θεραπείας πριν λάβουν την άδεια ασκήσεως του επαγγέλματος της/του Ψυχολόγου.	.82		
4. Η προσωπική θεραπεία θα με βοηθούσε στη μελλοντική μου εργασία ως ψυχολόγου.		.81	
5. Η προσωπική θεραπεία θα με βοηθούσε να εξοικειωθώ περισσότερο με την κλινική πράξη.		.82	
6. Η προσωπική θεραπεία βοηθά τις/τους επαγγελματίες ψυχολόγους να είναι πιο αποτελεσματικές/οί στην δουλειά τους.		.69	
7. Η προσωπική θεραπεία είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική άσκηση του επαγγέλματος της/του Ψυχολόγου.		.83	
8. Εάν η προσωπική θεραπεία ήταν υποχρεωτική για την περάτωση των σπουδών Ψυχολογίας, θα διάλεγα άλλη σχολή.			.85
9. Εάν η προσωπική θεραπεία ήταν αναγκαία προϋπόθεση για τη λήψη της άδειας ασκήσεως του επαγγέλματος της/του ψυχολόγου, θα διάλεγα διαφορετικό επάγγελμα.			.85

Σημείωση. Π1: Παράγοντας «Συμπερίληψη προσωπική θεραπείας σε σπουδές/άδεια», Π2: Παράγοντας «Ενίσχυση αποτελεσματικότητας», Π3: Παράγοντας «Προσωπική θεραπεία ως αποτρεπτική συνθήκη»

από .3 (Field, 2018) και συγκεκριμένα από $r = .49$ έως $r = .72$ για τον Παράγοντα 1, από $r = .60$ έως $r = .72$ για τον Παράγοντα 2, ενώ για τον Παράγοντα 3 είναι $r = .72$.

Κλίμακα Προσωπικού Στίγματος σχετικά με την Αναζήτηση Ψυχολογικής Βοήθειας. Για τη διερεύνηση του προσωπικού στίγματος των φοιτητριών/ητών σχετικά με την αναζήτηση ψυ-

χολογικής βοήθειας, αξιοποιήθηκε η σχετική κλίμακα των Vogel, Wade και Haake (2006) στην ελληνική εκδοχή της, όπως αυτή σταθμίστηκε από τους/τις Efsthathiou, Kouvaraki, Ploubidis και Kalantzi-Azizi (2018) σε ελληνικό δείγμα με αποδεκτές ψυχομετρικές ιδιότητες ($\alpha = .77$). Η χρήση της κλίμακας έγινε αφού εξασφαλίστηκε η άδεια από τους αρχικούς δημιουργούς. Η κλίμακα απο-

**Πίνακας 2. Επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων της Κλίμακας Προσωπικού
Στίγματος σχετικά με την Αναζήτηση Ψυχολογικής Βοήθειας
με βάση το συνολικό δείγμα (N = 250)**

Προτάσεις/Δηλώσεις	Π1
1. Θα ένιωθα ανεπαρκής αν πήγαινα σε έναν ψυχοθεραπευτή για ψυχολογική βοήθεια.	.69
2. Η αυτοπεποίθησή μου ΔΕΝ θα απειλείτο αν αναζητούσα ψυχολογική βοήθεια.	.45
3. Η αναζήτηση ψυχολογικής βοήθειας θα με έκανε να νιώθω λιγότερο έξυπνος.	.61
6. Θα με έκανε να νιώθω κατώτερος η αναζήτηση βοήθειας από ψυχοθεραπευτή.	.65
7. Θα ένιωθα εντάξει με τον εαυτό μου αν επέλεγα να αναζητήσω επαγγελματική βοήθεια.	.53
8. Αν πήγαινα σε έναν ψυχοθεραπευτή, θα ήμουν λιγότερο ικανοποιημένος/η από τον εαυτό μου	.68
10. Θα ένιωθα χειρότερα για τον εαυτό μου αν δε μπορούσα να επιλύσω τα δικά μου προβλήματα.	.45

Σημείωση: Π1: Παράγοντας «Προσωπικό στίγμα»

τελούνταν από 10 δηλώσεις/προτάσεις που διερευνούν τις απόψεις των συμμετεχουσών/όντων αναφορικά με το προσωπικό στίγμα και τον βαθμό στον οποίο η αναζήτηση επαγγελματικής ψυχολογικής βοήθειας από πλευράς τους θα είχε αρνητικές επιπτώσεις στην αυτο-εικόνα τους (π.χ., «Θα ένιωθα ανεπαρκής αν πήγαινα σε έναν ψυχοθεραπευτή για ψυχολογική βοήθεια», «Αν πήγαινα σε έναν ψυχοθεραπευτή, θα ήμουν λιγότερο ικανοποιημένος/η από τον εαυτό μου»). Οι απαντήσεις κυμαίνονται σε μια 5-βαθμη τύπου Likert κλίμακα (από το 1 = «Διαφωνώ πολύ» έως το 5 = «Συμφωνώ πολύ»). Υψηλές βαθμολογίες στην κλίμακα αντανakλούν υψηλότερο προσωπικό στίγμα αναζήτησης επαγγελματικής ψυχολογικής βοήθειας.

Η παραπάνω κλίμακα υποβλήθηκε, αρχικά, σε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών και με περιστροφή τύπου Varimax, με βάση το συνολικό δείγμα ($KMO = .825$, Bartlett Chi-square = 370.051, $p < .001$, Cronbach's $\alpha = .746$). Από την παραγοντική δομή αναδείχθηκε ένας παράγοντας, επιβεβαιώνοντας το μονοπαράγοντικό μοντέλο των Vogel et al. (2006) με ιδιοτιμή > 1.0 και σημαντική ερμηνευτική αξία. Πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι οι προτάσεις / δηλώσεις 4, 5 και 9 παραλείφθηκαν, καθώς είχαν χαμηλές φορτίσεις, σε συμφωνία και με προηγούμενη χρήση της συγκεκριμένης κλίμακας σε ελληνικό πληθυσμό (Efsthathiou et al., 2018). Ο παράγοντας που προέκυψε ήταν το «Προσωπικό

στίγμα» και εξηγούσε το 42.24% της συνολικής διακύμανσης. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (Πίνακας 2), δείχνοντας ότι το αρχικό μονοπαραγοντικό μοντέλο χαρακτηρίζεται από καλή προσαρμογή, $\chi^2(14, N = 250) = 33.350, p < .05$ (CFI = .946, TLI = .918, RMSEA = .075, SRMR = .051). Οι συνάφειες (βάσει του συντελεστή συσχέτισης r του Pearson) της βαθμολογίας κάθε ερώτησης του παράγοντα του ερωτηματολογίου με το άθροισμα της βαθμολογίας των υπόλοιπων ερωτήσεων κυμαίνονται από $r = .34$ έως $r = .59$.

Διαδικασία

Η συλλογή των δεδομένων έλαβε χώρα στις αίθουσες διδασκαλίας του Τμήματος Ψυχολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης κατά το εαρινό εξάμηνο του 2019. Είχε προηγηθεί συνεννόηση με μέλη ΔΕΠ, τα οποία ήταν παρόντα μαζί με την πρώτη συγγραφέα καθ' όλη την διαδικασία. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε προφορική ενημέρωση των φοιτητριών/τών σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, τις προβλεπόμενες διαδικασίες και τη διάρκειά τους, καθώς και τη διασφάλιση του απορρήτου και στη συνέχεια, μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια μαζί με την ατομική φόρμα ενημέρωσης και συγκατάθεσης. Οι συμμετέχουσες/οντες που συναινούνσαν προχωρούσαν στην συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, η οποία διαρκούσε περίπου 20-30 λεπτά. Στο τέλος της διαδικασίας, όλα τα ερωτηματολόγια, συμπληρωμένα και μη, καθώς και οι φόρμες συγκατάθεσης επιστράφηκαν στην ερευνήτρια.

Αποτελέσματα

Περιγραφικά ευρήματα

Αξιοποιώντας, αρχικά, την περιγραφική στατιστική αναφορικά με το ζήτημα της προσωπικής θεραπείας, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μια σημαντική μερίδα των φοιτητριών/των Ψυχολογίας (78,4%) εξέφρασαν την άποψη ότι η προσωπική θεραπεία θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στις σπουδές Ψυχολογίας και να συνιστά προϋπόθεση για την απόκτηση άδειας ασκήσεως επαγγέλματος («Συμπερίληψη προσωπικής θεραπείας σε σπουδές Ψυχολογίας/άδεια επαγγέλματος») ($M.O. = 4.12, T.A. = .72$). Επιπλέον, στην συντριπτική τους πλειονότητα (90%) φάνηκε να παραδέχονται ότι η προσωπική θεραπεία μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική τους αποτελεσματικότητα («Ενίσχυση αποτελεσματικότητας») ($M.O. = 4.58, T.A. = .51$). Αντίθετα, μια μικρή μερίδα συμμετεχουσών/όντων (4,4%) θεώρησε ότι η προσωπική θεραπεία μπορεί να λειτουργήσει αποτρεπτικά στην επιλογή του επαγγέλματος του/της ψυχολόγου, εάν συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για την απόκτηση της σχετικής άδειας («Προσωπική θεραπεία ως αποτρεπτική συνθήκη») ($M.O. = 4.57, T.A. = .60$).

Επιπροσθέτως, τα περιγραφικά ευρήματα έδειξαν ότι το 1/3 των προπτυχιακών φοιτητριών/τών Ψυχολογίας (33.6%), είχαν εμπλακεί σε διαδικασία προσωπικής θεραπείας. Τέλος, οι συμμετέχουσες/οντες φάνηκε να χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα προσωπικού στίγματος αναφορικά με την αναζήτηση επαγγελματικής ψυχολογικής βοήθειας ($M.O. = 1.72, T.A. = .51$).

**Πίνακας 3. Συσχετίσεις μεταξύ των υπό μελέτη παραγόντων
με βάση το συνολικό δείγμα (N = 250)**

		1	2	3	4
1	Συμπεριλήψη προσωπικής θεραπείας σε σπουδές/άδεια				
2	Ενίσχυση αποτελεσματικότητας	.577**			
3	Προσωπική θεραπεία ως αποτρεπτική συνθήκη	.323**	.319**		
4	Προσωπικό στίγμα	-.191**	-.250*	-.427**	

Σημείωση: ** $p < .01$

Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Πριν την διερεύνηση των υποθέσεων 2 και 3, διερευνήθηκαν οι διμερείς σχέσεις μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών πραγματοποιώντας μια σειρά αναλύσεων συσχέτισης Pearson (Pearson r). Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 3, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ όλων των υπό μελέτη μεταβλητών και για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκαν περαιτέρω αναλύσεις. Αναλυτικότερα, υπήρξε στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των τριών παραγόντων της κλίμακας («Συμπεριλήψη προσωπικής θεραπείας σε σπουδές Ψυχολογίας/άδεια επαγγέλματος»,

«Ενίσχυση της αποτελεσματικότητας», «Προσωπική θεραπεία ως αποτρεπτική συνθήκη») (από $r = .319$ έως $r = .577, p < .01$) και των απόψεων για την προσωπική θεραπεία. Αντίθετα, όλοι οι προαναφερθέντες παράγοντες είχαν στατιστικώς σημαντική αλλά αρνητική συσχέτιση με τον παράγοντα «Προσωπικό στίγμα» (από $r = -.191$ έως $r = -.427, p < .01$).

Επίδραση των προηγούμενων εμπειριών προσωπικής θεραπείας στις απόψεις για την προσωπική θεραπεία

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση των προηγούμενων εμπειριών προσωπικής θεραπείας των φοιτητριών/τών Ψυχολογίας στις απόψεις τους για την προσωπική θεραπεία πραγματοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) με ανεξάρτητη μεταβλητή τη διχοτομική μεταβλητή της ύπαρξης ή μη προηγούμενων εμπειριών προσωπικής θεραπείας και εξαρτημένες μεταβλητές τους τρεις παράγοντες που προέκυψαν από την κλίμακα των απόψεων για την προσωπική θεραπεία. Η ανάλυση έδειξε τη στατιστικώς σημαντική επίδραση που είχαν οι προηγούμενες εμπειρίες προσωπικής θεραπείας στις απόψεις των προπτυχιακών φοιτητριών/τών Ψυχολογίας για το ζήτημα της προσωπικής θεραπείας, Pillai's trace = .037, $F(3, 153)$, $p < .001$, $\eta^2 = .037$, αν και με σχετικά χαμηλό δείκτη μεγέθους επίδρασης. Αναλυτικότερα, οι επιμέρους μονομετα-

βλητές αναλύσεις διακύμανσης έδειξαν ότι η εν λόγω επίδραση δεν αφορά και στις τρεις εξαρτημένες μεταβλητές αλλά μονάχα στον Παράγοντα 1 «Συμπεριληψη προσωπικής θεραπείας σε σπουδές Ψυχολογίας/άδεια επαγγέλματος», $F(8, 140), p < .001, \eta^2 = .032$.

Επιπλέον, προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση των προηγούμενων εμπειριών προσωπικής θεραπείας των φοιτητριών/τών Ψυχολογίας στο προσωπικό τους στίγμα απέναντι στην αναζήτηση ψυχολογικής επαγγελματικής βοήθειας πραγματοποιήθηκε μια μονομεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (one-way ANOVA), με ανεξάρτητη μεταβλητή τη διχοτομική μεταβλητή της ύπαρξης ή μη προηγούμενων εμπειριών προσωπικής θεραπείας και εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα από την κλίμακα για το προσωπικό στίγμα των φοιτητριών/τών. Η ανάλυση έδειξε τη στατιστικώς σημαντική επίδραση που είχαν οι προηγούμενες εμπειρίες προσωπικής θεραπείας στο προσωπικό στίγμα των φοιτητριών/τών αναφορικά με την αναζήτηση ψυχολογικής επαγγελματικής βοήθειας, $F(6, 559), p < .001, \eta^2 = .026$, αν και με χαμηλό δείκτη μεγέθους επίδρασης.

