ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

***Α**ΝΩΤΑΤΗ **Σ**ΧΟΛΗ **ΠΑΙ**ΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ **Τ**ΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ **Ε**ΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*

Επιστημονική Διημερίδα του

Προγράμματος Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό

για τον εορτασμό των 20 χρόνων λειτουργίας του με θέμα:

«Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Εκπαίδευση του 21ου αιώνα»

Η διημερίδα θα πραγματοποιηθεί στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. στην Αθήνα στις 19 & 20 Οκτωβρίου 2018.

Έναρξη: Παρασκευή, 19/10/2018 και ώρα 16.00, αίθουσα 203-204

Είσοδος ελεύθερη.

Πρακτικά Επιστημονικής Διημερίδας

Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Εκπαίδευση του 21ου Αιώνα.

20 χρόνια ΠΕΣΥΠ

Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό

Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

Επιστημονική Επιτροπή -Επιμέλεια:
Βαϊκούση Δ., Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ
Καλούρη Ρ., Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ
Μπότσαρη Ε., Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ
Οικονόμου Α., Αν. Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ
Σπηλιωτοπούλου Β., Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ
Φραγκούλης Σ., Αν. Καθηγητής, ΑΣΠΑΙΤΕ

Εισαγωγή

Η συμπλήρωση των είκοσι χρόνων λειτουργίας του Προγράμματος Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό (Π.Ε.ΣΥ.Π.) της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) γιορτάστηκε με τη διοργάνωση επιστημονικής διημερίδας, η οποία πραγματοποιήθηκε, Παρασκευή 19 και Σάββατο 20 Οκτωβρίου 2018, στις εγκαταστάσεις της ΑΣΠΑΙΤΕ στο Μαρούσι. Θέμα της: **Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Εκπαίδευση του 21ου Αιώνα**.

Στην εκδήλωση συμμετείχαν τόσο διδάσκοντες στα Προγράμματα ΠΕΣΥΠ σε αρκετές πόλεις της χώρας όσο και φοιτήσαντες ή φοιτούντες σε αυτά και παρουσίασαν εργασίες που αναφέρονταν σε θεωρητικά και πρακτικά θέματα της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας.

Ήταν μια ευκαιρία να φανεί το έργο του Π.Ε.ΣΥ.Π., να γίνει γόνιμος επιστημονικός διάλογος και να τεθούν τα θεμέλια μιας επιστημονικής κοινότητας καλά καταρτισμένων ατόμων στη Συμβουλευτική που πρόσφεραν, προσφέρουν και έχουν πολλά ακόμη να προσφέρουν ως στελέχη θεσμών που υποστηρίζουν τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό, την επιλογή σταδιοδρομίας, αλλά και, εν γένει, ανθρώπους σε καταστάσεις που χρειάζονται συμβουλευτικές υπηρεσίες.

Στη διημερίδα παρουσιάστηκαν επιστημονικές εργασίες σχετικές με τον θεσμό Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Τα κείμενα που δημοσιεύονται στον τόμο που κρατάτε στα χέρια σας, αντανακλούν μικρό μόνο μέρος της δουλειάς που έγινε όλα αυτά τα χρόνια και ίσως αποτελέσουν την αφορμή για τη διοργάνωση ενός συνεδρίου κάθε δύο χρόνια με συμμετοχή διδασκόντων και διδασκομένων του Π.Ε.ΣΥ.Π. ανά την Ελλάδα, ελπίζοντας φυσικά ότι θα συνεχιστεί η λειτουργία τους και στην μετεξέλιξη της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. που αναμένεται σύντομα. Σε κάθε περίπτωση τα Πρακτικά της Διημερίδας αποτελούν τεκμήριο μιας προσπάθειας που απέδωσε στην Ελληνική κοινωνία μερικές χιλιάδες στελέχη που εργάστηκαν και θα εργάζονται υπηρετώντας και διευκολύνοντας ανθρώπους να βρίσκουν λύση στα ποικίλα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην προσωπική και επαγγελματική ζωή τους.

Οι επιμελητές της έκδοσης

Σημειώνεται ότι η παρουσίαση των εργασιών γίνεται αλφαβητικά, με το επίθετο του α' συμμετέχοντα και ότι η ευθύνη σύνταξης και περιεχομένου των εργασιών ανήκει αποκλειστικά στους συγγραφείς τους.

Περιεχόμενα

ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟΝ HOLLAND ΤΩΝ ΚΑΤΑΡΤΙΖΟΜΕΝΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: Ελένη Αγγελοπούλου, Χαράλαμπος Τσίρος……..……...……..5

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ HOLLAND: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ, Αλεξόπουλος Αλέξιος, Χαράλαμπος Τσίρος, Ανδρέας Χρυσανθακόπουλος……...17

ΕΘΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΚΑΙ ΟΙ ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ-/ΣΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΠΕΣΥΠ ΚΡΗΤΗΣ, Αλεφαντινού Μαρία……..……..…72

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΜΟΡΦΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ», Δημοσθένης Αναγνώστου, Ιωάννης Κολέσιας, Γεωργία Κορογιάννου……84

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ : ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ (ΠΕΣΥΠ ΆΡΓΟΥΣ), Θεοφανώ Τσόλη – Αντωνοπούλου, Τσίρος Τ. Χαράλαμπος…….....87

Η ΕΥΗΜΕΡΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ Η ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΣΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΕΡΓΟ: ΚΟΙΝΟΙ ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ, Βουγιούκα Ουρανία, Οικονόμου Αθηνά, Φωτίου Δέσποινα, Γιωτσίδη Βασιλική…….128

Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ / ΤΡΙΩΝ ΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ (ΕΠΑ.Λ.) ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΩΝ ΚΕΝΤΡΩΝ (Ε.Κ.) ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟ ΤΟΥΣ ΕΡΓΟ, Γάγγας Αλέξανδρος, Παρδάλη Μαρία……. ……..138

ΑΞΙΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΓΟΝΕΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΣΤΟ ΝΟΜΟ ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ, Βανικιώτη Δήμητρα, Γεωργαλλή Αντωνία, Γκιόκα Αναστασία, Λούμπας Δημήτριος……...…149

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ: ΠΡΟΣ ΕΝΑ ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ, Γεωργιάδης Δημήτρης, Ρηγόπουλος Θεόδωρος, Κοριζή Μαρία…149

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΩΝ NEETS (NOT IN EMPLOYMENT, EDUCATION, TRAINING): ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΜΙΑΣ ΟΜΑΔΑΣ ΝΕΩΝ ΑΝΕΡΓΩΝ , Γραμματίκα Μαρία……..….155

Η ΤΕΧΝΗ ΤΗΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑΣ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ, Ζαχαρού Φωτεινή, Παπαχρήστου Γεωργία……..……..163

ΟΙ ΑΝΑΓΚΕΣ ΓΙΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΝΑΥΠΑΚΤΟΥ ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ, Ζερβουλάκος Βασίλειος ……..167

Η ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ, Θεοδοσάκης Δημήτρης……182

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΙΕΡΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟ ΤΟΥΣ ΡΟΛΟ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, Ευαγγελία Κανάλη, Λαμπρινή Φρόση…….196

Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΠΕΡΕΜΒΑΣΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ Ν. ΑΧΑΪΑΣ, Καραγεωργοπούλου Σοφία……...206

ΕΜΦΥΛΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΝΕΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, Καρούντζου Γεωργία……..214

ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΘΕΤΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΦΗΒΩΝ ΚΑΙ ΝΕΩΝ, Κατσογιάννη Μαρία, Γιωτσίδη Βασιλική…….224

Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΕΙΑΣ ΩΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΣΤΟ ΕΡΓΑΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΤΗΣ ΧΩΡΑΣ: ΕΝΑ ΝΕΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ (ΕΕΚ), Δημήτριος Κοτσιφάκος……...…….237

Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, Κουλού Μαρία, Τσιντώνη Τιτίκα-Κωνσταντίνα……..…246

Η ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗΝ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ, Κουτσούκου Μαρία, Τσίρος Χαράλαμπος……..……257

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΧΩΡΙΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΩΝ, Κωνσταντινίδου Σοφία, Πεχλιβανίδου Ευαγγελία……...270

ΣΥΝΤΑΞΗ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟΥ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΟΣ, Μέττου Ιωάννα, Μιντζά Σοφία…….….280

ΈΝΑ ΜΟΝΤΕΛΟ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ: ΜΑΤΙΕΣ ΣΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΡΕΝΟΥ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Μπαζούκης Αθανάσιος……..288

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΟ: ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ, Κοντζίνου Ιωάννα, Μποέμη Νάγια, Τζανοπούλου Κυριακή, Χανιώτη Μαρουσώ…….……299

'ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΖΩΗΣ': ΜΙΑ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗΣ ΤΗΣ ΚΑΡΙΕΡΑΣ, Ντάφου Ευθυμία……...……308

ΤΟ ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΠΟΙΟΣ Ο ΡΟΛΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ; Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ ΤΩΝ ΔΗΜΩΝ ΠΥΡΓΟΥ ΚΑΙ ΑΡΧΑΙΑΣ ΟΛΥΜΠΙΑΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΗΛΕΙΑΣ, Παναγιωτακοπούλου Αρχοντία-Μυρτώ……..…..315

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΑΜΟΙΒΩΝ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ: Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ, Κων. Παπαχριστόπουλος……..…...327

Η ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ

ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ, Βασιλική Πασχαλιώρη, Ευάγγελος Χ. Παπακίτσος……351

ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΣυΕΠ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ, Πασχαλιώρη Χριστίνα, Παπακίτσος Ευάγγελος, Καρακιόζης Κωνσταντίνος, Θεολογής Ευάγγελος……..351

ΣΤΑΣΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ/ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥΣ, ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΕΝΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΑΧΑΡΝΩΝ, Θεόδωρος Ρηγόπουλος, Δανάη Βαϊκούση-Βεργίδη, Κωνσταντίνος Καρακιόζης, Ευάγγελος Χ. Παπακίτσος……..362

ΤΟ ΜΗΤΡΩΟ ΕΘΕΛΟΝΤΩΝ ΕΜΠΕΙΡΟΓΝΩΜΩΝΩΝ ΠΕΣΥΠ ΣΤΗ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, Τσαπουρνάς Κωνσταντίνος, Οικονόμου Ανδρέας…….…….371

ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, Τσιαντής Κωνσταντίνος, Μερκούρης Αναστάσιος, Αγγέλη Ελένη……..379

Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΝΟΙΧΤΗΣ ΔΟΜΗΣ ΠΡΟΣΩΡΙΝΗΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΑΙΤΟΥΝΤΩΝ ΔΙΕΘΝΗ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΕΛΑΙΩΝΑ ΑΤΤΙΚΗΣ, Όλγα Τσικαλάκη, Χριστίνα Σκούρτη, Δρ Δημήτριος Γεωργιάδης……390

ΕΞΩ-ΣΥΣΤΗΜΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΜΗ-ΤΥΠΙΚΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΑΝΕΡΓΩΝ: ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ. KNOWL, ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ, Κωνσταντίνος Τσίμας, Μαρία Βλαχάδη……400

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ERASMUS+ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΣΤΗ ΔΥΤΙΚΗ ΑΤΤΙΚΗ, Ξανθίππη Φουλίδη, Ευάγγελος Χ. Παπακίτσος, Ευάγγελος Θεολογής, Μαρία Βλαχοπούλου, Ξενοφών Βαμβακερός……..…409

ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ ΩΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ – ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΠΕ70), Ιωσήφ Φραγκούλης, Αργυρώ Παλαιοθοδώρου…….420

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΟΡΙΖΟΝΤΙΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, Φραγκούλης Ιωσήφ, Αντωνίου Θεόδωρος……429

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΟΜΑΔΕΣ –ΣΤΟΧΟΙ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ, Χαροκοπάκη Κ. Αργυρώ……437

ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟΝ HOLLAND ΤΩΝ ΚΑΤΑΡΤΙΖΟΜΕΝΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ελένη Αγγελοπούλου, Χαράλαμπος Τσίρος

1 Η έννοια και ο σκοπός της συμβουλευτικής

Η βιβλιογραφική επισκόπηση αναδεικνύει μια πληθώρα ορισμών της έννοιας της Συμβουλευτικής. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε ενδεικτικά σε ορισμούς και θεωρίες που διασαφηνίζουν αυτήν την έννοια (Τσίρος Χ., 2009). Σύμφωνα με την Μαλικιώση – Λοΐζου (1999) η Συμβουλευτική είναι «*μια διαδικασία παροχής βοήθειας στους ανθρώπους, ώστε να μάθουν πώς να λύνουν διαπροσωπικά, συναισθηματικά προβλήματα, καθώς και προβλήματα αποφάσεων*». Κατά συνέπεια Συμβουλευτική δεν είναι η επίδραση στη συμπεριφορά με πειθαναγκασμό, πίεση, απειλή, γιατί συμβουλευτική δεν σημαίνει πειθαρχία ούτε πάλι η επιλογή και η τοποθέτηση ατόμων σε θέσεις εργασίας ή σε διάφορες δραστηριότητες(Κοσμίδου –Xardy, 1996).

Για να επιτευχθούν οι στόχοι της Συμβουλευτικής, η Συμβουλευτική σχέση μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου πρέπει να στηρίζεται στις Αρχές του Αυτοκαθορισμού, της Ελευθερίας, του Σεβασμού της Προσωπικότητας, της Αυτοβελτίωσης, της Αποδοχής, της Εχεμύθειας, της Κοινωνικοποίησης, και της Δημοκρατικής Διαπραγμάτευσης.

Επομένως, η Συμβουλευτική στοχεύει να βοηθήσει το άτομο να εξασφαλίσει τέτοιου βαθμού τέτοιου βαθμού αυτοέλεγχο, ώστε να αποφασίζει για τον εαυτό του, να τον αποδέχεται, να αντισταθμίζει αποτελεσματικά τυχόν αδυναμίες του με σκοπό να οδηγηθεί στη μερική και ολική αυτοπραγμάτωσή του(Κοσμίδου Hardy Χ., 1996:98)

2 Η έννοια και ο σκοπός της επαγγελματικής συμβουλευτικής και του συμβούλου επαγγελματικής ανάπτυξης

Η επαγγελματική συμβουλευτική είναι η διαδικασία που στοχεύει να βοηθήσει το άτομο στην αντιμετώπιση προβλημάτων που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη, την επαγγελματική επιλογή ή προβλήματα προσαρμογής στο επάγγελμα.

Με τον όρο επαγγελματική ζωή δεν αναφερόμαστε μόνο στις φάσεις άσκησης κάποιου επαγγέλματος ή προετοιμασίας γι΄ αυτό, αλλά και σε εκείνες κατά τις οποίες διαμορφώνονται τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου που αργότερα θα οδηγήσουν στην προετοιμασία για κάποιο επάγγελμα ή θα ακολουθούν την επαγγελματική του δραστηριότητα. (Τσίρος, 2016). Ο όρος σταδιοδρομία καλύπτει τόσο την προετοιμασία για την επαγγελματική ζωή όσο και την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης (Isaacson & Brown, 2000).

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι η εξελικτική πορεία του ατόμου αναφορικά με τον προσανατολισμό του στο χώρο της εργασίας, συνιστά πορεία ζωής και αναφέρεται στη διαλεκτική σχέση ατόμου και εργασίας που αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του σύγχρονου ανθρώπου (Herr & Cramer, 1996). Σύμφωνα με τον Τσίρο (2016) αναφέρεται στην εξέλιξη της όψης εκείνης του ατόμου που σχετίζεται με την επαγγελματική του συμπεριφορά.

Η επαγγελματική καθοδήγηση λοιπόν περιλαμβάνει οργανωμένες και συστηματικές ενέργειες, σχεδιασμένες να βοηθήσουν το άτομο γνωρίσει τον εαυτό του, τις δεξιότητες και τις δυνατότητές του, (Κάντας, 1996) και να αποκτήσει τις πληροφορίες εκείνες, που θα το βοηθήσουν να ενταχθεί και να εξελιχθεί στην αγορά εργασίας με τον καλύτερο τρόπο (Σιδηροπούλου-Δημακάκου 2005).

Όσον αφορά στο πλαίσιο των γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη Συμβουλευτική αναζήτησης εργασίας, αναφέρουμε ότι ο σύμβουλος πρέπει αρχικά να είναι σε θέση να εφαρμόζει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της συμβουλευτικής.Επιπλέον, θα πρέπει να έχει ένα σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων και εμπειρίας, ώστε να είναι ικανός να βοηθήσει τον συμβουλευόμενο να ενταχθεί στην αγορά εργασίας (Σιδηροπούλου –Δημακάκου, 1994).

3 Τα στάδια επαγγελματικού προσανατολισμού

Η εφαρμογή της Επαγγελματική Συμβουλευτικής, όπως και κάθε λειτουργίας στήριξης και βοήθειας του ανθρώπου, βρίσκεται στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των δύο μερών, δηλαδή του ειδικού και του βοηθούμενου κάθε φορά ατόμου (Δημητρόπουλος 2002: 111). Οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας χρειάζεται να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και την ενσυναίσθηση για να βοηθούν τους συμβουλευόμενους (Norman E. Amundson & joann Harris-Bowlsbey Kuder & Spencer G., 2009). Σύμφωνα με τα δεοντολογικά πρότυπα του Αμερικανικού Συνδέσμου Συμβουλευτικής και του NCDA, οι επαγγελματίες που ασχολούνται με την ανάπτυξη σταδιοδρομίας πρέπει να αναλαμβάνουν-διενεργούν μόνο τις δραστηριότητες για τις οποίες «*διαθέτουν ή έχουν πρόσβαση στις απαραίτητες δεξιότητες και τα μέσα για να προσφέρουν την απαιτούμενη βοήθεια*» (www.ncda.org).

Η αναζήτηση της ιδανικής εργασίας απαιτεί μία πορεία μέσα από τα στάδια, της Αυτογνωσίας, της Πληροφόρησης, της Λήψης Απόφασης και της Μετάβασης, τα οποία και συνιστούν τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό.

3.1 Αυτογνωσία

Με τον όρο «*αυτογνωσία*» αποδίδεται κάθε τι που συνθέτει τη «*γνώση του εαυτού*» ενός συνόλου επιμέρους όψεων και στοιχείων, βρίσκονται σε μια δυναμική αλληλεπίδραση και όλα μαζί συνθέτουν το δυναμικό όλο, την προσωπικότητα με άλλα λόγια του ατόμου. Συναφής με την έννοια της αυτογνωσίας, είναι η αυτοαντίληψη. Η αυτοαντίληψη θα μπορούσε να οριστεί ως το σύνολο των αξιολογημένων αντιλήψεων που έχει κανείς για τον εαυτό του. (Λούμπας Δ. & Βασιλείου Μ., 2015) Μάλιστα η έννοια της αυτογνωσίας προσδιορίζεται ως «*το πηλίκο των επιτυχιών του ατόμου προς τις επιδιώξεις ή φιλοδοξίες του*» (Τσίρος, Χ. 2018). Ακολούθως, ο όρος αυτό-αποτελεσματικότητα χρησιμοποιείται για να περιγράψει την άποψη κάποιου για το τί μπορεί να κάνει σε διάφορες συνθήκες, στηριζόμενος στις ικανότητές του. (Bandura, 1997, σ. 37). Με αυτά τα εφόδια θα μπορεί να πάρει τις πλέον «κατάλληλες» για τον εαυτό του επαγγελματικές αλλά και άλλες αποφάσεις ζωής(Τσίρος, Χ. 2009).

3.2 Πληροφόρηση

Μια έννοια εξίσου σημαντική με την αυτογνωσία είναι και η πληροφόρηση του σχετικά με το περιβάλλον. Με τον όρο πληροφόρηση *«δεν εννοούμε την απλή παροχή πληροφοριών στα ενδιαφερόμενα άτομα, αλλά μια ολόκληρη σειρά διαδικασιών, οι οποίες αναφέρονται στη συγκέντρωση, αξιολόγηση, οργάνωση και διάδοση των πληροφοριών τόσο στους άμεσαενδιαφερομένους όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό*

σύνολο». Η τεχνολογική ανάπτυξη και η οικονομική πρόοδος της εποχής μας απαιτεί συνεχή πληροφόρηση πάνω στις εξελίξεις που σημειώνονται.

3.3 Λήψη απόφασης

Η Λήψης Απόφασης είναι το τρίτο στάδιο του Ε.Π. και σχετίζεται την ετοιμότητα του ατόμου να λάβει σημαντικές για το επαγγελματικό του μέλλον αποφάσεις. Πρωταρχικός σκοπός του Ε.Π. είναι να βοηθήσει τους νέους να πάρουν σωστές αποφάσεις με ελεύθερη επιλογή. Ωστόσο τη λήψη μιας «σωστής» απόφασης δυσχεραίνουν μια πληθώρα από ανασταλτικούς παράγοντες, όπως η πολυπλοκότητα των κοινωνιών, το εύρος των δραστηριοτήτων και το αυξημένο πλήθος εναλλακτικών επιλογών.

3.4 Μετάβαση

Το τέταρτο στάδιο του Ε.Π., η Μετάβαση είναι «*εκείνες οι ενέργειες του ατόμου ή εκείνες οι φάσεις δραστηριοτήτων κατά τις οποίες - και μέσω των οποίων - συντελείται η μετάβαση του ανθρώπου από ένα περιβάλλον σε άλλο, από μια βαθμίδα σε άλλη, από μια φάση εξέλιξης σε άλλη κτλ*». Ωστόσο σαν τέταρτο κατά σειρά στάδιο, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η επιτυχία της μετάβασης εξαρτάται από την επιτυχία των προηγούμενων τριών σταδίων και κυρίως εκείνων της αυτογνωσίας και της πληροφόρησης.

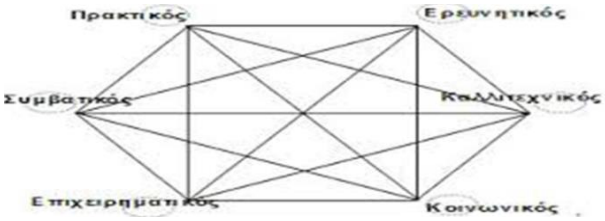
4 Ταξινόμηση θεωρητικών μοντέλων-τυπολογικήθεωρία Holland

Η βιβλιογραφική επισκόπηση αναδεικνύει πληθώρα θεωριών σχετικών με την επιλογή επαγγέλματος και την επαγγελματική ανάπτυξη. Οι θεωρίες αυτές βασίζονται κυρίως σε προϋπάρχουσες θεωρητικές προσεγγίσεις της ψυχολογίας του ατόμου καθώς και της κοινωνικής ψυχολογίας. Μια πληθώρα επιστημονικών θεωρητικών προσεγγίσεων του κλάδου της ψυχομετρίας και της συμβουλευτικής καριέρας, επιχειρούν να συνδέσουν τις διαφορετικές προσωπικότητες, κλίσεις, ταλέντα, προτιμήσεις και ενδιαφέροντα των ατόμων με τα διάφορα επαγγέλματα.

4.1 Τυπολογική θεωρία Holland

Η θεωρία του Holland, από τις πιο διαδεδομένες και αποδεκτές από τους συμβούλους επαγγελματικής ανάπτυξης, ανήκει στις θεωρίες της προσωπικότητας και επιχειρεί να συσχετίσει την προσωπικότητα με τα διάφορα επαγγέλματα, τις σπουδές και την εργασιακή εμπειρία.

Ο Holland (1959) διέκρινε έξι τύπους (σχήμα1) προσωπικότητας: α) Πρακτικός (realistic), ο οποίος προτιμά τα τεχνικά επαγγέλματα. β) Ερευνητικός (investigative), ο οποίος προτιμά δραστηριότητες που ανήκουν στο χώρο των φυσικών, βιολογικών και κοινωνικών επιστημών και συνεπάγονται παρατήρηση και έρευνα.γ) Καλλιτεχνικός (artistic), που προτιμά αφηρημένες, ελεύθερες και μη συστηματικές δραστηριότητες. δ) Κοινωνικός (social) που προτιμά τις δραστηριότητες που συνεπάγονται σχέσεις με άλλους ανθρώπους, όπως είναι η διδασκαλία, η θεραπεία, η πληροφόρηση. ε) Επιχειρηματικός (enterprising), που διαθέτει ηγετικές και εποπτικές ικανότητες, δυνατότητες πειθούς, φιλοδοξία και κοινωνικότητα. στ) Συμβατικός (conventional), που προτιμά δραστηριότητες που χαρακτηρίζονται από ακρίβεια, τάξη και μεθοδικότητα. (Amundson et al., 2009; Δημητρόπουλος, 2003 & 2004; Κάντας & Χαντζή 1991).



Σχήμα 1. Τυπολογική θεωρία Holland

4.2 Συμπληρωματικές έννοιες στην τυπολογία του Holland-Προεκτάσεις της θεωρίας του

Οι περισσότεροι άνθρωποι δεν ανήκουν αμιγώς σε κάποιο τύπο αλλά είναι μικτοί. Οι Συμπληρωματικές έννοιες που έχει εισάγει στη θεωρία του ο Holland είναι η *«συνέπεια»* (consistency), δηλαδή ο βαθμός συγγένειας μεταξύ τύπων και περιβαλλόντων, η «*διαφοροποίηση*» (differentiation), δηλαδή ο βαθμός που το άτομο ή το περιβάλλον είναι σαφώς καθορισμένα, η «*ταυτότητα*» (identity), δηλαδή ο βαθμός καθαρότητας και σταθερότητας των στόχων και των ενδιαφερόντων ή των καθηκόντων και των αμοιβών του περιβάλλοντος και του ατόμου, η «*σύμπτωση*» (congruence), αφού κάθε τύπος προσωπικότητας βρίσκεται σε σύμπτωση με ένα περιβάλλον που του ταιριάζει και του παρέχει ευκαιρίες.

Ο Holland εκτός από τις συμπληρωματικές έννοιες που εισηγήθηκε, παράλληλα ανέπτυξε ένα εξαγωνικό σχήμα συγγένειας των τύπων προσωπικότητας και περιβαλλόντων από το οποίο προκύπτει ότι οι τύποι της προσωπικότητας που βρίσκονται σε γειτονικές κορυφές έχουν μεγαλύτερη σχέση μεταξύ τους παρά με τύπους που βρίσκονται σε διαμετρικά αντίθετα κορυφές.

5 Η Έρευνα

5.1 Σκοπός-πληθυσμός της έρευνας-Ερευνητικά θέματα/ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει στο χώρο των 30 σπουδαστών που φοιτούσαν στο προγράμματα Π.Ε.Σ.Υ.Π. του παρατήματος Πελοποννήσου της ΑΣΠΑΙΤΕ στο Άργος κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018 τις έννοιες του προφίλ, των στάσεων και αντιλήψεων και πώς αυτές επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές τους. Από τα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν προς συμπλήρωση μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας του e-class επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 26. Διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά θέματα – ερωτήματα: 1. Ποια είναι τα βασικά εμπόδια/ τομείς για τη λήψη επαγγελματικής απόφασης και σε ποιο βαθμό την επηρεάζουν; 2.Οι τομείς που επηρεάζουν τη λήψη επαγγελματικής απόφασης διαφοροποιούνται με βάση το φύλο; 3.Τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα διαφοροποιούνται με βάση το φύλο; 4.Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας με βάση το φύλο; 5.Υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στα επαγγελματικά ενδιαφέροντα και την επαγγελματική αυτό-αποτελεσματικότητα; 6.Σε ποιο βαθμό υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση των εργασιακών αξιών με βάση το φύλο; 7.Ο βαθμός συνέπειας σύμφωνα με τον Holland εξαρτάται από το φύλο;

6 Μεθοδολογία της έρευνας

6.1 Η μελέτη περίπτωσης ως μέθοδος έρευνας

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης αποτελεί μια διερευνητική μεμονωμένη μελέτη και λεπτομερή αναφορά ενός συνόλου ατόμων. Θεωρούμε ως πιο ενδεδειγμένη μέθοδο

έρευνας για το συγκεκριμένο θέμα που μας απασχολεί τη μελέτη περίπτωσης, διότι περιλαμβάνει μια εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου σύγχρονου φαινομένου μέσα στο πραγματικό πλαίσιο της ζωής.. Επιπλέον, η μελέτη περίπτωσης προσφέρει μία πλήρη απεικόνιση, παρουσιασμένη με οποιοδήποτε συγκείμενο χρειάζεται για την κατανόηση της περίπτωσης. Σύμφωνα με τον Patton (2002:46), δεν μπορεί κάποιος να κάνει γενικεύσεις από μεμονωμένες περιπτώσεις ή πολύ μικρά δείγματα, αλλά μπορεί να μάθει από αυτές και συνεπώς να ανοίξει το δρόμο για μελλοντικές έρευνες.

6.2 Ερευνητικό εργαλείο-Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας

Στην περίπτωσή μας επιλέξαμε ως ερευνητικό εργαλείο διεξαγωγής της έρευνας τα αυτοσυμπληρούμενα ερωτηματολόγια, προκειμένου να διερευνηθούν οι προσωπικές αντιλήψεις και στάσεις των ερευνητικών υποκειμένων αναφορικά με τα υπό διερεύνηση θέματα. Πρόκειται για το ερωτηματολόγιο έκδοση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (Κάντας & Χατζή, 1991). Ως εκ τούτου η παρούσα μελέτη είναι αξιόπιστη, διότι θεωρούμε ότι θα δώσει τα ίδια ή παρόμοια αποτελέσματα, εάν επαναληφθεί από άλλους ερευνητές καθώς τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι σταθμισμένα.

Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν 4 ερωτηματολόγια για τη διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων με ερωτήσεις κλειστού τύπου που απαιτούσαν την επιλογή μίας εκ των προσφερομένων απαντήσεων η οποία όμως αμοιβαία απέκλειε τις υπόλοιπες.

α) το Ερωτηματολόγιο Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης. Πρόκειται για ένα σύντομο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο αποτελείται από 23 προτάσεις-δηλώσεις με σκοπό να αξιολογήσουμε τρεις βασικούς τομείς/εμπόδια λήψης Επαγγελματικής απόφασης

β)Το ερωτηματολόγιο Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα

Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο αποτελείται από 60 προτάσεις-δηλώσεις και μια κλίμακα τεσσάρων απαντήσεων.

γ)Το ερωτηματολόγιο Επαγγ/τική Αυτοαποτελ/τητα

Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο αποτελείται από 60 προτάσεις-δηλώσεις και μια κλίμακα τεσσάρων απαντήσεων.

δ) Το ερωτηματολόγιο Επαγγελματικές Αξίες

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 81 προτάσεις-δηλώσεις και μια κλίμακα πέντε απαντήσεων. Οι ομάδες επαγγελματικών αξιών διακρίνονται σε πρωτογενείς κλίμακες και είναι: 1. Δόξα-Φήμη-Γόητρο 2. Ελεύθερος χρόνος 3. Περιβάλλον εργασίας 4. Επαφή με ανθρώπους 5. Οικονομικές απολαβές 6. Δημιουργικότητα 7. Ανεξαρτησία 8. Μετακινήσεις – ταξίδια 9. Ηγεσία - Διοίκηση και σε δευτερογενείς κλίμακες που είναι: 1. Ανεξαρτησία (Ελεύθερος χρόνος - Οικονομικές απολαβές - Ανεξαρτησία) 2. Ηγετικός προσανατολισμός (Ηγεσία/Διοίκηση – Δόξα / Φήμη / Γόητρο-Μετακινήσεις / ταξίδια) 3. Προσανατολισμός στις σχέσεις και τη Δημιουργία (Επαφή με ανθρώπους-Δημιουργικότητα-Περιβάλλον εργασίας).

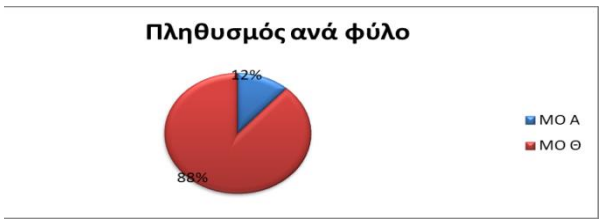
Επιπλέον, προκειμένου να διερευνηθεί αν υπάρχουν σημαντική διαφορά κατά την λήψη απόφασης, των επαγγελματικών ενδιαφερόντων, της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας και τις επαγγελματικές αξίες στους άνδρες και τις γυναίκες συμμετέχοντες αλλά και μεταξύ των δυο φύλλων, μετά από τη συγκρισή τους,

θεωρήσαμε ως επαρκής μια διαφοροποίηση του ποσοστού 5%. Επιπρόσθετα, μέσα από τα ερωτηματολόγια θα διερευνήσουμε το βαθμό συνέπειας ξεχωριστά για τον καθένα από τους συμμετέχοντες.

Τέλος, μέσα από το ερωτηματολόγιο που διερευνά τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα και το ερωτηματολόγιο που διερευνά την επαγγελματική αυτό-αποτελεσματικότητα θα εξετάσουμε ξεχωριστά για κάθε άτομο του δείγματος αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ αυτών των δυο. Γενικά, η επεξεργασία των στοιχείων για την ποσοτική αποτύπωση των απαντήσεων των ερωτηματολογίων, την επεξεργασία των στοιχείων και την παράσταση των αποτελεσμάτων σε γραφήματα έγινε με τη χρήση του προγράμματος EXCEL.

7 Παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας

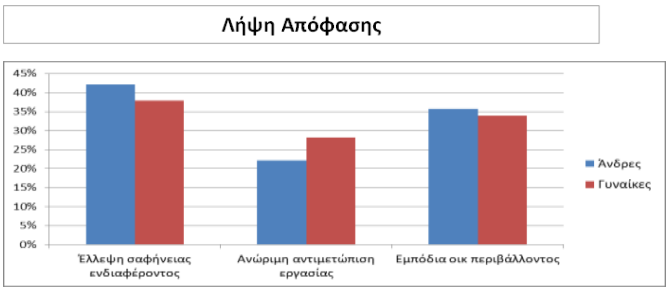
7.1 Ταυτότητα πληθυσμού ανά φύλο



Γράφημα 1. Ταυτότητα πλυθησμού ανά φύλο

Αποτελέσματα Γραφήματος 1: Οι γυναίκες αποτελούν το 88% ενώ οι άνδρες το 12% των συμμετεχόντων.

7.2 Λήψη επαγγελματικής απόφασης

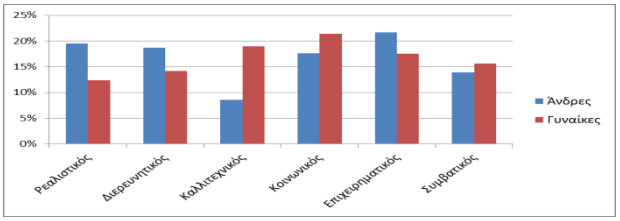


Γράφημα 2. Συγκριτική απεικόνιση λήψης επαγγελματικής απόφασης ανά φύλο

Αποτελέσματα Γραφήματος 4:Το γράφημα 4 απεικονίζει συγκριτικά ανάμεσα στα δυο φύλα τα εμπόδια για την λήψη απόφασης. Και τα δυο φύλα θεωρούν ως κυριότερο εμπόδιο την έλλειψη σαφήνειας ενδιαφέροντος. Οι άνδρες φαίνεται οριακά να δυσκολεύονται σε μεγαλύτερο ποσοστό(42%) σε σχέση με τις γυναίκες(38%). Παρατηρούμε επίσης ότι τα εμπόδια από το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί το δεύτερο κατά σειρά εμπόδιο στη λήψη απόφασης και για τα δυο φύλα και μάλιστα παρουσιάζει τον ίδιο βαθμό δυσκολίας. Τέλος, το τρίτο κατά σειρά εμπόδιο, η ανώριμη

αντιμετώπιση εργασίας φαίνεται να δυσκολεύει τις γυναίκες σε μεγαλύτερο βαθμό(28%) σε σχέση με τους άνδρες(22%).

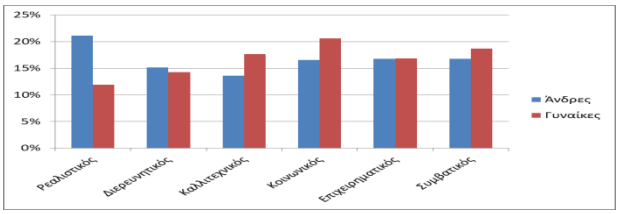
7.3 Επαγγελματικά ενδιαφέροντα



Γράφημα 3. Συγκριτική απεικόνιση επαγγελματικών ενδιαφερόντων ανά φύλο

Αποτελέσματα Γραφήματος 7:Σημαντικές διαφορές παρατηρούνται στον επαγγελματικό τύπο του Ρεαλιστικού καθώς οι άνδρες υπερτερούν σημαντικά σε σχέση με τις γυναίκες. Επίσης σημαντική διαφοροποίηση υπέρ των ανδρών παρατηρούμε και στον τύπο του Διερευνητικού. Αντίθετα, στον τύπο του Καλλιτεχνικού οι γυναίκες αντοπροσωπεύονται σε σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους άνδρες. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι δεν σημειώθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δυο φύλα στο Κοινωνικό τύπο. Οριακή θα μπορούσε να θεωρηθεί η διαφορά ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες στον τύπο του Επιχειρηματικού με τα ενδιαφέροντα των ανδρών να υπερτερούν σε σχέση με των γυναικών σε αυτό τον επαγγελματικό τύπο του Holland. Τέλος δεν προέκυψαν διαφορές στα επαγγελματικά ενδιαφέροντα που σχετίζονται με τον Συμβατικό τύπο ανάμεσα στα δυο φύλα.

7.4 Επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα



Γράφημα 4. Συγκριτική απεικόνιση επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας ανά φύλο

Αποτελέσματα Γραφήματος 4: Οι άνδρες εκπροσωπούνται σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τις γυναίκες. στον τύπο του Ρεαλιστικού. Δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δυο φύλα ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα στον τύπο του Διερευνητικού Επιχειρηματικού και Συμβατικούκαι Καλλιτεχνικού. Αντίθετα στον τύπο του Κοινωνικού φαίνεται σημαντική διαφοροποίηση υπέρ των γυναικών.

7.5 Συνέπεια κατά Holland

Γράφημα 5. Βαθμός συνέπειας ανδρών

Αποτελέσματα Γραφήματος 5: Το μεγαλύτερο ποσοστό(67%)των ανδρών έχει μέτριο βαθμό συνέπειας και το 33% έχει υψηλό βαθμό Συνέπειας. Κανένας δε είχε χαμηλό βαθμό Συνέπειας.

Γράφημα 6. Βαθμός συνέπειας γυναικών

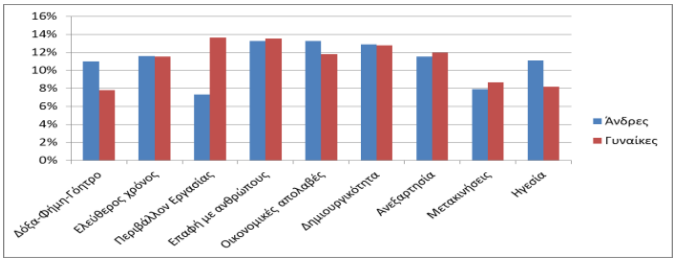
Αποτελέσματα Γραφήματος 6: Το μεγαλύτερο ποσοστό (83%) των γυναικών έχει υψηλό βαθμό συνέπειας και το 17% έχει μέτριο βαθμό Συνέπειας, ενώ δεν έχει χαμηλό βαθμό Συνέπειας.

Γράφημα 7. Βαθμός συνέπειας ανά φύλο

Αποτελέσματα Γραφήματος 7:Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων έχουν υψηλό βαθμό συνέπειας(77%), το 23% έχουν μέτριο βαθμό Συνέπειας. Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν έχει χαμηλό βαθμό Συνέπειας.

7.6 Εργασιακές αξίες

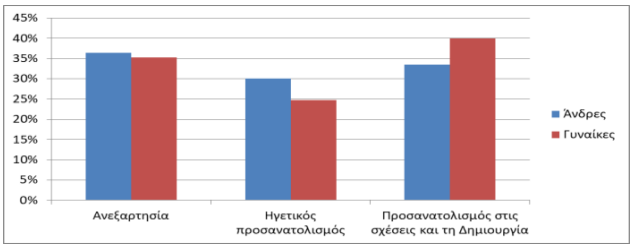
7.6.1 Πρωτογενείς αξίες



Γράφημα 8. Συγκριτική απεικόνιση εργασιακών αξιών/ Πρωτογενείς κλίμακες ανά φύλο

Αποτελέσματα Γραφήματος 8:Από το παραπάνω γράφημα προκύπτει πως δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις για αξίες όπως ελεύθερος χρόνος, επαφή με ανθρώπους, οικονομικές απολαβές, δημιουργικότητα, ανεξαρτησία, μετακινήσεις ανάμεσα στα δυο φύλα. Οριακή διαφοροποίηση εντοπίζεται στην εργασιακή αξία δόξα-φήμη-γόητρο και ηγεσία που φαίνεται να επιλέγονται από τους άνδρες συμμετάχοντες ως πιο σημαντικές από ό,τι τις θεωρούν οι γυναίκες. Τέλος, σημαντική διαφοροποίηση εντοπίζεται στην εργασιακή αξία περιβάλλον εργασίας καθώς από τις γυναίκες προκρίνεται ως η σημαντικότερη αξία με ποσοστό 14% ενώ για τους άνδρες κατατάσσεται στις τελευταίες σημαντικές για αυτούς εργασιακές αξίες.

7.6.2 Δευτερογενείς αξίες

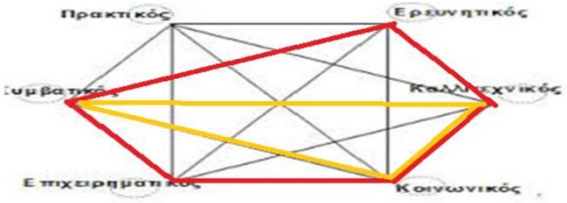


Γράφημα 9. Συγκριτική απεικόνιση αξιών/ Δευτερογενείς κλόμακες ανά φύλο

Αποτελέσματα Γραφήματος 9:Οι άνδρες και οι γυναίκες συμμετέχοντες θεωρούν στα ίδια σχεδόν ποσοστά(36% & 35% αντίστοιχα) σημαντική την επαγγελματική αξία Ανεξαρτησία. Σημαντική διαφοροποίηση υπάρχει ανάμεσα στα δυο φύλα στην εργασιακή αξία Ηγετικός Προσανατολισμός. Οι άνδρες με ποσοστό 30% την θεωρούν πιο σημαντική την αξία αυτή σε σχέση με τις γυναίκες που το ποσοστό τους αγγίζει το 25%. Τέλος, διαφοροποίηση υπάρχει και ως προς την επαγγελματική αξία Προσανατολισμός στις Σχέσεις και την Δημιουργία. Οι γυναίκες προτάσσουν την επαγγελματική αξία αυτή ως την πιο σημαντική για αυτές με ποσοστό 40% σε αντίθεση με τους άνδρες που το ποσοστό τους είναι 34%. Αξίζει να σημειωθεί ότι και για τα δυο φύλα η επαγγελματική αξία Ηγεσία είχε το μικρότερο ποσοστό 30% & 25% αντίστοιχα) από τις άλλες δυο αξίες που συμπεριλήφθηκαν στις δευτερογενείς κλίμακες. Αν και τα δυο φύλλα κατατάσσουν στην τελευταία θέση την εργασιακή αξία Ηγετικός προσανατολισμός για τους άνδρες η αξία αυτή έπεται με μικρή διαφορά από την προηγούμενη ενώ για τις γυναίκες έπεται με σημαντική διαφορά. Συμπερασματικά, η Ανεξαρτησία είναι η σημαντικότερη εργασιακή αξία των ανδρών στις δευτερογενείς κλίμακες ενώ η σημαντικότερη για τις γυναίκες είναι ο Προσανατολισμός στις Σχέσεις και την Δημιουργικότητα.

7.7 Συνάφεια ανάμεσα στα επαγγελματικά ενδιαφέροντα και την επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα.

Τέλος, στο ερώτημα αν υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στα επαγγελματικά ενδιαφέροντα και την επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα μέσα από την διερεύνησης των απαντήσεων στα αντίστοιχα ερωτηματολόγια προέκυψε ότι υπάρχει συνάφεια στο 100% του πληθυσμού. Ενδεικτικά παρατίθεται το παρακάτω



Σχήμα 2. Συνάφεια ανάμεσα στα επαγγελματικά ενδιαφέροντα και την επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα

8 Συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας

Από την επεξεργασία των δεδομένων προκύπτει ότι τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα διαφοροποιούνται με βάση το φύλο. Οι γυναίκες εμφανίζεται να έχουν περισσότερο καλλιτεχνικά και κοινωνικά ενδιαφέροντα και λιγότερο πρακτικά και διερευνητικά. Αντίθετα, οι άνδρες δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση στα πρακτικά, διερευνητικά και επιχειρηματικά περιβάλλοντα με βάση τα ενδιαφέροντά τους. Αξιοσημείωτο είναι η μικρή προτίμηση των ανδρών στα καλλιτεχνικά ενδιαφέροντα.

Από τα ευρήματα προκύπτει ότι τα επαγγελματικά περιβάλλοντα που ταιριάζουν περισσότερο στους άνδρες ανήκουν στον επαγγελματικό τύπο-ομάδα του ρεαλιστικού κυρίως και ακολούθως με διαφορά του επιχειρηματικού, συμβατικού, κοινωνικού. Αντίθετα οι γυναίκες δείχνουν χαμηλά ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας στους παραπάνω επαγγελματικούς τύπους/ομάδες. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι και τα δυο φύλα με βάση το ερωτηματολόγιο της αυτοαποτελεσματικότητας τοποθετούνται στο επαγγελματικό περιβάλλον του Κοινωνικού τύπου στον ίδιο βαθμό.

Ο βαθμός συνέπειας στις γυναίκες είναι στο μεγαλύτερο ποσοστό υψηλός ενώ στους άνδρες μεσσαίος. Γενικώς, ο βαθμός συνέπειας του δείγματος είναι στο μεγαλύτερο ποσοστό υψηλός. Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν είχε χαμηλό βαθμό Συνέπειας.

Από την μελέτη των δεδομένων προκύπτει ότι υπάρχει απόλυτη συσχέτιση των επαγγελματικών ενδιαφερόντων και της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι και για τα δυο φύλα πρωτεύουσας σημασίας εργασιακές αξίες θεωρούν την επαφή με ανθρώπους, τις οικονομικές απολαβές την δημιουργικότητα και την ανεξαρτησία τον ελεύθερο χρόνο, ενώ το περιβάλλον εργασίας θεωρείται σημαντικό για τις γυναίκες και λιγότερο για τους άνδρες. Επίσης, δόξα-φήμη–γόητρο και ηγεσία είναι εργασιακές αξίες που οι άνδρες θεωρούν πιο σημαντικές σε σχέση με αυτό που θεωρούν οι γυναίκες.

Τέλος, συγκρίνοντας τα ερωτηματολόγια των επαγγελματικών ενδιαφερόντων και της επαγγελματικής αυτοαποταλεσματικότητας συμπεραίνουμε ότι για όλους τους συμμετάχοντες υπάρχει ταύτιση. Αυτό θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό και θετικό μιας και η αναζήτηση της ιδανικής εργασίας πρέπει να γίνεται πάντοτε μέσα στο πλαίσιο των ενδιαφερόντων και της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου.

9 Ενδεικτική Βιβλίογραφία

Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: towards a unifying theory of behavioural change*. Psychological Review, 84, 191-215

Herr, E. L., & Cramer, S. H. (1996).*Career guidance and counseling through the life-span*. New York: Harper Collins Publ.

Holland, H. D. (1959*). Some applications of thermochemical data to problems of ore deposits. I. Stability relations among the oxides, sulfides, sulfates and carbonates of ore and gangue minerals. Econ.Geol, 54*(2), 184-233.

Isaacson, L.E., & Brown, D. (2000*).Career information, career counseling and career development*. Boston: Allyn and Bacon.

NormanE. Amundson&joannHarris-BowlsbeyKuder&SpencerG. *Βασικέςαρχέςεπαγγελματικήςσυμβουλευτικήςδιαδικασίεςκαιτεχνικές* (2009) Επιστημονικήεπιμέλεια: ΑδαμοπούλουΑ., ΒλαχάκηΦ., ΔουλάμηΣ. ΕΚΕΠ/ ΕθνικόΚέντροΕπαγγελματικούΠροσανατολισμού.

Patton, M. (2002).*Qualitative Research & Evaluation Methods*, 3 edition, California: Sage Publications.

Δημητρόπουλος Ε.,(2002) *Συμβουλευτική Ψυχολογία*, Αθήνα, Γρηγόρη.

Κάντας, Α, & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της Εργασίας. Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κάντας, Α. (1996). *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Επαγγελματικές Αποφάσεις των Νέων στις Σύγχρονες Κοινωνικο-οικονομικές Συνθήκες. Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 14, 16- 17.

Κοσμίδου –Hardy (1996) Συμβουλευτική, Ασημάκη, Αθήνα.

Λούμπας, Δ., Βασιλείου, Μ. (2015) *Συμβουλευτικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση*, Παράρτημα Πελοποννήσου, ΑΣΠΑΙΤΕ, Πτυχιακή εργασία με επιβλέποντα καθηγητή τον Δρ.Τσίρο Χ.

Μαλικιώση-Λοΐζου (1999*) Συμβουλευτική Ψυχολογί*α, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1994). *Ισότητα των δύο φύλων. Θεωρία και Πράξη στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό*, Νέα Παιδεία, 71, 118-134. Αθήνα.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2005). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός.* Πανεπιστημιακές Σημειώσεις.

Τσίρος Χ., Συμβουλευτική: *Θεωρία και Πράξη στο χώρο της Εκπαίδευσης και της Υγείας*, Τρίπολη, Ιούνιος 2009), ISBN 978-960-99047-1-1.

Τσίρος, Χ. (2009β). *Συμβουλευτική Θεωρία και Πράξη στο χώρο της Εκπαίδευσης και της Υγείας.* Τρίπολη: Ακαδημαϊκό. ISBN: 978-960-99047-1-1

Τσίρος Χ., (2016). «Γνωρίζοντας τον εαυτό μου και Σχεδιάζοντας το Μέλλον μου»: Αναζητώντας την ιδανική για μένα εργασία. Σημειώσεις ΑΣΠΑΙΤΕ.

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

www.ncda.org (ανακτήθηκε 3/5/2018)

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ HOLLAND: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Αλεξόπουλος Αλέξιος, Χαράλαμπος Τσίρος, Ανδρέας Χρυσανθακόπουλος

1. Εισαγωγή

1.1. Εισαγωγή Κεφαλαίου

Σε αυτήν την ενότητα, γίνεται μια εισαγωγή στο θέμα ενδιαφέροντος της ερευνητικής μελέτης και παρουσιάζεται ο σκοπός και η διάρθρωσής της.

1.2. Επαγγελματικός προσανατολισμός

Η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά την ανάπτυξη της συμπεριφοράς ενός ατόμου από πλευράς επαγγελματισμού και διακρίνεται σε τέσσερα βασικά στάδια: το στάδιο της προσωπικής αυτογνωσίας, το στάδιο της πληροφόρησης σχετικά με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές δυνατότητες και ευκαιρίες, καθώς και με τις συνθήκες του κοινωνικο-οικονομικού περιβάλλοντος και της αγοράς εργασίας, το στάδιο της λήψης των σχετικών αποφάσεων και της επιλογής των προσωπικών επαγγελματικών στόχων, καθώς και το στάδιο της μετάβασης στο καινούριο περιβάλλον που αφορά στη δια βίου εκπαίδευση και επαγγελματική σταδιοδρομία (Κοσμίδου-Hardy& Ηλιάδης, 2011; Τσίρος, 2016α). Επομένως, τα στάδια αυτά, αποτελούν και τα βασικά «*στάδια επαγγελματικού προσανατολισμού*» (Λούμπας & Βασιλείου, 2015, σ. 24; Τσίρος, 2016β& 2016γ, σ. 15).

Στην ουσία, η επαγγελματική ανάπτυξη είναι συνεχής στη ζωή ενός ατόμου και με μακρόχρονη διάρκεια ως διαδικασία, ενώ αρχίζει να εξελίσσεται από την παιδική κιόλας περίοδο ανάπτυξης και ολοκληρώνεται αφού το άτομο αποκατασταθεί επαγγελματικά σε συνδυασμό ωστόσο, με την μετέπειτα εξέλιξή του με βάση τη δια βίου μάθηση και επιμόρφωση (Τσίρος, 2016α).

Μέχρι τις ημέρες μας, έχουν αναπτυχθεί αρκετές θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης, οι οποίες στο σύνολό τους, έχουν ως βάση την καλλιέργεια και εξέλιξη της επαγγελματικής συμπεριφοράς ενός ατόμου υπό την έννοια της διαδικασίας (Berry III, 2014; Κοσμίδου-Hardy& Ηλιάδης, 2011; Τσίρος, 2016α). Έτσι, αυτό έχει ως αποτέλεσμα, ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η επιλογή επαγγέλματος, να προσεγγίζονται ως λογική συνέπεια της εν λόγω ανάπτυξης του ατόμου και όχι ως τυχαίο ή αυθαίρετο γεγονός (Τσίρος, 2016α). Κατ' επέκταση, οι πιο πολλές από τις εν λόγω θεωρίες επαγγελματικής εξέλιξης βασίζονται σε ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις όσον αφορά στο ρόλο τον οποίο κατέχει η εργασία στη διατήρηση της ψυχικής υγείας και ισορροπίας κάθε ατόμου (Berry III, 2014; Τσίρος, 2016α).

Ειδικότερα, οι εν λόγω θεωρίες επιλογής και εξέλιξης επαγγέλματος, διαχωρίζονται σε μη ψυχολογικές και σε ψυχολογικές με πλήθος ειδικών επιστημόνων, αυθεντιών, ως εκφραστές τους μεταξύ των οποίων και ο Holland, το έργο του οποίου χαρακτηρίζεται ιδιαιτέρως σημαντικό και χρήσιμο (Τσίρος, 2016α).

Από την άλλη πλευρά, για να έχει επιτυχή αποτελέσματα ο επαγγελματικός προσανατολισμός, υποστηρίζεται και ενισχύεται από τη Συμβουλευτική. Με άλλα λόγια, το άτομο για να επιτύχει την επαγγελματική ανάπτυξή του και για να κάνει την πλέον βέλτιστη επιλογή επαγγέλματος, λαμβάνει «συμβουλές» και καθοδήγηση από ειδικευμένους συμβούλους (Rønnestad&Skovholt, 2003). Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει πια και στα σχολεία *(Σημείωση δική μας: Που πλέον βρίσκεται εν έτει 2018 υπό κατάργηση)*, όπου οι μαθητές κάνουν μαθήματα σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού και λαμβάνουν υποστήριξη από σχολικό σύμβουλο με ειδίκευση στον επαγγελματικό προσανατολισμό και τη συμβουλευτική (Κοσμίδου-Hardy& Ηλιάδης, 2011; Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2008; Φωτίου, 2016).

Τέλος, επισημαίνεται ότι η Συμβουλευτική βασίζεται σε θεωρητικές προσεγγίσεις του κλάδου της συμβουλευτικής ψυχολογίας(Τσίρος, 2017β& 2016γ), ενώ κρίσιμο ρόλο διαδραματίζει στην πράξη η εφαρμογή της πρέπουσας δεοντολογίας της συμβουλευτικής από το άτομο που την ασκεί, με σημαντικότερο παράγοντα αυτής να είναι ο σεβασμός και η αποδοχή του ατόμου ως προς τη διαφορετικότητά του, ανεξαρτήτως κοινωνικών, πολιτισμικών και δημογραφικών ή φυσικών χαρακτηριστικών (Τσίρος, 2017α, 2009& 2014).

1.3. Σκοπός και διάρθρωση μελέτης

Η εν λόγω ερευνητική μελέτη σκοπεύει να αναλύσει το θέμα του επαγγελματικού προσανατολισμού, έχοντας ως επίκεντρο τη θεωρία του Holland. Επιπλέον, σκοπεύει στο να διερευνήσει το θέμα του επαγγελματικού προσανατολισμού μέσω της μελέτης περίπτωσης μαθητικού πληθυσμού στο νησί της Κω.

Στη συνέχεια, μελετώνται και περιγράφονται οι θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης, συνοπτικά και ανά είδος, αφού πρώτα αποσαφηνιστούν οι σχετικές έννοιες και η σχετική τυπολογία. Τελικά, η μελέτη του θεωρητικού αυτού πλαισίου επικεντρώνεται στη θεωρία του Holland.

Ακολούθως, αναλύεται η θεωρία της έρευνας της μελέτης, δηλαδή τα διαθέσιμα ερευνητικά εργαλεία με επίκεντρο την ιδανική εργασία μαθητών, ενώ ακολουθεί η ανάλυση της μελέτης περίπτωσης του μαθητικού πληθυσμού, μέσα από την περιγραφή τόσο του σκοπού, της μεθοδολογίας και της διαδικασίας της έρευνας και των ερευνητικών εργαλείων με επίκεντρο την ιδανική εργασία μαθητών, όσο και των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Στο τέλος, γίνεται μια σύνοψη ολόκληρης της ερευνητικής μελέτης, όπου σχολιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και αναφέρονται τα τελικά συμπεράσματα, τα οποία απορρέουν, αλλά και προτείνονται θέματα περαιτέρω ακαδημαϊκής έρευνας ως προτάσεις για το μέλλον.

2. Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης

2.1. Εισαγωγή κεφαλαίου

Σε αυτήν την ενότητα, γίνεται η αποσαφήνιση της έννοιας της τυπολογίας και των σχετικών ορισμών, αλλά και περιγράφονται οι θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης ανά είδος.

2.2. Αποσαφήνιση τυπολογίας και ορολογίας

Προς αποφυγή των κατά καιρούς συγχύσεων των ορισμών και των τύπων, αλλά και των συνώνυμων όρων (Τσίρος, 2016β & 2016γ), θα πρέπει να γίνεται η αποσαφήνισή τους, τόσο των εννοιών των τύπων όσο και των εννοιών των όρων, ούτως ώστε να επιτευχθεί η πλήρης κατανόηση της μελέτης που ακολουθεί.

2.2.1. Αποσαφήνιση εννοιών

Ο όρος «*χαρακτήρας*» ή «*ψυχολογικός τύπος*» αναφέρεται στον «*πυρήνα των θεμελιωδών προδιαθέσεων που μεταδίδονται με την κληρονομικότητα και αποτελούν τον ψυχικό σκελετό κάθε ανθρώπου*» (Τσίρος, 2016β & 2016γ, σ. 4-5). Ο χαρακτήρας ενός ατόμου δεν μεταβάλλεται, αλλά είναι διαρκής και ανεξάρτητος από κάθε ψυχικό περιεχόμενο ή προϊόν της ζωής του ατόμου, ενώ αποτελεί παράλληλα και την πρωταρχική και θεμελιώδη βάση της προσωπικότητάς του (Jung, 2007). Συγκεκριμένα, ο Jung ορίζει ως «*τύπο*» ένα «*δείγμα ή παράδειγμα που αναπαράγει με χαρακτηριστικό τρόπο τον χαρακτήρα ενός γένους ή μίας γενικής τάξης*» (Τσίρος, 2016β & 2016γ, σ. 4-5).

Η «Προσωπικότητα», ως όρος, αναφέρεται στο σύνολο των χαρακτηριστικών ιδιοτήτων που φέρει ένα άτομο, αυτών που αποκτούνται και αυτών που αποκτούνται, οι οποίες συνδυαστικά του προσδίδουν μοναδικότητα. Σε αντίθεση με το χαρακτήρα, ο οποίος όπως προαναφέρθηκε δεν μεταβάλλεται, η προσωπικότητα δέχεται μεταβολές από το «*εγώ*» και τις εμπειρίες που αποκτούνται στη ζωή (Schopenhauer 2006).

Συνεπώς, η επιστήμη της τυπολογίας ως κλάδος της επιστήμης της ψυχολογίας, ασχολείται με τη ομαδοποίηση των ατόμων σε διαφορετικούς τύπους ανάλογα με ορισμένα χαρακτηριστικά τους. Ο συγκεκριμένος κλάδος της επιστήμης της ψυχολογίας πρωτοαναπτύχθηκε από γερμανούς ψυχολόγους στις αρχές του 20ου αιώνα. (Τσίρος, 2016β & 2016γ).

Συγγενής κλάδος με την τυπολογία, ο οποίος ανήκει κι αυτός στην επιστήμη της ψυχολογίας, είναι η «*Ψυχολογία των ατομικών διαφορών*». Ο συγκεκριμένος κλάδος εξετάζει τις ψυχικές ιδιότητες του ατόμου, όπως είναι παραδείγματος χάριν η νοημοσύνη και η προσοχή, όσο γίνεται μεμονωμένα από τις υπόλοιπες ψυχικές ιδιότητες του κάθε ψυχικού γεγονότος (Τσίρος, 2016β & 2016γ). Ο πρώτος επιστήμονας ο οποίος ασχολήθηκε σθεναρά με το συγκεκριμένο κλάδο, ήταν ο Γκάλτον που έγινε γνωστός ως ο πατέρας της Ευγονικής, από την Βικτωριανή εποχή (Φαφούτη, 2009).Ωστόσο, ο Στερν πρωτοεισήγαγε τον όρο «Διαφορική ψυχολογία» το έτος 1900. (Κορναράκης, 2008; Τσίρος, 2016β & 2016γ).

2.2.2. Ανασκόπηση ορολογίας

Η «*τυπολογία*» ανάγεται στην αρχαιότητα, διότι ο άνθρωπος από τότε, ένιωθε την ανάγκη να παρατηρεί και να μελετά τη συμπεριφορά των συνανθρώπων του, για να μπορεί να μεταβάλλει τη δική του συμπεριφορά πιο επωφελώς, αλλά και να διαμορφώνει την προσωπική του ταυτότητα. Έτσι, άρχισε να γίνεται από εκείνη κιόλας την εποχή, αντιληπτή η μοναδικότητα του ατόμου και η ποικιλομορφία των ανθρώπων. (Τσίρος, 2016β & 2016γ).

Η αρχή της τυπολογίας ουσιαστικά, έγινε με την εισαγωγή της θεωρίας του Ιπποκράτη σχετικά με τους «*χυμούς του ανθρώπινου σώματος*», με βάση την οποία ξεχώρισε τέσσερις τύπους ατόμων βάσει ιδιοσυγκρασίας, με κυρίαρχο στον καθένα και ένα χυμό του σώματος (Nutton, 1993):

1. αιματώδης τύπος (αίμα),
2. μελαγχολικός τύπος (κίτρινη χολή),

3. χολερικός τύπος (μέλαινα χολή),
4. φλεγματικός τύπος (φλέγμα).

Αρκετά αργότερα, η τυπολογία των Pavlov και του Γαληνού, μετέβαλλαν ελαφρώς και διαμόρφωσαν περαιτέρω αυτούς τους τέσσερις τύπους (Τσίρος, 2016β & 2016γ).

Από την άλλη πλευρά, ο Πλάτωνας στο έργο του «Πολιτεία» αναγάγει σε τρεις αρχές την ανθρώπινη ψυχή (*λογιστικό, θυμοειδές, επιθυμητικό*) και σε τρεις κρατικές τάξεις τα άτομα (*άρχοντες, φύλακες, δημιουργοί*), ενώ στον καθένα τύπο ψυχής αντιστοιχίζει και τη δική του εξέχουσα αρετή (*σοφία, ανδρεία, σωφροσύνη*). (Τσίρος, 2016β & 2016γ).

Επίσης, ο Αριστοτέλης στο έργο του «Ηθικά Νικομάχεια», θέλοντας να ορίσει την επίτευξη αρμονίας και ευδαιμονίας, διακρίνει τρεις τύπους βίου: τον Θεωρητικό, ο οποίος τάσσεται υπέρ της ανακάλυψης της αλήθειας, τον Πρακτικό, ο οποίος τάσσεται υπέρ της πρακτικότητας, και τον Απολαυστικό, ο οποίος τάσσεται υπέρ των ηδονών του σώματος (Μητρόπουλος, 2014).

Ο Θεόφραστος στο έργο του «*Χαρακτήρες*», κάνοντας πρώτος μια τόσο συστηματική μελέτη και δίνοντας επακριβείς περιγραφές, διακρίνει τριάντα τύπους χαρακτήρων ατόμων, με βάση τις πράξεις στις οποίες θα μπορούσε να προβεί ο κάθε ένας. Σε αυτόν τον άξονα κινήθηκε και ο LaBruyere, οι τύποι του οποίου έχουν ληφθεί από την καθημερινότητα της ζωής, αλλά και ο Λασκαράτος.(Τσίρος, 2016β & 2016γ).

Επομένως, για πλήθος χρόνων, η ψυχολογία του χαρακτήρα και η τυπολογία με βάση αυτή, συνδυαζόταν και «*συνεργαζόταν*» με τη φιλοσοφία, αλλά και με τη λογοτεχνία, οπαδοί της οποίας δημιούργησαν «*ιδιόρρυθμους τύπους*» ανθρώπων, όπως παραδείγματος χάρη ο Σαίξπηρ με τον τύπο του Άμλετ που ήταν αναποφάσιστος. (Τσίρος, 2016β & 2016γ).

Παρ' όλα αυτά, από τις αρχές του 20ου αιώνα άρχισε να γίνεται ακόμα πιο συστηματική έρευνα στην τυπολογία, διότι πλέον οι άνθρωποι αντιλήφθηκαν ότι για να γίνει κατανοητή η συμπεριφορά των συνανθρώπων τους, χρειάζεται πρωτίστωςνα τους διακρίνουν και να τους ομαδοποιήσουν σε τύπους με κοινά χαρακτηριστικά.(Τσίρος, 2016β & 2016γ):

- Ο Dilthey στο έργο του «*Οι τύποι των κοσμοθεωριών και η διαμόρφωσή τους στα μεταφυσικά συστήματα*» διακρίνει και κατατάσσει τα άτομα σε τύπους ανάλογα με τη θεώρησή τους για τον κόσμο.
- ΟιLitt, Jaspers, Erisman, Cohu λειτούργησαν ως προαγωγοί του Dilthey.
- Ο Spranger θέτει έξι τύπους ατόμων: το θεωρητικό, τον οικονομικό, τον αισθητικό, τον κοινωνικό, τον πολιτικό και το θρησκευτικό.
- Ο Ferriereθέτει τέσσερις τύπους: τον κατ' αίσθηση, τον κατά συνθήκη, τον ενορατικό και τον κατά λόγο άνθρωπο.
- Ο Bluckhard επικεντρώθηκε στον «*τυπικό άνθρωπο της Αναγέννησης*»,
- ΟLambrecht μελέτησε τις εσωτερικές μεταβολές της ψυχής του ανθρώπου.

- Ο Kant στο έργο του «*Ανθρωπολογία*» τάχθηκε υπέρ της θεωρίας του Γαληνού, η οποία θέτει τέσσερις τύπους ιδιοσυγκρασιών ατόμων.
- Ο Wundt στο έργο του «*Λαο-ψυχολογία*» υποστήριξε ότι οι χολερικοί και οι μελαγχολικοί τύποι φέρουν ιδιαίτερη συναισθηματικότητα, ενώ οι άλλοι ισχνή. Επίσης, υποστήριξε ότι οι χολερικοί και οι αιματώδεις τύποι, σε αντίθεση με τους άλλους, μεταβάλλονται.
- Ο Sheldonκατέταξε τους ανθρώπους σε τρεις γενικούς τύπους σύστασης σύμφωνα με την υπεροχή ορισμένων συστατικών σημείων στα πέντε βασικά μέρη του ανθρωπίνου σώματος: την ενδομορφική, τη μεσομορφική και την εξωμορφική.
- Ο Corman (θεμελιωτής της μορφοψυχολογίας) υποστήριξε ότι η διάπλαση και η μορφή του προσώπου συνάδει με τη συμπεριφορά του ατόμου, δηλαδή ότι κάποια μορφολογικά χαρακτηριστικά υποδεικνύουν ορισμένους ψυχικούς τύπους.
- ΟιFreud και Adler μελέτησαν τον ανθρώπινο χαρακτήρα.
- Ο Klages ασχολήθηκε με τη γραφολογία σε συνάρτηση με την ψυχολογία του ατόμου.
- Τέλος, οι Kretschmer και Yung ξεχώρισαν για τις τυπολογικές θεωρίες τους.

Πιο αναλυτικά, ο Kretschmer στο έργο του «*Κατασκευή του Σώματος και Χαρακτήρας*» υποστήριξε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της σύστασης του σώματος με αυτήν της ψυχής και κατ' επέκταση, ομαδοποίησε τα άτομα σε σωματικούς τύπους οι οποίοι αντιστοιχούν σε ψυχικούς (Τσίρος, 2016β & 2016γ). Έτσι, ανάλογα με τη δομή του σώματός του, κάθε άτομο φέρει και μια ορισμένη ψυχική σύσταση και το ίδιο ισχύει και αντιστρόφως, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη τυπολογία. Πιο συγκεκριμένα, οι σωματικοί τύποι που διέκρινε ο γερμανός ψυχίατρος είναι οι εξής (Academic, 2013; Τσίρος, 2016β & 2016γ):

- *το λεπτόσωμο,*
- *τον πυκνόσωμο,*
- *τον αθλητικό,*
- *τον δύσπλαστο*.

Από την άλλη πλευρά, ο Jung διέκρινε δυο βασικούς τύπους ατόμων (Jung, 2007; Τσίρος, 2016β & 2016γ):

1. τον *ενδοστρεφή*, με προσανατολισμό στον εαυτό του και τις προσωπικές επιθυμίες του
2. τον *εξωστρεφή*, με προσανατολισμό στον έξω κόσμο πέραν του εγώ του.

Ωστόσο, ο Jung αναγνώρισε ότι δεν είναι εφικτή η εύρεση αμιγών τύπων στην πραγματική ζωή κι έτσι, υποστήριξε ότι ο ένας τύπος συμπληρώνει τον άλλο διακρίνοντας το συνειδητό από το υποσυνείδητο του ατόμου. Με βάση λοιπόν αυτά, διέκρινε τελικά οχτώ ψυχολογικούς τύπους (Jung, 2007; Τσίρος, 2016β & 2016γ):

1. *ο εξωστρεφής διανοητικός,*
2. *ο εξωστρεφής κατ' αίσθηση,*

3. *ο εξωστρεφής συναισθηματικός,*
4. *ο εξωστρεφής ενορατικός,*
5. *ο ενδοστρεφής διανοητικός,*
6. *ο ενδοστρεφής κατ' αίσθηση,*
7. *ο ενδοστρεφής συναισθηματικός,*
8. *ο ενδοστρεφής ενορατικός.*

Όπως αναφέρει και ο Τσίρος (2016β & 2016γ, σ. 11-12), σύμφωνα με τον Jung: «*η αίσθηση και η διαίσθηση είναι λειτουργίες άλογες γιατί εργάζονται μόνο με τις αντιλήψεις, ενώ η διανόηση και το συναίσθημα είναι λειτουργίες λογικές, γιατί χειρίζονται τις αξίες της ζωής: η διανόηση ασχολείται με τις έννοιες αλήθεια και πλάνη, ενώ το συναίσθημα με τις έννοιες τέρψη και δυσαρέσκεια*». Πρόκειται για τις βασικότερες ψυχικές λειτουργίες οι οποίες συνυπάρχουν μέσα σε κάθε άνθρωπο, αλλά κάθε ένας κάνει, μεγαλύτερη ή συχνότερη, χρήση μόνο μιας εξ αυτών, η οποία εκφράζει τον προσανατολισμό του χαρακτήρα του.

2.3. Τυπολογία και επαγγελματική ανάπτυξη

Από την επισκόπηση που έγινε παραπάνω, συνοψίζονται τα ακόλουθα συμπεράσματα που αφορούν τις τυπολογίες (Τσίρος, 2016β & 2016γ):

- Οι τυπολογίες στο σύνολό τους περιγράφουν συγκεκριμένες εκδηλώσεις της προσωπικότητας, ενώ οι τύποι ισχύουν όσον αφορά σε ένα-δυο χαρακτηριστικά μόνο.
- Γενικά, οι πιο σημαντικές τυπολογίες μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις γενικότερες ομάδες:

1. Στη *Μορφολογική*, η οποία βασίζεται στη φυσική διάπλαση και αντιστοιχεί σχετικές ψυχικές ιδιότητες.
2. Στην *Ψυχολογική*, η οποία βασίζεται στα ψυχικά χαρακτηριστικά, ανεξαρτήτως των φυσικών/ σωματικών χαρακτηριστικών.
3. Στην *Κοινωνική*, η οποία βασίζεται στη συμπεριφορά του ατόμου μέσα στα πλαίσια της κοινωνίας.

- Οι αμιγείς τύποι είναι δυσεύρετοι στην πραγματική ζωή, διότι όλοι οι άνθρωποι αποδεικνύονται μικτοί και φέρουν χαρακτηριστικά και από άλλους τύπους πέραν αυτού όπου ανήκουν.
- Οι θεωρίες των Kretschmer και Yung συνάδουν, ενώ η τυπολογία του Yung αποδεικνύεται πιο ολοκληρωμένη.

Από παιδαγωγικής πλευράς, έχει μεγάλη σημασία η τυπολογία. Για παράδειγμα, η ανάλυση του χαρακτήρα συνδράμει στην απόκτηση αυτογνωσίας, διότιμε την αναγνώριση των αρνητικών χαρακτηριστικών του, κάθε άτομο έχει τη δυνατότητα να τα ελέγξει ή ακόμα και να τα περιορίσει. Επίσης, μέσω της αυτογνωσίας, προάγεται η ετερογνωσία, δηλαδή η κατανόηση και γνώση των άλλων ατόμων, γεγονός το οποίο βοηθά στην ανεκτικότητα και την αποδοχή, αλλά και την αγάπη και τη δικαιοσύνη. Επιπλέον, η γνώση του χαρακτήρα συνδράμει στη διατήρηση

της καλής ψυχικής υγείας, διότι εξισορροπεί και εναρμονίζει τις ψυχικές δυνάμεις. (Τσίρος, 2016β & 2016γ).