Η προβλεπτική σχέση μεταξύ προσωπικού στίγματος και των απόψεων για την προσωπική θεραπεία

Προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στο προσωπικό στίγμα των φοιτητριών/ητών Ψυχολογίας για την αναζήτηση ψυχολογικής επαγγελματικής βοήθειας και στις απόψεις τους

για την προσωπική θεραπεία πραγματοποιήθηκαν τρεις απλές γραμμικές παλινδρομήσεις. Σε κάθε παλινδρόμηση ως προβλεπτικός παράγοντας τέθηκε το προσωπικό στίγμα των φοιτητριών/τών και ως εξαρτημένη μεταβλητή ορίστηκε κάθε φορά ένας από τους παράγοντες που προέκυψαν από την κλίμακα των απόψεων για την προσωπική θεραπεία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, διαπιστώθηκε η ύπαρξη αρνητικής προβλεπτικής σχέσης μεταξύ του προσωπικού στίγματος των φοιτητριών/τών, από τη μια πλευρά, και των εξής απόψεών τους: ότι η προσωπική θεραπεία θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στις σπουδές Ψυχολογίας ως προϋπόθεση απόκτησης άδειας ασκήσεως επαγγέλματος ($R^2 = .037, \beta = -.191, t = -3.073, p = .002$), ότι η προσωπική θεραπεία μπορεί να τις/τους ενισχύσει επαγγελματικά ($R^2 = .062, \beta = -.250, t = -4.060, p = .000$), καθώς και ως προς την προθυμία τους για την επιλογή Σπουδών Ψυχολογίας ($R^2 = .182, \beta = -.427, t = -7.427, p = .000$). Με άλλα λόγια, οι φοιτήτριες/ητές που αντιλαμβάνονται ως προσωπικό στίγμα την αναζήτηση επαγγελματικής ψυχολογικής βοήθειας τείνουν να υιοθετούν τις εξής απόψεις: δεν υποστηρίζουν την συμπεριληψη της προσωπικής θεραπείας στις σπουδές Ψυχολογίας ως προϋπόθεση απόκτησης άδειας ασκήσεως επαγγέλματος, δεν θεωρούν ότι η προσωπική θεραπεία μπορεί να ενισχύσει την επαγγελματική τους αποτελεσματικότητα και, τέλος, δεν θα ήταν πρόθυμες/οι να σπουδάσουν Ψυχολογία στην περίπτωση που η προσωπική θεραπεία θα ήταν υποχρεωτική για την εκπαίδευση των ψυχολόγων.

Συζήτηση

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση και αποτύπωση των απόψεων προπτυχιακών φοιτητών/τριών Ψυχολογίας αναφορικά με την συμπερίληψη της προσωπικής θεραπείας ως μέρος της εκπαίδευσης των ψυχολόγων. Τα ευρήματα καλύπτουν ένα σημαντικό κενό στην ελληνική βιβλιογραφία αναφορικά με το υπό μελέτη ζήτημα, ειδικά εάν λάβει κανείς υπόψη τις προϋποθέσεις σχετικά με την λήψη άδειας ασκήσεως επαγγέλματος της/του Ψυχολόγου στην Ελλάδα.

Το 1/3 των φοιτητριών/τών ανέφερε πως είχε εμπλακεί σε διαδικασία προσωπικής θεραπείας, παρόλο που κάτι τέτοιο δεν αποτελεί προαπαιτούμενο για την ολοκλήρωση των σπουδών τους ή για την απόκτηση της άδειας ασκήσεως επαγγέλματος, (Υπόθεση 1α). Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό και σε συμφωνία με ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, τα οποία αναφέρουν ότι οι εκπαιδευόμενες/οι ψυχολόγοι αναζητούν θεραπεία συχνότερα από το γενικό πληθυσμό, ακόμα και αν δεν απαιτείται από τις σπουδές τους (Dearing et al., 2005. McCarthy et al., 2010). Επιπλέον, αν και οι εκπαιδευόμενες/οι ψυχολόγοι δεν έχουν «ανοσία» σε κοινωνικές νόρμες και στερεότυπα αναφορικά με την ψυχική ασθένεια και την εμπλοκή σε διαδικασία θεραπείας (Horsfall et al., 2010. Overton & Medina, 2008), οι συμμετέχουσες/οντες στην έρευνα αυτή δεν εκδήλωσαν έντονο προσωπικό στίγμα αναζήτησης επαγγελματικής ψυχολογικής βοήθειας (Υπόθεση 1β). Το εύρημα αυτό βρίσκεται, επίσης, σε συμφωνία με την διεθνή

βιβλιογραφία όπου αναφέρεται πως η «φύση» της εκπαίδευσης των επαγγελματιών ψυχικής υγείας και δη των συμβουλευτικών ψυχολόγων συμβάλλει στον περιορισμό τόσο του προσωπικού όσο και του δημοσίου στίγματος (Smith & Cashwell, 2010).

Στην συντριπτική τους πλειονότητα, οι φοιτήτριες και οι φοιτητές εξέφρασαν την άποψη πως η προσωπική θεραπεία βοηθά τις/τους επαγγελματίες ψυχολόγους να γίνουν πιο αποτελεσματικές/οί στην δουλειά τους (Υπόθεση 1β). Σύμφωνα με τους Norcross (2005) και McLeod (2013), μέσω της προσωπικής θεραπείας ενισχύεται η αυτογνωσία των θεραπευτών/τριών, καθώς έχουν την ευκαιρία να «βιώσουν» όλη τη θεραπευτική διαδικασία από την πλευρά του/της πελάτη/ισσας. Δεν αποτελεί, λοιπόν, έκπληξη το γεγονός ότι οι περισσότερες/οι φοιτήτριες/τές δήλωσαν πως η προσωπική θεραπεία θα έπρεπε να αποτελεί μέρος της εκπαίδευσης των μελλοντικών ψυχολόγων και να θεωρείται προαπαιτούμενο για την λήψη της άδειας ασκήσεως του επαγγέλματος της/του Ψυχολόγου. Παρόμοια είναι τα ευρήματα σε αντίστοιχες διεθνείς έρευνες. Για παράδειγμα, σε έρευνα της Kumari (2011), οι συμμετέχουσες/οντες που εκπαιδεύονταν στην συμβουλευτική ψυχολογία ανέφεραν πως η διαδικασία προσωπικής θεραπείας είναι ιδιαίτερα πολύτιμη και θα πρέπει να αποτελεί υποχρεωτικό κομμάτι των σπουδών (Kumari, 2011).

Επιπρόσθετα, βρέθηκε πως προηγούμενες εμπειρίες προσωπικής θεραπείας επηρεάζουν θετικά τις απόψεις των φοιτητριών/των ψυχολογίας απέναντι στην συμπερίληψη της τόσο στο πρό-

γραμμα σπουδών όσο και στα κριτήρια απόκτησης της άδειας ασκήσεως του επαγγέλματος (Υπόθεση 2α). Πράγματι, οι φοιτήτριες και οι φοιτητές που είχαν εμπλακεί σε διαδικασία προσωπικής θεραπείας ήταν περισσότεροι φιλικά προσκείμενοι/οι απέναντι σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Dearing et al., 2005). Θα πρέπει βέβαια να τονιστεί ότι ο δείκτης μεγέθους επίδρασης ήταν χαμηλός. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι η αξία της προσωπικής θεραπείας αναγνωρίζεται και από τις/τους φοιτήτριες/τές που δεν είχαν προηγούμενες εμπειρίες θεραπείας. Από την άλλη πλευρά, θα πρέπει να λάβει κανείς υπόψη την πιθανότητα ένα άτομο να έχει και αρνητικές εμπειρίες ψυχοθεραπείας, οι οποίες μπορεί να το «τραυματίσουν» και να το αποτρέψουν από το να εμπλακεί εκ νέου σε μια θεραπευτική διαδικασία. Εφόσον όμως, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι φοιτήτριες/τές που είχαν προηγούμενες εμπειρίες προσωπικής θεραπείας ήταν υπέρ της συμπερίληψής της στο πρόγραμμα σπουδών Ψυχολογίας, θα μπορούσε κανείς να υποθέσει με σχετική ασφάλεια ότι οι εμπειρίες τους ήταν ευεργετικές.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε πως οι συμμετέχουσες και οι συμμετέχοντες που είχαν προηγούμενες εμπειρίες προσωπικής θεραπείας εμφάνισαν μικρότερο προσωπικό στίγμα αναφορικά με την αναζήτηση επαγγελματικής ψυχολογικής βοήθειας (Υπόθεση 2β). Θα πρέπει και σε αυτή την περίπτωση να τονιστεί πως ο δείκτης μεγέθους επίδρασης ήταν χαμηλός. Αξίζει να υπογραμμιστεί ωστόσο ότι οι συμμετέχουσες/οντες στο σύνολο

τους, έδειξαν ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα προσωπικού στίγματος αναφορικά με την αναζήτηση επαγγελματικής ψυχολογικής βοήθειας. Αυτό θα μπορούσε να είναι αποτέλεσμα της «φύσης» της εκπαίδευσής τους, ενώ μια άλλη πιθανή εξήγηση είναι πως τα άτομα που επιλέγουν να ακολουθήσουν σπουδές ψυχολογίας έχουν εκ των προτέρων χαμηλά επίπεδα στίγματος (Smith & Cashwell, 2010).

Τέλος, επιβεβαιώθηκε πως το προσωπικό στίγμα αναζήτησης επαγγελματικής ψυχολογικής βοήθειας επηρεάζει αρνητικά τις απόψεις των συμμετεχουσών/όντων, τόσο σε σχέση με την συμπερίληψη της προσωπικής θεραπείας στις σπουδές Ψυχολογίας (Υπόθεση 3α), όσο και σε σχέση με την αναγνώριση της προσωπικής θεραπείας ως στοιχείου που ενισχύει την αποτελεσματικότητα των επαγγελματιών ψυχολόγων (Υπόθεση 3β). Επιπλέον, το προσωπικό στίγμα αναζήτησης επαγγελματικής ψυχολογικής βοήθειας έδειξε να λειτουργεί ως αποτρεπτική συνθήκη αναφορικά με την προθυμία να επιδιώξει κάποιος/α σπουδές Ψυχολογίας, σε περίπτωση που η προσωπική θεραπεία αποτελούσε υποχρεωτικό μέρος της εκπαίδευσης (Υπόθεση 3γ). Φαίνεται, ωστόσο, παράδοξο ένα άτομο που εκπαιδεύεται στην Ψυχολογία να θεωρεί την προσωπική θεραπεία ως στίγμα και αυτό επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι οι φοιτήτριες και οι φοιτητές επέδειξαν σε πολύ χαμηλό ποσοστό προσωπικό στίγμα αναζήτησης ψυχολογικής βοήθειας.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα εκπλήρωσε το στόχο της που αφορούσε στην μελέτη των απόψεων των προπτυχιακών φοιτητριών και φοιτητών

Ψυχολογίας σε σχέση με την προσωπική θεραπεία ως απαραίτητου στοιχείου της εκπαίδευσης των ψυχολόγων. Τα ευρήματα της ήταν σε συμφωνία με αντίστοιχα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας και όλες οι ερευνητικές υποθέσεις επιβεβαιώθηκαν. Επιπλέον, δεδομένης της απουσίας ανάλογων ερευνών στον ελληνικό χώρο, η συγκεκριμένη μελέτη

κατάφερε να αποτυπώσει για πρώτη φορά τις απόψεις εκπαιδευόμενων ψυχολόγων σε ελληνικό πανεπιστήμιο για το εν λόγω ζήτημα. Ταυτόχρονα, τα αποτελέσματα εγείρουν καίρια ζητήματα σχετικά με τον τρόπο και το είδος της εκπαίδευσης των ψυχολόγων στην Ελλάδα, σύμφωνα και με τις απόψεις των ίδιων των φοιτητριών/τών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Atkinson, P. (2006). Personal therapy in the training of therapists. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 8(4), 407-410. <https://doi.org/10.1080/13642530601038055>
- Chaturvedi, S. (2013). Mandatory personal therapy: does the evidence justify the practice? In debate. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(4), 454-460. <https://doi.org/10.1080/03069885.2012.744448>
- Ciarrochi, J. V., & Deane, F. P. (2001). Emotional competence and willingness to seek help from professional and non-professional sources. *Journal of Guidance and Counselling*, 29(2), 233-246. <https://doi.org/10.1080/03069880124843>
- Corrigan, P. W. (1998). The impact of stigma on severe mental illness. *Cognitive and Behavioral Practice*, 5, 201-222. [https://doi.org/10.1016/S1077-7229\(98\)80006-0](https://doi.org/10.1016/S1077-7229(98)80006-0)
- Corrigan, P. (2004). How stigma interferes with mental health care. *American Psychologist*, 59, 614-625. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.7.614>
- Corrigan, P. W., & Miller, F. E. (2004). Shame, blame, and contamination: A review of the impact of mental illness stigma on family members. *Journal of Mental Health*, 13(6), 537-548. <https://doi.org/10.1080/09638230400017004>
- Dearing, R. L., Maddux, J. E., & Tangney, J. P. (2005). Predictors of psychological help seeking in clinical and counseling psychology graduate students. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(3), 323-329. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.36.3.323>
- DeMers, S. T., Van Horne, B. A., & Rodolfa, E. R. (2008). *Changes in training and practice of psychologists: Current challenges for licensing boards. Professional Psychology: Research and Practice*, 39(5), 473-479. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.39.5.473>
- Efstathiou, G., Kouvaraki, E., Ploubidis, G., & Kalantzi-Azizi, A. (2018). Self-Stigma, public-stigma and attitudes towards professional psychological help: Psychometric properties of the Greek version of three relevant questionnaires. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10447-018-9364-9>
- Fisher, J. D., Nadler, A., & Whitcher-Alagna, S. (1982). Recipient reactions to aid. *Psychological Bulletin*, 91, 27-54. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.91.1.27>
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using SPSS* (5th ed.). SAGE: London.
- Gonzalez, J. M., Alegria, M., & Prihoda, T. J. (2005). How do attitudes toward mental health treatment vary by age, gender, and ethnicity/race in young adults? *Journal of Community Psychology*, 33(5), 611-629. <https://doi.org/10.1002/jcop.20071>
- Grimmer, A., & Tribe, R. (2001). Counselling psychologists' perceptions of the impact of