Ειδικότερα, στον κλάδο του επαγγελματικού προσανατολισμού, είναι πλέον αποδεδειγμένο από έρευνες πως τα άτομα που κάνουν χρήση των αισθήσεων και της διανόησης που κατέχουν, δείχνουν προτίμηση σε επαγγέλματα των τεχνικών και πρακτικών κλάδων, ενώ τα άτομα που βασίζονται σε αυτές προτιμούν επαγγέλματα μέσω των οποίων βοηθούν και υπηρετούν άλλους ανθρώπους. Αντίστοιχα, τα άτομα με ιδιαιτέρως έντονη διαίσθηση και έντονο συναίσθημα προτιμούν επαγγέλματα οποία προϋποθέτουν την κατανόηση και την επικοινωνία με άλλους, ενώ τα άτομα με ανεπτυγμένη τόσο τη διαίσθηση όσο και τη διανόηση, προτιμούν επαγγέλματα που αφορούν στη θεωρητική και τεχνική ανάπτυξη. (Τσίρος, 2016β & 2016γ).

Κατ' επέκταση, στον κλάδο του επαγγελματικού προσανατολισμού, χρησιμοποιούνται ειδικά τεστ, τα οποία αξιολογούν τις δεξιότητες του ατόμου και τις αντιστοιχούν σε επαγγέλματα. Ωστόσο, τα τεστ αυτά δεν μπορούν να εντοπίσουν την προσωπική κλίση και την προδιάθεση που έχει το άτομο. Όμως, θα πρέπει η προσωπική προδιάθεση και οι ικανότητες του ατόμου να βρίσκονται σε αρμονία για να γίνει επιτυχημένη επαγγελματική επιλογή. Επομένως, χαρακτηρίζεται αναγκαία η γνώση της τυπολογίας από πλευράς του συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού. (Τσίρος, 2016β & 2016γ).

Πιο συγκεκριμένα, καταλήγουμε ότι η χρήση της τυπολογίας στον επαγγελματικό προσανατολισμό συνδράμει στα εξής (Τσίρος, 2016β & 2016γ, σ. 12-14):

- *«στην καλλιέργεια της παρατηρητικότητας, στην κατάταξη των παρατηρηθέντων και στον χαρακτηρισμό του εξεταζομένου ώστε να αποτραπεί ο κίνδυνος τροπής σε ένα επάγγελμα ακατάλληλου προς την ψυχική σύσταση. Ο κίνδυνος αυτός είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθώς η άστοχη επαγγελματική επιλογή σημαίνει διατάραξη της ψυχικής υγείας.*

- *στο συνταίριασμα ατόμου και επαγγελματικού περιβάλλοντος καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι όταν το εργασιακό περιβάλλον δεν ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας υπάρχει έλλειψη ενδιαφέροντος και ικανοποίησης για το συγκεκριμένο επάγγελμα, μειωμένη απόδοση και τάση για αλλαγή του επαγγελματικού χώρου,*

- *στην κατανόηση του χαρακτήρα και σε ένα πρόγραμμα επαγγελματικού προσανατολισμού που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες του ατόμου και στην ομαλή εξελικτική πορεία όλων των δυνάμεών του. Ο επαγγελματικός προσανατολισμός του χολερικού, π.χ. τύπου πρέπει να τον κατευθύνει σε επαγγέλματα που δεν απαιτούν γρήγορες αποφάσεις, ή άμεση επικοινωνία με τους ανθρώπους.»*

2.4. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης ανά είδος

Μέχρι τις ημέρες μας, όπως αναφέρθηκε και στην πρώτη ενότητα, έχουν αναπτυχθεί αρκετές θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης, οι οποίες στο σύνολό τους, έχουν ως βάση την καλλιέργεια και εξέλιξη της επαγγελματικής συμπεριφοράς ενός ατόμου υπό την έννοια της διαδικασίας (Berry III, 2014; Κοσμίδου-Hardy& Ηλιάδης, 2011; Τσίρος, 2016α). Έτσι, αυτό έχει ως αποτέλεσμα, ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η επιλογή επαγγέλματος, να προσεγγίζονται ως λογική συνέπεια της εν λόγω ανάπτυξης του ατόμου και όχι ως τυχαίο ή αυθαίρετο

γεγονός (Τσίρος, 2016α). Κατ' επέκταση, οι πιο πολλές από τις εν λόγω θεωρίες επαγγελματικής εξέλιξης βασίζονται σε ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις όσον αφορά στο ρόλο τον οποίο κατέχει η εργασία στη διατήρηση της ψυχικής υγείας και ισορροπίας κάθε ατόμου (Berry III, 2014; Τσίρος, 2016α). Ειδικότερα, οι εν λόγω θεωρίες επιλογής και εξέλιξης επαγγέλματος, διαχωρίζονται σε μη ψυχολογικές και σε ψυχολογικές με πλήθος ειδικών επιστημόνων, αυθεντιών, ως εκφραστές τους (Τσίρος, 2016α).

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά στις θεωρίες επαγγελματικής επιλογής, αυτές διακρίνονται εν συντομία στις ακόλουθες:

1. *Μη Ψυχολογικές Θεωρίες*

Το βασικό χαρακτηριστικό αυτής της ομάδας θεωριών βασίζεται στο γεγονός ότι *«αποδίδουν την επαγγελματική ανάπτυξη και εκλογή όχι σε παράγοντες ψυχολογικούς, ατομικούς αλλά σε παράγοντες έξω από τα άτομο»* (Τσίρος, 2016α, δ. 25-27).

Τέτοιου είδους παράγοντες είναι οι ακόλουθοι (Τσίρος, 2016α, δ. 25-27):

Α) «Ο παράγοντας τύχη

Β) Οικονομικοί παράγοντες

Γ) Κοινωνικο-πολιτισμικοί παράγοντες»

2. *Ψυχολογικές Θεωρίες*

Η συγκεκριμένη ομάδα θεωριών εστιάζεται στο ίδιο το άτομο και τονίζει το ρόλο του ίδιου του ατόμου όσον αφορά την προσπάθειά του για εξέλιξη, καθώς και τη διαδικασία λήψης των αποφάσεών του. Έτσι, η εν λόγω ομάδα θεωριών δίνει περισσότερη σημασία στην ελευθερία του ατόμου για εξέλιξη και επιλογή αναμεταξύ διαφόρων επαγγελμάτων.(Τσίρος, 2016α, δ. 25-27).

Σε αυτήν την ομάδα, συγκαταλέγονται οι ακόλουθες θεωρίες (Τσίρος, 2016α, δ. 25-27):

- *«Θεωρία Χαρακτηριστικών και Παραγόντων (κύριος εκπρόσωπος ο Parsons 1909)*
- *Τυπολογική θεωρία του Holland (1959,1966,1973,1985),*
- *Ψυχοδυναμικές Θεωρίες (AnneRoe 1956),*
- *Ψυχαναλυτικές (Bordin και Segal 1963),*
- *Θεωρίες Κοινωνικής Μάθησης (Bandura 1971,1977, Krumboltz 1979,1980),*
- *Εξελικτικές (Ginzberg1951, Super 1953,1984),*
- *Θεωρίες Λήψης Απόφασης(Hilton 1962, Katz 1966, Vroom 1964)».*

Πιο αναλυτικά, η Θεωρία των Χαρακτηριστικών και των Παραγόντων, με κύριο εκπρόσωπο τον Parsons (1909), αν και καλείται ως θεωρία επαγγελματικής ανάπτυξης, στην ουσία πρόκειται για θεωρία επαγγελματικής επιλογής. Η βάση της βρίσκεται στον εντοπισμό των ατομικών διαφορών βάσει ψυχολογίας και στην αντιστοιχία αυτών με επαγγέλματα, δίνοντας έμφαση κυρίως στην αντιστοιχία των

ατομικών χαρακτηριστικών με τις προδιαγραφές του κάθε επαγγέλματος.(Τσίρος, 2016α).

Οι Εξελικτικές Θεωρίες *«υποστηρίζουν πως η επαγγελματική συμπεριφορά του ατόμου είναι διαδικασία ανάπτυξης και θεωρούν την επαγγελματική εκλογή ως φυσικό αποτέλεσμα αυτής της ανάπτυξης».* (Τσίρος, 2016α, δ. 25-27).

Οι Θεωρίες Κοινωνικής Μάθησης *«υποστηρίζουν πως η επαγγελματική συμπεριφορά είτε θεωρηθεί ως ανάπτυξη, είτε ως εκλογή είναι στην ουσία της μια διαδικασία μάθησης (μίμηση), η οποία ξεκινά από τα πρώτα χρόνια ζωής του ατόμου και ολοκληρώνεται κατά την περίοδο της ωριμότητάς του.»* (Τσίρος, 2016α, δ. 25-27).

Οι Ψυχοδυναμικές Θεωρίες *«ξεκινούν από τις βασικές ψυχαναλυτικές θέσεις σχετικά με το ρόλο της εργασίας στην ψυχική υγεία του ατόμου.»*(Τσίρος, 2016α, δ. 25-27).

Τέλος, η Θεωρία του Holland, το έργο του οποίου χαρακτηρίζεται ιδιαιτέρως σημαντικό και χρήσιμο (Τσίρος, 2016α), θα παρουσιαστεί στην επόμενη ενότητα.

3. Επισκόπηση Της Θεωρίας Του Holland

3.1. Εισαγωγή κεφαλαίου

Στην ενότητα αυτή, γίνεται μια συνοπτική επισκόπηση της θεωρίας του Holland και των τύπων του.

3.2. Γενική επισκόπηση της θεωρίας του Holland

Η Θεωρία Τύπων του αμερικανού ψυχολόγου John L. Holland (1959,1966,1973,1985), βασίζεται στην ανάλυση του κυρίαρχου τύπου του ατόμου, σε βιωματικό επίπεδο, μέσω της συμπλήρωσης ορισμένων ερωτηματολογίων Πρόκειται ουσιαστικά, για μια θεωρία σταδιοδρομίας και επαγγελματικής επιλογής, με βάση αυτόν τον τύπο του ατόμου. (Nauta, 2010; Rayman, 2008).

Στη θεωρία του, ο Holland υποστηρίζει την ύπαρξη δυο βασικών προσανατολισμών προσπάθειας των ατόμων για να βρουν κάτι που να αναλογεί στην προσωπικότητά τους (Τσίρος, 2016α):

1. Ο προσανατολισμός προς την εκλογή επαγγελματικού κλάδου, με κυρίαρχο ρόλο να έχουν τα ενδιαφέροντα του ατόμου,

2. Ο προσανατολισμός προς το προσδοκώμενο επαγγελματικό επίπεδο, το οποίο προσδιορίζεται από τη νοημοσύνη και την αυτοεκτίμηση του ατόμου.

Στην πρώτη περίπτωση προσανατολισμού, *«ο επαγγελματικός τομέας σχετίζεται με τις δραστηριότητες που συνδέονται με ένα επάγγελμα (το είδος της δουλειάς)»,* ενώ η δεύτερη περίπτωση προσανατολισμού, «*το επίπεδο σχετίζεται με την κοινωνική ιεράρχηση της δουλειάς, π.χ. μπορούμε να έχουμε επιλογές του ίδιου πεδίου (ασχολίες σε επαγγέλματα υγείας) αλλά σε διαφορετικά επίπεδα (γιατρός, νοσοκόμα)».* Στο σύνολό τους, οι εν λόγω προσανατολισμοί δέχονται επιρροή από *«την Αυτογνωσία, την Πληροφόρηση και τις Κοινωνικο-οικονομικές επιδράσεις».* (Τσίρος, 2016α, δ. 32).

Σύμφωνα με την Επιτροπή Επιστημονικών Βραβείων, η Θεωρία του Holland δείχνει ότι οι προσωπικότητες αναζητούν και ευδοκιμούν σε περιβάλλοντα επαγγελματικής σταδιοδρομίας τα οποία τους ταιριάζουν και ότι οι θέσεις εργασίας και τα περιβάλλοντα επαγγελματικής σταδιοδρομίας μπορούν να ταξινομηθούν με βάση

τις προσωπικότητες που ανθίζουν σε αυτά (Committeeon Scientific Awards, 2008). Ο Holland επισημαίνει επίσης στη θεωρία του, ότι «*η επιλογή μιας θέσης είναι μια έκφραση προσωπικότητας*» (Holland, 1973, σ. 3).

Σύμφωνα με τον Τσίρο (2016α, δ. 33), *«απόρροια των ψυχομετρικών μεθόδων του Holland»* είναι*:*

- *«Το V.P.I. (Vocational Preference Inventory: Ευρετήριο Επαγγελματικών Προτιμήσεων), το οποίο περιέχει έξι κλίμακες που αντιστοιχούν στους έξι τύπους προσωπικότητας και πέντε επιπλέον κλίμακες: Αυτοέλεγχος, Αρρενωπότητα, Κοινωνική θέση, Ασυχνότητα και Συμφωνία.*
- *Το S.D.S. (SelfDirectedSearch: Αυτοκατευθυνόμενη Έρευνα), το οποίο χαρακτηρίζεται από ευρύτητα περιεχομένου: δραστηριότητες, ικανότητες, επαγγέλματα και αυτοαξιολογήσεις, που στοχεύουν στην εύρεση της ομοιότητας του ατόμου με ένα τύπο και βαθμολογείται από το ίδιο το υποκείμενο, με βάση ένα τριψήφιο κωδικό και εξέταση στο ευρετήριο επαγγελμάτων για το αν το επάγγελμα είναι το κατάλληλο.»*

3.3. Οι τύποι του Holland

Ο Holland ονόμασε αρχικά τους έξι τύπους του ως «*Κινητήριους, Πνευματικούς, Αισθητικούς, Υποστηρικτικούς, Πειστικούς και Σύμφωνους*» (Nauta, 2010). Αργότερα, τους ανέπτυξε και τους άλλαξε ως εξής:

1. Ρεαλιστικός (αυτός που πράττει),
2. Διερευνητικός (αυτός που σκέφτεται),
3. Καλλιτεχνικός (δημιουργός),
4. Κοινωνικός (βοηθός),
5. Επιχειρηματικός (αυτός που πείθει),
6. Συμβατικός (οργανωτής).

Σε αυτό το σημείο επισημαίνεται ότι ο καθηγητής J. Johnson(2013) πρότεινε ότι ένας εναλλακτικός τρόπος κατηγοριοποίησης των έξι τύπων, θα ήταν μέσα από τους αρχαίους κοινωνικούς ρόλους:

1. κυνηγός (ρεαλιστής),
2. σαμάνος (διερευνητικός),
3. τεχνίτης (καλλιτεχνικός),
4. θεραπευτής (κοινωνικός),
5. ηγέτης (επιχειρηματικός),
6. φύλακας γνώσης (συμβατικός).

Επιπλέον, ενώ ο Holland υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε έναν από τους έξι τύπους του, παρ' όλο που αυτό πάει κόντρα στην «κοινή λογική», ως μια απλή υποθετική ομοιότητας ενός ατόμου με ένα από τα έξι μοντέλα με σκοπό την παροχή 720 διαφορετικών μοτίβων προσωπικότητας (Holland, 1973, σ. 2-3).

4. Μεθοδολογία Και Θεωρία Έρευνας Της Μελέτης

4.1. Εισαγωγή κεφαλαίου

Σε αυτήν την ενότητα, αναλύεται το θεωρητικό μέρος της έρευνας της μελέτης, μέσα από την περιγραφή τόσο του σκοπού, της μεθοδολογίας και της διαδικασίας της έρευνας και των ερευνητικών εργαλείων με επίκεντρο την ιδανική εργασία μαθητών.

4.2. Ερευνητικός σκοπός

Η ενημέρωση και κατάρτιση όσον αφορά στον τομέα του επαγγελματικού προσανατολισμού στα διδακτικά προγράμματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι απειροελάχιστη, ακόμα και στις μέρες μας (Δημητρόπουλο & Μπακατσή, 2004). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, έχει αναδειχτεί ακόμα περισσότερο ο τομέας της εκπαίδευσης και ειδικότερα, της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού καθώς πλέον είναι αποδεδειγμένα σημαντική η δια βίου διάσταση και εφαρμογή τους, καθώς αποτελούν βασικούς παράγοντες εξέλιξης του κάθε ατόμου, με προέκταση κατά συνέπεια στην ανάπτυξη των χωρών. Έτσι, η σύγχρονη προσέγγισή τους έγκειται στο ρόλο τους στην εξομάλυνση των αντιθέσεων και των ζητημάτων που επιφέρει η παγκοσμιοποίηση σε κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (Πατεστή, 2007).

Η εν λόγω ερευνητική μελέτη σκοπεύει στη διερεύνηση του επαγγελματικού προσανατολισμού επιλεγμένου μαθητικού πληθυσμού με βάση τα ειδικά ερωτηματολόγια του J. Holland (βλ. Τσίρος 2015α και 2015β). Ειδικότερα, σκοπός στην ουσία είναι η διερεύνηση της αυτογνωσίας, της στάσης, των δεξιοτήτων και του επιπέδου της επαγγελματικής ανάπτυξης μαθητικού Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Πιο αναλυτικά, θα διερευνηθούν οι γνώσεις των μαθητών που σχετίζονται με τον εαυτό τους και τις δυνατότητές τους, με ό,τι γνωρίζουν για τα επαγγέλματα, με τους παράγοντες με τους οποίους επηρεάζονται σε αυτόν τον τομέα, καθώς και σχετικά με τα σχέδιά τους για την εκπαίδευση και την επαγγελματική τους εξέλιξη στο μέλλον, αλλά και σχετικά με το πώς συσχετίζουν αυτούς τους στόχους τους με την προσωπικότητα και τις δεξιότητές τους και με τα εμπόδια με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι κατά τη διαδικασία λήψης των σχετικών αποφάσεων. (βλπ. Τσίρος 2015α και 2015β).

4.3. Ερευνητικά εργαλεία και Ιδανική εργασία μαθητών

Η έρευνα που ακολουθεί βασίστηκε στη Θεωρία των Τύπων του αμερικανού ψυχολόγου J. L. Holland (1959,1966,1973,1985). Η εν λόγω θεωρία, όπως προαναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, βασίζεται στην ανάλυση του κυρίαρχου τύπου του ατόμου, σε βιωματικό επίπεδο, μέσω της συμπλήρωσης ορισμένων ερωτηματολογίων. Πρόκειται ουσιαστικά, για μια θεωρία σταδιοδρομίας και επαγγελματικής επιλογής, με βάση αυτόν τον τύπο του ατόμου. (Nauta, 2010; Rayman, 2008).

Τα εν λόγω ερωτηματολόγια, απέδωσε και επιμελήθηκε στην ελληνική γλώσσα ο Χ. Τσίρος (Τσίρος, 2015α), αλλά και συνέθεσε τα αντίστοιχα απαντητικά φύλλα (Τσίρος, 2015β).Στο Παράρτημα αυτής της εργασίας, παρουσιάζονται αυτά τα πρότυπα ερωτηματολόγια με βάση τον J. L. Holland, καθώς και τα απαντητικά φύλλα τους, σύμφωνα με τον Τσίρο (2015α και 2015β), τα οποία είναι υπό έκδοση του πρώην Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ΥΠ.Π.Θ.Α., νυν Ινστιτούτου Εθνικής Πολιτικής Ι.Ε.Π.

Όσον αφορά στα εν λόγω ερωτηματολόγια, σημειώνεται σε αυτό το σημείο, ότι οι ερωτήσεις που τα απαρτίζουν έχουν βασιστεί στη σχετική επιστημονική βιβλιογραφία σε διεθνές και εθνικό επίπεδο (Ελληνικό), με τρόπο τέτοιον ώστε να συνδράμουν στην καλύτερη κατανόηση και βαθύτερη αυτογνωσία από πλευράς των

μαθητών, στην αναγνώριση των δεξιοτήτων τους και των κλίσεών τους και στην καθοδήγησή τους για τη λήψη της βέλτιστης για αυτούς απόφασης επαγγελματικού προσανατολισμού. Για το λόγο αυτό, στη συγκεκριμένη εργασία, οι ερωτήσεις είναι οργανωμένες πάνω σε πέντε (5) διερευνητικούς άξονες (βλπ. Τσίρος, 2015α και 2015β):

1. Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος (στάθμιση του εργαλείου από Τσίρος Χ. στο Τσίρος Χ. 2009δ, 2014).
2. Βασικά εμπόδια Λήψης Απόφασης
3. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα
4. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα
5. Εργασιακές Αξίες

Επίσης, τα ερωτηματολόγια αυτά είναι δοκιμασμένα και ελεγμένα στην πράξη ως προς την αποτελεσματικότητα, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους, καθώς έχουν εφαρμοστεί επιτυχώς σε σχετικές έρευνες στον τομέα της εκπαίδευσης από τον Τσίρο και έχει καθιερωθεί η ελληνική απόδοσή τους από τον Τσίρο, με αποτέλεσμα να αποτελούν ένα ερευνητικό εργαλείο στην επιστήμη της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και να εφαρμόζονται τακτικά από τους Συμβούλους Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης (βλπ. Τσίρος, 2015α και 2015β,Τσίρος Χ. 2009δ, 2014).).

Με βάση τον ερευνητικό σκοπό της μελέτης, λοιπόν,έγινε χρήση πέντε (5) ερωτηματολογίων(Τσίρος, 2015α και 2015β):

1. Ερωτηματολόγιο διερεύνησης του κυρίαρχου αισθητηριακού τύπου με 48 ερωτήσεις (Τσίρος Χ. 2009δ, 2014).
2. Ερωτηματολόγιο διερεύνησης της ιδανικής εργασίας για το άτομο με 23 ερωτήσεις
3. Ερωτηματολόγιο διερεύνησης των επαγγελματικών ενδιαφερόντων με 60 ερωτήσεις
4. Ερωτηματολόγιο διερεύνησης της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας με 60 ερωτήσεις
5. Ερωτηματολόγιο διερεύνησης των εργασιακών αξιών του ατόμου με 80 ερωτήσεις.

Πιο αναλυτικά, το ερωτηματολόγιο διερεύνησης του κυρίαρχου αισθητηριακού τύπου, περιέχει συνολικά 48 ερωτήσεις διχοτομικών απαντήσεων (τύπου ΝΑΙ/ΟΧΙ). Οι απαντήσεις «ΝΑΙ» βαθμολογούνται με 1, ενώ οι «ΟΧΙ» βαθμολογούνται με μηδέν 0. Υπάρχουν συνολικά τρεις υποκλίμακες, εκ των οποίων η κάθε μια απαρτίζεται από 16 συνολικά ερωτήσεις, των οποίων το άθροισμα των απαντήσεων διαιρείται τελικά με το συνολικό αριθμό των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, δηλαδή το 48.Ειδικότερα, η πρώτη υποκλίμακα διερευνά τον «Οπτικό Προσανατολισμό», η δεύτερη τον «Ακουστικό Προσανατολισμό» και η τρίτη τον «Κιναισθητικό Προσανατολισμό». Στο τέλος, τα αθροίσματα που προκύπτουν, τοποθετούνται σε φθίνουσα σειρά. Έτσι, το πιο μεγάλο άθροισμα απαντήσεων αντιστοιχεί στον κυρίαρχο αισθητηριακό τύπο του διερευνώμενου. ((Τσίρος Χ. 2009δ, 2014),Τσίρος, 2015α και 2015β).

Όσον αφορά στο ερωτηματολόγιο διερεύνησης της ιδανικής εργασίας για το άτομο, για να μπορέσει να λάβει ένα άτομο την κατάλληλη επαγγελματική απόφαση και να αναζητήσει την ιδανική (για το ίδιο) εργασία, χρειάζεται να ξέρει τους βασικούς τομείς λήψης της εν λόγω απόφασης. Με βάση τον Holland, η οικογένεια και ειδικά οι γονείς, με το πέρασμα του χρόνου, επηρεάζουν τα παιδιά τόσο ως προς το μελλοντικό τους επάγγελμα, όσο και ως προς τα ενδιαφέροντά τους. Το ερωτηματολόγιο αυτό απαρτίζεται από 23 ερωτήσεις διαβάθμισης των απαντήσεων με βάση την 7-σκελή κλίμακα Likert. Οι βασικοί παράγοντες κατά λήψη απόφασης στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περικλείουν: την έλλειψη σαφήνειας ενδιαφερόντων (11 ερωτήσεις βαθμολόγησης 1-7), την ανώριμη αντιμετώπιση εργασίας-σταδιοδρομίας (6 ερωτήσεις βαθμολόγησης 1-7) και τα εμπόδια από οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον (6 ερωτήσεις βαθμολόγησης 1-7). Αφού υπολογιστεί το άθροισμα όλων των απαντήσεων, αυτό μετά διαιρείται με τον αριθμό των ερωτήσεων, ούτως ώστε να βγει το τελικό αποτέλεσμα. (Τσίρος, 2015α και 2015β).

Τέλος, τα ερωτηματολόγια διερεύνησης των επαγγελματικών ενδιαφερόντων (60 ερωτήσεις),της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας (60 ερωτήσεις)και των εργασιακών αξιών του ατόμου (80 ερωτήσεις), αποτελούν ερωτήσεις διχοτομικών απαντήσεων (τύπου ΝΑΙ/ΟΧΙ). Οι απαντήσεις «ΝΑΙ» βαθμολογούνται με 1, ενώ οι «ΟΧΙ» βαθμολογούνται με μηδέν 0. Στο τέλος, τα αθροίσματα που προκύπτουν, τοποθετούνται σε φθίνουσα σειρά. Έτσι, το πιο μεγάλο άθροισμα απαντήσεων αντιστοιχεί στο κυρίαρχο επαγγελματικό ενδιαφέρον, επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα και εργασιακή αξία του διερευνώμενου, αντιστοίχως. (Τσίρος, 2015α και 2015β).

4.4. Επιλεγμένη μεθοδολογία και διαδικασία έρευνας

Η εν λόγω ερευνητική μελέτη έχει σκοπό να αναλύσει το θέμα του επαγγελματικού προσανατολισμού, με βάση τη θεωρία του Holland. Πιο συγκεκριμένα, η ποιοτική έρευνα που ακολουθεί, σκοπεύει στη διερεύνηση του επαγγελματικού προσανατολισμού μέσω της μελέτης περίπτωσης μαθητικού πληθυσμού στο μάθημα θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Επομένως, στη συνέχεια της εργασίας, πραγματοποιείται έρευνα σύμφωνα με την ποιοτική μέθοδο της μελέτης περίπτωσης.

Σε αυτό το σημείο σημειώνεται ότι στις ποιοτικού τύπου έρευνες, όπως αυτή που ακολουθεί, τα δεδομένα που λαμβάνονται, αντί να μετατραπούν σε αριθμούς όπως γίνεται στις ποσοτικές έρευνες, σχολιάζονται και οργανώνονται ως «λεκτικά σύνολα». Επίσης, η ερμηνεία των συλλεγμένων δεδομένων γίνεται υπό την οπτική των υποκειμένων και όχι του ερευνητή (Silverman, 1997).

Το δείγμα του ερευνώμενου πληθυσμού είναι οι μαθητές σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κω. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν μαθητές από το Γυμνάσιο Αντιμάχειας και το 2ο Γυμνάσιο της πόλης της Κω. Το σύνολο των ερωτηθέντων που συμμετείχαν στην έρευνα είναι 8 μαθητές. Το ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων που χρησιμοποιούνται στην ανάλυση της μελέτης περίπτωσης, είναι το ερωτηματολόγιο με βάση τη θεωρία του Holland από τον Τσίρο (2015α και 2015β), το ποίο συμπληρώθηκε διατηρώντας ανωνυμία του κάθε ερευνώμενου και εχεμύθεια ως προς τα προσωπικά του στοιχεία.

Στη συνέχεια, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την έρευνα στους μαθητές, συγκεντρώθηκαν, επεξεργασθήκαν και ομαδοποιήθηκαν. Έτσι, στην ακόλουθη

ενότητα, παρουσιάζονται με τη βοήθεια πινάκων και εξάγονται τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας των μαθητών.

5. Μελέτη Περίπτωσης Μαθητικού Πληθυσμού

5.1. Εισαγωγή κεφαλαίου

Στην ενότητα που ακολουθεί, γίνεται ανάλυση της μελέτης περίπτωσης του μαθητικού πληθυσμού μέσα από την περιγραφή και το σχολιασμό των αποτελεσμάτων της έρευνας.

5.2. Αποτελέσματα έρευνας

Όπως προαναφέρθηκε, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την έρευνα στους μαθητές, συγκεντρώθηκαν, επεξεργασθήκαν και ομαδοποιήθηκαν. Συνοψίζονται, λοιπόν, σε πέντε κατηγορίες παρουσίασης τελικών αποτελεσμάτων, ανά περίπτωση μαθητή (ποιοτική ανάλυση):

1. Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος
2. Βασικό Εμπόδιο Λήψης Απόφασης
3. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα
4. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα
5. Εργασιακές Αξίες

5.2.1. Μαθητής 1ο

Πίνακας 1.1. Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος – Μαθητής 1

1. Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος	**ΜΑΘΗΤΗΣ 1**
Οπτικός	Οπτικός
Ακουστικός	Ακουστικός
Κιναισθητικός	Κιναισθ/κός

Η πρώτη περίπτωση μαθητή, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1, αποτελεί ένα άτομο με κυρίαρχο αισθητηριακό τύπο τον οπτικό, ακολουθούμενο από τον ακουστικό και τελικά, από τον κιναισθητικό.

Η πληροφορία αυτή θα είναι πολύτιμη σε ένα μεταγενέστερο στάδιο, όπου θα έχουν προσδιοριστεί τα ενδιαφέροντα, η αυτοποτελεσματικότητα και οι εργασιακές αξίες του μαθητή για τις οποίες κάνουμε λόγο στη συνέχεια.

Πίνακας 1.2. Βασικά Εμπόδια λήψης απόφασης – Μαθητής 1

2. Βασικό Εμπόδιο λήψης απόφασης	**ΜΑΘΗΤΗΣ 1**

1ο εμπόδιο	έλλειψη σαφήνειας ενδιαφερόντων
2ο εμπόδιο	ανώριμη αντιμετώπιση εργασίας-σταδιοδρομίας
3ο εμπόδιο	οικογενειακό & κοινωνικό περιβάλλον

Επίσης, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1.2, τα βασικά εμπόδια τα οποία αντιμετωπίζει ο μαθητής είναι, κατά φθίνουσα σειρά σημαντικότητας, η έλλειψη σαφήνειας ενδιαφερόντων, η ανώριμη αντιμετώπιση εργασίας-σταδιοδρομίας και το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.

Σχολιασμός:

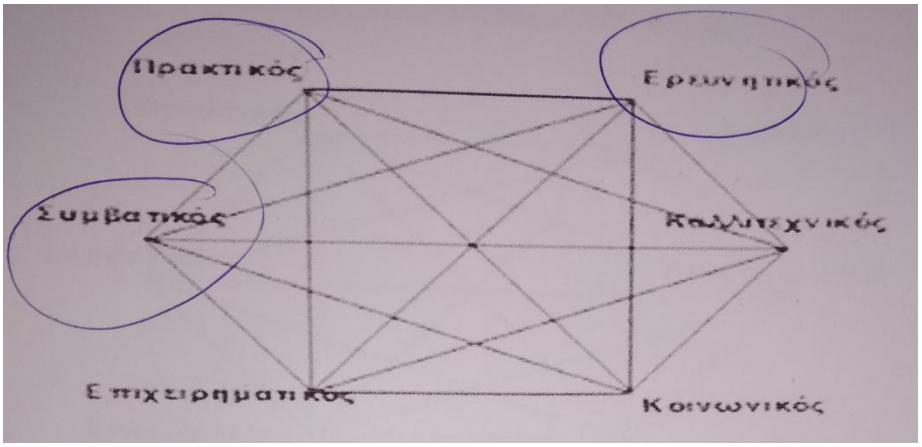
Δεδομένης της ηλικίας του μαθητή είναι αναμενόμενο να μην έχει ακόμη προσδιορίσει τα επαγγελματικά ενδιαφέροντά του, κάτι που όμως πρέπει να αποτελέσει μέλημα του συμβούλου με τη λήψη από μέρους του κατάλληλης δράσης για την αυτογνωσία του μαθητή αφενός και την πληροφόρησή του αφετέρου σε επίπεδο ομάδας, αναφορικά με σπουδές και επαγγέλματα στο συγκεκριμένο κοινωνικοπολιστικό περιβάλλον.

Ενδεικτικά σχολιάζουμε ότι στην περίπτωση που στην πρώτη θέση των εμποδίων ήταν το «οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον», τότε η συμβουλευτική σε επίπεδο οικογένειας θα ήταν ο πρωταρχικός στόχος της συμβουλευτικής, καθώς η παραμονή αυτού του εμποδίου θα ακύρωνε κάθε άλλη προσπάθεια επαγγελματικής αυτοεκπλήρωσης του μαθητή.

Πίνακας 1.3. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα – Μαθητής 1

3. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα	**ΜΑΘΗΤΗΣ 1**
1η επιλογή	ρεαλιστικός
2η επιλογή	διερευνητικός
3η επιλογή	συμβατικός

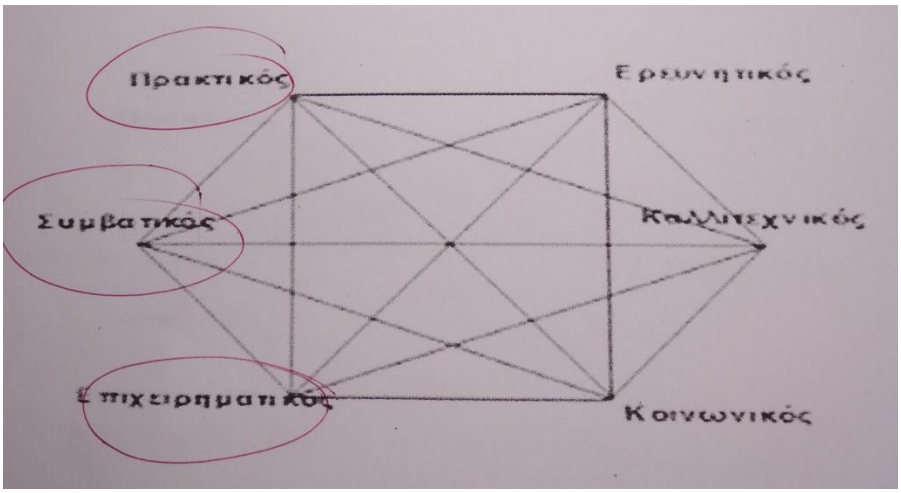
Στη συνέχεια, όσον αφορά τα επαγγελματικά ενδιαφέροντά του, κατά φθίνουσα σειρά, όπως δείχνει και ο Πίνακας 1.3 και το Σχεδιάγραμμα 1.1, ο μαθητής είναι ρεαλιστικός, διερευνητικός και συμβατικός.



Σχεδιάγραμμα 1.1. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα - Μαθητής 1

Πίνακας 1.4. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα – Μαθητής 1

4. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα	**ΜΑΘΗΤΗΣ 1**
1ο επίπεδο	ρεαλιστικός
2ο επίπεδο	επιχειρηματικός
3ο επίπεδο	συμβατικός



Σχεδιάγραμμα 1.2. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα - Μαθητής 1

Ωστόσο, όσον αφορά στην επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα, όπως παρουσιάζουν ο Πίνακας 1.4 και το Σχεδιάγραμμα 1.2, ο μαθητής είναι πρωταρχικά ρεαλιστικός, κάτι που ταυτίζεται με τα επαγγελματικά του ενδιαφέροντα.

<u>Σχολιασμός:</u>

Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής και δηλώνει το ενδιαφέρον του για την επαγγελματική ομάδα του ρεαλιστικού τύπου μα και πιστεύει ότι μπορεί να είναι σε

αυτήν αποτελεσματικός (συνέπεια). Άρα, η προφανής «συμβουλή» είναι «προχώρα με προσδοκία και πίστη» προς τα ρεαλιστικά επαγγέλματα.

Η δεύτερη επιλογή ως προς τα ενδιαφέροντα που ήταν το ο διερευνητικός τομέας, δεν προκύπτει στην πρώτη τριάδα της αυτοαποτελεσματικότητάς του, που σημαίνει ότι παρά το ενδιαφέρον του μαθητή για τον τομέα αυτόν δεν προκύπτει, σύμφωνα με τον ίδιο, ότι πιστεύει ότι μπορεί να έχει εδώ αποτελεσματικότητα. Άρα, μία σύσταση θα ήταν α) είτε να διατηρήσει το ενδιαφέρον του για αυτή την ομάδα (διερευνητική) ως ένα «χόμπυ» αντί να προσδοκά να βιοποριστεί από αυτήν β) είτε να προβεί σε ενέργειες, όπως η επιμόρφωση ή η μαθητεία (βλέπε το επίκαιρο πρόγραμμα μεταλυκειακής μαθητείας στο ΕΠΑΛ), ώστε να αυξήσει την εμπιστοσύνη στον εαυτό του ότι μπορεί να ακολουθήσει μία σειρά από βήματα για τα αποτελέσματα των οποίων δεν αμφιβάλλει (αυτοαποτελεσματικότητα).