- mandatory personal therapy on professional development-an exploratory study. *Counselling Psychology Quarterly*, 14(4), 287-301. <https://doi.org/10.1080/09515070110101469>
- Holmes, E. P., & River, L. P. (1998). Individual strategies for coping with the stigma of severe mental illness. *Cognitive and Behavioral Practice*, 5, 231-239. [https://doi.org/10.1016/S1077-7229\(98\)80008-4](https://doi.org/10.1016/S1077-7229(98)80008-4)
- Horsfall, J., Cleary, M., & Hunt, G. (2010). Stigma in mental health: Clients and professionals. *Issues in Mental Health Nursing*, 31, 450-455. <https://doi.org/10.3109/01612840903537167>
- Irish Association for Counselling and Psychotherapy, IACP. (2012). *First time accreditation*. Ανακτήθηκε από <http://www.iacp.ie/first-time-accreditation>
- Kumari, N. (2011). Personal therapy as a mandatory requirement for counselling psychologists in training: A qualitative study of the impact of therapy on trainees' personal and professional development. *Counselling Psychology Quarterly*, 24(3), 211-232. <https://doi.org/10.1080/09515070903335000>
- Lunt, I. (1999). The professionalization of psychology in Europe. *European Psychologist*, 4(4), 240-247. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.4.4.240>
- Malikiosi-Loizos, M. (2013). Personal therapy for future therapists: Reflections on a still debated issue. *The European Journal of Counselling Psychology*, 2(1), 33-50. <https://doi.org/10.5964/ejcop.v2i1.4>
- McCarthy, J., Pfohl, A. H., & Bruno, M. (2010). Help seeking among counseling trainees: An exploratory study. *Journal of Counseling Research and Practice*, 1(1), 53-63. <https://doi.org/10.1080/07481756.2004.11909755>
- McLeod, J. (2013). *An introduction to counselling*. New York: Open University Press.
- Norcross, J. (2005). The psychotherapists' own psychotherapy: Educating and developing psychologists. *American Psychologist*, 60 (8), 840-850. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.8.840>
- Overton, S., & Medina, S. (2008). The Stigma of Mental Illness. *Journal of Counseling & Development*, 86(2), 143-151. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00491.x>
- Pope, K., & Tabachnick, B. (1994). Therapists as patients: A national survey of psychologists' experiences, problems, and beliefs. *Professional Psychology: Research and Practice*, 25(3), 247-258. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.25.3.247>
- Rake, C., & Paley, G. (2009). Personal therapy for psychotherapists: The impact on therapeutic practice. A qualitative study using interpretative phenomenological analysis. *Psychodynamic Practice*, 15(3), 275-294. <https://doi.org/10.1080/14753630903024481>
- Rizq, R. (2011). Personal therapy in psychotherapeutic training: Current research and future directions. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 41(3), 175-185. <https://doi.org/10.1007/s10879-010-9168-7>
- Smith, A. L., & Cashwell, C. S. (2010). Stigma and mental illness: Investigating attitudes of mental health and non-mental-health professionals and trainees. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 49, 189-202. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1939.2010.tb00097.x>
- Sullivan, C. & Mancillas, A. (2015). Stigma toward seeking mental health services among graduate counseling students. *VISTAS*, 83, 1-6. Ανακτήθηκε από <https://www.counseling.org/knowledge-center/vistas/by-subject2/vistas-education-and-supervision/docs/default-source/vistas/stigma-toward-seeking-mental-health-services-among-graduate-counseling-students>
- Vogel, D. L., Wade, N. G., & Haake, S. (2006). Measuring the self-stigma associated with seeking psychological help. *Journal of Counseling Psychology*, 53(3), 325-337. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.3.325>

Ναταλία Μοντοπούλου*

**ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΟΥΣ
ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ:
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ «KANE LIKE ΣΤΗΝ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ»**

Εισαγωγή

*Ο κόσμος είναι ένα βιβλίο και εκείνοι
που δεν ταξιδεύουν διαβάζουν
μόνο μια σελίδα (Αγ. Αυγουστίνος).*

Η παραπάνω φράση, εναρκτήρια στον οδηγό κινητικότητας για νέους/ες που έχει επιμεληθεί ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ, 2012), αποτυπώνει με ενάργεια τη σκοπιμότητα της μετακίνησης στο εξωτερικό. Ως κινητικότητα «ορίζεται η μετάβαση και διαμονή στο εξωτερικό ή σε έναν τόπο διαφορετικό από τον τόπο διαμονής για λόγους που σχετίζονται με την εκπαίδευση, την εργασία, τον εθελοντισμό, την απόκτηση ή βελτίωση της γνώσης μιας ξένης γλώσσας, την πρακτική άσκηση, την έρευνα, κ.α.» (ΕΟΠΠΕΠ, 2012β, σελ. 5). Συγκεκριμένα, η σπουδαιότητα της κινητικότητας των νέων στο εξωτερικό τυγχάνει ιδιαίτερης αναγνώρισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, καθώς ένας από τους στόχους της στρατηγικής «Ευρώπη

2020-Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη» ήταν «τουλάχιστον 20% των ατόμων που αποφοιτούν από την Ευρωπαϊκή Ανώτατη Εκπαίδευση να βιώσουν την εμπειρία της εκπαίδευσης ή κατάρτισης στο εξωτερικό» (European Higher Education Area, 2009, σελ. 4), ενώ, παράλληλα, θεωρείται ότι «η κινητικότητα για εκπαιδευτικούς σκοπούς πρέπει να αποτελεί μόνιμο στοιχείο της ευρωπαϊκής ταυτότητας, καθώς και ευκαιρία για όλους τους νέους της Ευρώπης, έτσι ώστε να συμβάλλει στην ανταγωνιστικότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στην ανάπτυξη μιας κοινωνίας της γνώσης και στην προώθηση των στόχων της στρατηγικής της Συνθήκης της Λισσαβώνας για την ανάπτυξη και την απασχόληση» (Επιτροπή Περιφερειών, 2010, σελ. 4).

Μέσω της διακρατικής κινητικότητας, οι νέοι μπορούν να αναπτυχθούν προσωπικά και επαγγελματικά, να ενισχύσουν τη διαπολιτισμική τους συνειδητοποίηση, να βελτιώσουν τη θέση τους στην αγορά εργασίας, καθώς και να ενδυναμώσουν

* Η Ν.Μ. είναι Ψυχολόγος – Σύμβουλος Σταδιοδρομίας (Msc Πανεπιστημίου Αθηνών), Εργασιακή Σύμβουλος στο ΚΠΑ2 Πολυγύρου Χαλκιδικής. Επικοινωνία: nmoutopo@gmail.com

την ενεργό συμμετοχή τους στα κοινά (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2011). Σύμφωνα με πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, ένα διάστημα παραμονής στο εξωτερικό, για εκπαιδευτικούς ή εργασιακούς λόγους, μπορεί να βοηθήσει τους νέους να ενισχύσουν την αυτογνωσία, αυτοπεποίθηση και αποφασιστικότητά τους και να βελτιώσουν την επικοινωνία τους σε μια ξένη γλώσσα (European Union, 2014), να αποκτήσουν διαπολιτισμικές δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας (UK Higher Education International Unit, 2015), να διερευνούν τους ορίζοντές τους, καθώς και να αναπτύξουν την συναισθηματική τους σταθερότητα και την ικανότητα να αντιμετωπίζουν πρωτόγνωρες και διαφορετικές καταστάσεις με επιτυχία (Zimmermann & Neyer, 2013). Επιπρόσθετα, υποστηρίζεται ότι οι απόφοιτοι που έχουν σπουδάσει, εργαστεί ή παρείχαν εθελοντικά τις υπηρεσίες τους στο εξωτερικό είναι πιο πιθανό έξι μήνες μετά την αποφοίτησή τους να εργάζονται, συγκριτικά με αποφοίτους που δεν έχουν μετακινηθεί στο εξωτερικό (UK Higher Education International Unit, 2015). Ακόμη, απόφοιτοι που κατά τη διάρκεια των σπουδών τους μετείχαν στο πρόγραμμα Erasmus Σπουδές, εμφανίζουν κατά 23% χαμηλότερο ποσοστό ανεργίας, σε σχέση με αποφοίτους που δεν μετείχαν στο πρόγραμμα (European Union, 2014).

Αν και ιδιαίτερος θετικά τα αναφερόμενα ερευνητικά πορίσματα, το ύψος του κόστους μετακίνησης και δια-

μονής στο εξωτερικό παρατίθεται ως σημαντικό εμπόδιο στην κινητικότητα (European Union, 2014· Naffziger, Bott & Mueller, 2008). Ωστόσο, μέσα από τις δράσεις του προγράμματος «Erasmus+ 2014-2020» οι νέοι έχουν τη δυνατότητα χρηματοδοτούμενης μετακίνησης σε χώρες-μέλη της Ε.Ε., για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Η ευρωπαϊκή χρηματοδότηση δύναται να καλύπτει έως το 70% των δαπανών μετακίνησης και διαβίωσης, ενώ υπάρχουν περιπτώσεις προγραμμάτων πλήρους κάλυψης αυτών¹. Ευκαιρίες σπουδών, πρακτικής άσκησης ή εθελοντικής εργασίας για διάστημα 2-12 μηνών, συμμετοχής σε σεμινάρια και προγράμματα ανταλλαγών νέων μικρότερης διάρκειας (συνήθως 7-10 ημερών), είναι μερικές από τις χρηματοδοτούμενες δυνατότητες κινητικότητας στο εξωτερικό για νέους/ες. Εκτός από το πρόγραμμα Erasmus+, πολλοί διεθνείς φοιτητικοί οργανισμοί (π.χ. AIESEC, AEGEE, IAESTE) παρέχουν σε φοιτητές και αποφοίτους σημαντικές ευκαιρίες κινητικότητας στο εξωτερικό, με χαμηλό κόστος συμμετοχής. Συχνά, επίσης, οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να λάβουν υποτροφίες για να μετέχουν σε διεθνή συνέδρια, σεμινάρια και θερινά προγράμματα, με κριτήρια όπως η σύνταξη ενός επιστημονικού κειμένου στο θέμα του συνεδρίου, το βιογραφικό του υποψηφίου, η επίδοσή του στις σπουδές, κ.α. Αξίζει, ακόμη, να αναφερθεί η δυνατότητα πραγματοποίησης αμειβόμενης πρακτικής άσκησης σε διεθνείς οργανι-

1. Για περισσότερες πληροφορίες: Erasmus+: Πρόγραμμα της Ε.Ε. για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus> και Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών-Πρόγραμμα Erasmus+ <http://www.iky.gr/eggafa-eplus/odigos-eplus>

σμούς και ιδιωτικές επιχειρήσεις, μέσω αναζήτησης σε σχετικούς ιστότοπους.

Παρά τη χρηματοδότηση και τις πολυάριθμες ευκαιρίες, οι νέοι συχνά διστάζουν να λάβουν την απόφαση για να μετακινηθούν στο εξωτερικό. Ο φόβος του άγνωστου αναφορικά με τη μετακίνηση και διαμονή σε μια ξένη χώρα, η έλλειψη αυτοπεποίθησης στην ικανότητα επικοινωνίας σε μια ξένη γλώσσα και ο αποχωρισμός από την οικογένεια, τους φίλους και τις άλλες σχέσεις αναφέρονται συχνά ως σημαντικοί ανασταλτικοί παράγοντες για τη μετακίνηση και διαβίωση στο εξωτερικό (European Union, 2014· Naffziger *et al.*, 2008). Οι ανησυχίες που εκφράζονται για την προσαρμογή, την επικοινωνία και την κοινωνικοποίηση σε μια άλλη χώρα είναι ρεαλιστικές, σύμφωνα με αναφορές νέων που ταξίδεψαν στο εξωτερικό (Hansel, 2005). Για αυτό προτείνεται οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ενθάρρυνση της κινητικότητας των νέων να λαμβάνουν υπόψη τους παραπάνω περιορισμούς και να εντάσσουν δράσεις κατά τις οποίες οι νέοι θα έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν και να επεξεργαστούν τους προβληματισμούς τους (ΕΟΠΠΕΠ, 2012). Παράλληλα, καθώς οι νέοι μοιράζονται μεταξύ τους ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς, είναι σημαντικό, όταν έρχονται αντιμέτωποι με άγνωστες καταστάσεις ή όταν βιώνουν ανασφάλεια και δυσφορία, να έχουν την δυνατότητα να μοιραστούν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους με συνομιλήκους τους, που έχουν ήδη

βιώσει παρόμοιες καταστάσεις (Trinity College Dublin, 2003).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω και με στόχο την ενδυνάμωση, ενθάρρυνση και ενεργοποίηση φοιτητών και αποφοίτων, ώστε να μετέχουν σε χρηματοδοτούμενα προγράμματα κινητικότητας στο εξωτερικό για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, οργανώθηκαν και υλοποιήθηκαν τρία βιωματικά σεμινάρια στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, χώρο πρότερης εργασίας της συγγράφουσας. Ειδικότερα, επιδιώχθηκε οι συμμετέχοντες να προβληματιστούν σχετικά με την εμπειρία της κινητικότητας, να συζητήσουν τις ανησυχίες τους και μέσα από τις αφηγήσεις προσωπικών εμπειριών ατόμων που έχουν ήδη βιώσει αντίστοιχες εμπειρίες, να αποκτήσουν μια πιο θετική στάση απέναντι στην κινητικότητα. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα σεμινάρια ήταν ενταγμένα στο πλαίσιο ενημερωτικών εκδηλώσεων, στις οποίες εισηγητές ήταν φοιτητές και απόφοιτοι του Πανεπιστημίου που αξιοποίησαν χρηματοδοτούμενες δυνατότητες μετακίνησης και παραμονής στο εξωτερικό, και υλοποιήθηκαν ως ένα δεύτερο επίπεδο εμβάθυνσης μετά την βασική πληροφόρηση².

Σχεδιασμός και Περιεχόμενο Σεμιναρίων

Τα σεμινάρια με τίτλο «Κάνε Like στην Κινητικότητα» οργανώθηκαν και υλο-

2. Μπορείτε να δείτε τις εισηγήσεις των εκδηλώσεων στα κάτωθι Links «Πάμε για άλλες Πολιτείες»: <https://www.youtube.com/watch?v=CMmVqEcZ5e0&list=PLwmNcYqaf9hGj9TDg9q3vsHmhvTJ5JZk> «Αδράξτε τις σπουδές»: <https://www.youtube.com/watch?v=laazmbhISUo&list=PLwmNcYqaf9hGj9b4TZiWBVEeORgEdEWFKg>

ποιήθηκαν κατά τα έτη 2014 και 2015 από το Γραφείο Διασύνδεσης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας σε συνεργασία με φοιτήτριες του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου (ΕΚΠ), με γνώμονα την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ φορέων και Τμημάτων του Πανεπιστημίου, καθώς και της σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη. Συγκεκριμένα, διαμορφώθηκε ομάδα εργασίας αποτελούμενη από τη συγγράφουσα-Σύμβουλο Σταδιοδρομίας του Γραφείου Διασύνδεσης, η οποία ανέλαβε την επιστημονική επιμέλεια, το συντονισμό και την οργάνωση των σεμιναρίων, και τις: Αντωνιάδου Εύη, Αντωνίου Κωνσταντινιά, Κόκοβα Ελένη, Κωνσταντινίδου Δήμητρα, Νασιάκου Ελένη, Πολίτη Βιργινία, Φωτιάδου Μαρία, μεταπτυχιακές φοιτήτριες του Τμήματος στην Κατεύθυνση της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Φίντζου Ερικαίτη-Μαρία, προπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος, επίσης στην κατεύθυνση της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης, οι οποίες διαμόρφωσαν το περιεχόμενο των σεμιναρίων, προτείνοντας και προσαρμόζοντας κατάλληλα διάφορες δραστηριότητες, και ανέλαβαν, ως εκπαιδευτριες, την υλοποίησή τους.

Η επιστημονική προσέγγιση των σεμιναρίων βασίστηκε στο περιεχόμενο της συμβουλευτικής κινητικότητας, η οποία εστιάζει στην αναγκαία προετοιμασία των ατόμων για την μετακίνηση και παραμονή τους στο εξωτερικό και στην υποστήριξή τους κατά την επιστροφή (ΕΟΠΠΕΠ, 2012α). Ξεκινώντας από το στάδιο της λήψης απόφασης για τη μετακίνηση στο εξωτερικό, είναι αναγκαίο τα άτομα να αναστοχαστούν ως προς τις

γνώσεις τους αναφορικά με ζητήματα διαπολιτισμικότητας, να διερευνήσουν τυχόν στερεότυπα και προκαταλήψεις και να αποκτήσουν μια θετική στάση για την εμπειρία της κινητικότητας στο εξωτερικό (ο.π.). Παράλληλα, ελήφθη υπόψη η προσέγγιση της «συμβουλευτικής ομηλίκων» ή «υποστήριξης από ομοτίμους» (peer counseling/peer support) (Στιβακτάκη & Τσερμίδου, 2007), η οποία προσδιορίζεται ως η ανάγκη του ατόμου να προσφέρει, αλλά και να αναζητήσει βοήθεια από άτομα που έχουν παρόμοιες εμπειρίες, ανησυχίες και δυσκολίες, καθώς πιστεύει ότι μπορεί να κατανοήσει καλύτερα αυτό που ίδιοι βιώνουν, αλλά και να γίνει ο ίδιος καλύτερα κατανοητός (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2014). Για την πρακτική εφαρμογή των ανωτέρω, αξιοποιήθηκε το εκπαιδευτικό υλικό που έχει διαμορφωθεί από τη Διεύθυνση Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού του ΕΟΠΠΕΠ και συγκεκριμένα ο «Οδηγός Κινητικότητας στην Ευρώπη για μαθητές, φοιτητές, νέους και κάθε ενδιαφερόμενο που αναζητά ευκαιρίες για σπουδές και εργασία» (ΕΟΠΠΕΠ, 2012β) και το «Εγχειρίδιο Συμβουλευτικής Κινητικότητας: Επιστημονικό Υποστηρικτικό Υλικό για Συμβούλους Σταδιοδρομίας» (ΕΟΠΠΕΠ, 2012α).

Επιπρόσθετα, η σύμβουλος σταδιοδρομίας πρότεινε τη συμμετοχή του συλλόγου φοιτητών Erasmus του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (Erasmus Student Network-ESN), καθώς εκτιμήθηκε ότι τα μέλη του, που έχουν ήδη την εμπειρία της κινητικότητας στο εξωτερικό, μπορούν να λειτουργήσουν ως «peer supporters» προς τους συμμετέχοντες

των σεμιναρίων. Το ESN είναι ο μεγαλύτερος φοιτητικός οργανισμός στην Ευρώπη που δραστηριοποιείται από το 1989 και υφίσταται επίσημα στο Πανεπιστήμιο από το 2009. Τα μέλη του λειτουργούν κάτω από βασικές αρχές, οι οποίες συνοψίζονται στη φράση «Φοιτητές βοηθούν φοιτητές», με στόχους την προώθηση της κινητικότητας στην Ευρώπη, την υπεράσπιση των φοιτητικών δικαιωμάτων σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο, την προετοιμασία των εξερχόμενων φοιτητών, καθώς και την παροχή βοήθειας στους εισερχόμενους φοιτητές για την καλύτερη προσαρμογή τους στην πόλη. Ειδικότερα, η συμμετοχή των μελών του ESN - Ελλήνων και ξένων, εισερχόμενων φοιτητών Erasmus στο Πανεπιστήμιο- αποσκοπούσε στην ενθάρρυνση και ενεργοποίηση των εκπαιδευόμενων ώστε να μετέχουν σε προγράμματα κινητικότητας στο εξωτερικό. Ειδικότερα, δόθηκε έμφαση σε θέματα προσαρμογής και κοινωνικοποίησης σε μια άλλη χώρα και ενημέρωσης για τις συνθήκες ζωής και την κουλτούρα άλλων χωρών. Επίσης, επιδιώχθηκε να εξομαλυνθούν τυχόν ανησυχίες και δισταγμοί των συμμετεχόντων ως προς τη μετακίνηση στο εξωτερικό και να αρθούν τυχόν στερεοτύπα και προκαταλήψεις για διάφορες χώρες. Οι φοιτητές/τριες-μέλη του ESN που μετείχαν στην υλοποίηση των σεμιναρίων ήταν οι εξής: Γιαννοπούλου Μαρία-Σοφία, Δημαρά Ναυσικά, Δημόπουλος Θανάσης, Κολεσίδης Μιχάλης, Μπρόζου Μαρία, Νάρης Μιχάλης, Παπαδήμου Ελευθερία, Πάσκου Φαίη, Σέντερη Γαβριέλα, Σπυριάδη Ειρήνη, Φαλαγγάρης Γιώργος, Irazabal Lucia

(Ισπανία), Pierrain Manon (Γαλλία), Moratelli Francesco (Ιταλία), Poulain Xavier (Βέλγιο), Romeo Francesco (Ιταλία), Sedda Tolu Silvia (Ιταλία), Tubik Dora (Ουγγαρία), Uslu Gorkem (Τουρκία). Θα πρέπει να αναφερθεί ότι όλοι οι προαναφερόμενοι μετείχαν/μετέχουν στο πρόγραμμα Erasmus Σπουδές, ενώ αρκετοί εξ αυτών έχουν μετάσχει και σε άλλα προγράμματα κινητικότητας στο εξωτερικό (π.χ. πρακτική άσκηση, ανταλλαγές νέων, εθελοντική εργασία, κ.α.).

Η μεθοδολογία και οι τεχνικές υλοποίησης των σεμιναρίων βασίστηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, σύμφωνα με το οποίο επιδιώχθηκε η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διεργασία (Κόκκος, 2005). Συγκεκριμένα, δόθηκε έμφαση στην αναζήτηση της γνώσης από τους ίδιους, επιτρέποντας την επεξεργασία των εμπειριών τους μέσω της συζήτησης, του αναστοχασμού και της ανταλλαγής απόψεων (Mezirow, 1990), με τις εκπαιδευτριες να λειτουργούν κυρίως ως εμπυχωτρίες, παρέχοντας εναύσματα και θέτοντας προς συζήτηση διάφορα θέματα (Βασίλου-Παπαγεωργίου, 2004). Για την εφαρμογή των ανωτέρω, επελέγη ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών τεχνικών, με στόχο τη διασφάλιση της διατήρησης του ενδιαφέροντος των εκπαιδευόμενων, της αξιοποίησης των εμπειριών τους και της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασής τους (Κόκκος, 2005). Αξίζει, ακόμη, να σημειωθεί ότι τα σεμινάρια απευθύνονταν σε 10 έως 20 άτομα, καθώς αυτός ο αριθμός συμμετεχόντων φαίνεται να λειτουργεί πιο αποτελεσματικά για την

επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Rogers, 1998).

Σκοπός των σεμιναρίων ήταν η ενεργοποίηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων, ώστε να επιδιώξουν τη συμμετοχή τους σε προγράμματα κινητικότητας στο εξωτερικό. Οι επιμέρους στόχοι προσδιορίστηκαν έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να είναι σε θέση:

- α. Σε *επίπεδο γνώσεων*: να ορίζουν την έννοια της κινητικότητας στο εξωτερικό, να προσδιορίζουν τα οφέλη της και να αναγνωρίζουν ποιες δυνατότητες υπάρχουν για τη συμμετοχή τους σε αντίστοιχα προγράμματα.
- β. Σε *επίπεδο δεξιοτήτων*: να ενισχύσουν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, να αξιολογήσουν προσωπικές τους στάσεις, αξίες και αντιλήψεις κατά την επαφή τους με άτομα πολιτισμικά διαφορετικά και να εκφράσουν τυχόν δυσκολίες και δισταγμούς ως προς τη μετακίνησή τους στο εξωτερικό.
- γ. Σε *επίπεδο στάσεων*: να ευαισθητοποιηθούν ως προς τα οφέλη της κινητικότητας στο εξωτερικό και να αποκτήσουν θετική στάση, να αμφισβητήσουν στερεοτυπικά εγκαθιδρυμένες πολιτισμικές τους αντιλήψεις και να καλλιεργήσουν μια κουλτούρα προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Συνοπτικά, το περιεχόμενο των σεμιναρίων περιελάμβανε τα κάτωθι:

- Σύντομη παρουσίαση των συντελεστών των σεμιναρίων (Γραφείο Διασύνδεσης, ESN, Κατεύθυνση Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης ΕΚΠ)
- Σύντομη εισήγηση κατά την οποία

προσδιορίστηκαν η έννοια, το περιεχόμενο και η σπουδαιότητα της κινητικότητας στο εξωτερικό, παρουσιάστηκαν οι δυνατότητες και ευκαιρίες που υπάρχουν για τη συμμετοχή σε χρηματοδοτούμενα προγράμματα κινητικότητας και οι φορείς στους οποίους οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να απευθυνθούν για να ενημερωθούν και να υποστηριχθούν.

- Γνωριμία συμμετεχόντων μέσα από τη δραστηριότητα «Ας γνωριστούμε» κατά την οποία συστήνονταν μεταξύ τους, εκφράζοντας παράλληλα τις αυθόρμητες σκέψεις τους στο άκουσμα λέξεων συναφών με την κινητικότητα, π.χ. αλλαγή, ταξίδι, κουλτούρα, προσαρμογή, κ.α. Η δραστηριότητα προτάθηκε και διαμορφώθηκε από τα μέλη του ΕΚΠ.
- Εργασία σε ομάδες μέσω της δραστηριότητας «Διώξε τα σύννεφα», κατά την οποία οι συμμετέχοντες συζητούσαν θέματα που συχνά αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την κινητικότητα, όπως προσέγγιση ενός λαού διαφορετικής κουλτούρας, διεκπεραίωση διοικητικών και άλλων ζητημάτων σε μια ξένη χώρα, ανταπόκριση στις απαιτήσεις ενός διαφορετικού εκπαιδευτικού συστήματος, κοινωνικοποίηση σε ένα νέο περιβάλλον, οικονομική διαχείριση, κ.α. Σε κάθε ομάδα υπήρχε εκπρόσωπος του ESN για να διευκολύνει τη συζήτηση. Η δραστηριότητα προσαρμόστηκε από το εκπαιδευτικό υλικό του ΕΟΠΠΕΠ. Επίσης, οι συμμετέχοντες κατανεμήθηκαν τυχαία σε ομάδες, ανάλογα με τη χώρα η οποία ήταν γραμμένη σε χαρτί (με

τη μορφή boarding pass) το οποίο έλαβαν κατά την προσέλευσή τους στα σεμινάρια (π.χ. Ιταλία, Ισπανία, Φινλανδία, κ.α.)