Ως τρίτη επιλογή, προκύπτει η ομάδα των συμβατικών επαγγελμάτων τόσο αναφορικά με τα ενδιαφέροντα, όσο και την αντίστοιχη αυτοαποτελεσματικότητα, κάτι που αποτελεί μία εναλλακτική πορεία.

Με βάση τα ανωτέρω διαγράφεται, ενδεικτικώς μα τεκμηριωμένα, η συμβουλευτική γραμμή της επαγγελματικής συμβουλευτικής που συνιστάται να ακολουθήσουμε για αυτόν τον μαθητή.

Πίνακας 1.5. Εργασιακές Αξίες – Μαθητής 1

5. Εργασιακές Αξίες	**ΜΑΘΗΤΗΣ 1**
1η αξία	δημιουργικότητα
2η αξία	ανεξαρτησία
3η αξία	οικονομικές απολαβές

Τέλος, όπως δείχνει ο Πίνακας 1.5, κατά φθίνουσα σειρά σημαντικότητας, οι εργασιακές αξίες του μαθητή είναι η δημιουργικότητα, η ανεξαρτησία και οι οικονομικές απολαβές.

<u>Σχολιασμός:</u>

Άρα, σε ότι αναφέρθηκε ανωτέρω προκύπτει η «ανάγκη» του μαθητή, προκειμένου να συναντηθούν η ικανοποίηση από την εργασία με την αυτοαντίληψή του, σύμφωνα με τη θεωρία του Super, να αναζητήσει - μέσα στην ανωτέρω ομάδα των ρεαλιστικών επαγγελμάτων - εκείνο το συγκεκριμένο εργοδοτικό περιβάλλον, που προκύπτει ότι μπορεί να του προσφέρει τη δυνατότητα να συναντήσει την πρώτη εργασιακή αξία του, που είναι η δημιουργικότητα.

5.2.2. Μαθητής 2ος

Πίνακας 2.1. Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος – Μαθητής 2

1. Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος	**ΜΑΘΗΤΗΣ 2**
Οπτικός	Κιναισθ/κός
Ακουστικός	Ακουστικός
Κιναισθητικός	Οπτικός

Η δεύτερη περίπτωση μαθητή, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2.1, αποτελεί ένα άτομο με κυρίαρχο αισθητηριακό τύπο τον κιναισθητικό, ακολουθούμενο από τον ακουστικό και τελικά, από τον οπτικό.

Η συγκεκριμένη πληροφορία θα αξιοποιηθεί σε ένα μεταγενέστερο στάδιο, όταν θα είναι προσδιορισμένα τα ενδιαφέροντα, η αυτοποτελεσματικότητα και οι εργασιακές αξίες του μαθητή τις οποίες αναλύουμε ακολούθως.

Πίνακας 2.2. Βασικά Εμπόδια λήψης απόφασης – Μαθητής 2

2. Βασικό Εμπόδιο λήψης απόφασης	**ΜΑΘΗΤΗΣ 2**
1ο εμπόδιο	έλλειψη σαφήνειας ενδιαφερόντων
2ο εμπόδιο	ανώριμη αντιμετώπιση εργασίας-σταδιοδρομίας
3ο εμπόδιο	οικογενειακό & κοινωνικό περιβάλλον

Επίσης, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2.2, τα βασικά εμπόδια τα οποία αντιμετωπίζει ο μαθητής είναι, κατά φθίνουσα σειρά σημαντικότητας, η έλλειψη σαφήνειας ενδιαφερόντων, η ανώριμη αντιμετώπιση εργασίας-σταδιοδρομίας και το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.

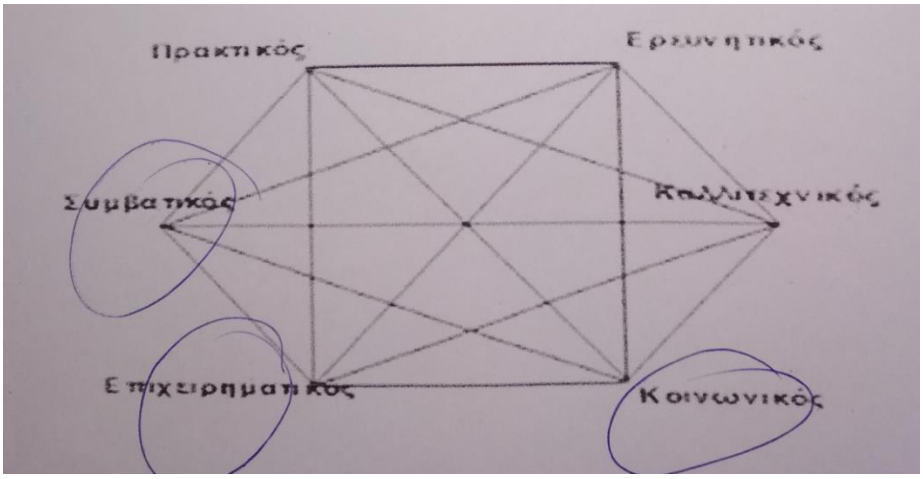
<u>Σχολιασμός:</u>

Κρίνεται, λοιπόν, αναμενόμενη η έλλειψη σαφήνειας των επαγγελματικών ενδιαφερόντων του μαθητή, εξαιτίας της ηλικίας του, θέμα το οποίο ωστόσο καλείται ο σύμβουλος να επιληφθεί δρώντας κατάλληλα τόσο για την αυτογνωσία του μαθητή, όσο και την πληροφόρησή του σε ομαδικό επίπεδο, σχετικά με σπουδές και επαγγέλματα στο συγκεκριμένο κοινωνικοπολιστικό περιβάλλον.

Σημειώνεται εδώ ότι από τη στιγμή που στην πρώτη θέση των εμποδίων είναι η έλλειψη σαφήνειας των επαγγελματικών ενδιαφερόντων του μαθητή, τότε η συμβουλευτική σε επίπεδο οικογένειας δεν είναι ο πρωταρχικός στόχος της συμβουλευτικής, αλλά η επικέντρωση της συμβουλευτικής στην αυτογνωσία και την πληροφόρηση του μαθητή.

Πίνακας 2.3. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα – Μαθητής 2

3. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα	ΜΑΘΗΤΗΣ 2
1η επιλογή	κοινωνικός
2η επιλογή	επιχειρηματικός
3η επιλογή	συμβατικός

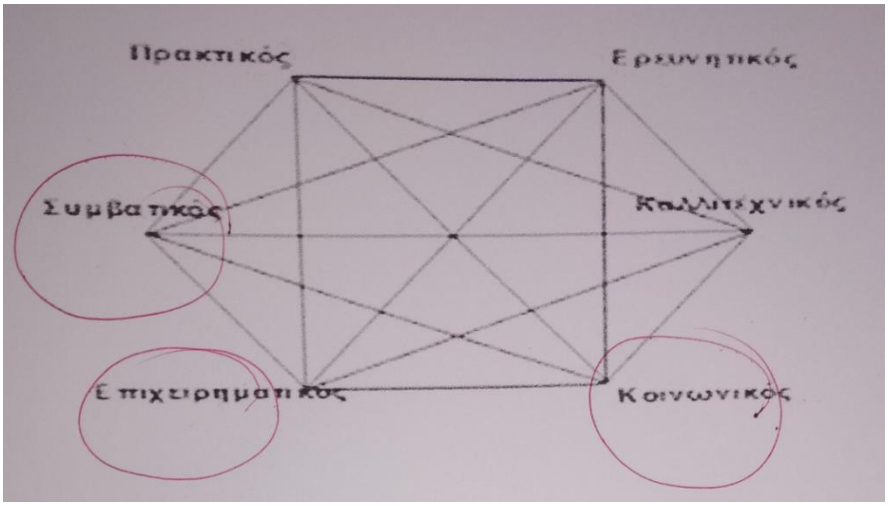


Σχεδιάγραμμα 2.1. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα - Μαθητής 2

Στη συνέχεια, όσον αφορά τα επαγγελματικά ενδιαφέροντά του, κατά φθίνουσα σειρά, όπως δείχνει και ο Πίνακας 2.3 και το Σχεδιάγραμμα 2.1, ο μαθητής είναι κοινωνικός, επιχειρηματικός και συμβατικός.

Πίνακας 2.4. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα – Μαθητής 2

4. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα	ΜΑΘΗΤΗΣ 2
1ο επίπεδο	συμβατικός
2ο επίπεδο	επιχειρηματικός
3ο επίπεδο	κοινωνικός



Σχεδιάγραμμα 2.2. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα - Μαθητής 2

Ωστόσο, όσον αφορά στην επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα, όπως παρουσιάζουν ο Πίνακας 2.4 και το Σχεδιάγραμμα 2.2, ο μαθητής είναι πρωταρχικά συμβατικός, κάτι που δεν ταυτίζεται με το πρωταρχικό του επαγγελματικό ενδιαφέρον.

<u>Σχολιασμός:</u>

Αυτό στην ουσία υποδεικνύει ότι ο μαθητής δηλώνει μεν το ενδιαφέρον του για την επαγγελματική ομάδα του κοινωνικού τύπου, αλλά δεν πιστεύει ότι μπορεί να είναι σε αυτήν τόσο αποτελεσματικός (ασυνέπεια) όσο στην ομάδα επαγγελμάτων του συμβατικού τύπου (βρίσκεται στην τριάδα αλλά σε άλλη θέση επιλογής). Επομένως, η προφανής δράση συμβουλευτικής είναι να διευρύνει την αυτογνωσία του.

Η δεύτερη επιλογή ως προς τα ενδιαφέροντά του, ο επιχειρηματικός τομέας ο οποίος βρίσκεται και αυτός στη δεύτερη θέση της αυτοαποτελεσματικότητάς του (συνέπεια).

Ως τρίτη επιλογή, προκύπτει η ομάδα των κοινωνικών επαγγελμάτων αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητά του, ενώ στα επαγγελματικά ενδιαφέροντα αποτελεί προτεραιότητα.

Άρα, συμπεραίνουμε ότι ο μαθητής αν και θέλει πρωταρχικά να ασχοληθεί με την ομάδα επαγγελμάτων του κοινωνικού τύπου, πιστεύει ότι ο ίδιος θ αείναι λιγότερο αποτελεσματικός σε αυτή, σε αντίθεση με την ομάδα του συμβατικού τύπου, που αν και την έχει ως τρίτη επιθυμητή επιλογή ενδιαφέροντος, εκτιμά ότι θα είναι πρωταρχικά αποτελεσματικός.

Συνδυάζοντάς όλα αυτά, προτείνεται σε δεύτερη φάση, αφού δηλαδή μέσω της συμβουλευτικής αποκτήσει καλύτερη αυτογνωσία, είτε α) να διατηρήσει το ενδιαφέρον του για την ομάδα που πιστεύει ότι είναι λιγότερο αποτελεσματικός και που του αρέσει ιδιαίτερα, ως ένα «χόμπυ» αντί να προσδοκά να βιοποριστεί από αυτήν β) είτε να προβεί σε ενέργειες, όπως η επιμόρφωση ή η μαθητεία (βλέπε το επίκαιρο πρόγραμμα μεταλυκειακής μαθητείας στο ΕΠΑΛ), ώστε να αυξήσει την εμπιστοσύνη στον εαυτό του ότι μπορεί να ακολουθήσει μία σειρά από βήματα για τα αποτελέσματα των οποίων δεν αμφιβάλει (αυτοαποτελεσματικότητα), είτε γ) να επιλέξει τη δεύτερη επιλογή του ως πρωταρχική για επάγγελμα, την ομάδα του επιχειρηματικού τύπου, η

οποία αν και δεύτερη επιλογή τόσο στα ενδιαφέροντα όσο και στην αυτοαποτελεσματικότητα, συνάδει με την ομάδα του συμβατικού τύπου που εκτιμά ο μαθητής ότι είναι πρωταρχικά αποτελεσματικός.

Πίνακας 2.5. Εργασιακές Αξίες – Μαθητής 2

5. Εργασιακές Αξίες	**ΜΑΘΗΤΗΣ 2**
1η αξία	ηγεσία - διοίκηση
2η αξία	οικονομικές απολαβές
3η αξία	δόξα, φήμη, γόητρο

Τέλος, όπως δείχνει ο Πίνακας 2.5, κατά φθίνουσα σειρά σημαντικότητας, οι εργασιακές αξίες του μαθητή είναι ηγεσία – διοίκηση, οι οικονομικές απολαβές και η δόξα, η φήμη και το γόητρο.

<u>Σχολιασμός:</u>

Άρα, σε ότι αναφέρθηκε ανωτέρω προκύπτει η «ανάγκη» του μαθητή, προκειμένου να συναντηθούν η ικανοποίηση από την εργασία με την αυτοαντίληψή του, να αναζητήσει - μέσα στην ομάδα των επιχειρηματικών επαγγελμάτων - εκείνο το συγκεκριμένο εργοδοτικό περιβάλλον, που προκύπτει ότι μπορεί να του προσφέρει τη δυνατότητα να συναντήσει την πρώτη εργασιακή αξία του, που είναι η ηγεσία και η διοίκηση.

5.2.3. Μαθητής 3ος

Πίνακας 3.1. Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος – Μαθητής 3

1. Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος	**ΜΑΘΗΤΗΣ 3**
Οπτικός	Ακουστικός
Ακουστικός	Οπτικός
Κιναισθητικός	Κιναισθ/κός

Η τρίτη περίπτωση μαθητή, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3.1, αποτελεί ένα άτομο με κυρίαρχο αισθητηριακό τύπο τον ακουστικό, ακολουθούμενο από τον οπτικό και τελικά, από τον κιναισθητικό.

Πίνακας 3.2. Βασικά Εμπόδια λήψης απόφασης – Μαθητής 3

2. Βασικό Εμπόδιο λήψης απόφασης	**ΜΑΘΗΤΗΣ 3**

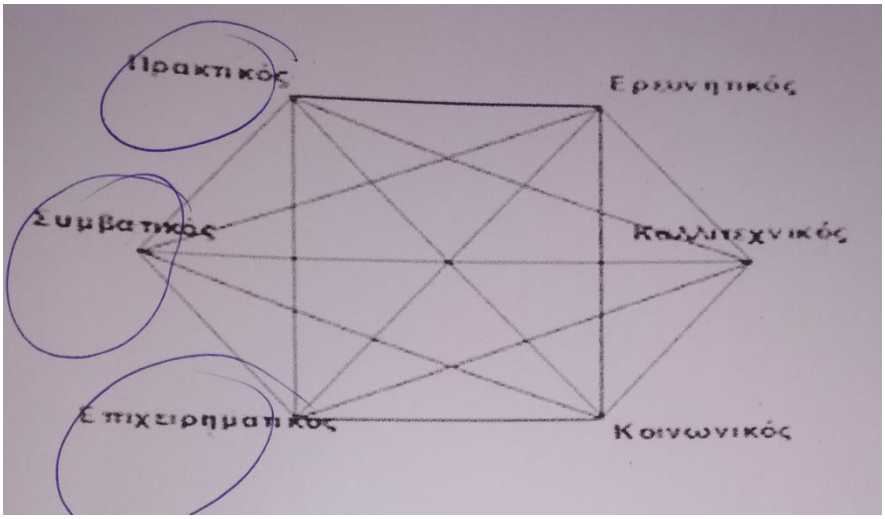
1ο εμπόδιο	έλλειψη σαφήνειας ενδιαφερόντων
2ο εμπόδιο	οικογενειακό & κοινωνικό περιβάλλον
3ο εμπόδιο	ανώριμη αντιμετώπιση εργασίας-σταδιοδρομίας

Επίσης, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1.2, τα βασικά εμπόδια τα οποία αντιμετωπίζει ο μαθητής είναι, κατά φθίνουσα σειρά σημαντικότητας, η έλλειψη σαφήνειας ενδιαφερόντων, το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον και η ανώριμη αντιμετώπιση εργασίας-σταδιοδρομίας.

Πίνακας 3.3. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα – Μαθητής 3

3. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα	**ΜΑΘΗΤΗΣ 3**
1η επιλογή	επιχειρηματικός
2η επιλογή	ρεαλιστικός
3η επιλογή	συμβατικός

Στη συνέχεια, όσον αφορά τα επαγγελματικά ενδιαφέροντά του, κατά φθίνουσα σειρά, όπως δείχνει και ο Πίνακας 3.3 και το Σχεδιάγραμμα 3.1, ο μαθητής είναι επιχειρηματικός, ρεαλιστικός και συμβατικός.

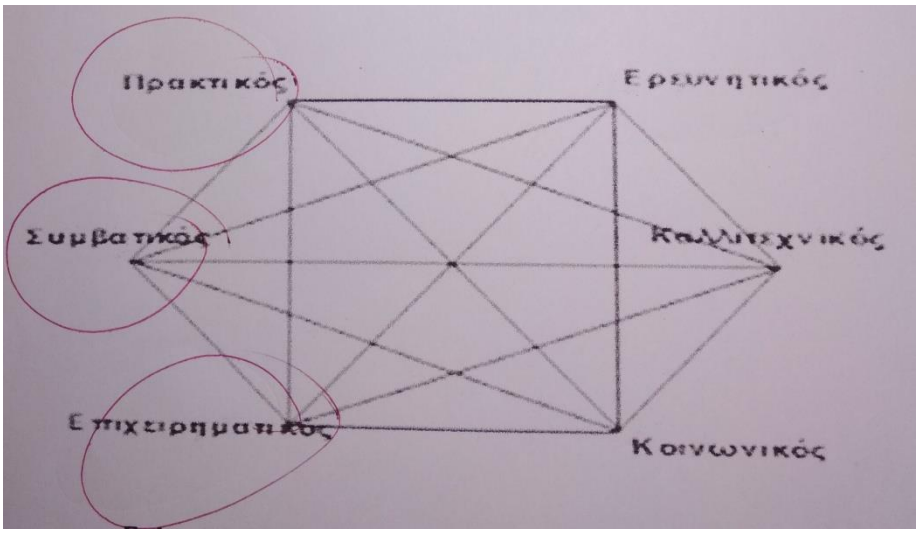


Σχεδιάγραμμα 3.1. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα - Μαθητής 3

Πίνακας 3.4. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα – Μαθητής 3

4. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα	**ΜΑΘΗΤΗΣ 3**

1ο επίπεδο	συμβατικός
2ο επίπεδο	επιχειρηματικός
3ο επίπεδο	ρεαλιστικός



Σχεδιάγραμμα 3.2. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα - Μαθητής 3

Ωστόσο, όσον αφορά στην επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα, όπως παρουσιάζουν ο Πίνακας 3.4 και το Σχεδιάγραμμα 3.2, κατά σειρά φθίνουσα, ο μαθητής είναι συμβατικός, επιχειρηματικός και ρεαλιστικός.

Πίνακας 3.5. Εργασιακές Αξίες – Μαθητής 3

5. Εργασιακές Αξίες	**ΜΑΘΗΤΗΣ 3**
1η αξία	περιβάλλον εργασίας
2η αξία	επαφή με ανθρώπους
3η αξία	ελεύθερος χρόνος

Τέλος, όπως δείχνει ο Πίνακας 3.5, κατά φθίνουσα σειρά σημαντικότητας, οι εργασιακές αξίες του μαθητή είναι η δημιουργικότητα, η ανεξαρτησία και οι οικονομικές απολαβές.

Από τα αποτελέσματα, παρατηρούμε ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση μαθητή υπάρχει μια σχετική σύγκλιση μεταξύ των αποτελεσμάτων των επαγγελματικών ενδιαφερόντων και της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς αυτά ταυτίζονται αλλά με διαφορετική σειρά. Επομένως, μπορούμε να παράσχουμε στο μαθητή σχετικά αποτελεσματική συμβουλευτική για τις σπουδές και την επαγγελματική του σταδιοδρομία.

5.2.4. Μαθητής 4^{ος}

Πίνακας 4.1. Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος – Μαθητής 4

1. Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος	ΜΑΘΗΤΗΣ 4
Οπτικός	Οπτικός
Ακουστικός	Κιναισθ/κός
Κιναισθητικός	Ακουστικός

Η τέταρτη περίπτωση μαθητή, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4.1, αποτελεί ένα άτομο με κυρίαρχο αισθητηριακό τύπο τον οπτικό, ακολουθούμενο από τον κιναισθητικό και τελικά, από τον ακουστικό.

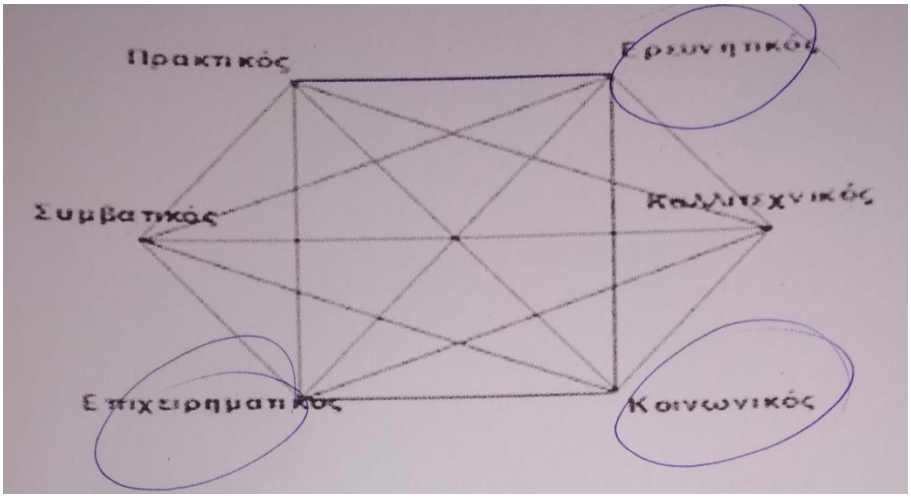
Πίνακας 4.2. Βασικά Εμπόδια λήψης απόφασης – Μαθητής 4

2. Βασικό Εμπόδιο λήψης απόφασης	ΜΑΘΗΤΗΣ 4
1ο εμπόδιο	έλλειψη σαφήνειας ενδιαφερόντων
2ο εμπόδιο	οικογενειακό & κοινωνικό περιβάλλον
3ο εμπόδιο	ανώριμη αντιμετώπιση εργασίας-σταδιοδρομίας

Επίσης, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4.2, τα βασικά εμπόδια τα οποία αντιμετωπίζει ο μαθητής είναι, κατά φθίνουσα σειρά σημαντικότητας, η έλλειψη σαφήνειας ενδιαφερόντων, το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον και η ανώριμη αντιμετώπιση εργασίας-σταδιοδρομίας.

Πίνακας 4.3. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα – Μαθητής 4

3. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα	ΜΑΘΗΤΗΣ 4
1η επιλογή	διερευνητικός
2η επιλογή	επιχειρηματικός
3η επιλογή	κοινωνικός

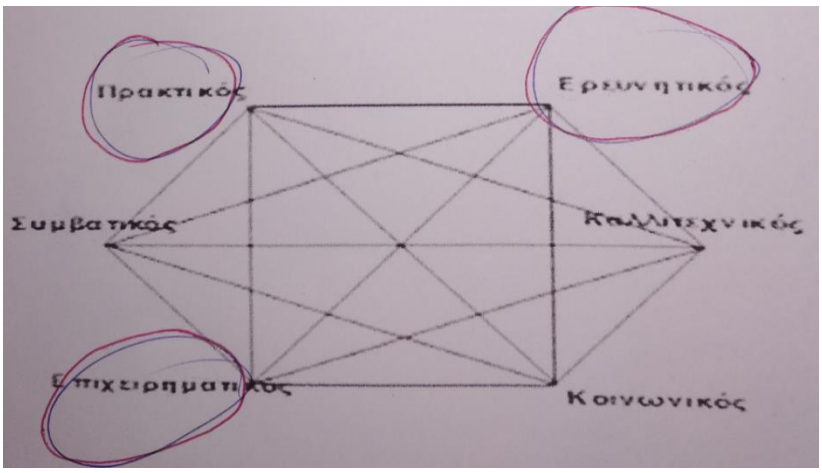


Σχεδιάγραμμα 4.1. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα - Μαθητής 4

Στη συνέχεια, όσον αφορά τα επαγγελματικά ενδιαφέροντά του, κατά φθίνουσα σειρά, όπως δείχνει και ο Πίνακας 4.3 και το Σχεδιάγραμμα 4.1, ο μαθητής είναι διερευνητικός, επιχειρηματικός και κοινωνικός.

Πίνακας 4.4. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα – Μαθητής 4

4. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα	**ΜΑΘΗΤΗΣ 4**
1ο επίπεδο	επιχειρηματικός
2ο επίπεδο	ρεαλιστικός
3ο επίπεδο	διερευνητικός



Σχεδιάγραμμα 4.2. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα - Μαθητής 4

Ωστόσο, όσον αφορά στην επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα, όπως παρουσιάζουν ο Πίνακας 4.4 και το Σχεδιάγραμμα 4.2, κατά σειρά φθίνουσα, ο μαθητής είναι επιχειρηματικός, ρεαλιστικός και διερευνητικός.

Πίνακας 4.5. Εργασιακές Αξίες – Μαθητής 4

5. Εργασιακές Αξίες	ΜΑΘΗΤΗΣ 4
1η αξία	δημιουργικότητα
2η αξία	οικονομικές απολαβές
3η αξία	επαφή με ανθρώπους

Τέλος, όπως δείχνει ο Πίνακας 4.5, κατά φθίνουσα σειρά σημαντικότητας, οι εργασιακές αξίες του μαθητή είναι η δημιουργικότητα, οι οικονομικές απολαβές και η επαφή με τους ανθρώπους.

Από τα αποτελέσματα, παρατηρούμε ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση μαθητή υπάρχει μια πολύ μικρή σύγκλιση μεταξύ των αποτελεσμάτων των επαγγελματικών ενδιαφερόντων και της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας, συγκεκριμένα στα δύο από τα τρία επίπεδα αλλά και αυτά με διαφορετική σειρά. Επομένως, μπορούμε να παράσχουμε στο μαθητή συμβουλευτική για τις σπουδές και την επαγγελματική του σταδιοδρομία, αλλά με αβέβαιη αποτελεσματικότητα.

5.2.5. Μαθητής 5ος

Πίνακας 5.1. Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος – Μαθητής 5

1. Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος	ΜΑΘΗΤΗΣ 5
Οπτικός	**Οπτικός**
Ακουστικός	Ακουστικός
Κιναισθητικός	Κιναισθ/κός

Η πέμπτη περίπτωση μαθητή, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 5.1, αποτελεί ένα άτομο με κυρίαρχο αισθητηριακό τύπο τον οπτικό, ακολουθούμενο από τον ακουστικό και τελικά, από τον κιναισθητικό.

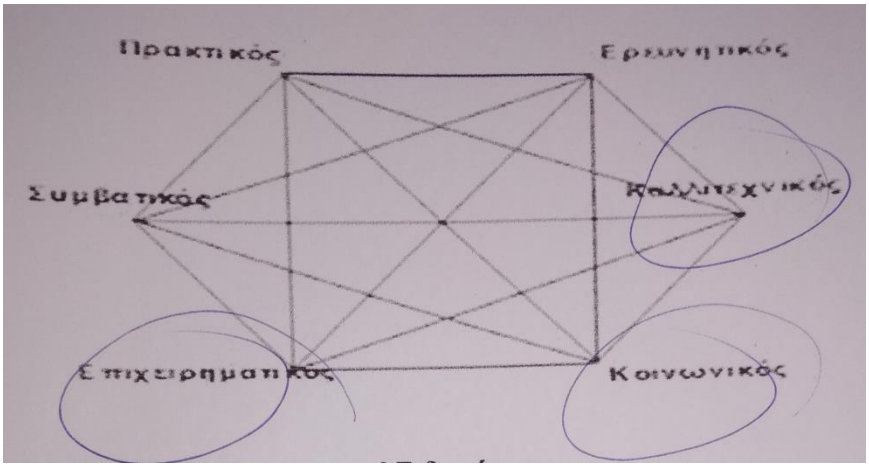
Πίνακας 5.2. Βασικά Εμπόδια λήψης απόφασης – Μαθητής 5

2. Βασικό Εμπόδιο λήψης απόφασης	ΜΑΘΗΤΗΣ 5
1ο εμπόδιο	έλλειψη σαφήνειας ενδιαφερόντων
2ο εμπόδιο	οικογενειακό & κοινωνικό περιβάλλον
3ο εμπόδιο	ανώριμη αντιμετώπιση εργασίας-σταδιοδρομίας

Επίσης, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 5.2, τα βασικά εμπόδια τα οποία αντιμετωπίζει ο μαθητής είναι, κατά φθίνουσα σειρά σημαντικότητας, η έλλειψη σαφήνειας ενδιαφερόντων, το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον και η ανώριμη αντιμετώπιση εργασίας-σταδιοδρομίας.

Πίνακας 5.3. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα – Μαθητής 5

3. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα	**ΜΑΘΗΤΗΣ 5**
1η επιλογή	επιχειρηματικός
2η επιλογή	καλλιτεχνικός
3η επιλογή	κοινωνικός

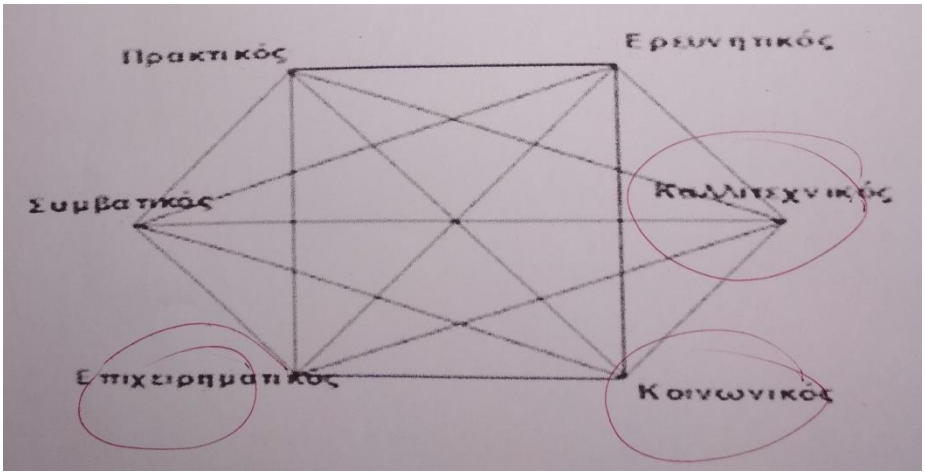


Σχεδιάγραμμα 5.1. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα - Μαθητής 5

Στη συνέχεια, όσον αφορά τα επαγγελματικά ενδιαφέροντά του, κατά φθίνουσα σειρά, όπως δείχνει και ο Πίνακας 5.3 και το Σχεδιάγραμμα 5.1, ο μαθητής είναι επιχειρηματικός, καλλιτεχνικός και κοινωνικός.

Πίνακας 5.4. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα – Μαθητής 5

4. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα	**ΜΑΘΗΤΗΣ 5**
1ο επίπεδο	επιχειρηματικός
2ο επίπεδο	κοινωνικός
3ο επίπεδο	καλλιτεχνικός



Σχεδιάγραμμα 5.2. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα - Μαθητής 5

Ωστόσο, όσον αφορά στην επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα, όπως παρουσιάζουν ο Πίνακας 5.4 και το Σχεδιάγραμμα 5.2, κατά σειρά φθίνουσα, ο μαθητής είναι επιχειρηματικός, κοινωνικός και καλλιτεχνικός.

Πίνακας 5.5. Εργασιακές Αξίες – Μαθητής 5

5. Εργασιακές Αξίες	ΜΑΘΗΤΗΣ 5
1η αξία	οικονομικές απολαβές
2η αξία	ελεύθερος χρόνος
3η αξία	ανεξαρτησία

Τέλος, όπως δείχνει ο Πίνακας 5.5, κατά φθίνουσα σειρά σημαντικότητας, οι εργασιακές αξίες του μαθητή είναι οι οικονομικές απολαβές, ο ελεύθερος χρόνος και η ανεξαρτησία.

Από τα αποτελέσματα, παρατηρούμε ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση μαθητή υπάρχει σύγκλιση μεταξύ των αποτελεσμάτων των επαγγελματικών ενδιαφερόντων και της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας σε όλα τα επίπεδα, με μια μικροδιαφορά στη σειρά. Επομένως, μπορούμε να παράσχουμε στο μαθητή αποτελεσματική συμβουλευτική για τις σπουδές και την επαγγελματική του σταδιοδρομία.

5.2.6. Μαθητής 6ος

Πίνακας 6.1. Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος – Μαθητής 6

1. Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος	ΜΑΘΗΤΗΣ 6
Οπτικός	Οπτικός
Ακουστικός	Ακουστικός

Κιναισθητικός	Κιναισθ/κός

Η έκτη περίπτωση μαθητή, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 6.1, αποτελεί ένα άτομο με κυρίαρχο αισθητηριακό τύπο τον οπτικό, ακολουθούμενο από τον ακουστικό και τελικά, από τον κιναισθητικό.

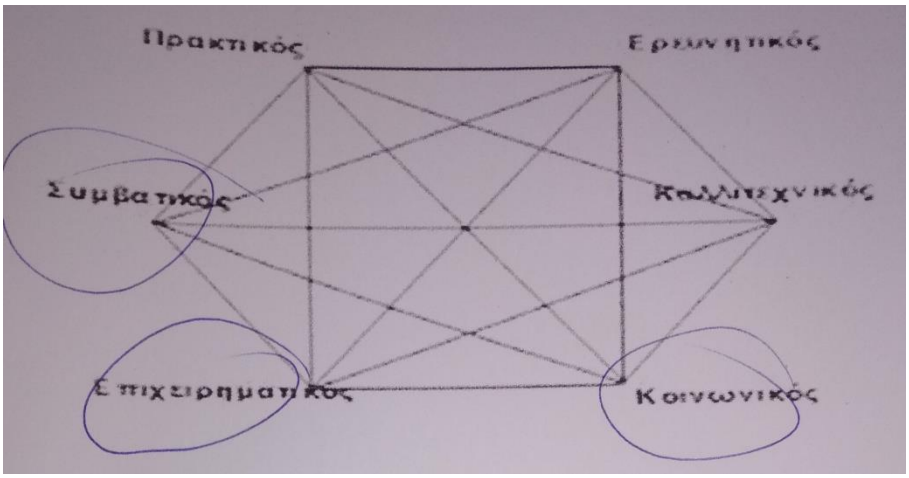
Πίνακας 6.2. Βασικά Εμπόδια λήψης απόφασης – Μαθητής 6

2. Εμπόδιο απόφασης	**Βασικό λήψης**	**ΜΑΘΗΤΗΣ 6**
1ο εμπόδιο		έλλειψη σαφήνειας ενδιαφερόντων
2ο εμπόδιο		ανώριμη αντιμετώπιση εργασίας-σταδιοδρομίας
3ο εμπόδιο		οικογενειακό & κοινωνικό περιβάλλον

Επίσης, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 6.2, τα βασικά εμπόδια τα οποία αντιμετωπίζει ο μαθητής είναι, κατά φθίνουσα σειρά σημαντικότητας, η έλλειψη σαφήνειας ενδιαφερόντων, η ανώριμη αντιμετώπιση εργασίας-σταδιοδρομίας και το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.

Πίνακας 6.3. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα – Μαθητής 6

3. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα	**ΜΑΘΗΤΗΣ 6**
1η επιλογή	επιχειρηματικός
2η επιλογή	συμβατικός
3η επιλογή	κοινωνικός

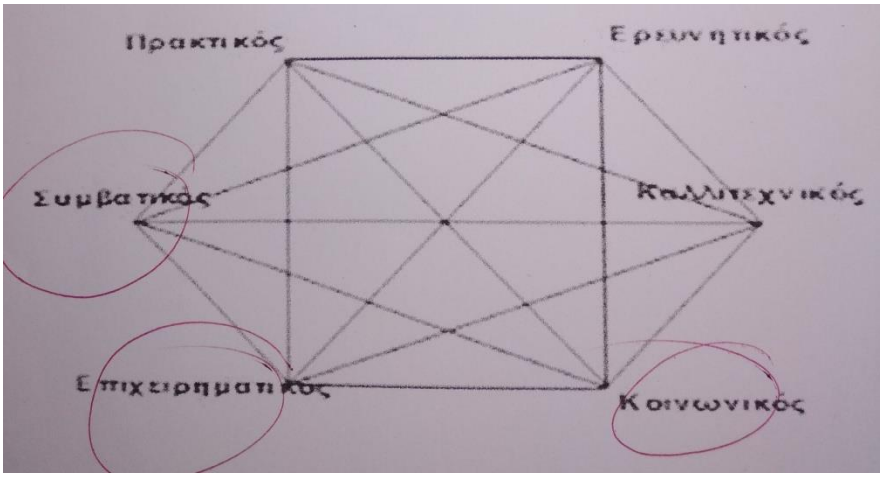


Σχεδιάγραμμα 6.1. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα - Μαθητής 6

Στη συνέχεια, όσον αφορά τα επαγγελματικά ενδιαφέροντά του, κατά φθίνουσα σειρά, όπως δείχνει και ο Πίνακας 6.3 και το Σχεδιάγραμμα 6.1, ο μαθητής είναι επιχειρηματικός, συμβατικός και κοινωνικός.