- Εργασία σε ομάδες μέσω της δραστηριότητας «Η εμπειρία μιας άλλης χώρας» κατά την οποία τα μέλη του ESN μοιράζονταν στις ομάδες τους την εμπειρία τους από την παραμονή τους στο εξωτερικό ή στην Ελλάδα (οι εισερχόμενοι φοιτητές), σύμφωνα με ερωτηματολόγιο που είχαν συμπληρώσει πριν την υλοποίηση των σεμιναρίων. Το ερωτηματολόγιο με τίτλο «Σημειωματάριο ταξιδιού» (ΕΟΠΠΕΠ, 2012β), περιελάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν το σκοπό της μετακίνησης, στερεότυπα και προκαταλήψεις για τις συνθήκες ζωής και την κουλτούρα των κατοίκων της χώρας στην οποία βρέθηκαν τα οποία, ωστόσο, δεν επιβεβαιώθηκαν, δυσκολίες που αντιμετώπισαν ως προς την προσαρμογή τους στη νέα χώρα, οφέλη που αποκόμισαν, κ.α.
- Συμμετοχή στη δραστηριότητα «Step ahead», η οποία προτάθηκε από τα μέλη του ΕΚΠ, από πρότερη εμπειρία τους σε προγράμματα κινητικότητας στο εξωτερικό. Στόχος της δραστηριότητας ήταν να ενημερωθούν οι εκπαιδευόμενοι για τις συνθήκες διαβίωσης και παραμονής σε άλλες χώρες, καθώς και να αναδειχθούν τυχόν στερεότυπα στα παραπάνω. Δέκα εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν, εθελοντικά, να εκπροσωπήσουν μια χώρα, σύμφωνα με καρτέλες που τους δίνονταν τυχαία και στις οποίες αναγράφονταν ονόματα χωρών, διαφορετικών για κάθε εκπαιδευόμενο, π.χ.

ένας εκπαιδευόμενος εκπροσωπούσε τη Γαλλία, άλλος την Ιταλία, κ.ο.κ. Εν συνεχεία, οι δέκα εκπαιδευόμενοι τοποθετούνταν σε μια σειρά και στο άκουσμα μιας φράσης από τον εκπαιδευτή, έκαναν ένα βήμα μπροστά (step ahead), εάν πίστευαν ότι η φράση ισχύει για τη χώρα που εκπροσωπούσαν, διαφορετικά έμεναν στη θέση τους. Οι λοιποί συμμετέχοντες είχαν το ρόλο του παρατηρητή, χωρίς να γνωρίζουν από ποιον εκπροσωπείται κάθε χώρα. Εν συνεχεία, οι παρατηρητές και κυρίως τα μέλη του ESN, προσπαθούσαν να μαντέψουν ποια χώρα εκπροσωπείται από τους εκπαιδευόμενους, σύμφωνα με την τελική θέση που έλαβαν και τις κινήσεις τους κατά την ανάγνωση των φράσεων, και επαλήθευαν εάν ισχύουν τα όσα πιστεύουν οι εκπαιδευόμενοι για τις χώρες που εκπροσωπούσαν. Ενδεικτικές φράσεις της δραστηριότητας ήταν: «Στη χώρα μου οι άνθρωποι μιλάνε δυνατά και κάνουν πολλές χειρονομίες», «Στη χώρα μου οι άνθρωποι γνωρίζουν αγγλικά και μπορείς να συνεννοηθείς μαζί τους», «Στη χώρα μου μπορείς να πας σε ένα εστιατόριο ή σε ένα μπαρ ό,τι ώρα θέλεις, ακόμη και αργά το βράδυ», «Στη χώρα μου τα πανεπιστήμια είναι προσβάσιμα σε άτομα με ειδικές ανάγκες». Επισημαίνεται ότι επιλέχθηκαν χώρες στις οποίες τα μέλη του ESN έχουν ταξιδέψει ή προέρχονται από αυτές (οι εισερχόμενοι φοιτητές).

- Συμμετοχή στην αξιολόγηση των σεμιναρίων, η οποία στόχευε στην αποτίμησή τους και στην παροχή

ανατροφοδότησης για τα μέλη της ομάδας εργασίας. Όλοι οι συμμετέχοντες κατέγραφαν σε μικρά χαρτιά μια λέξη/φράση που τους εξέφραζε, αναφορικά με όσα αποκόμισαν ή τους έκαναν εντύπωση.

Αποτελέσματα Σεμιναρίων

Τα αποτελέσματα των σεμιναρίων αποτυπώνονται στα σχόλια των εκπαιδευόμενων, σύμφωνα με τα οποία φάνηκε ότι επιτεύχθηκαν οι στόχοι της ενθάρρυνσης για να αξιοποιήσουν ευκαιρίες κινητικότητας στο εξωτερικό και της ενίσχυσης της διαπολιτισμικής τους ευαισθησίας. Ενδεικτικά σχόλια των εκπαιδευόμενων ήταν: «Νιώθω πλουσιότερη εσωτερικά», «Θέλω να πάω οπωσδήποτε Erasmus», «Κατάρριψη στερεοτύπων», «Mobility for ever», «Μου δίδαξε πως η συναναστροφή με διαφορετικούς ανθρώπους βοηθάει στην εκτίμηση των χαρακτηριστικών μου και στην αναζήτηση νέων», «Άκουσα πράγματα για χώρες που δεν έχω πάει και που πλέον βλέπω πιο φιλικά το ενδεχόμενο να τις επισκεφθώ», «Βουτιά στο διαφορετικό, στο άγνωστο», «Ένωσα φίλος μεταξύ φίλων. Για μια τέτοια στιγμή αξίζει να είσαι φοιτητής».

Παράλληλα, αναδείχθηκε η αποτελεσματικότητα της συμμετοχής των φοιτητών-μελών του ESN, ως καθοριστική για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και την επίτευξη των στόχων των σεμιναρίων. Τα μέλη του ESN, ως φορείς ενημέρωσης και υποστήριξης, συνέβαλλαν ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αναθεωρήσουν απόψεις τους, οι οποίες συχνά περιείχαν στερεότυπα και προκαταλήψεις

για ανθρώπους και συνήθειες άλλων χωρών, να εξομαλυνθούν ανησυχίες και δισταγμοί που εκφράζονταν αναφορικά με την παραμονή σε μια άλλη χώρα και να ενεργοποιηθούν για να μετέχουν σε προγράμματα κινητικότητας στο εξωτερικό. Επιπρόσθετα, διαφάνηκε ότι είναι σκόπιμο τα άτομα που έχουν ταξιδέψει στο εξωτερικό να έχουν την ευκαιρία να μοιραστούν και να επεξεργαστούν τις εμπειρίες τους. Από τις συζητήσεις των μελών του ESN για όσα αποκόμισαν από τα σεμινάρια, παρουσιάστηκαν πολλές και διαφορετικές απόψεις, οι οποίες, ωστόσο, κατέληγαν στο πόσο ενθουσιασμένοι ήταν που είχαν την ευκαιρία να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, να συμβάλλουν στην άρση στερεοτύπων και κυρίως να αποτελέσουν το έναυσμα ώστε άλλα άτομα να αποκτήσουν αντίστοιχες εμπειρίες ζωής, «εμπειρίες διαμόρφωσης προσωπικότητας και συμπεριφοράς». Ενδεικτικά σχόλια των μελών του ESN ήταν: «Πολύ όμορφο το συναίσθημα να μοιράζεσαι τις εμπειρίες σου μέσω ενός διαδραστικού workshop και ακόμη πιο όμορφο, ένα χρόνο μετά, να ξέρεις πως κάποια παιδιά που τότε είχαν αμφιβολίες, τώρα βρίσκονται στο εξωτερικό και ζουν τη δική τους εμπειρία», «Πολλοί είναι αυτοί που 'φλερτάρουν' με την ιδέα να φύγουν στο εξωτερικό, όμως διστάζουν να κάνουν το πρώτο βήμα. Μιλώντας τους για την εμπειρία μας στο εξωτερικό, θεωρώ ότι διώξαμε μερικές από τις αμφιβολίες και τους φόβους που είχαν», «Όμορφο το συναίσθημα να μοιράζεσαι ορισμένες από τις πιο όμορφες εμπειρίες της ζωής σου, προσπαθώντας να διώξεις τις αμφιβολίες και τους φόβους των παιδιών, ώστε να τολμήσουν να κάνουν το βήμα που άλλαξε

τη δική σου ζωή», «Είναι πάντα ωραίο να βλέπεις πώς οι εμπειρίες σου μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα, ώστε και άλλοι να βιώσουν αυτό που βίωσες, αρκεί να το μοιραστείς και αυτή τη δυνατότητα μας έδωσε το συγκεκριμένο workshop», «I really enjoyed this opportunity of sharing my experience and encouraging other students to apply for an Erasmus, since I believe it should almost be mandatory for every student. I like the format of the workshop, it was fun, interactive and interesting; it has been a pleasure», «What is more enjoyable in playing and discussing about Erasmus? Discussing about Erasmus while playing! This workshop was very nice because of the games organized, which made us spend an afternoon which was more than a formal meeting», «Great idea. I should import it to Belgium», «Falsity of stereotypes, willingness and interest of those who took part in this seminar, having fun together». Παράλληλα, αντιλήφθηκαν ότι αρκετοί εκπαιδευόμενοι θεωρούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση στο εξωτερικό καλύτερη από αυτήν στην Ελλάδα, μια άποψη που δεν επιβεβαιώθηκε ούτε από τους Έλληνες, ούτε από τους ξένους φοιτητές που σπουδάζουν στην Ελλάδα.

Από τα σχόλια όλων των συμμετεχόντων συνάγεται, ακόμη, η αποτελεσματικότητα της μεθοδολογίας και των τεχνικών που εφαρμόστηκαν, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Συμπεράσματα

Με 126.000 Έλληνες επιστήμονες να εργάζονται στο εξωτερικό, το φαινό-

μενο της διαρροής επιστημονικού δυναμικού από την Ελλάδα προς άλλες χώρες («brain drain») έχει σημαντικές επιπτώσεις στην οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή της χώρας (Λαμπριανίδης, 2011). Απώτερος σκοπός των σεμιναρίων που υλοποιήθηκαν δεν ήταν να παρακινηθούν οι συμμετέχοντες για να μεταναστεύσουν σε άλλες χώρες, ενισχύοντας περαιτέρω το «brain drain», αλλά «να ανακαλύψουν τα πολυάριθμα πλεονεκτήματα μιας περιόδου κινητικότητας και να πεισθούν για τη χρησιμότητά της» (Επιτροπή Περιφερειών, 2009, σελ. 5) ως προς τη διεύρυνση των οριζόντων τους, την ενίσχυση της αυτογνωσίας και αυτοπεποίθησής τους, τη ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας και συνεργασίας και τη βελτίωση των εργασιακών τους προοπτικών (UK Higher Education International Unit, 2015· European Union, 2014· Zimmermann & Neyer, 2013). Στο δίλημα «Να μείνω ή να φύγω», που πολλοί νέοι αντιμετωπίζουν σήμερα, η απάντηση των σεμιναρίων θα μπορούσε να είναι «Να μετακινηθώ, ώστε να αναπτυχθώ προσωπικά και επαγγελματικά, να δω το διαφορετικό και επιστρέφοντας να επενδύσω τις γνώσεις και δεξιότητές μου στη χώρα μου» (Δάτση & Vujanović, 2014). Σε μια χώρα όπου η τριτοβάθμια εκπαίδευση συχνά υποτιμάται από τους φοιτητές της, τα μέλη του ESN έθεσαν ως πρόσθετο στόχο του συλλόγου τους να δείξουν στους συμφοιτητές τους με ποιους τρόπους θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν τα θετικά στοιχεία του ελληνικού εκπαιδευτικού στήματος.

Καθώς τα αποτελέσματα που παρατέθηκαν αφορούσαν ποιοτικά δεδομένα

ως προς την απόκτηση θετικής στάσης για την κινητικότητα στο εξωτερικό, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η υλοποίηση έρευνας ως προς το εάν και πόσοι από τους συμμετέχοντες των σεμιναρίων μετείχαν, τελικά, σε προγράμματα κινητικότητας στο εξωτερικό. Εκτιμάται ότι τα αποτελέσματα μιας τέτοιας έρευνας θα ήταν πολύ χρήσιμα για τη διερεύνηση ανασταλτικών παραγόντων στην κινητικότητα και τη λήψη αποφάσεων και συνάφειας στάσεων και τελικής δράσης.