Πίνακας 6.4. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα – Μαθητής 6

4. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα	ΜΑΘΗΤΗΣ 6
1ο επίπεδο	επιχειρηματικός
2ο επίπεδο	συμβατικός
3ο επίπεδο	κοινωνικός



Σχεδιάγραμμα 6.2. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα - Μαθητής 6

Όσον αφορά στην επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα, όπως παρουσιάζουν ο Πίνακας 6.4 και το Σχεδιάγραμμα 6.2, κατά σειρά φθίνουσα, ο μαθητής είναι επιχειρηματικός, συμβατικός και κοινωνικός, δηλαδή ταυτίζονται πλήρως με τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα.

Πίνακας 6.5. Εργασιακές Αξίες – Μαθητής 6

5. Εργασιακές Αξίες	ΜΑΘΗΤΗΣ 6
1η αξία	οικονομικές απολαβές
2η αξία	περιβάλλον εργασίας
3η αξία	δημιουργικότητα

Τέλος, όπως δείχνει ο Πίνακας 6.5, κατά φθίνουσα σειρά σημαντικότητας, οι εργασιακές αξίες του μαθητή είναι η δημιουργικότητα, η ανεξαρτησία και οι οικονομικές απολαβές.

Από τα αποτελέσματα, παρατηρούμε ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση μαθητή υπάρχει μια απόλυτη σύγκλιση μεταξύ των αποτελεσμάτων των επαγγελματικών ενδιαφερόντων και της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας. Επομένως, μπορούμε να παράσχουμε στο μαθητή ιδανικά αποτελεσματική συμβουλευτική για τις σπουδές και την επαγγελματική του σταδιοδρομία.

5.2.7. Μαθητής 7ος

Πίνακας 7.1. Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος – Μαθητής 7

1. Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος 7	**ΜΑΘΗΤΗΣ**
Οπτικός	Κιναισθ/κός
Ακουστικός	Οπτικός
Κιναισθητικός	Ακουστικός

Η έβδομη περίπτωση μαθητή, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 7.1, αποτελεί ένα άτομο με κυρίαρχο αισθητηριακό τύπο τον κιναισθητικό, ακολουθούμενο από τον οπτικό και τελικά, από τον ακουστικό.

Πίνακας 7.2. Βασικά Εμπόδια λήψης απόφασης – Μαθητής 7

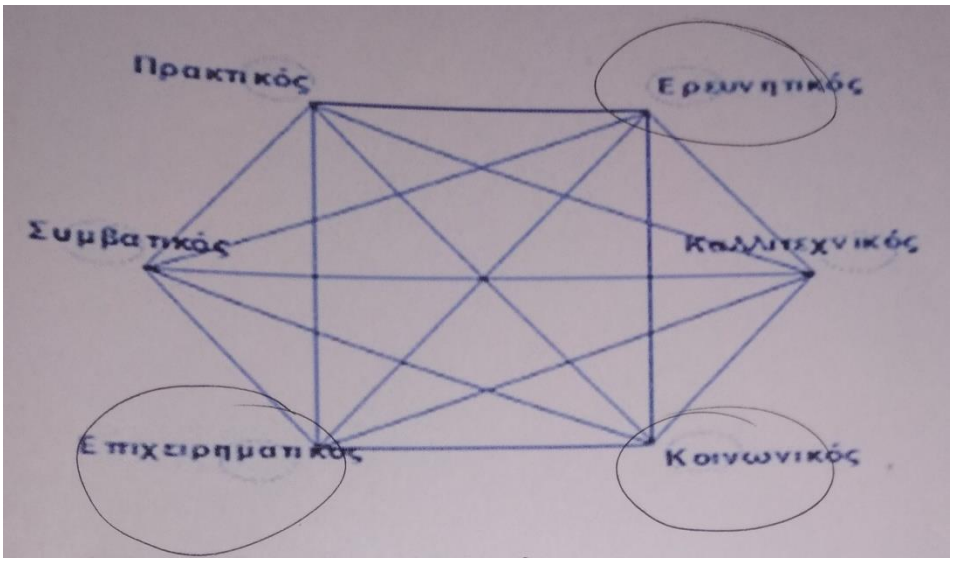
2. Βασικό Εμπόδιο λήψης απόφασης	**ΜΑΘΗΤΗΣ 7**
1ο εμπόδιο	οικογενειακό & κοινωνικό περιβάλλον
2ο εμπόδιο	ανώριμη αντιμετώπιση εργασίας-σταδιοδρομίας
3ο εμπόδιο	έλλειψη σαφήνειας ενδιαφερόντων

Επίσης, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 7.2, τα βασικά εμπόδια τα οποία αντιμετωπίζει ο μαθητής είναι, κατά φθίνουσα σειρά σημαντικότητας, το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, η ανώριμη αντιμετώπιση εργασίας-σταδιοδρομίας και η έλλειψη σαφήνειας ενδιαφερόντων.

Πίνακας 7.3. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα – Μαθητής 7

3. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα	**ΜΑΘΗΤΗΣ 7**
1η επιλογή	κοινωνικός
2η επιλογή	διερευνητικός
3η επιλογή	επιχειρηματικός

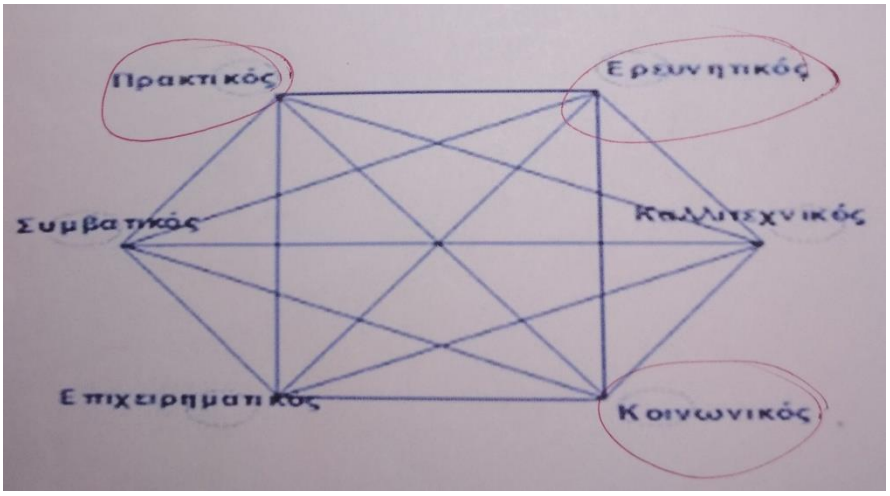
Στη συνέχεια, όσον αφορά τα επαγγελματικά ενδιαφέροντά του, κατά φθίνουσα σειρά, όπως δείχνει και ο Πίνακας 7.3 και το Σχεδιάγραμμα 7.1, ο μαθητής είναι κοινωνικός, διερευνητικός και επιχειρηματικός.



Σχεδιάγραμμα 7.1. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα - Μαθητής 7

Πίνακας 7.4. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα – Μαθητής 7

4. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα 7	**ΜΑΘΗΤΗΣ**
1ο επίπεδο	ρεαλιστικός
2ο επίπεδο	κοινωνικός
3ο επίπεδο	διερευνητικός



Σχεδιάγραμμα 7.2. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα - Μαθητής 7

Ωστόσο, όσον αφορά στην επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα, όπως παρουσιάζουν ο Πίνακας 7.4 και το Σχεδιάγραμμα 7.2, κατά σειρά φθίνουσα, ο μαθητής είναι ρεαλιστικός, κοινωνικός και διερευνητικός.

Πίνακας 7.5. Εργασιακές Αξίες – Μαθητής 7

5. Εργασιακές Αξίες	**ΜΑΘΗΤΗΣ 7**
1η αξία	ανεξαρτησία
2η αξία	προσανατολισμός σε σχέσεις & δημιουργία
3η αξία	ηγετικός προσανατολισμός

Τέλος, όπως δείχνει ο Πίνακας 7.5, κατά φθίνουσα σειρά σημαντικότητας, οι εργασιακές αξίες του μαθητή είναι η ανεξαρτησία, ο προσανατολισμός σε σχέσεις και η δημιουργία και ο ηγετικός προσανατολισμός, γενικότερα.

Από τα αποτελέσματα, παρατηρούμε ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση μαθητή υπάρχει μια αμυδρή σύγκλιση μεταξύ των αποτελεσμάτων των επαγγελματικών ενδιαφερόντων και της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας, συγκεκριμένα σε δύο επίπεδα αλλά όμως με διαφορετική σειρά. Επομένως, μπορούμε να παράσχουμε στο μαθητή συμβουλευτική για τις σπουδές και την επαγγελματική του σταδιοδρομία αλλά με αβέβαιη αποτελεσματικότητα.

5.2.8. Μαθητής 8ος

Πίνακας 8.1. Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος – Μαθητής 8

1. Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος	**ΜΑΘΗΤΗΣ 8**
Οπτικός	Οπτικός
Ακουστικός	Κιναισθ/κός
Κιναισθητικός	Ακουστικός

Τέλος, η όγδοη περίπτωση μαθητή, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 8.1, αποτελεί ένα άτομο με κυρίαρχο αισθητηριακό τύπο τον οπτικό, ακολουθούμενο από τον κιναισθητικό και τελικά, από τον ακουστικό.

Πίνακας 8.2. Βασικά Εμπόδια λήψης απόφασης – Μαθητής 8

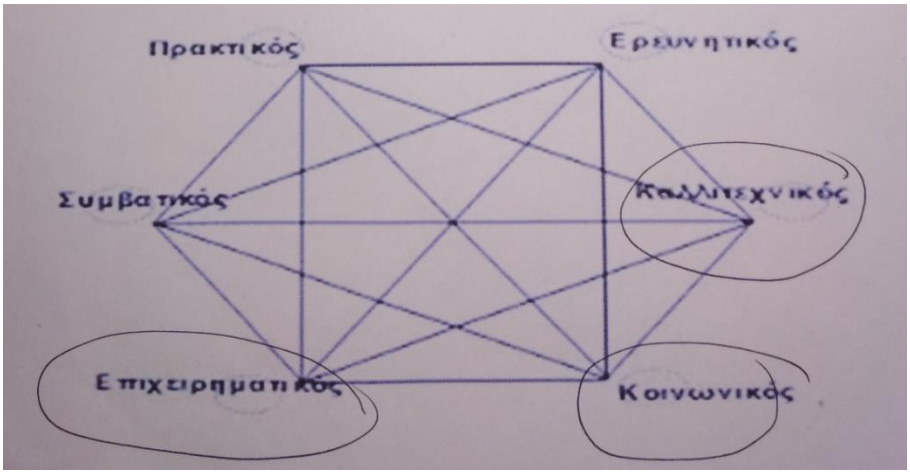
2. Βασικό Εμπόδιο λήψης απόφασης	**ΜΑΘΗΤΗΣ 8**
1ο εμπόδιο	οικογενειακό & κοινωνικό περιβάλλον

2ο εμπόδιο	έλλειψη σαφήνειας ενδιαφερόντων
3ο εμπόδιο	ανώριμη αντιμετώπιση εργασίας-σταδιοδρομίας

Επίσης, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 8.2, τα βασικά εμπόδια τα οποία αντιμετωπίζει ο μαθητής είναι, κατά φθίνουσα σειρά σημαντικότητας, το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, η έλλειψη σαφήνειας ενδιαφερόντων και η ανώριμη αντιμετώπιση εργασίας-σταδιοδρομίας.

Πίνακας 8.3. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα – Μαθητής 8

3. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα	**ΜΑΘΗΤΗΣ 8**
1η επιλογή	καλλιτεχνικός
2η επιλογή	επιχειρηματικός
3η επιλογή	κοινωνικός



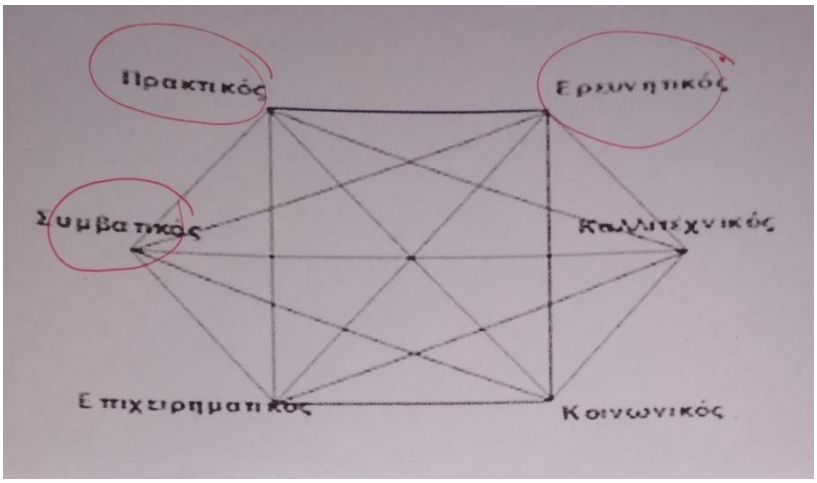
Σχεδιάγραμμα 8.1. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα - Μαθητής 8

Στη συνέχεια, όσον αφορά τα επαγγελματικά ενδιαφέροντά του, κατά φθίνουσα σειρά, όπως δείχνει και ο Πίνακας 8.3 και το Σχεδιάγραμμα 8.1, ο μαθητής είναι καλλιτεχνικός, επιχειρηματικός και κοινωνικός.

Πίνακας 8.4. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα – Μαθητής 8

4. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα	**ΜΑΘΗΤΗΣ 8**
1ο επίπεδο	συμβατικός
2ο επίπεδο	διερευνητικός

3ο επίπεδο	ρεαλιστικός



Σχεδιάγραμμα 8.2. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα - Μαθητής 8

Ωστόσο, όσον αφορά στην επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα, όπως παρουσιάζουν ο Πίνακας 8.4 και το Σχεδιάγραμμα 8.2, κατά σειρά φθίνουσα, ο μαθητής είναι συμβατικός, διερευνητικός και ρεαλιστικός.

Πίνακας 8.5. Εργασιακές Αξίες – Μαθητής 8

5. Εργασιακές Αξίες	**ΜΑΘΗΤΗΣ 8**
1η αξία	ανεξαρτησία
2η αξία	προσανατολισμός σε σχέσεις & δημιουργία
3η αξία	ηγετικός προσανατολισμός

Τέλος, όπως δείχνει ο Πίνακας 8.5, κατά φθίνουσα σειρά σημαντικότητας, οι εργασιακές αξίες του μαθητή είναι η ανεξαρτησία, ο προσανατολισμός σε σχέσεις και η δημιουργία και ο ηγετικός προσανατολισμός, γενικότερα.

Από τα αποτελέσματα, παρατηρούμε ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση μαθητή δεν υπάρχει καμιά σύγκλιση μεταξύ των αποτελεσμάτων των επαγγελματικών ενδιαφερόντων και της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας. Επομένως, δεν μπορούμε να παράσχουμε στο μαθητή κατάλληλη συμβουλευτική για τις σπουδές και την επαγγελματική του σταδιοδρομία. Ωστόσο, μπορούμε να τον συμβουλέψουμε και να τον προτρέψουμε κατάλληλα, ώστε να αποκτήσει καλύτερη αυτογνωσία και σε δεύτερο χρόνο, να επιτύχουμε σύγκλιση των επαγγελματικών ενδιαφερόντων και της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητάς του.

6. Επίλογος – Συμπεράσματα

6.1. Εισαγωγή Κεφαλαίου

Τέλος, σε αυτήν την ενότητα γίνεται μια σύνοψη ολόκληρης της ερευνητικής μελέτης, όπου συζητούνται τα αποτελέσματα της έρευνας και αναφέρονται τα τελικά συμπεράσματα τα οποία απορρέουν, αλλά και προτείνονται θέματα περαιτέρω ακαδημαϊκής έρευνας ως προτάσεις για το μέλλον.

6.2. Σύνοψη

Η εν λόγω ερευνητική μελέτη ανέλυσε το θέμα του επαγγελματικού προσανατολισμού, έχοντας ως επίκεντρο τη θεωρία του Holland. Ειδικότερα, διερεύνησε το θέμα του επαγγελματικού προσανατολισμού μέσω της μελέτης περίπτωσης μαθητικού πληθυσμού στο μάθημα θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκαν και περιγράφηκαν οι θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης, συνοπτικά και ανά είδος, αφού πρώτα αποσαφηνίστηκαν οι σχετικές έννοιες και η σχετική τυπολογία. Τελικά, η μελέτη του σχετικού θεωρητικού πλαισίου, επικεντρώθηκε στη θεωρία του Holland. Ακολούθως, αναλύθηκε η θεωρία της έρευνας της μελέτης, τα διαθέσιμα ερευνητικά εργαλεία κ.ο.κ., ενώ ακολούθησε η ανάλυση της μελέτης περίπτωσης του μαθητικού πληθυσμού στο μάθημα Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης, μέσα από την περιγραφή τόσο του σκοπού, της μεθοδολογίας και της διαδικασίας της έρευνας, όσο και των αποτελεσμάτων της.

Όπως προαναφέρθηκε, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την έρευνα στους μαθητές, συγκεντρώθηκαν και επεξεργασθήκαν, ενώ τελικά ομαδοποιήθηκαν σε πέντε κατηγορίες στις οποίες αντιστοιχεί και από ένας πίνακας και ένα γράφημα παρουσίασης τελικών αποτελεσμάτων:

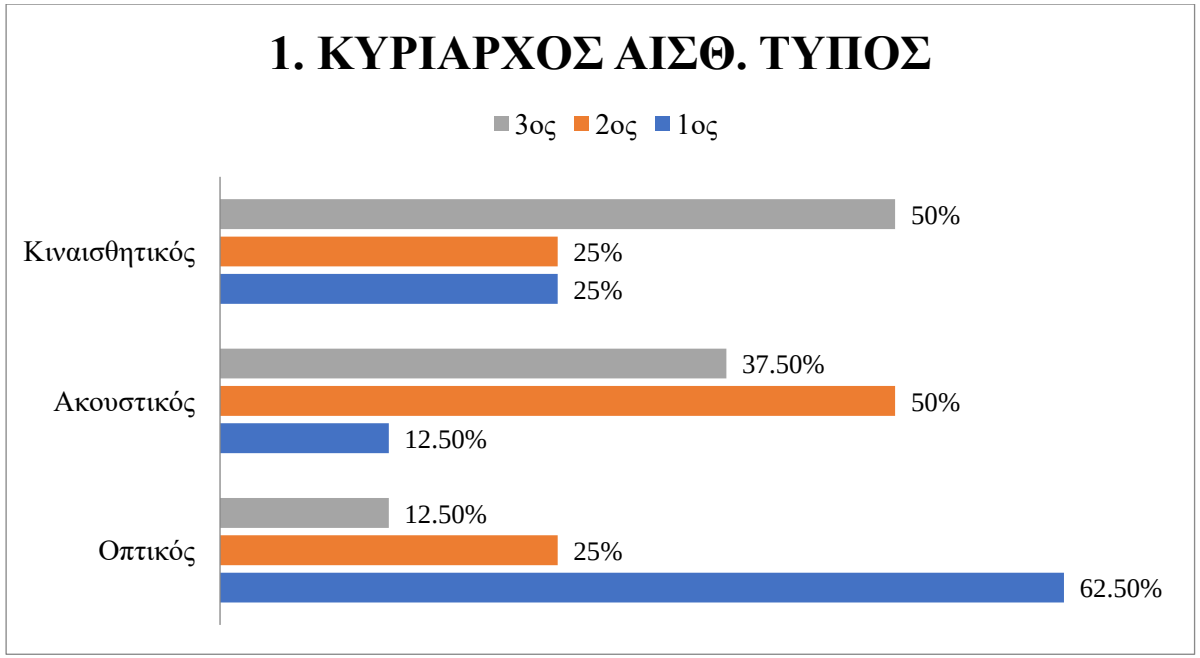
1. Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος (Πίνακας 9.1 & 9.2 και Διάγραμμα 9.1)
2. Βασικό Εμπόδιο Λήψης Απόφασης (Πίνακας 9.3 & 9.4 και Διάγραμμα 9.2)
3. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα (Πίνακας 9.5 & 9.6 και Διάγραμμα 9.3)
4. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα (Πίνακας 9.7 & 9.8 και Διάγραμμα 9.4)
5. Εργασιακές Αξίες (Πίνακας 9.9 & 9.10 και Διάγραμμα 9.5)

Πίνακας 9.1. Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος

1. Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος	ΜΑΘΗΤΗΣ 1	ΜΑΘΗΤΗΣ 2	ΜΑΘΗΤΗΣ 3	ΜΑΘΗΤΗΣ 4	ΜΑΘΗΤΗΣ 5	ΜΑΘΗΤΗΣ 6	ΜΑΘΗΤΗΣ 7	ΜΑΘΗΤΗΣ 8
Οπτικός	Οπτικός	Κιναισθ/κός	Ακουστικός	Οπτικός	Οπτικός	Οπτικός	Κιναισθ/κός	Οπτικός
Ακουστικός	Ακουστικός	Ακουστικός	Οπτικός	Κιναισθ/κός	Ακουστικός	Ακουστικός	Οπτικός	Κιναισθ/κός
Κιναισθητικός	Κιναισθ/κός	Οπτικός	Κιναισθ/κός	Ακουστικός	Κιναισθ/κός	Κιναισθ/κός	Ακουστικός	Ακουστικός

Πίνακας 9.2. Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος - Συχνότητα (%)

1. Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος	Οπτικός	Ακουστικός	Κιναισθητικός
1ος	5 (62,5%)	1 (12,5%)	2 (25%)
2ος	2 (25%)	4 (50%)	2 (25%)
3ος	1 (12,5%)	3 (37,5%)	4 (50%)



Διάγραμμα 9.1. Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος

Όπως φαίνεται και στους Πίνακες 9.1 και 9.2 και το Διάγραμμα 9.1, ο πιο δημοφιλής κυρίαρχος αισθητηριακός τύπος στο μαθητικό πληθυσμό είναι ο οπτικός, ο οποίος ακολουθείται από τον ακουστικό, με τελευταίο να έρχεται τον κιναισθητικό.

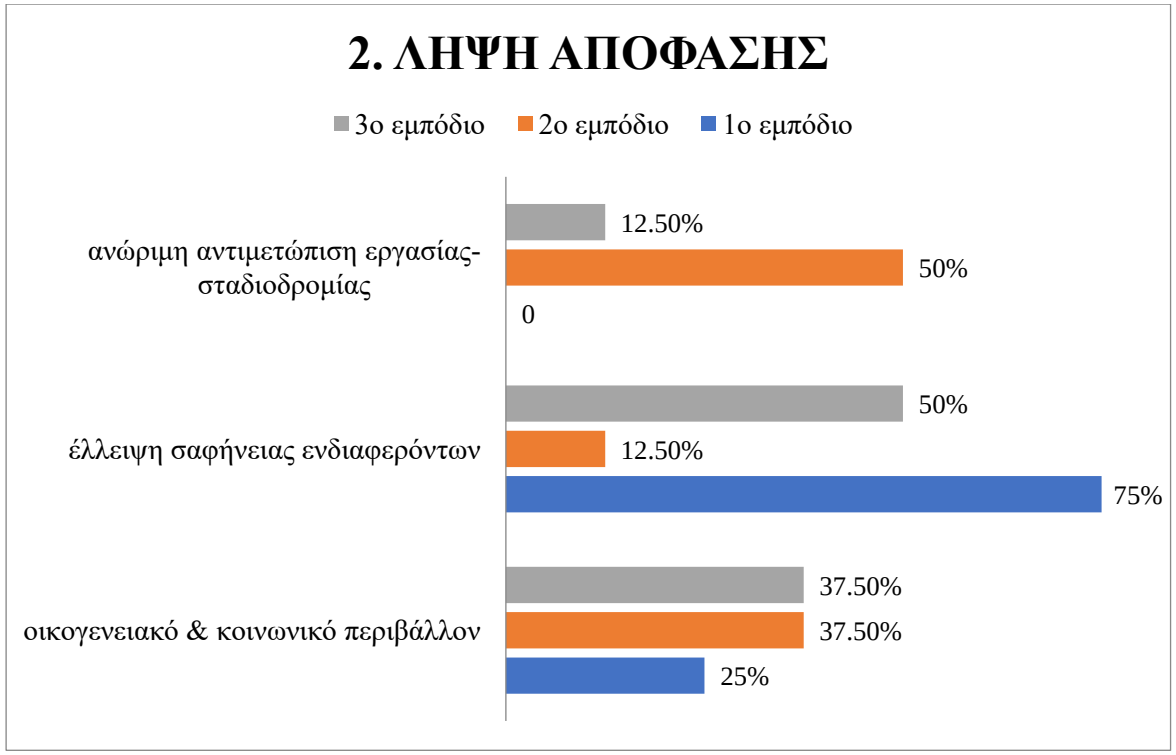
Πίνακας 9.3.Βασικό Εμπόδιο Λήψης Απόφασης

2. Βασικό Εμπόδιο Λήψης Απόφασης	ΜΑΘΗΤΗΣ 1	ΜΑΘΗΤΗΣ 2	ΜΑΘΗΤΗΣ 3	ΜΑΘΗΤΗΣ 4	ΜΑΘΗΤΗΣ 5	ΜΑΘΗΤΗΣ 6	ΜΑΘΗΤΗΣ 7	ΜΑΘΗΤΗΣ 8
1ο εμπόδιο	έλλειψη σαφήνειας ενδ/ντων	έλλειψη σαφήνειας ενδ/ντων	έλλειψη σαφήνειας ενδ/ντων	έλλειψη σαφήνειας ενδ/ντων	έλλειψη σαφήνειας ενδ/ντων	έλλειψη σαφήνειας ενδ/ντων	οικογ/κό& κοινωνικό περιβάλλον	οικογ/κό& κοινωνικό περιβάλλον
2ο εμπόδιο	ανώριμη αντιμ/πιση εργασίας-σταδ/μίας	ανώριμη αντιμ/πιση εργασίας-σταδ/μίας	οικογ/κό& κοινωνικό περιβάλλον	οικογ/κό& κοινωνικό περιβάλλον	οικογ/κό& κοινωνικό περιβάλλον	ανώριμη αντιμ/πιση εργασίας-σταδ/μίας	ανώριμη αντιμ/πιση εργασίας-σταδ/μίας	έλλειψη σαφήνειας ενδ/ντων
3ο εμπόδιο	οικογ/κό& κοινωνικό περιβάλλον	οικογ/κό& κοινωνικό περιβάλλον	ανώριμη αντιμ/πιση εργασίας-σταδ/μίας	ανώριμη αντιμ/πιση εργασίας-σταδ/μίας	ανώριμη αντιμ/πιση εργασίας-σταδ/μίας	οικογ/κό& κοινωνικό περιβάλλον	έλλειψη σαφήνειας ενδ/ντων	ανώριμη αντιμ/πιση εργασίας-σταδ/μίας

Πίνακας 9.4.Βασικό Εμπόδιο Λήψης Απόφασης - Συχνότητα (%)

2. Βασικό Εμπόδιο	οικογενειακό & κοινωνικό περιβάλλον	έλλειψη σαφήνειας ενδιαφερόντων	ανώριμη αντιμετώπιση εργασίας-σταδιοδρομίας

λήψης απόφασης			
1ο εμπόδιο	2 (25%)	6 (75%)	0
2ο εμπόδιο	3 (37,5%)	1 (12,5%)	4 (50%)
3ο εμπόδιο	3 (37,5%)	4 (50%)	1 (12,5%)



Διάγραμμα 9.2. Βασικά Εμπόδια στη Λήψη Απόφασης

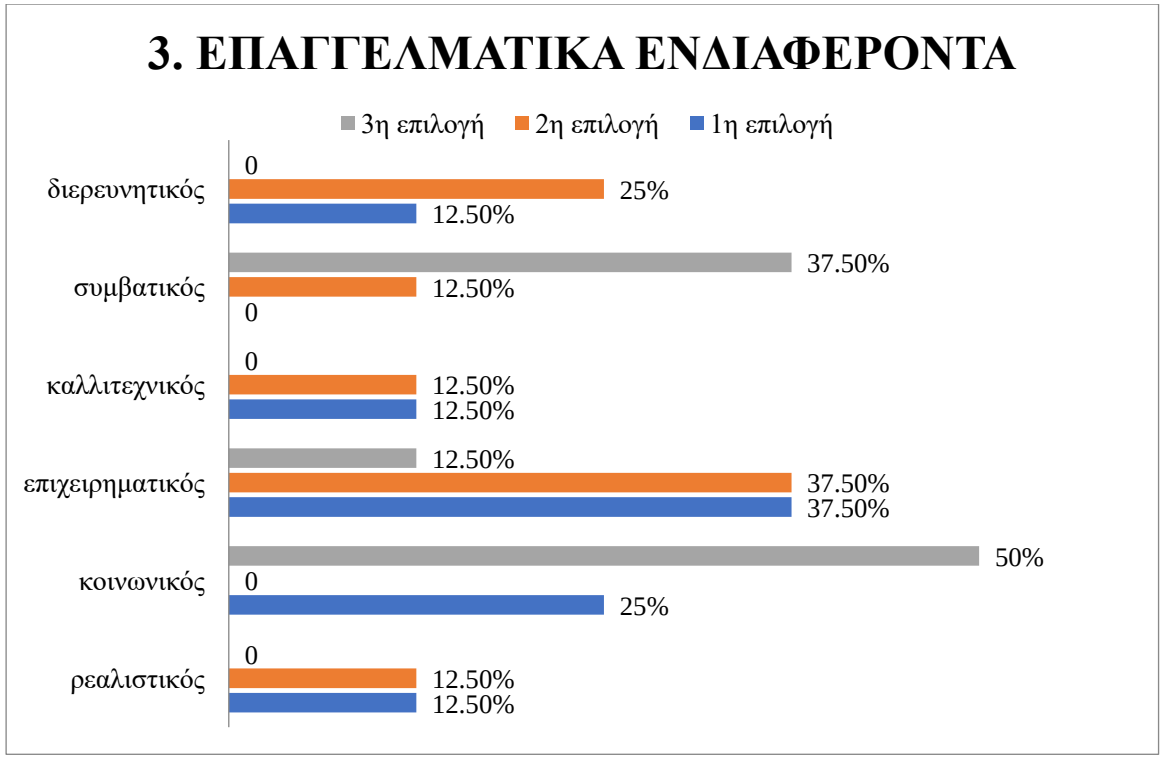
Στη συνέχεια, όσον αφορά στα βασικά εμπόδια λήψης απόφασης, σύμφωνα και με τους Πίνακες 9.3 και 9.4 και Διάγραμμα 9.2, το πιο δημοφιλές εμπόδιο είναι η έλλειψη σαφήνειας ενδιαφερόντων (1ο εμπόδιο), ακολουθούμενο από την ανώριμη αντιμετώπιση εργασίας-σταδιοδρομίας (2ο και 3ο εμπόδιο).

Πίνακας 9.5. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα

3. Επαγγ/τικά Ενδιαφέροντα	**ΜΑ ΘΗΤΗΣ 1**	**ΜΑ ΘΗΤΗΣ 2**	**ΜΑ ΘΗΤΗΣ 3**	**ΜΑ ΘΗΤΗΣ 4**	**ΜΑ ΘΗΤΗΣ 5**	**ΜΑ ΘΗΤΗΣ 6**	**ΜΑ ΘΗΤΗΣ 7**	**ΜΑ ΘΗΤΗΣ 8**
1η επιλογή	ρεαλιστικός	κοινωνικός	επιχειρ/κός	διερευν/κός	επιχειρ/κός	επιχειρ/κός	κοινωνικός	καλλιτ/κός
2η επιλογή	διερευν/κός	επιχειρ/κός	ρεαλιστικός	επιχειρ/κός	καλλιτ/κός	συμβατικός	διερευν/κός	επιχειρ/κός
3η επιλογή	συμβατικός	συμβατικός	συμβατικός	κοινωνικός	κοινωνικός	κοινωνικός	επιχειρ/κός	κοινωνικός

Πίνακας 9.6. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα - Συχνότητα (%)

3. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα	ρεαλιστικός	κοινωνικός	επιχειρηματικός	καλλιτεχνικός	συμβατικός	διερευνητικός
1η επιλογή	1 (12,5%)	2 (25%)	3 (37,5%)	1 (12,5%)	0	1 (12,5%)
2η επιλογή	1 (12,5%)	0	3 (37,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	2 (25%)
3η επιλογή	0	4 (50%)	1 (12,5%)	0	3 (37,5%)	0



Διάγραμμα 9.3. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα

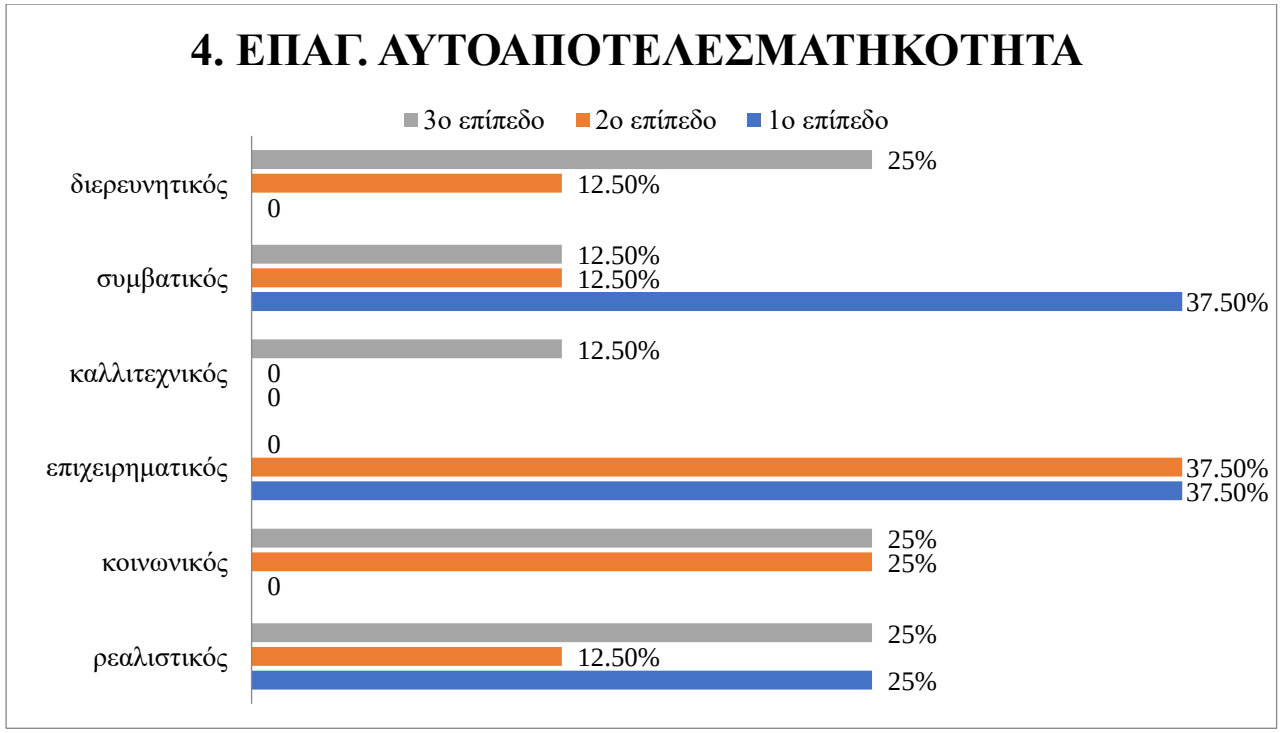
Σχετικά με τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα, σύμφωνα και με τους Πίνακες 9.5 και 9.6 και το Διάγραμμα 9.3, η επικρατέστερη επιλογή είναι ο επιχειρηματικός τύπος (1η και 2η επιλογή), ακολουθούμενος από τον κοινωνικό τύπο (3η επιλογή).

Πίνακας 9.7. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα

4. Επαγγ/κήΑυτοαποτελ/τικότητα	ΜΑΘΗΤΗΣ 1	ΜΑΘΗΤΗΣ 2	ΜΑΘΗΤΗΣ 3	ΜΑΘΗΤΗΣ 4	ΜΑΘΗΤΗΣ 5	ΜΑΘΗΤΗΣ 6	ΜΑΘΗΤΗΣ 7	ΜΑΘΗΤΗΣ 8
1ο επίπεδο	ρεαλιστικός	συμβατικός	συμβατικός	επιχ/κός	επιχ/τικός	επιχ/τικός	ρεαλιστικός	συμβατικός
2ο επίπεδο	επιχ/κός	επιχ/κός	επιχ/κός	ρεαλιστικός	κοινωνικός	συμβατικός	κοινωνικός	διερευν/κός
3ο επίπεδο	συμβατικός	κοινωνικός	ρεαλιστικός	διερευν/κός	καλλιτ/κός	κοινωνικός	διερευν/κός	ρεαλιστικός

Πίνακας 9.8. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα - Συχνότητα (%)

4. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα	ρεαλιστικός	κοινωνικός	επιχειρηματικός	καλλιτεχνικός	συμβατικός	διερευνητικός
1ο επίπεδο	2 (25%)	0	3 (37,5%)	0	3 (37,5%)	0
2ο επίπεδο	1 (12,5%)	2 (25%)	3 (37,5%)	0	1 (12,5%)	1 (12,5%)
3ο επίπεδο	2 (25%)	2 (25%)	0	1 (12,5%)	1 (12,5%)	2 (25%)



Διάγραμμα 9.4. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα

Από την άλλη πλευρά, σχετικά με την επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα, σύμφωνα και με τους Πίνακες9.7 και 9.8 και το Διάγραμμα 9.4, στο 1ο επίπεδο επικρατούν οι τύποι του επιχειρηματικού, αλλά και του συμβατικού. Στο 2^{ο} επίπεδο, επικρατεί ο επιχειρηματικός, ενώ με ισοψηφία στο 3^{ο} επίπεδο, επικρατούν ο ρεαλιστικός, ο διερευνητικός και ο κοινωνικός τύπος.

Πίνακας 9.9. Εργασιακές Αξίες

5.Εργασιακές Αξίες	**ΜΑ ΘΗΤΗΣ 1**	**ΜΑ ΘΗΤΗΣ 2**	**ΜΑ ΘΗΤΗΣ 3**	**ΜΑ ΘΗΤΗΣ 4**	**ΜΑ ΘΗΤΗΣ 5**	**ΜΑ ΘΗΤΗΣ 6**	**ΜΑ ΘΗΤΗΣ 7**	**ΜΑ ΘΗΤΗΣ 8**
1η αξία	δημιουργικ/τητα	ηγεσία - διοίκηση	περιβ/λον εργασίας	δημιουργικ/τητα	οικονομικές απολαβές	οικον/κές απολαβές	ανεξαρτησία	ανεξαρτησία
2η αξία	ανεξαρτησία	οικονομικές απολαβές	επαφή με άνθρωπο	οικον/κές απολαβές	ελεύθερος χρόνος	περιβ/λον εργασίας	προσαν/σμός σε σχέσεις & δημιουργία	προσαν/σμός σε σχέσεις & δημιουργία
3η αξία	οικον/κές απολαβές	δόξα, φήμη, γόητρο	ελεύθερος χρόνος	επαφή με άνθρωπο	ανεξαρτησία	δημιουργ/κότητα	ηγετικός προσαν/σμός	ηγετικός προσαν/σμός

Πίνακας 9.10. Εργασιακές Αξίες - Συχνότητα (%)

δημιουργικότητα	**ηγεσία - διοίκηση**	**περιβάλλον εργασίας**	**οικον/κές απολαβές**	**επαφή με ανθρώπους**	**ελεύθερος χρόνος**	**δόξα, φήμη, γόητρο**	**προσαν/σμός σε σχέσεις & δημιουργία**	**ηγετ προσαν/σμό**
2 (25%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	2 (25%)	0	0	0	0	0
0	0	1 (12,5%)	2 (25%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	0	2 (25%)	0

1 (12,5%)	0	0	1 (12,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	1(12,5%)	0	2 (25

Διάγραμμα 9.5. Εργασιακές Αξίες

Τέλος, όσον αφορά στις εργασιακές αξίες, σύμφωνα και με τους Πίνακες 9.9 και 9.10 και το Διάγραμμα 9.5, στην 1η αξία επικρατούν οι οικονομικές απολαβές, η ανεξαρτησία και η δημιουργικότητα, με ισοψηφία. Στη 2η αξία, επικρατούν πάλι οι οικονομικές απολαβές, καθώς και ο προσανατολισμός στις σχέσεις και τη δημιουργία, με ισοψηφία. Τέλος, στην 3η αξία, επικρατέστερη είναι ο ηγετικός προσανατολισμός.

Ωστόσο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ανά περίπτωση μαθητή, δεν μπορούμε να παράσχουμε αποτελεσματική συμβουλευτική σε όλους τους μαθητές, καθώς δεν συγκλίνουν τα αποτελέσματα των επαγγελματικών ενδιαφερόντων και της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας σε όλους, ενώ και σε αυτούς που συγκλίνουν, διαφοροποιείται ο βαθμός σύγκλισης και κατ' επέκταση, ο βαθμός της αποτελεσματικότητας που θα έχει η παροχή συμβουλευτικής.

6.3. Συμπεράσματα

Όπως προαναφέρθηκε, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την έρευνα στους μαθητές, συγκεντρώθηκαν, επεξεργασθήκαν και ομαδοποιήθηκαν. Συνοψίστηκαν, λοιπόν, σε πέντε κατηγορίες τελικών αποτελεσμάτων:

1. Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος
2. Βασικό Εμπόδιο Λήψης Απόφασης
3. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα
4. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα
5. Εργασιακές Αξίες

Τα ερευνητικά αποτελέσματα, λοιπόν, έδειξαν τα εξής:

1. Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος: ο κυρίαρχος αισθητηριακός τύπος που ανήκει σύμφωνα με το εργαλείο στο μαθητικό πληθυσμό, είναι ο οπτικός, ο οποίος ακολουθείται από τον ακουστικό, με τελευταίο να έρχεται τον κιναισθητικό.

2. Βασικά Εμπόδια Λήψης Απόφασης: το πιο δημοφιλές εμπόδιο που ανήκει σύμφωνα με το εργαλείο στο μαθητικό πληθυσμό, είναι η έλλειψη σαφήνειας ενδιαφερόντων (1ο εμπόδιο), ακολουθούμενο από την ανώριμη αντιμετώπιση εργασίας-σταδιοδρομίας (2ο και 3ο εμπόδιο).

3. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα: η επικρατέστερη επιλογή που ανήκει σύμφωνα με το εργαλείο στο μαθητικό πληθυσμό, είναι ο επιχειρηματικός τύπος (1η και 2η επιλογή), ακολουθούμενος από τον κοινωνικό τύπο (3η επιλογή).

4. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα: τα αποτελέσματα σύμφωνα με το εργαλείο στο μαθητικό πληθυσμό, έδειξαν ότι:

- στο 1ο επίπεδο επικρατούν οι τύποι του επιχειρηματικού και του συμβατικού.
- στο 2^{ο} επίπεδο, επικρατεί και πάλι ο επιχειρηματικός.
- στο 3^{ο} επίπεδο, με ισοψηφία, επικρατούν ο ρεαλιστικός, ο διερευνητικός και ο κοινωνικός τύπος.

5. Εργασιακές Αξίες: τα αποτελέσματα σύμφωνα με το εργαλείο στο μαθητικό πληθυσμό, έδειξαν ότι:

- στην 1η αξία, επικρατούν οι οικονομικές απολαβές, η ανεξαρτησία και η δημιουργικότητα, με ισοψηφία.
- στη 2η αξία, επικρατούν πάλι οι οικονομικές απολαβές, καθώς και ο προσανατολισμός στις σχέσεις και τη δημιουργία, με ισοψηφία.
- στην 3η αξία, επικρατέστερη είναι ο ηγετικός προσανατολισμός.

Με βάση τα ερευνητικά αποτελέσματα που προαναφέρθηκαν, σύμφωνα με το εργαλείο στο μαθητικό πληθυσμό, οδηγούμαστε στα εξής συμπεράσματα τα αποτελέσματα έδειξαν ότι:

1. Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος: είναι ο οπτικός, ακολουθούμενος από τον ακουστικό και μετά, τον κιναισθητικό.

2. Βασικά Εμπόδια Λήψης Απόφασης: το επικρατέστερο εμπόδιο είναι η έλλειψη σαφήνειας ενδιαφερόντων και η ανώριμη αντιμετώπιση εργασίας-σταδιοδρομίας, γεγονός που δικαιολογείται από το νεαρό της ηλικίας των μαθητών (μαθητές γυμνασίου).

3. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα: κυρίως ο επιχειρηματικός τύπος, ακολουθούμενος από τον κοινωνικό.

4. Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα: επικρατέστεροι είναι οι τύποι του επιχειρηματικού και του συμβατικού, οι οποίοι παρουσιάζουν μεγάλη συνάφεια αναμεταξύ τους, αλλά και συνάδουν με τα επικρατέστερα επαγγελματικά ενδιαφέροντα στο δείγμα.

6. Εργασιακές Αξίες: επικρατούν οι οικονομικές απολαβές και γενικότερα, η ανεξαρτησία με την ευρύτερη έννοια, ακολουθούμενη από τον προσανατολισμό στις σχέσεις και τη δημιουργία. Επομένως, κι εδώ τα αποτελέσματα συνάδουν με αυτά της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας και των επαγγελματικών ενδιαφερόντων.

Τελικά, συμπεραίνεται ότι ως επί το πλείστον, το ερευνώμενο δείγμα μαθητικού πληθυσμού παρουσίασε αποτελέσματα τα οποία συνάδουν μεταξύ τους και αφορούν κυρίως στον επιχειρηματικό τύπο και την ευρύτερη ανεξαρτησία.

Ωστόσο, σύμφωνα με την ανάλυση ανά περίπτωση μαθητή, παρατηρούμε ότι μόνο στις περιπτώσεις του Μαθητή 1, 5 και 6 μπορούμε να παράσχουμε στο μαθητή ιδανικά αποτελεσματική συμβουλευτική για τις σπουδές και την επαγγελματική του σταδιοδρομία. Αντίστοιχα, είναι και οι περιπτώσεις του Μαθητή 2 και 3, στις οποίες μπορούμε να παράσχουμε στο μαθητή σχετικά αποτελεσματική συμβουλευτική για τις σπουδές και την επαγγελματική του σταδιοδρομία.

Αντίθετα, στις περιπτώσεις του Μαθητή 4 και 7, μπορούμε να παράσχουμε στο μαθητή συμβουλευτική για τις σπουδές και την επαγγελματική του σταδιοδρομία, αλλά με αβέβαιη αποτελεσματικότητα, ενώ στην τελευταία περίπτωση, αυτή του μαθητή 8, δεν μπορούμε να παράσχουμε στο μαθητή κατάλληλη συμβουλευτική για τις σπουδές και την επαγγελματική του σταδιοδρομία λόγω πλήρους απόκλισης επαγγελματικών ενδιαφερόντων και επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας. Ωστόσο, μπορούμε να τον συμβουλέψουμε και να τον προτρέψουμε κατάλληλα, ώστε να αποκτήσει καλύτερη αυτογνωσία και σε δεύτερο χρόνο, να επιτύχουμε σύγκλιση των επαγγελματικών ενδιαφερόντων και της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητάς του.

6.4. Προτάσεις περαιτέρω ακαδημαϊκής έρευνας

Ο εν λόγω τομέας διερεύνησης χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ενώ αποτελεί έναν τομέα στον οποίο είναι πολύ περιορισμένη η υπάρχουσα ακαδημαϊκή έρευνα. Αυτό το γεγονός σε συνδυασμό με το ότι το ερευνώμενο δείγμα μαθητικού πληθυσμού στην εν λόγω έρευνα, ήταν από το νησί της Κω, προτείνεται να διεξαχθεί περαιτέρω ακαδημαϊκή έρευνα στο μέλλον, με σκοπό να διερευνηθεί ο μαθητικός πληθυσμός όλης της χώρας και να συσχετισθεί με τις υφιστάμενες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες στη χώρα.

Βιβλιογραφία

Α. Ελληνική Βιβλιογραφία

Academic (2013). *Κρέτσμερ, Ερνστ*. Dictionary of Greek. Ηλεκτρονική Πρόσβαση (στις 24.03.2018): http://greek_greek.enacademic.com/221911/%CE%9A%CF%81%CE%AD%CF%84%CF%83%CE%BC%CE%B5%CF%81%2C_%CE%95%CF%81%CE%BD%CF%83%CF%84.

Δημητρόπουλος, Ε., &Μπακατσή, Α. (1996). Ο θεσμός «Συμβουλευτική – Προσανατολισμός» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα μας – Μια πρόταση - πλαίσιο. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 14, 26 – 28, Αθήνα: εκδόσεις Πατάκης.

Jung, C.G. (2007). *Εισαγωγή στη Ψυχολογία* (μετάφραση Παπαδοπούλου, Ε.). Εκδόσεις Ιάμβλιχος. Ηλεκτρονική Πρόσβαση (στις 24.03.2018): https://www.scribd.com/document/224627373/Εισαγωγη-στη-ψυχολογια.

Κορναράκης, Γ. (2008). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Σητεία: ΤΕΙ Κρήτης. Ηλεκτρονική Πρόσβαση (στις 24.03.2018): https://eclass.teicrete.gr/modules/document/file.php/YD139/Βιβλίο%20-%20Σημειώσεις%20Ψυχολογίας%20του%20τμήματος%20Διατροφής%20και%20Διαιτολογίας.pdf.

Κοσμίδου-Hardy, Χ. & Ηλιάδης, Ν. (2011). *Σχεδιάζω το Μέλλον μου:Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. (έκδοση Ζ'). Αθήνα: ΟΕΔΒ. Ηλεκτρονική Πρόσβαση (στις 20.02.2018): http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSEPAL-A139/Διδακτικό%20Πακέτο/Προσανατολισμού/22-0029_Schediazo-t-Mellon-mou_A-EPAL_BM-red.pdf.

Λούμπας, Δ., & Βασιλείου, Μ. (2015). *Συμβουλευτικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση*. ΑΣΠΑΙΤΕ, Παράρτημα Πελοποννήσου, Πτυχιακή εργασία με επιβλέποντα καθηγητή τον Δρ.Τσίρο Χαράλαμπο.

Μητρόπουλος, Ν. Π. (2014). Οι κύριες αρετές και η αριστοτελική ηθική. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 76-86. Ηλεκτρονική Πρόσβαση (στις 24.03.2018): http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/filologia/t02-06.pdf .

Πατεστή, Α. (2007). Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός – Το παρόν και το μέλλον για την Ευρώπη και την Ελλάδα. Στο: *Οδηγός Συμβουλευτικής*

και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον τομέα της Εκπαίδευσης (σελ. 27-54). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Schopenhauer, A. (2006). *Κριτική της ελευθερίας της βουλήσεως* (μετάφραση Βασιλειάδης, Χ.). Εκδόσεις Δαμιανός.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (επιμ.), (2008). *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών – Τομέας Ψυχολογίας. Ηλεκτρονική Πρόσβαση (στις 20.02.2018): http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1359&bitstream=1359_01#page/3/mode/1up.

Τσίρος Χ. (2009, 2014). *Συμβουλευτική Θεωρία και Πράξη στο χώρο της Εκπαίδευσης και της Υγείας*. Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό.

Τσίρος, Χ. (2015α). Ερωτηματολόγια για τους συμμετέχοντες (Τόμος 2α). Στο: *Επαγγελματική Συμβουλευτική, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ενηλίκων: «Γνωρίζοντας τον εαυτό μου και Σχεδιάζοντας το Μέλλον μου»: Αναζητώντας την ιδανική για μένα εργασία.* ΕΠΠΑΙΚ – ΠΕΣΥΠ, ΑΣΠΑΙΤΕ.

Τσίρος, Χ. (2015β). Απαντητικά φύλλα για τους συμμετέχοντες (Τόμος 2). Στο: *Επαγγελματική Συμβουλευτική, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ενηλίκων: «Γνωρίζοντας τον εαυτό μου και Σχεδιάζοντας το Μέλλον μου»: Αναζητώντας την ιδανική για μένα εργασία.* ΕΠΠΑΙΚ – ΠΕΣΥΠ, ΑΣΠΑΙΤΕ.

Τσίρος, Χ. (2016α). *Επαγγελματική Συμβουλευτική: «Γνωρίζοντας τον εαυτό μου και Σχεδιάζοντας το Μέλλον μου»: Αναζητώντας την ιδανική για μένα εργασία.* Διαφάνειες Μαθήματος, ΕΠΠΑΙΚ – ΠΕΣΥΠ, ΑΣΠΑΙΤΕ.

Τσίρος, Χ. (2016β). *Επαγγελματική Συμβουλευτική: «Γνωρίζοντας τον εαυτό μου και Σχεδιάζοντας το Μέλλον μου»: Αναζητώντας την ιδανική για μένα εργασία.* Σημειώσεις Μαθήματος, ΕΠΠΑΙΚ – ΠΕΣΥΠ, ΑΣΠΑΙΤΕ.

Τσίρος, Χ. (2016γ). *Η Επιλογή Επαγγέλματος και οι Ψυχολογικοί Τύποι του Holland: «Γνωρίζοντας τον εαυτό μου και Σχεδιάζοντας το Μέλλον μου»: Αναζητώντας την ιδανική για μένα εργασία.* Σημειώσεις Μαθήματος, ΕΠΠΑΙΚ – ΠΕΣΥΠ, ΑΣΠΑΙΤΕ.

Τσίρος, Χ. (2017α). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία: Εισαγωγικά στοιχεία για τη συμβουλευτική.* Σημειώσεις Μαθήματος, ΕΠΠΑΙΚ – ΠΕΣΥΠ, ΑΣΠΑΙΤΕ.

Τσίρος, Χ. (2017β). *Επισκόπηση των θεωριών - Ταξινόμηση Frey*. Διαφάνειες Μαθήματος, ΕΠΠΑΙΚ – ΠΕΣΥΠ, ΑΣΠΑΙΤΕ.

Τσίρος Χ. (2009δ, 2014). *Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος: Το Ψυχομετρικό Εργαλείο.* Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό.ISBN: 978-960-99047-3-5.

Φαφούτη, Λ. (2009). Φράνσις Γκάλτον ο ρατσιστής. *Εφημερίδα Το Βήμα*, ηλεκτρονική έκδοση (πρόσβαση στις 20.03.2018): http://www.tovima.gr/science/article/?aid=281505.

Φωτίου, Ν. (Επιστ. Υπεύθυνος), (2016). *Πύλη Επαγγελματικού Προσανατολισμού*. Διαδιακτυακόςιστότοπος (πρόσβαση στις 20.02.2018): http://www.mysep.gr/.

Β. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Berry III, J. C. (2014*). Career Developmental Stages Of Secondary School Administrators: Questions, Challenges, And Implications For Professional Development.* Tuscaloosa, Alabama: University of Alabama. ΗλεκτρονικήΠρόσβαση (στις 20.02.2018): http://acumen.lib.ua.edu/content/u0015/0000001/0001639/u0015_0000001_0001639.pdf.

Committee on Scientific Awards (2008). Award for distinguished scientific applications of psychology: John L. Holland. *American Psychologist*, 63(8), 672–674.

Holland, J. (1973). *Making Vocational Choices: a theory of careers*. Prentice-Hall.

Johnson, J. (2013). Selfless Service, Part II: Different Types of Seva. *PsychologyToday*. Ηλεκτρονικό Άρθρο (πρόσβαση στις 20.03.2018): https://www.psychologytoday.com/us/blog/cui-bono/201306/selfless-service-part-ii-different-types-seva .

Nauta, M.M. (2010). The Development, Evolution, and Status of Holland's Theory of Vocational Personalities: Reflections and Future Directions for Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 57(1), 11–22. ΗλεκτρονικήΠρόσβαση (στις 24.03.2018): https://www.counseling.org/docs/david-kaplan's-files/nauta.pdf?sfvrsn=2 .

Nutton, V. (1993). Humoralism. In Bynum W.F. & Porter R., (eds.), *Companion Encyclopedia of the History of Medicine* (Vol. I, pp. 281-291). London: Routledge.

Rayman, J.R. (2008). *John L. Holland, 1919-2008: A Select Bibliography added to the Tribute & Obituary. A Tribute to John L. Holland: Psychologist, Theoretician, Scholar, Researcher, Counselor, and Friend*. NCDA, Ηλεκτρονικό Άρθρο (πρόσβαση στις 20.03.2018): https://aws4production.associationdatabase.com/aws/NCDA/pt/sd/news_article/6521/_PARENT/layout_details/false .

Rønnestad, M. H., &Skovholt, T. M. (2003). The journey of the counselor and therapist: Research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development*, 30, 5-44.

Silverman, D. (Ed.), (1997). *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*. London: SagePublications.

ΕΘΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΚΑΙ ΟΙ ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ-/ΣΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΠΕΣΥΠ ΚΡΗΤΗΣ

Αλεφαντινού Μαρία

Εισαγωγή

Το διαδίκτυο αποτελεί μία τεχνολογική εξέλιξη που σχεδιάστηκε προκειμένου να βοηθήσει την επικοινωνία και την έρευνα ανάμεσα σε πανεπιστημιακά ιδρύματα, καθώς και σε στρατιωτικές υπηρεσίες. Η ευρεία όμως διάδοσή του, ιδιαίτερα σε συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες, όπως οι νέοι, είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας μορφής εθισμού των τελευταίων σε αυτό.

Με τη βοήθεια των νέων τεχνολογικών μέσων διακινούνται ελεύθερα, μη γνωρίζοντας περιορισμούς και γεωγραφικά σύνορα, όλοι οι τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η πληροφορία έχει αποκτήσει τη θέση ενός αυτόνομου αγαθού. Οι ποσότητες δεδομένων που καθημερινά μεταδίδονται, διαδίδονται και επεξεργάζονται είναι ανυπολόγιστες σε όγκο αλλά και σε αριθμό. Γι' αυτό αναμφίβολα το διαδίκτυο αναγνωρίζεται ως υπέρτατο αγαθό όπου εξασκεί μεγάλη γοητεία σε άτομα όλων των ηλικιών (Μυλωνάς, 2009).

Στην καθημερινότητα χρήστες όλων των ηλικιών, αποσπούν πληροφορίες μέσα από την πλοήγηση τους στο διαδίκτυο, αλλά και καταφεύγουν σε έναν εναλλακτικό τρόπο ψυχαγωγίας (Σκαρπέλος,1999). Το «κατέβασμα» (downloading) παιχνιδιών, η επίσκεψη στα δωμάτια συνομιλίας, τα «on-line» τυχερά παιχνίδια (τζόγου) ή απλά η περιήγηση στο διαδίκτυο, έχουν γοητεύσει έναν μαζικό αριθμό ατόμων. Ο αναρίθμητος αριθμός υπηρεσιών που παρέχει το διαδίκτυο όπως οι απευθείας σύνδεση σε τραπεζικές εργασίες, η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, η αναζήτηση εργασίας, η δυνατότητα ηλεκτρονικού εμπορίου, καλύπτει κάθε πτυχή της ζωής του χρήστη (Μυλωνάς, 2009).

Τέλος, η ανωνυμία που παρέχει το διαδίκτυο υπήρξε ένα χαρακτηριστικό που διαφοροποίησε τελείως τις διαδικασίες επικοινωνίας και κατασκευής ταυτοτήτων. Μία από τις θετικές επιδράσεις της διαδικτυακής ανωνυμίας, σύμφωνα με την Turkle (1995), είναι η προφύλαξη από την κριτική και συνεπώς, η εξισωτική δύναμη που παρέχει. Στοιχεία της ταυτότητας που περιθωριοποιούν το άτομο, όπως το φύλο ή η φυλή, μπορούν να αποκρυφτούν και έτσι, το άτομο να αποφύγει τις διακρίσεις. Η ανωνυμία δίνει τη δυνατότητα υιοθέτησης πολλών ρόλων και ταυτοτήτων, με αποτέλεσμα ο χρήστης να γνωρίζει τον εαυτό του καλύτερα και να ξεπερνά περιορισμούς της πραγματικής του ζωής (Turkle, 1994).

Έρευνες στην Ελλάδα

Ελάχιστες μελέτες μέχρι στιγμής έχουν διεξαχθεί σε επίπεδο χώρας. Η πρώτη έρευνα αφορά τη Μονάδα Εφηβικής Υγείας (Μ.Ε.Υ) που λειτουργεί στο Νοσοκομείο Παίδων Αγλαΐα Κυριακού. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της Young σε αντιπροσωπευτικό δείγμα από 897 (430αγόρια, 467κορίτσια) εφήβων μαθητών της Γ' Γυμνασίου και της Α' Λυκείου σε σχολεία της Αττικής. Τα αποτελέσματα ήταν τα εξής:

- 53.4% χρησιμοποιούσαν το διαδίκτυο για χρονικό διάστημα μεγαλύτερο του 1 έτους.

- 26% ανέφεραν καθημερινή χρήση και 8% χρήση περισσότερο από 20 ώρες εβδομαδιαίως.

- Τα αγόρια χρησιμοποιούσαν το διαδίκτυο σημαντικά περισσότερο από τα κορίτσια ($p< 0.05$).

- Σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο Young, 1% από τους εφήβους του δείγματος παρουσίαζαν υπερβολική χρήση διαδικτύου («εθισμός») και 12,8% παρουσίαζαν περιοδικά ή συχνά προβλήματα σχετικά με την κατάχρηση διαδικτύου (κατάσταση πριν το «εθισμό»).

- Ο πιο συχνός λόγος χρήσης του διαδικτύου ήταν τα διάφορα παιχνίδια ($p< 0.05$).

- 6,24% των χρηστών χρησιμοποιεί το διαδίκτυο για τυχερά παιχνίδια (τζόγος) και σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τα περισσότερα ήταν αγόρια.

- 19,47% των χρηστών αναφέρουν χρήση πορνογραφικών ιστοσελίδων.

- Θετικές συσχετίσεις παρατηρήθηκαν και μεταξύ χρήσης διαδικτύου και παραβατικότητας ($p< 0.05$), καθώς και ανάπτυξης δυσλειτουργικών σχέσεων με τους συνομηλίκους ($p< 0.05$).

Μία δεύτερη μελέτη που διεξήχθη στην Κω το 2008, ήταν απογραφική και αποτέλεσε συνεργασία του κέντρου πρόληψης «Ιπποκράτης» του ΟΚΑΝΑ στην Κω και της Πανεπιστημιακής Ψυχιατρικής Κλινικής του Πανεπιστημίου της Θεσσαλίας. Σε δείγμα 1221 μαθητών 14-19 ετών χορηγήθηκαν και τα δύο ερωτηματολόγια της Young, το IAT και το YDQ, καθώς και ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών. Η επικράτηση του εθισμού στο διαδίκτυο με την κλίμακα YDQ αφορά το 11,3% των χρηστών με στατιστικά σημαντική υπεροχή των αγοριών, ενώ με την κλίμακα IAT ο εθισμός παρατηρείται στο 6,7% των χρηστών, με επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά των αγοριών.

Το ίδιο χρονικό διάστημα, το Τ.Ε.Ι Αθήνας προχώρησε σε έρευνα για τον εθισμό στο διαδίκτυο που αφορούσε το φοιτητικό κοινό. Σύμφωνα με τους ερευνητές το δείγμα επιλέχθηκε τυχαία και το μέγεθός του ήταν 1.207 φοιτητές των 5 Σχολών του ΤΕΙ Αθήνας, του Οικονομικού Πανεπιστημίου, του Γεωπονικού Πανεπιστημίου και του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η ηλικία των φοιτητών ήταν 18-28 χρονών. Οι 585 εξ' αυτών ήταν άντρες και οι 622 ήταν γυναίκες. Ακολουθούν τα συμπεράσματα από την έρευνα:

- Το 13% είναι εξαρτημένοι στο διαδίκτυο και το 21% είναι προεξαρτημένοι, σύμφωνα με τα κριτήρια της Young.

- Η αναλογία στους εθισμένους μεταξύ αντρών και γυναικών είναι 63% για τους άντρες και 37% για τις γυναίκες.

- Οι εξαρτημένοι στο διαδίκτυο χρησιμοποιούν το διαδίκτυο 24 ώρες την εβδομάδα κατά μέσο όρο. Οι φοιτητές που σπουδάζουν γνωστικά αντικείμενα που προϋποθέτουν μεγαλύτερη ενασχόληση με τον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή, όπως οι

φοιτητές Πληροφορικής, παρουσιάζουν διπλάσιο ποσοστό εξάρτησης από το διαδίκτυο (16%).

- Το 50% των εξαρτημένων στο διαδίκτυο βρίσκεται μεταξύ 18-20 ετών.
- Οι εξαρτημένοι στο διαδίκτυο χρησιμοποιούν πολύ περισσότερο από τους μη εξαρτημένους το chat και τα παιχνίδια στο διαδίκτυο.
- Το 53% των εξαρτημένων στο διαδίκτυο έχει χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση.
- Το 47% των εξαρτημένων στο διαδίκτυο νιώθουν μόνοι και απροστάτευτοι σε σύγκριση με το 10,5% των μη εξαρτημένων.

Έρευνες σε διεθνές επίπεδο

Διεθνώς έχουν διεξαχθεί αρκετές μελέτες σχετικά με τον εθισμό στο διαδίκτυο είτε σε εφήβους είτε σε ενήλικες. Η πρώτη έρευνα διεξήχθη το 1996 από τη Dr Kimberly Young, η οποία είναι από τους πρωτοπόρους ερευνητές του φαινομένου και η οποία συνεχίζει μέχρι και σήμερα να διερευνά το πρόβλημα και όλα τα σχετικά με αυτό ερωτήματα. Η μελέτη της Young ήταν η αφορμή να ξεκινήσει η συζήτηση για την υπερβολική χρήση του διαδικτύου στην επιστημονική κοινότητα.

Το δείγμα στη μελέτη ήταν 496 άτομα εκ των οποίων 157 άντρες και 239 γυναίκες, στους οποίους χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο για τη συλλογή των δημογραφικών χαρακτηριστικών, το ερωτηματολόγιο της Young ή αλλιώς YDQ και ένα ερωτηματολόγιο για περαιτέρω πληροφορίες χρήσης. Τα 396 άτομα καταχωρήθηκαν ως εθισμένοι στο διαδίκτυο και τα υπόλοιπα 100 ως μη εθισμένοι. Έπειτα συγκρίθηκαν οι εθισμένοι με τους μη εθισμένους χρήστες και βγήκαν τα παρακάτω αποτελέσματα: Οι «εθισμένοι» ασχολούνται με το διαδίκτυο (38,5 ώρες την εβδομάδα) από τους «μη-εθισμένους» (4,9 ώρες την εβδομάδα) και χρησιμοποιούσαν πιο πολύ τις συμμετοχικές δραστηριότητες του διαδικτύου όπως chat rooms (δωμάτια συζήτησης) και forums. Ακόμα, οι «εθισμένοι» ανέφεραν μέτρια μέχρι σοβαρά προβλήματα στην οικογενειακή, κοινωνική και επαγγελματική ζωή τους. Η παραπάνω μελέτη αποτέλεσε το εφαλτήριο για να ξεκινήσει η συζήτηση για τον εθισμό στο διαδίκτυο αλλά περιείχε και κάποιους σοβαρούς περιορισμούς (Young, 1996a).

Παράλληλα, το ίδιο έτος η Young (Young, 1996b) προχωράει σε μια δεύτερη έρευνα ανάλυσης περίπτωσης (case study). Εξετάζει την περίπτωση μιας 43χρονης νοικοκυράς, η οποία εμφάνιζε συμπτώματα εθισμού στο διαδίκτυο. Αυτή η περίπτωση ξέφευγε από το στερεότυπο του νέου άντρα με κλίση στις νέες τεχνολογίες, ως πρότυπο εθισμένου χρήστη στο διαδίκτυο. Το συγκεκριμένο υπό μελέτη δείγμα αποτελούσε μία γυναίκα η οποία δεν είχε κλίση στην τεχνολογία, ανέφερε μια φυσιολογική ζωή τις πιο πολλές ώρες της ημέρας στο σπίτι και δεν είχε προηγούμενα ψυχικά προβλήματα. Όταν δημιούργησε στο σπίτι μια νέα σύνδεση στο διαδίκτυο, άρχισε να ασχολείται λίγες ώρες την ημέρα, αλλά με την πάροδο του χρόνου ένιωθε την ανάγκη να παραμένει όλο και περισσότερες ώρες συνδεδεμένη, έχοντας ως κύρια ενασχόληση τις συζητήσεις στα chat rooms. Έφτασε να πλοηγείται μέχρι και 60 ώρες την εβδομάδα στο διαδίκτυο και ενώ σκόπευε κάθε μέρα να παραμένει συνδεδεμένη για 2 ώρες, πολλές φορές προσέγγιζε τις 14 ώρες συνεχούς ενασχόλησης. Έτσι άρχισε να παραμελεί τις κοινωνικές και οικογενειακές υποχρεώσεις της, μέχρι και τις δουλειές του νοικοκυριού της. Επίσης ανέφερε συμπτώματα κατάθλιψης και ανησυχίας όσο δεν ήταν στο διαδίκτυο. Παρά τις αντιδράσεις του άντρα της, αλλά και της κόρης της, γι' αυτή τη

συμπεριφορά, η ίδια δεν ένιωθε ότι έκανε κάτι λάθος και αρνήθηκε κάθε μορφής παρέμβαση και θεραπεία. Μέσα σε ένα χρόνο, είχε χωρίσει με τον άντρα της και είχε αποξενωθεί από τις κόρες της. Σε μια συνέντευξη 6 μήνες αργότερα παραδέχτηκε ότι η απώλεια της οικογένειας της, την ανάγκασε να συνειδητοποιήσει το πρόβλημα και να θεραπευτεί από μόνη της, χωρίς καμία εξωτερική παρέμβαση. Η Young στα συμπεράσματα της ανάλυσης αυτής της περίπτωσης, αναφέρει ότι αυτή η γυναίκα θα είναι δύσκολο να επανέλθει εντελώς στα φυσιολογικά επίπεδα χρήσης του διαδικτύου και θα διατρέχει πάντα τον κίνδυνο να επιστρέψει στην προηγούμενη κατάσταση. Επίσης, διαπιστώθηκε η ιδιαίτερα εθιστική φύση ορισμένων διαδικτυακών δραστηριοτήτων όπως τα chat rooms.

Αιτίες εθισμού στο διαδίκτυο

Τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες να δοθούν εξηγήσεις από τους ειδικούς επιστήμονες σχετικά με τις διαταραχές εθισμού. Αυτές οι θεωρίες περιλαμβάνουν είτε την ψυχοδυναμική και εξηγήσεις προσωπικότητας, είτε τις κοινωνικοπολιτιστικές εξηγήσεις, είτε τις συμπεριφοριστικές εξηγήσεις και τέλος είτε τις βιοϊατρικές εξηγήσεις. Κάθε θεωρία επιδιώκει να αποσαφηνίσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τον εθισμό, αλλά καμία δεν δύναται να το καταφέρει σε απόλυτο βαθμό.

Οι συνηθέστεροι λόγοι που οδηγούν τον χρήστη στον εθισμό στο διαδίκτυο είναι:

α. Οι έντονες συγκρούσεις στο οικογενειακό περιβάλλον (δυσλειτουργικές οικογένειες).

β. Οι μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες και η δυνατότητα εικονικής κοινωνικοποίησης.

γ. Η δυνατότητα ανάληψης εικονικών ρόλων από τον χρήστη, εφόσον υπάρχει αδυναμία στην ανάληψη ρόλων στην πραγματική ζωή.

Τέλος, σύμφωνα με τη SafeLine, οι προειδοποιητικές ενδείξεις για τον εθισμό στο διαδίκτυο περιλαμβάνουν τόσο ψυχολογικά όσο και σωματικά συμπτώματα.

Οι μορφές του εθισμού

Ο εθισμός διακρίνεται σε κατηγορίες, ανάλογα με το στάδιο και το είδος του. Ο εθισμός στο διαδίκτυο είναι ένας ευρύτατος όρος, που περιλαμβάνει μεγάλο φάσμα συμπεριφορών και προβλημάτων ελέγχου των κινήσεων του ατόμου. Επίσης, ο όρος μπορεί να διαχωριστεί στις εξής υποκατηγορίες:

A. Εθισμός στο ηλεκτρονικό πορνό.

B. Εθισμός στις διαδικτυακές διαπροσωπικές σχέσεις.

C. Εμμονή στο τζόγο ή στις αγορές μέσω διαδικτύου.

D. Καταναγκαστική περιήγηση στο Διαδίκτυο.

E. Εθισμός στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

Πρόληψη και αντιμετώπιση του προβλήματος

Η πρώτη που ασχολήθηκε με το εν λόγω θέμα και την κλινική αντιμετώπιση του προβλήματος ήταν η Kimberly Young, καθώς το 1995 προχώρησε στη δημιουργία Κέντρου Αντιμετώπισης της Διαδικτυακής Εξάρτησης. Αρκετά χρόνια μεταγενέστερα, στην Ελλάδα έχουν ιδρυθεί κέντρα θεραπείας εξαρτημένων χρηστών, τα οποία κυρίως λειτουργούν στο πλαίσιο νοσοκομείων ανά την επικράτεια (π.χ. Νοσοκομείο Παίδων

«Αγλαΐα Κυριακού», Ιπποκράτειο Νοσοκομείο), κέντρα απεξάρτησης και τμήματα συμβουλευτικής.

Η διαδικτυακή εξάρτηση δεν αποτελεί μία ψυχική ή κλινική νόσο, αλλά ένα είδος διαταραχής (Μάτσα, 2009). Οι πιθανότητες να αναπτυχθεί εθιστική συμπεριφορά σε ένα χρήστη εξαρτάται από τα βιώματα και τις εμπειρίες του. Η καλύτερη θεραπεία σε αυτή την περίπτωση είναι η ψυχανάλυση. Αυτό συμβαίνει επειδή θεωρείται ότι πρέπει να γίνει προσέγγιση της συμπεριφοράς του χρήστη από τα πρώτα στάδια διαμόρφωσης της προσωπικότητάς του.