Καθώς επιδιώκεται όλο και περισσότεροι νέοι να μετέχουν σε προγράμματα κινητικότητας στο εξωτερικό, θα είναι σημαντικό για τους ίδιους να νοηματο-

δοτούν τις εμπειρίες που θα αποκτήσουν. Να αναρωτηθούν σε τι άλλαξε η οπτική τους και πώς επηρεάζει την προσωπική και επαγγελματική τους πορεία, επιδιώκοντας, παράλληλα, να αντιληφθούν ότι οι ενέργειές τους ενέχουν και κοινωνικό όφελος, καθώς η προσωπική πρόοδος δεν μπορεί να διαχωριστεί και να αποκτήσει αξία χωρίς τη συνακόλουθη κοινωνική πρόοδο (Μουτοπούλου, 2014). Γιατί μπορεί «τα ταξίδια να είναι μοιραία για την προκατάληψη, τη μισαλλοδοξία και τη στενοκεφαλιά» (Mark Twain), ωστόσο, «το ζητούμενο δεν είναι απλά να βλέπεις άλλα μέρη, αλλά να έχεις άλλη ματιά» (Marcel Proust).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βασιλίου-Παπαγεωργίου, Β. (2004). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων υπό το πρίσμα δύο στοχαστών του 20ού αιώνα: J. Dewey και P. Freire. Από την επιστημονική θεωρία στο κοινωνικό κίνημα και στους θεσμούς. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 1, 27-29
- Δάτση, Ο. & Vujanovic, J. (2014). «Εθελοντισμός σε Ευρωπαϊκό και τοπικό επίπεδο – Ενωμένες Κοινωνίες Βαλκανίων». Παρουσίαση στο πλαίσιο της εκδήλωσης «Αδράξτε τις σπουδές... reloaded», 6/3/2014, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανάκτηση στις 10/6/2015 από: <https://www.youtube.com/watch?v=AVw4BedfRYU&index=14&list=PLw-mNcYqaf9jYb4TZi-WBVeEORgEdEWFKg>
- ΕΟΠΠΕΠ (2012α). *Εγχειρίδιο Συμβουλευτικής Κινητικότητας: Επιστημονικό Υποστηρικτικό Υλικό για Συμβούλους Σταδιοδρομίας*. Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ.
- ΕΟΠΠΕΠ (2012β). *Οδηγός Κινητικότητας στην Ευρώπη για μαθητές, φοιτητές, νέους και κάθε ενδιαφερόμενο που αναζητά ευκαιρίες για σπουδές και εργασία*. Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ.
- Επιτροπή Περιφερειών Ευρωπαϊκής Ένωσης (2010). *Σχέδιο Γνωμοδότησης της Επιτροπής των Περιφερειών με θέμα «Πράσινη Βίβλος για την προώθηση της μαθησιακής κινητικότητας των νέων»*. Ανάκτηση στις 10/6/2015 από: https://webapi.cor.europa.eu/documentsanonymous/CDR246-2009_REV1_PAC_EL.doc
- European Higher Education Area (2009). *The Bologna process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade*. Ανάκτηση στις 10/6/2015 από: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-09-675_en.htm
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2011). *Σύσταση του Συμβουλίου της 28ης Ιουνίου 2011 «Νεολαία σε Κίνηση-Προώθηση της μαθησιακής κινητικότητας νέων»* (2011/C199/01). Λουξεμβούργο: Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- European Union (2014). *The Erasmus Impact Study: Effects of Mobility on the skills and employ-*

- ability of students and the internationalization of higher education institutions. Luxembourg: Publications Office of the European Union,
- Hansel, B. (2005). The Educational Results Study. Στο ΕΟΠΠΕΠ (2012α) *Εγχειρίδιο Συμβουλευτικής Κινητικότητας: Επιστημονικό Υποστηρικτικό Υλικό για Συμβούλους Σταδιοδρομίας*.
- Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης (Τομ. Α)*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λαμπριανίδης, Λ. (2011). *Επενδύοντας στη φυγή: Η Διαρροή Επιστημόνων από την Ελλάδα την εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Κριτική.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (Επιμ.) (2014). *Συμβουλευτική ομηλίκων στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Mezirow, J. (1990). *Πώς ο Κριτικός Στοχασμός ενεργοποιεί τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Μτφρ.-Επιμ.: Αποστολοπούλου, Ν. & Μέγα, Γ. Ανάκτηση στις 23/1/2010 από: <http://class.eap.gr/>
- Μουτοπούλου, Ν. (2014). Διαχείριση σταδιοδρομίας κατά τη διάρκεια των σπουδών: Η αναγκαιότητα της ενεργοποίησης και απόκτησης εμπειρίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των φοιτητών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 104, 58-68.
- Naffziger, D., Bott, J., & Mueller, C. (2008). Factors influencing study abroad decisions among college of business students. *International Business: Research Teaching and Practice*, 2 (1), 39-52.
- Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Επιμ.: Κόκκος, Α. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Στιβακτάκη, Μ. & Τσερεμίδου, Λ. (2007). Συμβουλευτική Εκπαίδευσης. Στο Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (Επιμ.). *Συμβουλευτική Ψυχολογία: Σύγχρονες Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Trinity College Dublin (2003). *Peer Support Training Manual*. Eds: Kracen, A. Ανάκτηση στις 10/6/2015 από: https://www.tcd.ie/Student_Counselling/studentlearning/assets/docs/old/Peer%20Support%20Training%20Manual.pdf
- UK Higher Education Unit (2015). *Gone International: Mobile Students and their outcomes*. Eds: Bøe, L. & Hurley, D. Ανάκτηση στις 10/6/2015 από: <http://www.international.ac.uk/media/3207989/Gone-International-mobile-students-and-their-outcomes.pdf>
- Zimmermann, J. & Neyer, F. (2013). Do we become a different person when hitting the road? Personality development of sojourners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105 (3), 515-530.

*Ράνη Καλούρη**

Η ΤΕΧΝΗ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ**

Εισαγωγή

Ήδη από το 1985 ο Gaston Mialaret σημείωνε ότι: «η τέχνη για το σύγχρονο άτομο αποτελεί το αντιστάθμισμα στην ανάπτυξη της επιστήμης, σημειώνοντας ότι «...η σύγχρονη εκπαίδευση –και αυτό αληθεύει για το σύνολο των χωρών του πλανήτη μας- είναι αρκετά νοησιαρχική παραμελώντας περισσότερο απ' ό,τι πρέπει τις κινητικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, αισθητικές πλευρές της προσωπικότητας του παιδιού και του εφήβου.

Εδώ όμως και πολλά χρόνια, προοδευτικοί ψυχολόγοι και παιδαγωγοί έδειξαν ότι μια αγωγή που απευθύνεται μόνο στις διανοητικές ικανότητες είναι μια αγωγή φτωχή, ακρωτηριασμένη, μια αγωγή που δε χρησιμοποιεί όλες τις

πολύπλευρες δυνατότητες του παιδιού και του εφήβου.

Μια σωστή αισθητική μόρφωση μπορεί να γίνει ένας ισχυρός μοχλός είτε για να υπερνικήσει μια δύσκολη κατάσταση μάθησης, είτε για να επιτρέψει στο παιδί



*Η Ρ.Κ. είναι Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ, Πρόεδρος ΕΛΕΣΥΠ, Επικ. rkalouri@hotmail.com

** Πρόκειται για ομιλία που έγινε στην Επιστημονική Ημερίδα, με θέμα: «Η Τέχνη και το Παραμύθι στην Κοινωνική Εργασία και τη Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση», το Σάββατο, 22 Μαΐου 2021, στο πλαίσιο του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών των Τμημάτων Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Κοινωνικής Εργασίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης με θέμα: «Συμβουλευτική» (Counselling). Στο πλαίσιο της παρούσας δημοσίευσης σημειώνονται απλά τα κύρια σημεία που τεκμηριώνουν την σύνδεση της συμβουλευτικής και της παιδαγωγικής με την τέχνη. Για τον λόγο αυτό και δημοσιεύεται στο «Εμπειρίες από την Πράξη».



να πετάξει στις κορυφές της γνήσιας ανθρώπινης κουλτούρας. Σε όλες, λοιπόν, τις περιπτώσεις η αισθητική αγωγή πρέπει να θεωρηθεί ότι αποτελεί εξ ολοκλήρου τμήμα της αγωγής ενός ανθρώπου».

Η τέχνη, σε όλες της τις μορφές,

διασκεδάξει, ευχαριστεί, μορφώνει, διδάσκει, θεραπεύει.... , άλλωστε, «η παιδαγωγική είναι μια τέχνη και η τέχνη είναι η πιο δραστήρια παιδαγωγική» όπως σημειώνει ο E.Z. Dalcroze, ενώ ο Etienne Souriau δηλώνει ότι «το αισθητικό γεγονός βρίσκεται σε συνδυασμό με γεγονότα κοινωνικής, ψυχολογικής, οικονομικής και παιδαγωγικής φύσης».

Το αισθητικό γεγονός, είτε μιλάμε για παραμύθι, για αφήγηση, για χορό, για κουκλοθέατρο, για μουσειακή αγωγή ή ακόμη για ζωγραφική, κολλάζ ή γενικότερα πλαστικές τέχνες, βρίσκεται πάντοτε σε συνδυασμό και αλληλεπιδρά με την καθημερινότητά μας και διευκολύνει στην κατανόηση της γύρω μας πραγματικότητας.

Ο G. Mialaret σημειώνει ότι η «αληθινή αγωγή είναι αυτή που επιτυγχάνει τη συμμετοχή του υποκειμένου, που προκαλεί μια δημιουργική και γόνιμη δραστηριότητα της οποίας αφετηρία είναι και πάλι το παιδί». Η τέχνη επιτρέπει στον καθένα, και ιδιαίτερα στα παιδιά, από τη μια σαν απλοί θεατές να γευθούν τις χαρές που τους προσφέρει το ωραίο και η καλλιτεχνική δημιουργία και από την άλλη, σαν δημιουργοί, να εκφραστούν οι ίδιοι έξω από κάθε συμβατικότητα, κανόνα και κριτική.

«Ο άνθρωπος είναι για να δημιουργεί και η τέχνη είναι το μόνο μέσο που του μαθαίνει συγχρόνως να δημιουργεί και να δημιουργείται» (E. Souriau). Όπως δε σημειώνει η Ρόζα Ιμβριώτη «η λειτουργία της τέχνης είναι να συναρπάξει ολόκληρο τον άνθρωπο, να κάνει δυνατή τη συμμετοχή του Εγώ του στη ξένη ζωή και μοίρα, να τον κάνει ικανό να ταυτίζεται με τον άλλο [...]. Είναι απαραίτητη η τέχνη για



να είναι ο άνθρωπος σε θέση να γνωρίσει τον κόσμο και να τον αλλάξει».

Μιλάμε σήμερα για την τέχνη στην παιδαγωγική και τη συμβουλευτική....

Τι σημαίνει όμως; Η ζωή μας ολόκληρη δεν είναι τέχνη;

Μιλάμε σήμερα για το παραμύθι...

Δεν θα μπορούσαμε να μιλήσουμε και για το σχέδιο;; «...Για μια επιφάνεια

όπου το παιδί παίζει με τις συγκινήσεις του;» (Jean Chateau).

Ο G.Bachelard έγραφε ότι «το παιδικό σχέδιο –θα έλεγε ένας φαινομενολόγος- είναι ένα απλό και ευθύ μέσο που έχει το παιδί για να εντάσσεται στον κόσμο. Μας αποκαλύπτει τον κόσμο του παιδιού, έναν κόσμο που συχνά έχει την φρεσκάδα και την δροσιά της παι-



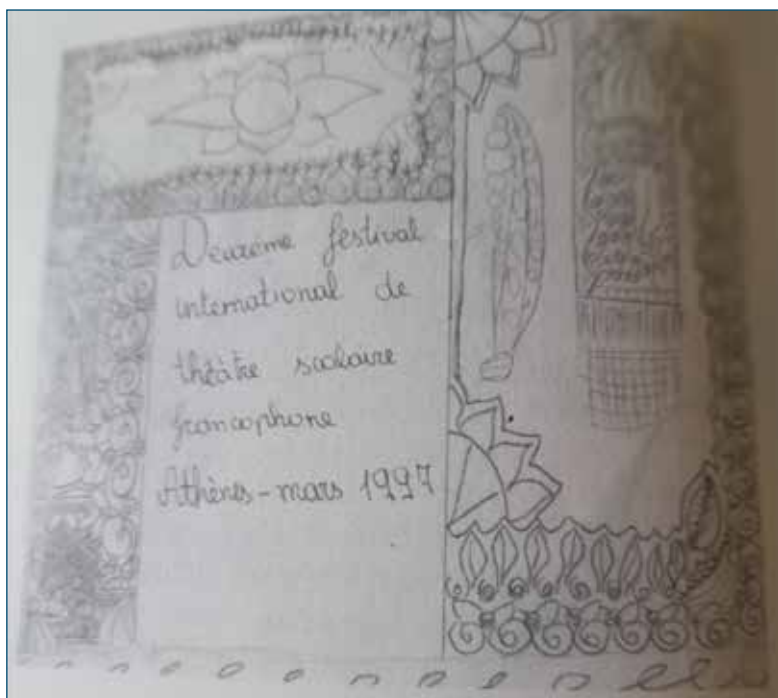
δικότητας του κόσμου», ενώ ο J.Piaget τονίζει ότι είναι «πολύ πιο δύσκολο να καθορισθούν στάδια ανάπτυξης για τις καλλιτεχνικές τάσεις του παιδιού, παρά για όλες τις άλλες νοητικές λειτουργίες».

Η τέχνη υποκινεί και αναπτύσσει στα παιδιά την παρατηρητικότητα και τη δημιουργικότητα. Βοηθάει στην παιδαγωγική και ψυχολογική γνώση του ατόμου. Του προσφέρει μια γλώσσα επικοινωνίας που με την μορφή φυσικών συμβόλων μας δείχνει όλη την έκταση της ανθρώπινης νοημοσύνης και ευαισθησίας.

Πιο συγκεκριμένα, ο Elliot Eisner αναφέρει τα δέκα «μαθήματα» που παίρνουν τα παιδιά μέσω της τέχνης:

- Μαθαίνουν να κρίνουν ποιοτικές σχέσεις.
- Μαθαίνουν ότι τα προβλήματα δεν έχουν πάντα μόνο μία λύση.
- Μαθαίνουν ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι να ερμηνεύουμε τον κόσμο.

- Μαθαίνουν να εξοικειώνονται με τη ρευστότητα των πραγμάτων, αφού παραδίνονται στις απροσδόκητες πιθανότητες του έργου, καθώς αυτό ξεδιπλώνεται.
- Μαθαίνουν ότι τα όρια της γλώσσας μας δεν είναι τα όρια της γνώσης μας.
- Μαθαίνουν ότι μικρές διαφορές μπορούν να προκαλέσουν μεγάλες επιπτώσεις.
- Μαθαίνουν τρόπους να λένε τα ανείπωτα.
- Μαθαίνουν να σκέφτονται μέσω των υλικών, ώστε να κάνουν τις εικόνες πραγματικότητα.
- Μαθαίνουν από τις εμπειρίες τους να ανακαλύπτουν το εύρος και την ποικιλία των συναισθημάτων τους.
- Μαθαίνουν από τη θέση των τεχνών στο σχολικό πρόγραμμα αυτό που οι ενήλικες πιστεύουν ότι είναι σημαντικό.



Ομολογώ ότι δυσκολεύτηκα αρκετά να προσεγγίσω το θέμα... Η τέχνη στην παιδαγωγική και τη συμβουλευτική...

Δεν θα μπορούσαμε να μιλήσουμε ξεχωριστά για το θέατρο; Το παραμύθι; Την ζωγραφική;

Το θέατρο

«Θέατρο δεν είναι μόνο η παράσταση. Είναι μια διαδικασία πολύπλοκη, κοινωνική, βαθύτατα παιδευτική που αγγίζει τις αρχέτυπες ανάγκες του ανθρώπου για δράση παράλληλα και θέαση του κόσμου, όπως υποστηρίζει ο Λάκης Κουρετζής».

Το θέατρο αναπτύσσει τις δημιουργικές δυνάμεις του παιδιού μέσα απ'την αυτοέκφραση με την κίνηση και τον λόγο...

Διευκολύνει την απόκτηση των κατάρτηλων κινητικών δεξιοτήτων ώστε να χρησιμοποιηθούν εκφραστικά τα μέλη του σώματος...

Αναπτύσσει την γλωσσική επικοινωνία, διευκολύνει την προφορική έκφραση...

Αναπτύσσει την ψυχική ικανοποίηση, τη συναισθηματική ισορροπία, την εσωτερική ασφάλεια και το πνεύμα συνεργασίας...

Μεταδίδει γνώσεις και δεξιότητες απαραίτητες για τη ζωή...

Στο κουκλοθέατρο το παιδί «κρυμμένο πίσω από την κούκλα του, ταυτιζόμενο μαζί της, δεν δεσμεύεται πια από την ντροπή που το παραλύει. Δίνει σχεδόν παρά τη θέλησή του τη φωνή του, την



κίνησή του στην κούκλα του, που ζητά, όπως το ίδιο, να μεγαλώσει και να ζήσει».

Ο χορός... η κίνηση είναι «μια γλώσσα πιο μουσική με την οποία το παιδί μπορεί να πει ό,τι θέλει χωρίς να διατρέχει τον κίνδυνο να μη γίνει κατανοητό από τους άλλους. Με το σώμα του μπορεί να εκφράσει τόσα πράγματα που δεν θα μπορούσε να τα πει με λέξεις... Δεν υπάρχουν όρια σ' αυτό που μπορεί να πει και να κάνει με το χορό...» μας λέει ο Robinson S.

Ο χορός ενεργοποιεί όλο το ψυχικό, πνευματικό και σωματικό δυναμικό μας. Συνειδητοποιούμε το σώμα μας, αποκτούμε πειθαρχία στις κινήσεις και τις συμπεριφορές, κατακτούμε τον χώρο, κατακτούμε τον ρυθμό. Συνδυάζει τις βιολογικές και τις αισθητικές απαιτήσεις. Είναι ένας τρόπος επικοινωνίας και ένα μέσο βίωσης ή ακόμη εξωτερίκευσης των προσωπικών μας πόνων...

Αυτοπεποίθηση, αυτοκυριαρχία, αυτοέλεγχος, σωματικός έλεγχος και ψυχική σταθερότητα καλλιεργούνται και αναπτύσσονται μέσα από τον χορό.

Και πάμε στο σχέδιο...

Όπου δεν υπάρχουν βαθμοί, ανταγωνισμοί και προπαντός απορρίψεις...

Όπου δεχόμαστε ότι το παιδικό σχέδιο είναι μια επιφάνεια όπου το παιδί παίζει με τις συγκινήσεις του! Όπου δεχόμαστε ότι ο δάσκαλος ή ο γονιός δεν θα προσπαθήσει να αποκαλύψει «αδέξια» αυτό που παρασταίνει το παιδί...

Να πάμε στο παραμύθι;

«Βάλτε σκοπό της ζωής σας το ξύπνημα του παιδιού. Βιβλία για τα παιδιά», έλεγε ο Κωστής Παλαμάς.

«Ένα καλοαφηγημένο παραμύθι είναι κιόλας η αρχή της πνευματικής αγωγής. Θα ήταν ευκαίριο να υπάρχει ένα βιβλίο με παραμύθια στην εταζέρα κάθε οικογένειας» έλεγε ο Makarenko,

ενώ ο Henri Wallon διακήρυξε ότι το παραμύθι αποτελεί την «χαρά του φανταστικού για το φανταστικό».

Άλλωστε, «δεν υπάρχει κάποιο άλλο αντίστοιχο είδος σαν το παραμύθι... Υπάρχουν εκατοντάδες χιλιάδες παραμύθια. Και αυτά τα παραμύθια έχουν προσδιοριστεί με τόσους πολλούς τρόπους, που μπλοκάρει ο νους μας αν θα πρέπει να σκεφτούμε πως θα μπορούσαμε να κατηγοριοποιήσουμε το παραμύθι ως λογοτεχνικό είδος».

Το παραμύθι συνεισφέρει στην προσπάθεια του παιδιού να βρει νόημα στην ύπαρξή του και να αντιμετωπίσει προβλήματα ή διλήμματα κατά την πορεία της ανάπτυξης του..., αποτελεί τμήμα της ζωής, στο οποία έχουν εκτεθεί συστηματικά όλοι ή σχεδόν όλοι οι άνθρωποι κατά την παιδική τους ηλικία. Είναι μια μορφή της λογοτεχνίας που επιφορτίζεται με κοινωνική αποστολή, με σύνθετες ψυχολογικές και πολιτισμικές λειτουργίες.

Το παραμύθι στη Συμβουλευτική:

Το παραμύθι αποτελεί μέρος της ταυτότητας του παιδιού μέσα από την πρόσληψη των μεταφορών και μηνυμάτων που αυτό εμπεριέχει... Επικοινωνεί την αλήθεια, πραγματεύεται σημαντικά θέματα ...

Η επεξεργασία των παραμυθιών και των ιστοριών που έχουν μια συναισθηματική φόρτιση αποτελούν τη βάση για τη διαμόρφωση υποθέσεων από την πλευρά του θεραπευτή, μέσα από μεταφορές, αλληγορίες, και δημιουργική φαντασία.

Βοηθούν στην αντιμετώπιση φοβικών



αντιδράσεων, ψυχοπαιστικών συνθηκών και τραυματικών γεγονότων.

Προσφέρουν ασφάλεια, χώρο άσκησης της ανεξαρτησίας και της αυτονομίας του παιδιού και αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα.

Ο Bettelheim (1976) αναγνωρίζει ότι τα παραμύθια έχουν τη δύναμη να δίνουν καθοδήγηση και υποστήριξη στο παιδί προκειμένου να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες και τα προβλήματα της ζωής. Το παιδί ταυτίζεται με τους ήρωες των παραμυθιών που αγωνίζονται να ξεπεράσουν εμπόδια, εσωτερικές και εξωτερικές συγκρούσεις με άλλα πρόσωπα, αντλώντας πολύτιμη γνώση.

Η Nina Brown, προτείνει τη χρήση των μύθων και των παραμυθιών στη



συμβουλευτική παιδιών σχολικής και εφηβικής ηλικίας μέσα από:

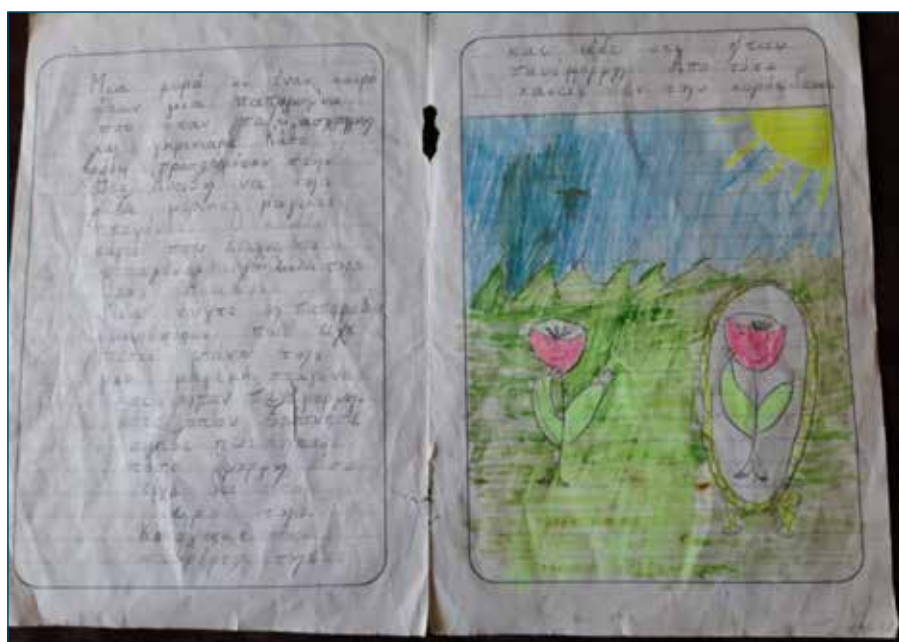
- α. την ανάγνωση του παραμυθιού από τον σύμβουλο
- β. την επιλογή και ζωγραφική από τα παιδιά δύο σκηνών από την ιστορία που άκουσαν
- γ. επιλογή από τα παιδιά ενός τίτλου στα σχέδια τους και παρουσίαση της δουλειάς τους στην ομάδα. Ο σύμβουλος όμως, και αυτό είναι σημαντικό, δεν επιχειρεί ερμηνείες, ούτε κριτική.

Τα παραμύθια προσφέρουν μη απειλητικούς τρόπους για την συζήτηση και εξέταση των προβλημάτων μέσα στην οικογένεια χωρίς να ενοχοποιούν τους

γονείς ή άλλα μέλη της οικογένειας.

Άλλωστε... σε κάθε δημιουργία της φαντασίας υπάρχει μια αφήγηση του εαυτού... την οποία, ως παράδειγμα, μπορούμε να διακρίνουμε στο παραμύθι που ακολουθεί και που δημιούργησε μαθήτρια της Γ' δημοτικού, και που επιβεβαιώνει ότι «η τέχνη μας βοηθά να πούμε τις ιστορίες μας, όταν οι λέξεις δεν είναι αρκετές».

«Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μια παπαρούνα που ήταν πολύ άσχημη και γκρινιára. Κάθε βράδυ προσευχόταν στην θεά Άνοιξη να της ρίξει μερικές μαγικές στα-



γόνες. Ο καλός μάγος που έριχνε τις σταγόνες ήταν βοηθός της θεάς Ανοιξης.

Μία νύχτα η παπαρούνα ονειρέφτηκε πως είχε πέσει επάνω της μία μαγική σταγόνα και ήταν πανέμορφη.

Τότε όταν ξύπνησε νόμιζε πως ήταν τόσο όμορφη όσο είχε δει στο όνειρό της.

Κοιτάχτηκε στον καθρέφτη της και είδε ότι ήταν πανέμορφη.

Από τότε κανείς δεν την κορόιδεψε.»

Μορφές τέχνης επίσης θα έπρεπε να χρησιμοποιούνται στα στρατόπεδα προσφύγων και τα κέντρα φιλοξενίας, γιατί:

- ευνοούν την δημιουργία δεσμών

- οικοδομούν γέφυρες επικοινωνίας με τις κοινότητες φιλοξενίας
- βοηθούν την ψυχική ανθεκτικότητα σε άτομα που έχουν υποστεί την πολιτική βία, την αναγκαστική μετανάστευση, την εξορία.

Τα παιδιά μεταναστών & των προσφύγων συχνά στερούνται ακόμη και τη δυνατότητα να εκφράσουν τις δυσκολίες και τον πόνο τους. Μέσα από τη δημιουργία εικόνων μπορούν να εικονογραφήσουν την ιστορία της ζωής τους & να ενεργοποιήσουν θεραπευτικούς μηχανισμούς με την αίσθηση ελέγχου της ζωή τους, αντισταθμίζοντας τον φόβο και την ανασφάλεια.

Η προσπάθεια των παιδιών να δημιουργήσουν εικαστικές συνθέσεις και ζωγραφίες, ισοδυναμεί με μια προσπάθεια να βάλουν τάξη στις χαώδεις



συνθήκες ζωής, να τακτοποιήσουν και να αντιμετωπίσουν στρεσογόνα και αρνητικά γεγονότα, λειτουργώντας ως μια μορφή αυτοπροστασίας.

Όμως, σιγά-σιγά στην καλλιτεχνική δημιουργία επιβάλλονται νόμοι, κανόνες, τρόποι έκφρασης. Και τότε...το παιδί σταματά πια να δημιουργεί, σταματά να εκφράζεται...

«Για να είναι το παιδί ικανό να ενεργήσει προς όφελος της κοινωνίας, θα πρέπει να ανατραφεί μέσα στην επιστήμη, στην ιστορία και την τέχνη» έλεγε ο Dewey... Ενώ η Άννα Φρόιντ αναρωπιέται έκπληκτη τι έγινε η φαντασία και η εφευρετικότητα των παιδιών, όταν αυτά μεγαλώνουν...

Ίσως θα πρέπει να αναλογιστούμε τον ρόλο μας ως δασκάλων, και γενικό-

τερα ως ενηλίκων, στην επίδραση που έχουμε στην ανάπτυξη της αισθητικής αγωγής, στην δυνατότητα έκφρασης των παιδιών μέσα από την τέχνη και στην χρήση της τέχνης από την παιδαγωγική και τη συμβουλευτική.