Πέραν τούτου όμως, υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν τον χρήστη και σίγουρα μπορούν να συμβάλουν στην προστασία του. Οι περισσότερες προσπάθειες που μπορούν να υλοποιηθούν, αφορούν την πρόληψη και την ενημέρωση του χρήστη, από την οικογένεια, το σχολείο, την κοινωνία και άλλους παράγοντες.

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μέτρηση του επιπολασμού του εθισμού στο διαδίκτυο σε μία ομάδα σπουδαστών του ΠΕΣΥΠ Κρήτης.

Οι στόχοι της παρούσας έρευνας είναι :

- Να διερευνηθεί το μέγεθος της διείσδυσης του διαδικτύου σε ενήλικα άτομα.
- Να μελετηθεί το φαινόμενο του εθισμού στο διαδίκτυο.
- Να διαπιστωθεί αν ο εθισμός στο διαδίκτυο διαφοροποιείται σε σχέση με το φύλο.
- Να μελετηθούν και να εξακριβωθούν, αν αυτό είναι δυνατό, οι παράγοντες που σχετίζονται με τον εθισμό στο διαδίκτυο.

Μεθοδολογία της έρευνας

- Η έρευνα διεξήχθη τον Απριλίου του 2017, σε ενήλικα άτομα - σπουδαστές του Β’ Εξαμήνου του ΠΕΣΥΠ Κρήτης.
- Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται 7 ερωτήσεις (δημογραφικά χαρακτηριστικά και κάποιες διερευνητικές ερωτήσεις).
- Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται 20 ερωτήσεις κλειστού τύπου, από το ερωτηματολόγιο IAT της K. Young. Οι ερωτήσεις απαντώνται μέσα από την πενταβάθμια κλίμακα Likert και αναλόγως το σκορ που συλλέγεται αναδεικνύει και το βαθμό που κάποιος είναι εθισμένος στο διαδίκτυο.
- Στο δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας για την ανάλυση της κλίμακα εθισμού από το διαδίκτυο (Internet Addiction Scale) έλαβαν μέρος 31 άτομα.
- Η μέση ηλικία του δείγματος ανάλυσης είναι τα 39 έτη (39.39±9.7) περίπου.
- Επίσης, το συντριπτικό ποσοστό του δείγματος που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο είναι γυναίκες κοντά στο 87%, ενώ μόλις το 13% περίπου άνδρες.
- Όλοι περίπου δήλωσαν ότι διαμένουν στη πόλη 93.5% και μόλις το 6.4% στο χωριό.

- Τέλος, όσον αφορά το χρόνο που ξοδεύουν στο διαδίκτυο, φαίνεται ότι κοντά στις 17.5 ώρες την εβδομάδα (17.47±26.2) ξοδεύουν για εργασία και πολύ λιγότερο, μόλις 9 περίπου ώρες (8.89±13.1) για διασκέδαση.

Στατιστική μεθοδολογία

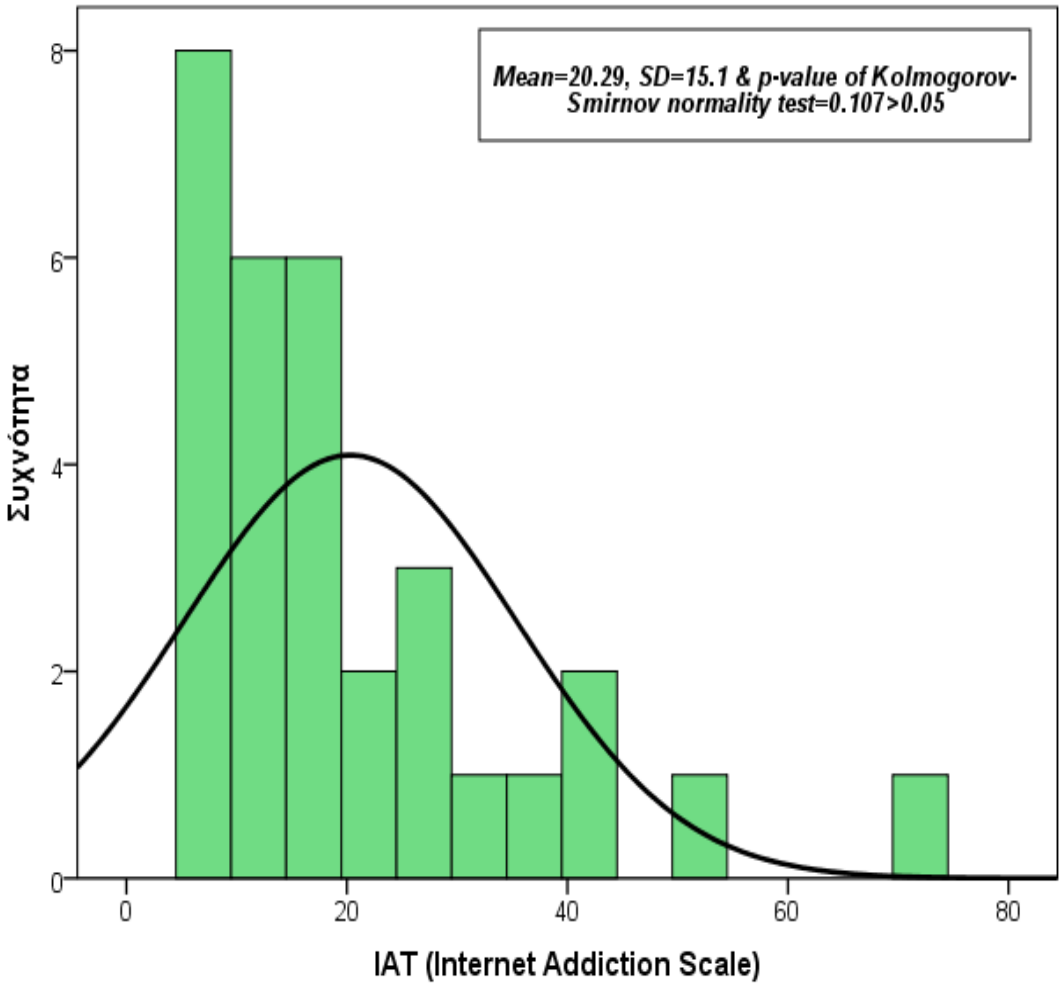
Για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν 5 δείκτες περιγραφικής στατιστικής:

- Ο έλεγχος Kolmogorov-Smirnov, πραγματοποιήθηκε ώστε να διαπιστωθεί η κανονικότητα της κατανομής του δείκτη του εθισμού στο διαδίκτυο.
- Τα στατιστικά κριτήρια Mann-Whitney, μη-παραμετρικός έλεγχος κατά ένα παράγοντα ανάλυση διακύμανσης με τάξεις.
- Ο Kruskal-Wallis U, μη-παραμετρικός έλεγχος για δυο ανεξάρτητα δείγματα.
- Συντελεστής συσχέτισης του Spearman's για τις ποσοτικές μεταβλητές.
- Το τεστ χ2 (Chi-Square test) του Pearson ή ο ακριβής έλεγχος του Fisher exact test με τη διόρθωση του Monte-Carlo.

Το σύνολο των ελέγχων της συγκεκριμένης έρευνας έγιναν σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας α=0.05, ενώ η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 21.0.

Αποτελέσματα – Περιγραφικά της κλίμακας εθισμού στο διαδίκτυο και η σχέση της με τους κοινωνικοδημογραφικούς παράγοντες

Ο βαθμός εθισμού εκτιμήθηκε με τη χρήση του αξιολογημένου εργαλείου IAT (δημιούργημα της Young), το οποίο έχει επικυρωθεί στα Ελληνικά από την Τσίμτσιου και τους συνεργάτες της δείχνοντας ικανοποιητικό συντελεστή εσωτερικής συνοχής (Cronbach-alpha=0.91) και βαθμός επαναληψιμότητας (rtt=0,84, $p<0.001$). Για μεγαλύτερη αξιοπιστία έγινε το τεστ δοκιμασίας επαναδοκιμασίας και ο συντελεστής συσχέτισης. Ενώ στη συγκεκριμένη περίπτωση εμφανίζεται ένας υψηλός δείκτης εσωτερικής συνοχής, Cronbach-alpha=0.93.



Ιστόγραμμα για το δείκτη εθισμού στο διαδίκτυο (IAT)

Συχνότητες και ποσοστά των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου για τον εθισμό στο διαδίκτυο	**Ποτέ**	**Σπάνια**	**Περιστασιακά**	**Συχνά**	**Πολύ συχνά**	**Πάντα**

Ερωτήσεις	**N (%)**	**N (%)**	**N (%)**	**N (%)**	**N (%)**	**N (%)**
1. Πόσο συχνά ανακαλύπτεις ότι είσαι συνδεμένος (online) περισσότερο απ' όσο σκόπευες;	3 (9.7)	3 (9.7)	10 (32.3)	6 (19.4)	6 (19.4)	3 (9.7)
2. Πόσο συχνά παραμελείς οικιακά καθήκοντα ή την ατομική καθαριότητα ή διατροφή σου, για να ξοδέψεις περισσότερο χρόνο στο διαδίκτυο;	14 (45.2)	13 (41.9)	1 (3.2)	1 (3.2)	1 (3.2)	1 (3.2)
3. Πόσο συχνά προτιμάς την έξαψη του διαδικτύου από την οικειότητα με το σύντροφό σου;	17 (54.8)	8 (25.8)	4 (12.9)	2 (6.5)	0 (0.0)	0 (0.0)
4. Πόσο συχνά άλλοι άνθρωποι στη ζωή σου παραπονούνται για τη ποσότητα του χρόνου που ξοδεύεις στο διαδίκτυο;	12 (38.7)	10 (32.3)	5 (16.1)	1 (3.2)	3 (9.7)	0 (0.0)
5. Πόσο συχνά οι επιδόσεις στο σχολείο, πανεπιστήμιο ή στη μόρφωσή σου γενικότερα	19 (61.3)	8 (25.8)	2 (6.5)	2 (6.5)	0 (0.0)	0 (0.0)

μειώνονται εξαιτίας του χρόνου που ξοδεύεις στο διαδίκτυο;						
6. Πόσο συχνά δημιουργείς σχέσεις (μηνύματα, chat) με άλλους συνδεμένους χρήστες στο διαδίκτυο;	15 (48.4)	8 (25.8)	3 (9.7)	0 (0.0)	3 (9.7)	2 (6.5)
7. Πόσο συχνά ελέγχεις το ηλεκτρονικό σου ταχυδρομείο (email) πριν να κάνεις οτιδήποτε άλλο που θα έπρεπε να κάνεις;	1 (3.2)	5 (16.1)	3 (9.7)	4 (12.9)	8 (25.8)	10 (32.3)
8. Πόσο συχνά οι επαγγελματικές σου επιδόσεις ή η παραγωγικότητά σου μειώνεται λόγω του διαδικτύου;	12 (38.7)	13 (41.9)	4 (12.9)	0 (0.0)	1 (3.2)	1 (3.2)
9. Πόσο συχνά γίνεσαι αμυντικός ή μυστικοπαθής όταν κάποιος σε ρωτήσει τι κάνεις όταν είσαι συνδεμένος;	12 (38.7)	7 (22.6)	7 (22.6)	0 (0.0)	2 (6.5)	3 (9.7)
10. Πόσο συχνά διώχνεις ανησυχητικές σκέψεις για τη	15 (48.4)	7 (22.6)	4 (12.9)	3 (9.7)	1 (3.2)	1 (3.2)

ζωή σου και τις αντικαθιστάς με καταπραϋντικές σκέψεις που αφορούν στο διαδίκτυο;						
11. Πόσο συχνά αισθάνεσαι προσμονή για τη στιγμή που θα είσαι και πάλι συνδεμένος;	20 (64.5)	5 (16.1)	1 (3.2)	0 (0.0)	4 (12.9)	1 (3.2)
12. Πόσο συχνά φοβάσαι ότι η ζωή σου θα είναι βαρετή, άδεια και μίζερη, δίχως το διαδίκτυο;	16 (51.6)	9 (29.0)	3 (9.7)	0 (0.0)	2 (6.5)	1 (3.2)
13. Πόσο συχνά σπάζεις και ρημάζεις, φωνάζεις ή συμπεριφέρεσαι ενοχλημένα και επιθετικά, όταν κάποιος σε διακόπτει και σε απασχολεί ενώ είσαι συνδεμένος;	20 (64.5)	7 (22.6)	3 (9.7)	1 (3.2)	0 (0.0)	0 (0.0)
14. Πόσο συχνά χάνεις τον ύπνο σου για το διαδίκτυο;	16 (51.6)	9 (29.0)	5 (16.1)	1 (3.2)	0 (0.0)	0 (0.0)
15. Πόσο συχνά αισθάνεσαι κατειλημμένος από τη σκέψη του διαδικτύου ενώ είσαι εκτός σύνδεσης (off	21 (67.7)	6 (19.4)	2 (6.5)	0 (0.0)	1 (3.2)	1 (3.2)

line) ή φαντασιώνεσαι τι θα κάνεις όταν θα συνδεθείς;						
16. Πόσο συχνά πιάνεις τον εαυτό σου να λέει: «λίγα λεπτά ακόμη», όταν είσαι συνδεμένος;	12 (38.7)	11 (35.5)	7 (22.6)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (3.2)
17. Πόσο συχνά προσπαθείς να περιορίσεις τη ποσότητα του χρόνου που καταναλώνεις στο διαδίκτυο και αποτυγχάνεις;	10 (32.3)	15 (48.4)	5 (16.1)	1 (3.2)	0 (0.0)	0 (0.0)
18. Πόσο συχνά προσπαθείς να κρύψεις το πραγματικό χρονικό διάστημα που ήσουν συνδεμένος ή εφευρίσκεις δικαιολογίες γι' αυτό που κατά βάθος ξέρεις ότι δεν ευσταθούν;	20 (64.5)	9 (29.0)	2 (6.5)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
19. Πόσο συχνά επιλέγεις να ξοδέψεις χρόνο συνδεμένος αντί να βγεις έξω με παρέα;	19 (61.3)	8 (25.8)	4 (12.9)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
20. Πόσο συχνά αισθάνεσαι	27 (87.1)	2 (6.5)	1 (3.2)	0 (0.0)	1 (3.2)	0 (0.0)

κατάθλιψη, δυσθυμία ή νευρικότητα όταν είσαι εκτός σύνδεσης που εξαφανίζεται μόλις συνδεθείς;						

Στον παρακάτω πίνακα εμφανίζονται η σχέση του δείκτη εθισμού στο διαδίκτυο με τους ποσοτικούς δημογραφικούς παράγοντες, σύμφωνα με το μη παραμετρικό συντελεστή συσχέτισης του Spearman. Έτσι, φαίνεται ότι έχουμε μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις ώρες σύνδεσης στο διαδίκτυο, είτε για εργασία, είτε για ψυχαγωγία. Δηλαδή, έχουμε μια ασθενή θετική σχέση για την εργασία (rho=0.153) και μια μέτρια θετική σχέση για τη ψυχαγωγία (rho=0.421).

Συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho για τον δείκτη IAT και τους παράγοντες

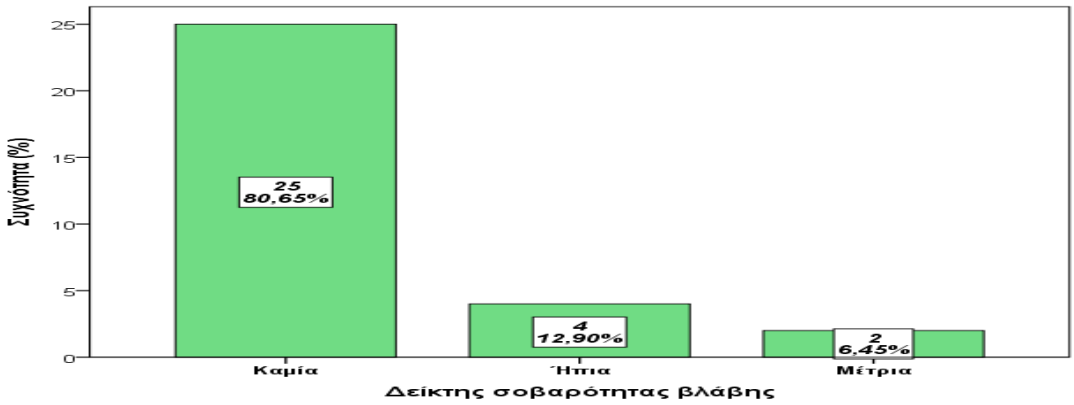
	Ηλικία (έτη)	**Ώρες σύνδεσης στο διαδίκτυο για εργασία (ανά βδομάδα)**	**Ώρες σύνδεσης στο διαδίκτυο για ψυχαγωγία (ανά βδομάδα)**
Δείκτης Εθισμού στο Διαδίκτυο (IAT)	-0.229	0.153*	0.421**

** Στατιστικά σημαντική σχέση σε επίπεδο σημαντικότητας α=0.05

* Στατιστικά σημαντική σχέση σε επίπεδο σημαντικότητας α=0.10

Αποτελέσματα - Περιγραφικά της κλίμακας σοβαρότητας βλάβης από τον εθισμό στο διαδίκτυο και η σχέση της με τους κοινωνικοδημογραφικούς παράγοντες

Παρακάτω βλέπουμε το δείκτη σοβαρότητας βλάβης λόγω του εθισμού στο διαδίκτυο. Στα δεδομένα μας φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό δεν έχει κανένα πρόβλημα εθισμού, δηλαδή το 80.65%. Ενώ μόλις το 12.9% και το 6.45% έχει ήπια και μέτρια προβλήματα από τη χρήση του διαδικτύου αντίστοιχα.



Ραβδόγραμμα για το δείκτη σοβαρότητας βλάβης

Συμπεράσματα

Το διαδίκτυο αποτελεί μία επανάσταση για το σύγχρονο κόσμο. Έχει τη δυνατότητα να μας προσφέρει ενημέρωση, επικοινωνία, ψυχαγωγία και αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο που διευκολύνει τη ζωή όλων. Παρόλα αυτά η μη συνετή χρήση του εγκυμονεί σοβαρούς κινδύνους (Πιπερόπουλος, 2008).

Στη παρούσα μελέτη, τελικά οι ενήλικες σπουδαστές του ΠΕΣΥΠ Κρήτης που συμμετείχαν στην έρευνα, βρέθηκαν είτε να μην αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα εθισμού 80.65%, είτε να αντιμετωπίζουν ήπια προβλήματα σε ποσοστό 12.9% και μέτρια προβλήματα σε ποσοστό 6.45%. Επίσης, δεν υπήρχε διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων σε σχέση με το φύλο.

Ακόμη, η παρούσα μελέτη είναι συγχρονική (cross-sectional study), έτσι δεν επιτρέπει τη διαμόρφωση αιτιολογικών υποθέσεων και την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Παράλληλα, το σύνολο του δείγματος φυσικά δεν μας αφήνει κανένα περιθώριο γενίκευσης των αποτελεσμάτων, καθώς αποτελεί καθαρά μια μελέτη επιπολασμού σε ένα πολύ μικρό δείγμα του πληθυσμού που δεν είναι αντιπροσωπευτικό.

Πέραν όμως των προαναφερόμενων, η παρούσα μελέτη αποτελεί μία προέρευνα για τον ενήλικο πληθυσμό στην Ελλάδα σε σχέση με τη συμπεριφορά του απέναντι στο διαδίκτυο καθώς και μία ενδιαφέρουσα αρχή για περαιτέρω διερεύνηση και σύσταση άλλων μελετών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bratter, T. E., and Forrest, G. G. (1985). Alcoholism and Substance Abuse: Strategies for Clinical Intervention, Free Press, New York, CyberPsychology and Behavior, 4, 377–383.

Δουληγέρης, Χ. Μαυροπόδη, Ρ. Κοπανάκη Ε. (2004). *Τεχνολογίες Διαδικτύου: Αρχές Λειτουργίας και Προγραμματισμός Εφαρμογών στο Διαδίκτυο*. Αθήνα: Νηρηίδες.

Davis, R. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological internet use. *Computers* in Human Behavior, 17, 187–195. Διαθέσιμη περίληψη: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6VDC-42DX1HP-3&_user=10&_coverDate=03/01/2001&_rdoc=1&_fmt=high&_orig=search&_sort=d&_docanchor=&view=c&_acct=C000050221&_version=1&_urlVersion=0&_userid=10&md5=13d9a9696bc885c5b3aaa535cc1bac19.

Ferris R. J. (2004). Internet Addiction Disorder: Causes, Symptoms, and Consequences.

Griffiths, M. D. (1998). Internet addiction: Does it really exist? In Gackenbach, J. (ed.), Psychology and the Internet: Intrapersonal, Interpersonal, and Transpersonal Implications, Academic Press, New York. Διαθέσιμο:http://faculty.mwsu.edu/psychology/dave.carlston/Writing%20in%20Psychology/Internet/4/i12.pdf.

Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο - το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυποθήτω.

Kandell, J.J. (1998). Internet addiction on campus: The vulnerability of college students. Cyberpsychology & Behavior, 1, 11-17.

Μάτσα, Κ. (2009). Εξάρτηση από το Διαδίκτυο: η πιο σύγχρονη μορφή τοξικομανίας, Τετράδια Ψυχιατρικής Νο 108, σελ 81-84.

Μυλωνάς, Π. (2009). *Διαδίκτυο και εξάρτηση*. Θεσσαλονίκη.

Πιπερόπουλος, Γ. (2008). *Εφαρμοσμένη Ψυχολογία*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Shapira, N., Goldsmith, T., Keck, P. Jr., Khosla, D., & McElroy, S. (2000). Psychiatric features of individuals with problematic internet use. Journal of Affective Disorders, 57, 267–272. Διαθέσιμη περίληψη: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10708842.

Σκαρπέλος, Γ. (1999). Terra Virtualis. *Η Κατασκευή του Κυβερνοχώρου*. Αθήνα: Νεφέλη.

Stoll, Clifford. "Isolated by the Internet." Mind Readings. Ed. Gary Colombo. Boston/New York: Bedford St. Martin's, (2002). 648-655 Young, K. S. (1996a). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. Poster presented at the 104th American Psychological Association Annual Convention, Toronto, Canada. Διαθέσιμο: http://www.netaddiction.com/articles/newdisorder.pdf.

Turkle, S. *"Who Am We?" Mind Readings*. Ed. Gary Colombo.

Turkle, S. (1994). «Constructions and Deconstructions of Self in Virtual Reality: Playing in the MUDs. Mind», Culture and Activity 1(3), 158-167. 89.

Turkle, S. (1995). «Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet». New.

Truan, F. (1993). Addiction as a social construction: A postempirical view. J. Psychol. 127(5):489–499.

Widyanto, L., & Griffiths, M. (2006). Internet addiction: A critical Review.

Young, K. (1996b). Psychology of computer use: XL. Addictive use of the internet: A case that breaks the stereotype. Psychological Reports, 79, 899–902. Διαθέσιμο: www.netaddiction.com/articles/stereotype.pdf.

Young, K. S. (1998a). *Caught in the Net: How to recognize the signs of Internet addiction and a winning strategy for recovery*. New York: John Wiley.

Young, K., & Rodgers, R. (1998b). Internet addiction: Personality traits associated with its development. Paper presented at the 69th annual meeting of the Eastern Psychological Association. Διαθέσιμο: http://www.netaddiction.com/articles/personality_correlates.pdf.

Ζαννή, Α. (2005). *Το διαδικτυακό έγκλημα..* Αθήνα: Αντ. Ν. Σάκκουλας.

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΜΟΡΦΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ»

Δημοσθένης Αναγνώστου, Ιωάννης Κολέσιας, Γεωργία Κορογιάννου

Εισαγωγή

Ο όρος **«εννοιολογική μορφοποίηση»** αφορά στο σύνολο των γνωρισμάτων μιας έννοιας, δομημένων με τέτοιο τρόπο, ώστε να προσδίδουν στη συγκεκριμένη έννοια μονοσήμαντη σημασία.Ο όρος Σύμβουλος χρησιμοποιείται διεθνώς για να προσδιορίσει τους θεσμικούς ανεξάρτητους διαμεσολαβητές που αναλαμβάνουν την εξωδικαστική επίλυση διαφορών, τους υποστηρικτές διεργασιών που αφορούν κυρίως τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και την εξελικτική πορεία μιας διεργασίας, καθώς και τους εφαρμοστές της εκάστοτε εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Πρόκειται για όρο με πολλαπλές ερμηνείες, ανάλογα με το πεδίο δραστηριότητάς του. Σύμβουλος υπουργού, σχολικός σύμβουλος, σύμβουλος γάμου, σύμβουλος επιχειρήσεων, σύμβουλος πωλήσεων,σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού, σύμβουλος – ψυχολόγος, κλπ.

Η αυστηρή ερμηνεία του όρου αφορά το πρόσωπο που προσφέρει, με αμοιβή, τις συμβουλές του για θέματα που αφορούν πρόσωπα, οργανισμούς, εταιρίες. Συνώνυμο του όρου είναι ο συμβουλευτής. Βάσει της αυστηρής ερμηνείας του και τις εξελίξεις στον τομέα των νέων τεχνολογιών, ενδέχεται να λάβει ιδιότυπη μορφή, όπως αυτή της εξ αποστάσεως συμβουλευτικής.

Σύμβουλος – Μορφές και εξειδικεύσεις

Η συμβουλευτική έγινε ευρύτερα γνωστή την δεκαετία του ’50 και ’60. Η διάδοσή της οφείλεται σε κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες και σε ιδέες που άλλαξαν τον τρόπο ζωής και σκέψης των ανθρώπων τον 20ο αιώνα (Παπάνης & Μπαλάσα, 2011).

Η συμβουλευτική θεωρείται ένας νέος κλάδος, καθώς επίσης, στη βιβλιογραφία αναφέρονται πολλοί ορισμοί. Σε πολλές αναφορές θεωρείται μια θεσμική διαδικασία, η οποία χρησιμοποιεί θεμελιώδεις αρχές της ανθρώπινης ανάπτυξης με σκοπό να βελτιώσει την προσωπική και επαγγελματική κατάσταση των ατόμων (Παπάνης & Μπαλάσα, 2011). Ενώ, αλλού, η συμβουλευτική θεωρείται ως επιστήμη με ανεξάρτητο γνωστικό αντικείμενο και δικά της επιστημονικά εργαλεία που ασχολείται με τον τρόπο παρέμβασης και προσέγγισης των ατόμων που χρειάζονται βοήθεια (Δημητρόπουλος 1999).

Σύμφωνα με τη Σιδηροπούλου – Δημακάκου (2004), η συμβουλευτική είναι μια διαδικασία τακτικών και συστηματικών βημάτων που βοηθά το άτομο να κατανοήσει τα προβλήματά του και να βελτιωθεί. Έτσι, η συμβουλευτική απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του ατόμου και την άμεση συνεργασία του με τον σύμβουλο. Έχει υποστηρικτικό ρόλο με σκοπό να βοηθήσει τον πελάτη να λύσει τα προβλήματά του. Οι Krumpoltz και Thoresen (1976) βλέπουν τη Συμβουλευτική ως μια διαδικασίαπαροχής βοήθειας στους ανθρώπους, ώστε να μάθουν πώς να λύνουν ορισμέναδιαπροσωπικά συναισθηματικά προβλήματα και να παίρνουν αποφάσεις.

Η Μαλικιώση – Λοΐζου (2012) τονίζει ότι η ενσυναίσθηση, η ειλικρίνεια και η αυτογνωσία είναι χαρίσματα και βασικά προσόντα που πρέπει να διαθέτει κάποιος που

θέλει να γίνει πετυχημένος σύμβουλος με σημαντικότερο χαρακτηριστικό την ενσυναίσθηση.

Στη σημερινή εποχή, με την εξέλιξή της, έχουν δημιουργηθεί τόσες πολλές ανάγκες εφαρμογής της συμβουλευτικής, ώστε να δημιουργηθούν εξειδικεύσεις, τόσο στην εκπαίδευση των συμβούλων, όσο και στην πρακτική εφαρμογή της συμβουλευτικής. Ο Δημητρόπουλος (1999) αναφέρει ότι η εξειδίκευση αυτή έχει δημιουργήσει και αντίστοιχους εξειδικευμένους κλάδους με βασικό κριτήριο τον χώρο εφαρμογής και το αντικείμενό της. Για παράδειγμα, μπορούμε να μιλήσουμε για σχολική ή φοιτητική συμβουλευτική, για συμβουλευτική απασχόλησης, για οικογενειακή συμβουλευτική (σύμβουλοι γονέων ή σύμβουλοι γάμου), για ποιμαντική συμβουλευτική, για σωφρονιστική συμβουλευτική κ.α.

Μία άλλη κατηγοριοποίηση της συμβουλευτικής μπορεί να γίνει με κριτήριο το είδος της βοήθειας που προσφέρει, καθώς και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ανθρώπων που λαμβάνουν τη βοήθεια (Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ., 2012), όπως η Συμβουλευτική ομηλίκων, η Συμβουλευτική λήψης απόφασης, η Προληπτική συμβουλευτική και η Συμβουλευτική της τρίτης ηλικίας

Στην εκπαίδευση συναντάμε δύο είδη συμβούλων με εντελώς διαφορετικούς ρόλους και χαρακτηριστικά, τον **Σχολικό Σύμβουλο (ή συντονιστές εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις** τελευταίες **αλλαγές) και τον Σύμβουλο Επαγγελματικού Προσανατολισμού.**

Την περίοδο μετά την μεταπολίτευση και μέχρι το 1981, στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπήρχαν 170 επιθεωρητές, οι οποίοι υπηρετούσαν έναν τελείως αναχρονιστικό ρόλο και σκοπό.Σε αντικατάσταση του θεσμού του επιθεωρητή καθιερώθηκε ο σχολικός σύμβουλος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το 1982 με τον Ν.1304 και τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές του καθορίστηκαν αρχικά με το Π.Δ 214/1984.

Παρά τις υψηλές προσδοκίες του νέου θεσμού, αμφισβητήθηκε έντονα ο ρόλος του από την εκπαιδευτική κοινότητα. Τα καθήκοντα του σχολικού συμβούλου ήταν κυρίως καθοδηγητικά, στόχευαν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και συμμετείχαν στον προγραμματισμό της διδακτέας ύλης. Ο επιμορφωτικός του ρόλος επιτυγχανόταν με τη διοργάνωση σεμιναρίων με σκοπό να ενισχύει τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο. Επιπλέον, όμως, καθήκοντα των σχολικών συμβούλων αφορούσαν διοικητικά θέματα, καθώς και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Τα εκπαιδευτικά συνδικαλιστικά όργανα αντιδρούσαν έντονα στο διοικητικό ρόλο των συμβούλων και στην εμπλοκή τους σε εσωτερικές υποθέσεις των σχολείων, καθώς θεωρούσαν ότι επεμβαίνουν σε θέματα του συλλόγου των εκπαιδευτικών

Σήμερα, έχει τεθεί σε ισχύ ο νέος νόμος 4547/18, στον οποίο σύμφωνα με το άρθρο 17 παρ. 1 ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου καταργείται. Σε κάθε Διεύθυνση Εκπαίδευσης θα δημιουργηθεί ο θεσμός του Κ.Ε.Σ.Υ (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης). Τα Κ.Ε.Σ.Υ θα συντονίζονται από τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ (Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού) τα οποία θα εδρεύουν στην έδρα της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ, σύμφωνα με το άρθρο 4 παρ. 2, θα έχουν ως αποστολή τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την παρακολούθηση, τον συντονισμό και τη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και Ε.Κ., τον συντονισμό των Κ.Ε.Σ.Υ., Κ.Ε.Α., και Ε.Κ.Φ.Ε. της περιοχής ευθύνης τους, την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, την οργάνωση της

επιμόρφωσης, καθώς και την υποστήριξη του συλλογικού προγραμματισμού και της ανατροφοδοτικής αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου σε περιφερειακό επίπεδο.

Όσον αφορά τον Σύμβουλο Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ο στόχος του είναι να κατευθύνει τον συμβουλευόμενο στην επιλογή επαγγέλματος χωρίς βέβαια να επιβάλει την επιλογή αυτή. Όπως αναφέρει ο Δημητρόπουλος (1994), επάγγελμα θεωρείται όποια ενασχόληση αποσκοπεί στην εξασφάλιση εσόδων, ενώ σταδιοδρομία θεωρείται το σύνολο των ενασχολήσεων κατά τη διάρκεια της ενεργούς ζωής του ατόμου. Οπότε, ο προσανατολισμός δεν περιορίζεται μόνο στο να βοηθήσει το άτομο στην εκλογή ή στις εκλογές επαγγέλματος, αλλά έχει σκοπό την ολική ανάπτυξη του ατόμου. Επιπλέον, ο σύμβουλος με τον συμβουλευόμενο έχουν μια ισότιμη και αμφίδρομη επικοινωνία και η διαδικασία της συμβουλευτικής στηρίζεται στους τρεις άξονες της αυτογνωσίας, της πληροφόρησης και της λήψης απόφασης (Δημητρόπουλος, 1999). Η Συμβουλευτική που ασχολείται με τις επαγγελματικές επιλογές των ανθρώπων, δεν είναι μια απλή διαδικασία στην οποία ο συμβουλευόμενος θα βρει λύση και το επάγγελμα που του ταιριάζει, αλλά αφορά όλη την επαγγελματική και προσωπική του ανάπτυξη, σε όλη την πορεία της ζωής του, καθώς η πορεία αυτή δεν μπορεί να καθοριστεί από τα παιδικά χρόνια, αλλά διαμορφώνεται δια βίου μέσα από την προσωπική πορεία του κάθε ατόμου, αλλά και τις κοινωνικές εξελίξεις.

Ο θεσμός της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής στην εκπαίδευση τείνει να εξαφανιστεί, σε μια εποχή που υπάρχουν αυξημένες ανάγκες συμβουλευτικής υποστήριξης σε νέους και ιδιαίτερα σε εφήβους (μόνο στην Α΄ τάξη ΕΠΑΛ υπάρχει σήμερα) . Η πολιτεία πρέπει να επαναφέρει, με αυξημένο ρόλο τον θεσμό του ΣΕΠ σε όλους τους τύπους σχολείων (Γυμνάσιο Γενικό Λύκειο, ΕΠΑΛ, ΣΔΕ) αφού το σημερινό κοινωνικό, οικονομικό, εργασιακό και πολιτικό περιβάλλον απαιτεί αυξημένες γνώσεις και δεξιότητες από τους νέους, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις σύγχρονες προκλήσεις.

Μάλιστα, στη σύγχρονη εποχή της Πληροφορικής και της Τεχνολογίας ο ρόλος του Συμβούλου μπορεί να γίνει πιο ελκυστικός για τους εφήβους, αν χρησιμοποιεί τεχνολογικά μέσα στη Συμβουλευτική διαδικασία, όπως διαδικτυακά Τεστ Επαγγελματικού Προσανατολισμού (π.χ. τα τεστ του ΕΟΠΠΕΠ www.eoppep.gr/teens). Άλλο εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιήσει επικουρικά ο Σύμβουλος σε σχέση με το ΣΕΠ είναι η συμβουλευτική εξ αποστάσεως, ιδιαίτερα σε απομακρυσμένες περιοχές, όπως θα αναλύσουμε στη συνέχεια.

Συμβουλευτική εξ Αποστάσεως – Σκοπός και χαρακτηριστικά

Η εξέλιξη της τεχνολογίας δεν θα μπορούσε να μην επηρεάσει και τον χώρο της Συμβουλευτικής.Την τελευταία δεκαπενταετία και με την εξέλιξη του παγκόσμιου ιστού (WEB 2.0), δηλαδή του διαδραστικού ιστού, είναι δεδομένη και η εξέλιξη της εξ Αποστάσεως Συμβουλευτικής. Η εμμονή σε παραδοσιακές μεθόδους Συμβουλευτικής θα ήταν αναχρονιστική για τον κλάδο. Οι αντιδράσεις που υπάρχουν έχουν δημιουργήσει εμπόδια στη θεσμοθέτηση ενός διεθνούς νομικού πλαισίου για τη διαδικτυακή Συμβουλευτική (Παπάνης & Μπαλάσα , 2011).

Η έννοια της **«εξ αποστάσεως»** υποδηλώνει μια διαδικασία η οποία λαμβάνει χώρα από απόσταση, για παράδειγμα μέσω τηλεφώνου, αλληλογραφίας, διαδικτύου ή οποιουδήποτε άλλου τρόπου. Με την εξέλιξη του Internet, ένα παράδειγμα είναι η εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, μία μέθοδος που βρίσκει ολοένα και μεγαλύτερο κοινό στο σύγχρονο τρόπο ζωής.