«Δεν είναι για την τέχνη, αλλά για την ίδια την ζωή πουν υπεραμυνόμαστε της εκπαίδευσης-αγωγής μέσα από την τέχνη» για τον Herbert Read ο οποίος συνεχίζει παρομοιάζοντας τον σύγχρονο άνθρωπο με ένα πουλί που δεν πετά παρά μόνο με μια φτερούγα, σημειώνοντας ότι μέσα απ' την τέχνη θα του δοθεί το μέσο να ξαναβρεί την άλλη, χαμένη φτερούγα του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

- Antonopoulou A., Kalouri O. (2011). Η θεατρική αγωγή ως παράγοντας ανάπτυξης της παιδικής δημιουργικότητας, *Perspectives on Creativity and Learning in Early Childhood*, OMEP, European Conference 2011, *8th Pan-Hellenic Conference*, 1st Conference of Cyprus Committee, Nicosia, Cyprus 6-8 May 2011, www.omep.com.cy/euroconference2011.
- Kalouri O. , Tsergas N., Botou A., Antonopoulou Q. (2021). Art Therapy and Counseling for Migrant and Refugee Children, *Journal of Liberal Arts and Humanities (JLAH)* Issue: Vol. 2; No. 6; June 2021 (pp. 12-20), DOI: 10.48150/jlah.v2no6.2021.a3 , <https://jlahnet.com/current/>
- Kalouri-Antonopoulou, O. (1993). L'esthétique de l' enfant: critères d' appréciation d' une œuvre d' art, *INSEA news*, vol. 2&3, 1993
- Kalouri-Antonopoulou, R. (1990). *Les activités esthétiques des enfants de 9 à 11 ans. Etude du développement de la mémoire, de l'imagination et de la sensibilité esthétique de l'enfant à travers les Beaux-Arts*, Univ. de Caen.
- Kalouri-Antonopoulou, O. (1995). Rola i funkcja pedagogiczna dzieł sztuki (Analiza psychologicznej poznawania sztuki i wanie pedagogiczne dzieł sztuki w muzeum), *Plastyka i wychowanie*, Varsovie, 1, 1995, (282), p. 33-36.
- Καλούρη Ο., Μπότου Α., Τσέργας Ν., (2012). «Η ενσωμάτωση της Τέχνης και της Δημιουργικότητας στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας ως μια τάση Αναθεώρησης του Επιστημονικού Παραδείγματος», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, Αθήνα, εκδόσεις: Πατάκη, τεύχος 101, σελ. 354-369.
- Καλούρη Ο., Παλούση Ε., (2018). Η τέχνη του παραμυθιού: ένα εργαλείο στη συμβουλευτική των εφήβων, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, Αθήνα, Πεδίο, τ. 113 & 114, σσ. 58-68.
- Καλούρη Ο., Τσέργας Ν., Μπότου Α., (2014). Συμβουλευτική μέσω της τέχνης στην εκπαίδευση: μορφή συλλογικής, συνεργατικής δράσης, στο Κυριακίδης, Α. Τσαγκαρίδου, Ν., Συμεωνίδου, Σ., Μαύρου, Κ., Συμεού, Α. Φτιάκα, Ε., & Ηλία, Ι. 'Μπροστά στις Εκπαιδευτικές Προ(σ)κλήσεις: Από τη θέση και την αντίθεση στη σύνθεση', Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου σ. 105-114.
- Καλούρη Ρ., Τσέργας Ν., & Μπότου Α., (2015). Αισθητική Αγωγή και Εικαστική Θεραπεία: η τέχνη ως πηγή μάθησης, ανάπτυξης και ενδυνάμωσης. *Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα: Τέχνη και Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα*, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών (ΑΣΚΤ) και Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών του Ιδρύματος Ωνάση, Αθήνα, 3η Συνεδρία, Διδακτική της Τέχνης, 18-49.
- Καλούρη Ρ., Τσέργας Ν., (2018). Εικαστικές επιλογές και διαχείριση συναισθημάτων, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, Αθήνα, Πεδίο, τ. 113 & 114, 2018, σσ. 39-46.
- Καλούρη Ρ., Τσέργας Ν., Μπότου Α., Αντωνοπούλου Α. (2016). Η Τέχνη του Βίντεο στη Συμβουλευτική και τη Θεραπεία: Μέθοδοι και Εφαρμογές, *International Scientific Conference, Proceedings eRa-11*, T.E.I of Piraeus.
- Καλούρη Ρ., Τσέργας Ν., Μπότου Α. (2015). «Αισθητική Αγωγή και Εικαστική Θεραπεία: η τέχνη ως πηγή μάθησης, ανάπτυξης και ενδυνάμωσης», *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο σχολείο του 21ου αιώνα*, http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Tehnes/2016/Praktika_Synedriou/praktika_synedriou.pdf.
- Καλούρη Ρ., Τσέργας Ν., Μπότου Α., Αντωνοπούλου Α., (2016). Εικαστική Συμβουλευτική

- και Θεραπεία για παιδιά Μεταναστών και Προσφύγων. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, Αθήνα, Πεδίο, τ.107, 53-67.
- Καλούρη, Ρ. (2008). Για μια θεμελίωση της αξίας της παιδικής ζωγραφικής, *Σύγχρονο Δημοτικό: Έρευνα-Θεωρία-Πράξη*, Αθήνα, Δίπτυχο, σ.42-47.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου Ρ. (1997). «Η αισθητική αγωγή στον μεταμοντέρνο κόσμο», *Ηλέσχη των εκπαιδευτικών*, τ. 17, Αθήνα, εκδ. Πατάκη.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ο. (1985). *Η αισθητική αγωγή του παιδιού: Μορφές αισθητικής δημιουργικότητας στην παιδική βιβλιοθήκη και στο μουσείο*. Αθήνα, Δίπτυχο.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ο. (1994). «Η αισθητική αγωγή στο σχολείο: Μύθος ή πραγματικότητα;» *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 76, 1994.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ο. (2005). Εικαστικά Απεικασματα της Μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, στο Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ο. επιμ. (2005). *Εικόνα και Παιδί*, σ. 365-373, Θεσσαλονίκη.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (1995). «Αισθητική αγωγή: αναγκαιότητα ή πολυτέλεια;» *Ηλέσχη των εκπαιδευτικών*, τ.10, Ιούνιος-Αύγουστος 1995, Αθήνα, εκδ. Πατάκη.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (1999). *Αισθητική Αγωγή*, Αθήνα, Ελλην.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ., Κάσσαρης, Χ. (1988). *Το μουσείο μέσο τέχνης και αγωγής. Θεωρητική - παιδαγωγική προσέγγιση*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη.
- Μπότου Α., Τσέργας Ν., Καλούρη Ο. (2016). Οι Δραματικές θεραπευτικές μέθοδοι και η αφήγηση στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, στο επιμ. Παπαδάτος Γ., Πολυχρονόπουλου Σ., Μπαστέα Α., Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών της Εκπαίδευσης «Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή», Αθήνα, τ. 2015, αρ. 2, σ. 966-974.
- Τσέργας Ν., Καλούρη Ρ., Μπότου Α., (2019). Εικαστική θεραπεία Οικογένειας και η Ψυχοσυνθετική θεωρία στο Καλαβά-Μυλωνά Ν., Καλούρη Ο., Κατσαμπούρη Φ., Μπότου Α., Κατσόγιαννη Ε., Κοντζίνου Ι., Τσέργας Ν., (επιμ). *Σκέψεις, Απόψεις και προβληματισμοί σε θέματα Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Αφιερωματικός τόμος στη μνήμη του Σπύρου Κρίβα*, Αθήνα, Πεδίο, σ.271-282.
- Τσέργας Ν., Καλούρη Ρ., Αντωνοπούλου Α., Μπότου Α., (2018). Ο κινηματογράφος στη θεραπεία και τη συμβουλευτική: τεχνικές εφαρμογές για την προσωπική ανάπτυξη και τη θεραπευτική αλλαγή, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, Αθήνα, Πεδίο, τ. 113 & 114, 2018, σσ. 213-227.
- Τσέργας Ν., Καλούρη Ρ., Αντωνοπούλου Α., Μπότου Α., (2018). Οι μύθοι και τα παραμύθια στη συμβουλευτική και τη θεραπεία, *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, επιμέλεια Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, Ι. Μπέτσας, Αθήνα, εκδ. Διάδραση, σ. 900-923.
- Τσέργας, Ν., Μπότου Α., & Αντωνοπούλου, Α., (2014). Η τέχνη και οι δημιουργικές δραστηριότητες στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (Bullying): Κριτική επισκόπηση βιβλιογραφίας και διατύπωση αρχών και προτάσεων, στο Π. Σαλίδης & Σ. Αλεβίζος (επιμ) *Πρακτικά του 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου του Σχολικού Εκφοβισμού (European Anti-bullyingNetwork-EAN)* με τίτλο: «Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολικό και διαδικτυακό περιβάλλον. Με βλέμμα στην Ευρώπη», σελ. 592-611, Αθήνα, 11 και 12 Ιουνίου 2014, <http://antibullying.live.wedia.gr/el/article/592/tomos-praktikon-toy-1oy-epistimonikoy-synedrioy-toy-eyropaikoy-diktyoy-kata-toy-sholikoy>.

1. Τα Νέα της ΕΛΕΣΥΠ

Το Δ.Σ. της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.) σας ενημερώνει ότι αναβάλλει την πραγματοποίηση του συνεδρίου που είχε αναγγείλει για τις 8 και 9 Οκτωβρίου 2021.

Το θέμα του συνεδρίου είναι: **«Συμβουλευτική και Προσανατολισμός στην μετά - κορωνοϊό εποχή»**, και είναι αφιερωμένο στη μνήμη **Θεόδωρου Κατσανέβα**, ομ. Καθηγητή Παν/ου Πειραιώς και τ. Προέδρου της ΕΛΕΣΥΠ.

Το συνέδριό μας επεδίωκε να αναδείξει τις επιπτώσεις της πανδημίας στα διάφορα καίρια πεδία και τον διαγραφόμενο ρόλο της Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην μετά-κορωνοϊό εποχή.

Οι λόγοι για τους οποίους αποφασίσθηκε η αναβολή αυτή (στη συνεδρίαση του ΔΣ την 14η Σεπτεμβρίου 2021) απορρέουν από τις συνθήκες που έχουν δημιουργηθεί εξαιτίας της πανδημίας και οι οποίες είναι ακόμη δύσκολες και οι κίνδυνοι υπαρκτοί, γεγονός το οποίο δημιουργεί ανασφάλεια, εσωστρέφεια και δισταγμούς σε όλη την επιστημονική κοινότητα. Αυτό συμπεραίνεται και από την περιορισμένη επικοινωνία και δήλωση επιθυμίας συμμετοχής των μελών μας στο εν λόγω συνέδριο. Ακόμη και ο ελπιδοφόρος τίτλος του συνεδρίου μας «Συμβουλευτική και Προσανατολισμός στην μετά - κορωνοϊό εποχή» δεν είναι δυστυχώς σήμερα επίκαιρος. Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη τις τρέχουσες δυσμενείς και απρόβλεπτες συνθήκες και τη διστακτική συμμετοχή εισηγητών, μετά από προβληματισμό, αποφασίσαμε να μην καταλήξουμε στη λύση ενός διαδικτυακού συνεδρίου.

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη όλους τους παραπάνω λόγους το Δ.Σ. της ΕΛΕΣΥΠ θα επανεξετάσει τον Νοέμβριο, οπότε και ελπίζουμε να έχουμε νέα δεδομένα, την δυνατότητα διεξαγωγής του Συνεδρίου κατά το επόμενο χρονικό διάστημα. Για τους ίδιους λόγους αναγκαστήκαμε να αναβάλουμε και τις εκλογές επειδή μέχρι τώρα, παραδοσιακά, η διεξαγωγή τους συνδέεται με το ετήσιο συνέδριο μας. Ακολουθούμε τις νόμιμες διαδικασίες και ελπίζουμε σύντομα να πραγματοποιήσουμε και τα δυο.

Ενημερώνουμε επίσης τους συναδέλφους που δήλωσαν επιθυμία συμμετοχής αποστέλλοντας περίληψη της εισήγησής τους, ότι έχουν την δυνατότητα να αναμείνουν την διεξαγωγή του συνεδρίου ή να υποβάλλουν την εισήγησή τους με την προβλεπόμενη μορφή άρθρου, έτσι ώστε να δημοσιευτεί σε επόμενο τεύχος του περιοδικού μας.

Περισσότερες πληροφορίες μπορείτε να αναζητήσετε στην ιστοσελίδα της ΕΛΕΣΥΠ <https://www.elesyp.gr/index.php/sunedria-2>

2. Βιβλία-Περιοδικά

Κυκλοφόρησε το νέο τεύχος της «Νέας Παιδείας» με ενδιαφέροντα άρθρα.

3. Ενημέρωση που λάβαμε

Ενημερωθήκαμε ότι άρχισαν εκ νέου τα «**Μαθήματα Αναπνοής**» του μέλους μας Χαράλαμπου Πουλόπουλου. Πρόκειται για ραδιοφωνική εκπομπή, στο <https://www.beton7artradio.gr/shows/mathimata-anapnois/>, η οποία «δίνει βήμα για να ακουστούν οι φωνές εκείνων στους οποίους η καταπίεση, η βία και η απόρριψη στερούν το οξυγόνο. Όσων ασφυκτιούν μέσα στο αδιέξοδο, τους φόβους και την αγωνία της καθημερινότητας. Αλλά, ενίοτε, και σε όσους κόβεται η ανάσα από έρωτα ή αγωνίζονται να «μην σπαταλήσουν την πνοή που τους χάρισε τούτη η ανάσα»