Η γεωγραφική απόσταση είναι δεδομένη στη Συμβουλευτική εξ Αποστάσεως. Η διαδικασία της συμβουλευτικής, στην περίπτωση αυτή, έχει τα δύο μέρη (σύμβουλο και συμβουλευόμενο) όχι σε φυσική συνύπαρξή τους, στον ίδιο χώρο (Ματραλής, 1998-1999). Μπορεί για παράδειγμα να βρίσκονται στην ίδια πόλη, αλλά η επικοινωνία μεταξύ τους να γίνεται με άλλους τρόπους, όπως τηλεφωνικά μέσω τηλεδιάσκεψης. Σε αυτή την περίπτωση, ο συμβουλευόμενος αν και είναι γεωγραφικά απομακρυσμένος από τον Σύμβουλό του, σε ένα καλά σχεδιασμένο πρόγραμμα συμβουλευτικής από απόσταση, μπορεί να αισθάνεται πολύ «κοντά» σε αυτόν. Η επιτυχία μιας συμβουλευτικής διαδικασίας έγκειται για τον συμβουλευόμενο στο πόσο προσιτός είναι ο Σύμβουλός του (Ματραλής, ο.π). Η εξ Αποστάσεως Συμβουλευτική προϋποθέτει την ύπαρξη παροχής Internet και από τα δύο μέρη, τον Σύμβουλο και τον Συμβουλευόμενο. Δηλαδή μιλάμε για την «online Συμβουλευτική».

Ο βασικός σκοπός της εξ Αποστάσεως Συμβουλευτικής είναι να παρέχει υπηρεσίες συμβουλευτικής από απόσταση και επιπλέον να συμβάλει στην ίδια την εξέλιξη της επιστήμης. Ειδικότεροι στόχοι της διαδικτυακής συμβουλευτικής αποτελούν (Mallen et al ,2005):

1) προσέγγιση μη προνομιούχων πληθυσμών

2) προσέγγιση πληθυσμών που αποφεύγουν την κατά πρόσωπο συμβουλευτική

3) βελτίωση υπηρεσιών σε μη προνομιούχους πληθυσμούς

4) περιορισμός της αναγκαιότητας μετακίνησης και για τα δύο συμβαλλόμενα μέρη

5) διεύρυνση γνώσεων σχετικών με την παροχή υποστήριξης και για τα δύο συμβαλλόμενα μέρη

6) μείωση του φαινομένου και του βαθμού απομόνωσης στην επαρχία

Η εξ Αποστάσεως Συμβουλευτική, παρόλο που δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη δια ζώσης, μπορεί να αποτελέσει μια εναλλακτική λύση ή να συμπληρώσει τις παρεχόμενες υπηρεσίες με μεγαλύτερα οφέλη και αποτελέσματα (Pier et al. 2006), αφού με την πρόοδο της τεχνολογίας, όπως ήδη αναφέραμε, μπορεί να εφαρμοστεί σε όλο και περισσότερα άτομα που έχουν δυνατότητα πρόσβασης στο Internet. Επομένως, μπορούμε να εφαρμόσουμε την εξ Αποστάσεως Συμβουλευτική σε ομάδες ανθρώπων όπως:

1) μειονότητες, πρόσφυγες και γενικότερα ομάδες που δε λαμβάνουν στον ίδιο βαθμό τις υπηρεσίες του κράτους όπως οι υπόλοιποι πολίτες

2) Α.Μ.Ε.Α, που επίσης πολλές φορές λαμβάνουν σε μικρότερο βαθμό υπηρεσίες

3) άτομα που κατοικούν σε απομακρυσμένες περιοχές

4) άτομα που εργάζονται πολλές ώρες

5) άτομα με ιδιαίτερο σεξουαλικό προσανατολισμό (ομοφυλόφιλοι, αμφιφυλόφιλοι, κλπ) τα οποία αντιμετωπίζουν κοινωνικό στιγματισμό ή/και απομόνωση

6) άτομα που δυσκολεύονται να εκφράσουν τα συναισθήματα τους δια ζώσης

7) άτομα, τα οποία εκτίουν ποινή φυλάκισης (Mallen et al, 2005)

Οι Σύμβουλοι με τα νέα δεδομένα της τεχνολογίας πρέπει να χρησιμοποιήσουν τις Τ.Π.Ε με οποιοδήποτε τρόπο, να διαθέτουν πρακτικές δεξιότητες στην χρήση των Η/Υ, όπως διαχείριση αρχείων, την επεξεργασία κειμένου, τη διαχείριση ηλεκτρονικής αλληλογραφίας και την αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο, τη χρήση βιντεοκλήσεων, τη συμμετοχή σε τηλεδιασκέψεις, εγκατάσταση και χρήση εξειδικευμένων εφαρμογών, διαχείριση ιστοσελίδων κλπ. Πιο αναλυτικά πρέπει να αποκτήσουν δεξιότητες με σκοπό: (Παπάνης & Μπαλάσα, 2011):

1) Να αυξήσουν την παραγωγικότητα τους με τη χρήση κατάλληλων λογισμικών

2) Να έχουν πρόσβαση σε βάσεις δεδομένων σχετικές με τη συμβουλευτική

3) Να μπορούν να επικοινωνούν με όλα τα σύγχρονα μέσα κοινωνικής δικτύωσης

4) Να έχουν γνώση στατιστικών πακέτων

5) Να μπορούν να χρησιμοποιούν OnLine εργαλεία, να συμμετέχουν σε OnLine συνεντεύξεις, σεμινάρια και να γνωρίζουν τη μεθοδολογία και δεοντολογία της έρευνας μέσω Internet

6) Να γνωρίζουν και να παραπέμπουν τους πελάτες σε κατάλληλες για αυτούς ιστοσελίδες

7) Να γνωρίζουν το νομικό πλαίσιο παροχής υπηρεσιών μέσω internet

8) Να μπορούν να αξιολογούν τις πληροφορίες του παγκόσμιου ιστού

Οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να πραγματοποιηθεί η εξ Αποστάσεως Συμβουλευτική είναι αρκετοί. Η ανταλλαγή μηνυμάτων μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email) είναι ένας από τους πιο απλούς και ο παλαιότερος τρόπους επικοινωνίας στο διαδίκτυο. Η ασύγχρονη επικοινωνία του email, μπορεί να αποτελέσει και πλεονέκτημα κάποιες φορές στην περίπτωση μεγάλου φόρτου εργασίας ή αδυναμίας «σύγχρονης επικοινωνίας» (Παπάνης & Μπαλάσα, 2011). Άλλος παραδοσιακός τρόπος επικοινωνίας είναι μέσω τηλεφώνου που είναι μεν γρήγορος και αξιόπιστος, αλλά ο σύμβουλος δεν έχει άμεση εικόνα του συμβουλευόμενου και μπορεί να διακρίνει συναισθηματικές διακυμάνσεις μόνο από τον τόνο της φωνής. Από την άλλη, η συμβουλευτική μέσω ζωντανής τηλεδιάσκεψης (live chat) αποτελεί μία πιο εξελιγμένη μορφή υποστήριξης που πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο, καθώς σύμβουλος και συμβουλευόμενος έχουν τη δυνατότητα να συνδιαλέγονται, όχι μόνο μέσω γραπτών μηνυμάτων (chat) αλλά και με εικόνα (video conference) και γίνεται κυρίως με δωρεάν προγράμματα όπως το Skype. Ο σύμβουλος μπορεί να βγάλει συμπεράσματα όχι μόνο από τον τόνο της φωνής, αλλά και από εκφράσεις του προσώπου.

Βέβαια, η επικοινωνία μπορεί να γίνει χρησιμοποιώντας γνωστά κοινωνικά δίκτυα, όπως το Facebook, το Messenger, μέσω μηνυμάτων αλλά με άμεση ανταπόκριση σε σχέση με το email. Έχουν ενσωματωμένη τη δυνατότητα video όπως

και τη δυνατότητα να συνομιλούν ταυτόχρονα πολλά άτομα δημιουργώντας ομάδες. Το βασικό πρόβλημα είναι η ασφάλεια των δεδομένων, τα οποία εύκολα μπορούν να παραβιαστούν.

Άλλη μια πρακτική που εφαρμόζεται είναι η δημιουργία ιστοσελίδας στην οποία εντάσσονται σύμβουλοι έναντι κάποιας αμοιβής και έπειτα χρεώνουν τους πελάτες. Έτσι δεν χρειάζεται να σχεδιάσουν δική τους επαγγελματική ιστοσελίδα το οποίο είναι ιδιαίτερα ακριβό και απαιτεί ειδικές γνώσεις πληροφορικής (Παπάνης & Μπαλάσα, 2011).

Αξιόλογο εργαλείο στη εξ αποστάσεως συμβουλευτική μπορούν να αποτελέσουν τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (LMSs - Learning Management Systems) τα οποία χρησιμοποιούνται από όλα σχεδόν τα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Γνωστό παράδειγμα LMS πλατφόρμας είναι το Moodle το οποίο είναι ελεύθερο λογισμικό ανοιχτού κώδικα (open source). Τα εργαλεία αυτά μπορούν να λειτουργήσουν σε συνδυασμό, με την παραδοσιακή, πρόσωπο-με-πρόσωπο (face-to-face, συντομογραφικά f2f) μορφής παροχής εκπαίδευσης, υιοθετώντας έτσι ένα σύνθετο μοντέλο, το μικτό μοντέλο, ή μοντέλο υβριδικής μάθησης (blended learning – BL) για τη διεξαγωγή μιας νέου τύπου, διδασκαλίας. Βέβαια, τα LMSs χρησιμοποιούν ασύγχρονη επικοινωνία, αλλά μπορούν να υποστηρίξουν και σύγχρονη online επικοινωνία σε συνδυασμό με άλλη πλατφόρμα, όπως η http://www.blackboard.com/index.html. Χαρακτηριστικό παράδειγμα χρήσης των LMSs είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση Β΄ επιπέδου των εκπαιδευτικών.

Τα open source LMSs έχουν το πλεονέκτημα ότι σχεδόν κάθε Πανεπιστημιακό Ίδρυμα διαθέτει πλέον ένα τέτοιο για την παροχή μαθημάτων του, με αποτέλεσμα ο φοιτητικός πληθυσμός να είναι εξοικειωμένος με τις μεθόδους μικτής μάθησης. Επιπλέον αποτελούν μια πολλή φθηνή και αξιόπιστη πλατφόρμα επικοινωνίας με παράλληλη διασφάλιση σε μεγάλο βαθμό των προσωπικών τους δεδομένων.

Ιδιαίτερα στην περίπτωση του Σχολικού Συμβούλου – Συντονιστή Εκπαίδευσης και του Συμβούλου Σταδιοδρομίας που αναφέραμε, η χρήση των LMSs μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ καλό εργαλείο. Ο Σχολικός Σύμβουλος μπορεί να διοργανώνει είτε σύγχρονα είτε ασύγχρονα επιμορφωτικά σεμινάρια και να έχει δημιουργήσει ομάδες εκπαιδευτικών μέσα στις οποίες θα υπάρχει ανταλλαγή απόψεων και εποικοδομητικός διάλογος. Λόγω των μεγάλων περιοχών που έχει να καλύψει ο Σχολικός Σύμβουλος και τον μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών της αντίστοιχης ειδικότητας ευθύνης του και των προσωπικών υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών, τα LMSs μέσω ασύγχρονης επικοινωνίας μπορούν να είναι η λύση για την αξιοποίηση του ρόλου του Σχολικού Συμβούλου.

Διαφοροποίηση Συμβουλευτικής εξ Αποστάσεως και δια Ζώσης

Η εξ αποστάσεως Συμβουλευτική διαδικασία συνοδεύεται από θετικά και αρνητικά στοιχεία, τα οποία αντίστοιχα είτε της προσδίδουν συγκριτικά πλεονεκτήματα είτε της προσάπτουν αδυναμίες.

Σχετικά με τα πλεονεκτήματα χρήσης της εξ αποστάσεως Συμβουλευτικής, επισημαίνεται πως οι συμβουλευόμενοι μπορούν να αποκτήσουν πρόσβαση άμεσα σε υποστηρικτικές «δομές» και υπηρεσίες, όταν αυτοί το χρειαστούν (Skinner & Zack, 2004). Επιπλέον, προσφέρεται η δυνατότητα παροχής υπηρεσιών σε ανθρώπους, που υπό άλλες συνθήκες δεν θα ήταν σε θέση να παραστούν σε μία δια ζώσης συμβουλευτική συνάντηση (Sussman, 2004, Βλαχάκη & Σγουράκη, 2007). Ενδεικτικά, ομάδες ανθρώπων που κατοικούν σε απομακρυσμένες περιοχές (Boer, 2001) και

επομένως δεν έχουν πρόσβαση σε δομές και υπηρεσίες συμβουλευτικής, καθώς και όσοι δεν έχουν εμπιστοσύνη σε συμβούλους της περιοχής τους, κυρίως σε μικρές πόλεις όπου φοβούνται την έκθεση σε θέματα ψυχικής υγείας (Efstathiou, 2009), θεωρούνται ομάδες ανθρώπων που επωφελούνται ιδιαίτερα από την εξ αποστάσεως Συμβουλευτική (Barnett, 2005, Chester & Glass, 2006).

Ωφέλιμη, επίσης, αναδεικνύεται για άτομα που δυσκολεύονται να συμμετέχουν σε συνεδρίες λόγω εργασιακού φόρτου ή και άλλων κοινωνικών υποχρεώσεων, καθώς επίσης και για άτομα με κινητική αναπηρία (Βλαχάκη & Σγουράκη, 2007, Maples & Han, 2008, Pelling, 2009). Αναφορικά με τον γεωγραφικό και κατ' επέκταση χωρικό παράγοντα, επισημαίνεται ότι η εξ αποστάσεως Συμβουλευτική διευκολύνει, επίσης, έναν εξίσου μεγάλο αριθμό συμβούλων, καθώς αφενός έχουν πρόσβαση σε περισσότερους συμβουλευόμενους (Suler, 2011), αφετέρου επωφελούνται οικονομικά στην περίπτωση που διαθέτουν μόνο διαδικτυακό περιβάλλον παροχής συμβουλευτικής, γεγονός που μειώνει τα λειτουργικά έξοδα, εν συγκρίσει με τη διατήρηση ενός γραφείου (Kraus, 2011a).

Ένα ακόμη πλεονέκτημα της εξ αποστάσεως Συμβουλευτικής, αποτελεί το γεγονός ότι το υλικό των συμβουλευτικών συναντήσεων χαρακτηρίζεται από μονιμότητα, καθώς τα γραπτά μηνύματα και τα e-mails παραμένουν αποθηκευμένα (Murphy & Mitchell, 1998, Suler, 2011). Έτσι και οι σύμβουλοι και οι συμβουλευόμενοι μπορούν ανά πάσα στιγμή να ανατρέξουν σε ό,τι έχει συζητηθεί, να παραπέμψουν σε κάποια προηγούμενη συζήτηση, αλλά και σε πληροφορίες, υλικό και πόρους που παράχθηκαν ή ανταλλάχθηκαν κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής συνάντησης (Suler, 2011). Με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνεται μία δυνατότητα ολιστικής προσέγγισης της διαδικασίας, οποιαδήποτε στιγμή, και συνεπώς είναι εφικτός ο επαναπροσδιορισμός αυτής, με στόχο την καλύτερα διαμορφωμένη επικοινωνία (Mallen, Vogel & Rochlen, 2005). Με τα παραπάνω, φαίνεται να συμφωνεί και ο Barak (1999), που υποστηρίζει ότι το να ανατρέχει ο σύμβουλος στα e-mails μπορεί να είναι βοηθητικό για αυτόν καθ' όλη τη διάρκεια των θεραπευτικών συναντήσεων.

Επιπλέον, οι σύμβουλοι μπορούν εύκολα να προωθήσουν υλικό και πληροφορίες στους συμβουλευόμενους, ενώ γενικότερα η παρακολούθηση γίνεται ευκολότερη και υπάρχει ευελιξία στο χρόνο. Ακόμη, η συμβουλευτική από απόσταση μπορεί να προσφέρει στους συμβούλους περισσότερη άνεση στη δουλειά τους, μεγαλύτερη ευελιξία στο πρόγραμμά τους και λιγότερες ακυρώσεις συνεδριών, ενώ παράλληλα δύναται να προάγει την ενεργό έρευνα από πλευράς συμβουλευομένων για την αναζήτηση πληροφοριών, στοιχείων και δεδομένων, να μειώσει την ανισορροπία ισχύος που υπάρχει στη δια ζώσης Συμβουλευτική και να αξιοποιήσει τον αναστοχασμό του συμβουλευόμενου κατά την πράξη γραφής των μηνυμάτων (Βλαχάκη & Σγουράκη, 2007).

Από την άλλη πλευρά, τα μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως Συμβουλευτικής, αναφέρονται κυρίως στην έλλειψη οπτικής επαφής με τον συμβουλευόμενο και κατ' επέκταση στην έλλειψη της μη πρόσληψης στοιχείων της μη λεκτικής επικοινωνίας (Richards & Vigano, 2013). Με αυτόν τον τρόπο, η συμβουλευτική διαδικασία δεν θεωρείται πλήρως επιτυχής, καθώς η έλλειψη αυτή δυσχεραίνει την επικοινωνία ανάμεσα στον σύμβουλο και τον συμβουλευόμενο (Barak, 1999). Ομοίως, ορισμένοι σύμβουλοι, ενώ αποδέχονται την εξ αποστάσεως Συμβουλευτική ως πρακτική, ωστόσο, υποστηρίζουν ότι υπάρχει δυσκολία στη συγκρότηση μιας ισχυρής θεραπευτικής σχέσης λόγω της απουσίας της μη λεκτικής επικοινωνίας και των μη

λεκτικών μηνυμάτων που υπάρχουν στη δια ζώσης συμβουλευτική συνάντηση (Zamani, Nasir & Yusooff, 2010, Suler, 2011). Στο σημείο αυτό, οφείλει να επισημανθεί ότι το επιχείρημα αυτό αφορά κυρίως μορφές εξ αποστάσεως συμβουλευτικής που δεν επιτρέπουν την οπτική επαφή και συνεπώς εξαιρούνται μορφές κατά τις οποίες αξιοποιείται η κάμερα, όπως η τηλεδιάσκεψη.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που ενδέχεται να επιφέρει δυσκολίες και προβλήματα σε μία εξ αποστάσεως συμβουλευτική συνεδρία αποτελεί ο κίνδυνος κλοπής ή κοινοποίησης στοιχείων και πληροφοριών από διαδικτυακές επιθέσεις (Mallen, Vogel & Rochlen, 2005). Έτσι, δεν μπορεί να διασφαλιστεί απόλυτα το απόρρητο λόγω διαφόρων πράξεων υποκλοπής και αλλοίωσης δεδομένων (Σαβρανίδης, Παλαιολόγου & Γερωνυμάκη, 2003). Επιπλέον, η προώθηση της κοινωνικής απομόνωσης (Barak, 1999), η έκθεση ευάλωτων ομάδων στο διαδίκτυο (Finn & Banach, 2000), η δυσκολία διεξαγωγής της αξιολόγησης, η δυσχέρεια έγκαιρης ανταπόκρισης του Συμβούλου, η δυσκολία ορισμού της επόμενης συνάντησης (Σαβρανίδης, Παλαιολόγου & Γερωνυμάκη, 2003), αλλά και η δυσκολία παραπομπής του συμβουλευόμενου (Finfgeld, 1999, Yager, 2001, Finn, 2002) αποτελούν εξίσου σημαντικά ζητήματα που εκλαμβάνονται ως μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως Συμβουλευτικής.

Τέλος, πιθανά τεχνικά προβλήματα σύνδεσης στο διαδίκτυο, της ταχύτητας σύνδεσης (Σαβρανίδης, Παλαιολόγου & Γερωνυμάκη, 2003), αλλά και η έλλειψη συμβατότητας του λογισμικού και του υλικού μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά στην ομαλή διεξαγωγή της συμβουλευτικής διαδικασίας. Η εξ αποστάσεως Συμβουλευτική δεν διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό, σε σχέση με την δια ζώσης Συμβουλευτική, σε επίπεδο σκοπού αλλά σε επίπεδο μέσου διεξαγωγής και από αυτό συνεπάγεται η διαμόρφωση ιδιόμορφων συνθηκών. Η επικοινωνία γίνεται κυρίως ηλεκτρονικά, με υπηρεσίες του διαδικτύου όπως ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τηλεδιάσκεψη, φόρουμ κλπ.και προσπαθεί να καλύψει τα κενά της δια ζώσης Συμβουλευτικής. Βέβαια, πολλοί αντιμάχονται τη χρήση της εξέλιξης της τεχνολογίας στην επικοινωνία θεωρούν αναντικατάστατη τη διαπροσωπική σχέση πελάτη - συμβούλου, χωρίς αυτό να εκφράζει σοβαρό επιστημονικό συμπέρασμα (Παπάνης & Μπαλάσα, 2011).

Πρώτο και προφανές διαφοροποιητικό στοιχείο, αποτελεί το γεγονός ότι η εξ αποστάσεως Συμβουλευτική, και ειδικά η ασύγχρονη, βασίζεται στον γραπτό λόγο σε αντιδιαστολή με τον προφορικό. Αφενός η διαδικασία καθίσταται χρονοβόρα όχι μόνο για τη συγγραφή του μηνύματος, αλλά και για την κατεξοχήν ροή της διαδικασίας κατά την ανταλλαγή των μηνυμάτων Ο χρόνος αυτός μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά, τόσο ως προς τον σύμβουλο, όσο και ως προς τον συμβουλευόμενο. Αφετέρου, με την ασύγχρονη επικοινωνία υπάρχει ανεξαρτησία από χρονικά όρια και αυτοδιάθεση των συμβουλευομένων στη διαχείριση του χρόνου με ευκολία και ταχύτητα. Αποτελεί πιο «βολικό» μέσο εξυπηρέτησης του πελάτη, αφού δεν απαιτεί χωροχρονική εγγύτητα (Παπάνης & Μπαλάσα, 2011).

Μία ακόμη διαφορά ανάμεσα στις δύο πρακτικές φαίνεται να αποτελούν τα αιτήματα των συμβουλευομένων. Τα αιτήματα των συμβουλευομένων διαφοροποιούνται σε επίπεδο αξιοποιούμενου μέσου, καθώς εξ αποστάσεως απευθύνονται άτομα με στοχευμένα αιτήματα που εμπίπτουν στη διερεύνηση των επιλογών και τη διαδικασία λήψης απόφασης, ενώ δια ζώσης, άτομα των οποίων τα αιτήματα είναι περισσότερο απαιτητικά, μακροπρόθεσμα και χρήζουν μεγαλύτερης διερεύνησης και εμβάθυνσης.

Προβληματισμοί και προτάσεις στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Στην περίπτωση του Συμβούλου Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, η εξ αποστάσεως συμβουλευτική θα καλύψει πραγματικές τεχνικές ανάγκες, αλλά και πιθανόν να είναι πιο αποτελεσματική στο τελικό της σκοπό, ο οποίος είναι η πληρέστερη ενημέρωση των εφήβων σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού. Καταρχήν, όταν αναφερόμαστε σε πραγματικές τεχνικές ανάγκες θα πρέπει να λάβουμε υπόψη αρκετές παραμέτρους. Η γεωγραφική μορφολογία της χώρας μας δεν επιτρέπει την ισοδύναμη πρόσβαση όλων των μαθητών δημοσίων σχολείων σε σύμβουλο επαγγελματικού προσανατολισμού.Ακόμη και στον ίδιο νομό, οι μαθητές των αστικών κέντρων είχαν περισσότερες ευκαιρίες ενημέρωσης από τους υπεύθυνους των ΚΕ.ΣΥ.Π (Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού) που συνήθως βρίσκονταν στις πρωτεύουσες των νομών. Με τον νέο νόμο, οι υπεύθυνοι για τον Επαγγελματικό προσανατολισμό θα εδρεύουν και πάλι στις πρωτεύουσες των νομών. Είναι κατανοητό ότι οι έφηβοι που το σχολείο τους βρίσκεται σε γεωργική ή πόσο μάλλον σε νησιωτική περιοχή, δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες πρόσβασης και ενημέρωσης στα συγκεκριμένα κέντρα.

Εδώ, είναι που η εξ αποστάσεως συμβουλευτική με τη βοήθεια του διαδικτύου μπορεί να προσφέρει όλα εκείνα τα οφέλη, χωρίς οικονομικό κόστος μετακίνησης, αλλά κυρίως τη δυνατότητα ίσων ευκαιριών σε όλους τους εφήβους, ανεξάρτητα από τη γεωγραφική τους διασπορά. Ένα άλλο τεχνικό θέμα που μπορούμε να θίξουμε είναι ότι ο αριθμός των υπευθύνων στα κέντρα επαγγελματικού προσανατολισμού είναι αρκετά μικρός σε σύγκριση με τα σχολεία που υπάρχουν ανά περιοχή. Επομένως, η εξ αποστάσεως συμβουλευτική «επιβάλλεται» από τις συνθήκες με τη χρήση τηλεδιάσκεψης του υπεύθυνου ΚΕ.ΣΥ.Π με μαθητές ίδιου τύπου σχολείων, την ίδια χρονική στιγμή, όταν οι συνθήκες δεν επιτρέπουν τις δια ζώσεις συναντήσεις μαθητών και Συμβούλων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Οι κανόνες δεοντολογίας ορίζουν ότι η εξ αποστάσεως συμβουλευτική θα πρέπει να παρέχεται από εξειδικευμένα άτομα με την ανάλογη εκπαίδευση και κατάρτιση. Η καλή γνώση των Νέων Τεχνολογιών, προφανώς και δεν αποτελεί στοιχείο ότι κάποιος μπορεί να χαρακτηρισθεί «Σύμβουλος εξ Αποστάσεως». Ομοίως, μόνο οι γνώσεις συμβουλευτικής δεν μπορούν στα χέρια ενός «ψηφιακά αναλφάβητου» να αποτελέσουν εργαλεία επαγγελματικής επάρκειας. Ο ρόλος του «Συμβούλου εξ αποστάσεως» είναι διττός. Άριστη γνώση θεωριών και άσκησης συμβουλευτικής, αλλά ταυτόχρονα δυνατότητα σωστής χρήσης και δεξιότητας χειρισμού των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορικής.

Αξίζει να αναφερθεί, η ιστοσελίδα του ΕΟΠΠΕΠ έχει αναπτύξει την παρακάτω διεύθυνση http://e-stadiodromia.eoppep.gr/ στην οποία οι ενδιαφερόμενοι μαθητές αλλά και επαγγελματίες, μπορούν μέσω των τεστ ενδιαφερόντων, αξιών και επαγγελματικών αποφάσεων, με την καθοδήγηση συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού, να ερμηνεύσουν με ασφαλή και επιστημονικό τρόπο τα αποτελέσματα των απαντήσεων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βλαχάκη, Φ. & Σγουράκη, Ρ. (2007). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στο πλαίσιο της Απασχόλησης*. Στο Οδηγός για τη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στον τομέα της Απασχόλησης. Αθήνα: Ε.Κ.Ε.Π. 163-193.

Δημητρόπουλος, Ε., (1994). *Σχολικός Εκπαιδευτικός και επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική* (Μέρος Πρώτο), Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος Ε. (1999). *Συμβουλευτική Προσανατολσμός – Τόμος Α΄ Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Δημητρόπουλος Ε., (2004). *Συμβουλευτική – Προσανατολισμός, Τόμος Β΄: Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός (σελ. 339-345).* Αθήνα: Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε., (2000). *Συμβουλευτική Προσανατολισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε.Γ., (2004). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας. Ένα Συστημικό Δυναμικό Μοντέλο*. Έκδ. 3η. Αθήνα: Εκδόσεις «Έλλην».

Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (2012). *Συμβουλευτική Ψυχολογία,* Αθήνα: εκδόσεις ΠΕΔΙΟ

Ματραλής, Χ. (1998-1999). *Εκπαίδευση από Απόσταση*. Στο Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης & Χ. Ματραλής, Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες (Τόμος Α', σ. 63-94). Πάτρα: ΕΑΠ.

Παπάνης, Ε. & Μπαλάσα, Α. (2011*). Συμβουλευτική μέσω διαδικτύου και επικοινωνία.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις αδελφών Κυριακίδη

Σαβρανίδης, Χ., Παλαιολόγου, Α. & Γερωνυμάκη, Ε. (2003). "Τηλεμέντορες": υπηρεσίες Τηλεσυμβουλευτικής για Ιδρύματα που παρέχουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω της e-Learning μεθόδου. *Στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την "Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση", Πάτρα, 28-30 Μαρτίου 2003*

Σιδηροπούλου Δημακάκου Δ. (2004). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις.* Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας

Νόμοι, Προεδρικά Διατάγματα και Υπουργικές Αποφάσεις

Ν. 1304/1982, Φ.Ε.Κ. 144Α/7.12.1982, «Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»

Ν. 2986/2002, Φ.Ε.Κ. 24Α/13.2.2002, «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.»

Ν. 4547/2018, Φ.Ε.Κ. 102/12.06.2018, «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.»

Π.Δ 214/1984Φ.Ε.Κ., 77α/29-5-1984, «Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων»

Ξενόγλωσση

Barak, A. (1999). Psychological applications on the internet: A discipline on the threshold of a new millennium. *Applied & Preventive Psychology, 8(4), 231-245*.

Barnett, J.E. (2005). Online Counseling: new entity, new challenges. *The Counseling Psychologist, 33(6), 872-880*.

Boer, P.M. (2001). *Career counseling over the Internet: an emerging model for trusting and responding to online clients. Mahwah,* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Chester, A., & Glass, C. A. (2006). Online counselling: A descriptive analysis of therapy services on the internet. *British Journal of Guidance & Counselling, 34(2), 145-160.*

Efstathiou, G. (2009). Students' psychological web consulting: Function and outcome evaluation. *British Journal of Guidance & Counselling, 37, 243-255.*

Finfgeld, D.L. (1999). Psychotherapy in cyberspace. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association, 5(4), 105-110.*

Finn, J. & Banach, M. (2000). Victimization online: the down side of seeking human services for women on the internet. *Cyber psychology & Behavior, 3(5) 243-254.*

Finn, J. (2002). MSW student perceptions of the efficacy and ethics of internet-based therapy. *Journal of Social Work Education, 38(3), 403-419.*

Kraus, R. (2011a). The Business of Online Counseling. In R. Kraus, G. Stricker & C.Speyer (Eds). *Online Counseling: a handbook for mental health professionals. San Diego: Academic Press, 129-143.*

Kraus, R., Zack, J., & Stricker, G., (2004). *Online Counseling. A Handbook for Mental Health Professionals*. U.S.A: Elsevier Inc.

Krumboltz, J. & Thoresen, C. (1976). *Counselling Methods.* New York: Holt Rinehart and Winston

Mallen, M. J., Vogel, D. L., Aaron, B. R., Day, S.X., (2005). Online Counseling: Reviewing the Literature *From a Counseling Psychology Framework. The Counseling Psychologist, 33, 819-871.*

Mallen, M.J., Vogel, D.L. & Rochlen, AB. (2005). The practical aspects of online counselling: ethics, training, technology and competency. *The Counseling Psychologist, 33(6), 776-818.*

Maples, M.F., & Han, S. (2008). Cybercounseling in the United States and South Korea: *Implications for counseling college students of the millennial generation and the networked generation. Journal of Counseling & Development, 86(2), 178-183.*

Murphy, L.J., & Mitchell, D.L. (1998). When writing helps to heal: E-mail as therapy. *British Journal of Guidance & Counselling, 26(1), 21-33.*

Pelling, N. (2009). The Use of Email and the Internet in Counselling and Psychological Service: What Practitioners Need to Know. *Counselling, Psychotherapy, and Health, 5(1),1-25*.

Pier, C., Klein, B., Mitchell, J., Kiropoulos, L., & Ryan, P. (2006). Reflections on internet therapy: Past, present and beyond. *Διαθέσιμοαπό: http://www.psychology.org.au/publications/inpsych/internet*

Richards, D. & Vigano, N. (2013). Online Counseling: a narrative and critical review of the literature. *Journal of Clinical Psychology, 69(9), 994-1011.*

Skinner, A., & Zack, J.S. (2004). Counseling and the internet. *American Behavioral Scientist, 48(4), 434-446.*

Suler, J. (2011). The Psychology of Text Relationships. In R. Kraus, G. Stricker & C.Speyer (Eds). Online Counseling: a handbook for mental health professionals. *San Diego: Academic Press, 21-53.*

Sussman, R.J. (2004). Counseling over the Internet: benefits and challenges in the use of new technologies. *In G.R. Waltz & C. Kirkman (Eds). Cyberbytes: Highlighting compelling uses of technology in counseling, 17-20*.

Yager, J. (2001). E-mail as a therapeutic adjunct in the outpatient treatment of anorexia nervosa: illustrative case material and discussion of the issues. *International Journal of Eating Disorder, 29, 125-138.*

Zamani, Z.A., Nasir, R., & Yusooff, F. (2010). Perceptions towards online counseling among counselors in Malaysia. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5, 585-589.*

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ : ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ (ΠΕΣΥΠ ΆΡΓΟΥΣ)

Θεοφανώ Τσόλη – Αντωνοπούλου, Τσίρος Τ. Χαράλαμπος

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανά χείρας εργασία αφορά την πτυχιακή διατριβή που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης (Ε.Π.ΠΑΙ.Κ) της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε) - Παράρτημα Άργους κατά το Ακαδημαϊκό έτος 2017-2018, με διδάσκοντα και επιβλέποντα καθηγητή τον Δρ. Χαράλαμπο Τ. Τσίρο. Είναι μια εργασία για το μάθημα της «Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης», το οποίο παρακολουθήσαμε κατά Α΄ εξάμηνο του προγράμματος, 2017-2018 και το μάθημα «Συμβουλευτική ψυχολογία και προσανατολισμός», το οποίο παρακολουθήσαμε στο Β' εξάμηνο του ίδιου προγράμματος.

Σκοπός της εργασίας είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησης της διδασκαλίας και του διδάσκοντος, με βασική κατεύθυνση το προσωπικό υλικό του διδάσκοντος Δρ. Χαράλαμπου Τ. Τσίρου και η μελέτη περίπτωσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με κριτήριο το χρόνο στις διαχρονικές και με κριτήριο το εύρος στις μη επαγωγικές και συγκεκριμένα στην μελέτη περίπτωσης.

Η εργασία περιλαμβάνει δύο μέρη, ένα θεωρητικό και ένα ερευνητικό με την παρουσίαση μίας μελέτης περίπτωσης.

- Στο πρώτο μέρος γίνεται μία θεωρητική προσέγγιση,

α) της αξιολόγησης γενικά και στην εκπαίδευση ειδικά.

β) των ειδών αξιολόγησης.

γ) των κριτηρίων και μέτρων που χρησιμοποιούμε για να την επιτύχουμε.

δ) των μέσων και των στρατηγικών που έχουμε στη διάθεσή μας για μια σωστή αξιολόγηση και

ε) γίνεται παρουσίαση ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού σχεδίου του μαθήματος, σχεδιασμένο από τον Δρ. Τσίρο. Το σχέδιο βασίζεται τόσο στην έτερο-αξιολόγηση, όσο και στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του διδάσκοντα αλλά και του διδασκόμενου.

- Στο δεύτερο μέρος γίνεται μια μελέτη της αξιολόγησης του διδάσκοντος και της διδασκαλίας, που αποτελεί και το ερευνητικό μέρος της εργασίας και χωρίζεται σε δύο μέρη:

Α) ενδιάμεση αξιολόγηση για το μάθημα της «Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης» ΕΠΠΑΙΚ 2017-2018 και ΕΠΠΑΙΚ 2015-2016 και «Συμβουλευτικής Ψυχολογίας» ΠΕΣΥΠ 2017-2018

Β)τελική αξιολόγηση μέσα :

- από τα αποτελέσματα των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ 2017-2018 και ΕΠΠΑΙΚ 2016-2017 και ΠΕΣΥΠ 2017-2018

- από το την τελική αξιολόγηση που έκαναν οι σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ &ΠΕΣΥΠ τον Απρίλιο του 2018 στον καθηγητή τους.

Τέλος, παρουσιάζονται συνοπτικά χρήσιμα συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δράσης, τα οποία εξήχθησαν από τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευόμενους, αλλά και από τις τελικές βαθμολογίες τους.

Στην παρούσα ανακοίνωση θα επικεντρωθούμε στα στοιχεία που συλλέξαμε από τα ανώνυμα ερωτηματολόγια που απάντησαν οι σπουδαστές του ΠΕΣΥΠ και στα συμπεράσματα που μας έδωσε η μελέτη αυτών.

1. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΕΝΙΚΑ

1.1ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Σύμφωνα με την Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος LarousseBritannica η Αξιολογία προέρχεται από τις Ελληνικές λέξεις «Αξία» και «Λόγος» είναι η επιστήμη «…επίσης γνωστή γενικά και ως θεωρεία της αξίας, η φιλοσοφική σπουδή της αξίας, του αγαθού, με την ευρύτερη σημασία αυτού του όρου. Η σπουδαιότητα της βρίσκεται: 1) στη σημαντική ευρύτητα που έχει δοθεί στην σημασία του όρου «Αξία» και 2) στην ενοποίηση που αυτή παρέχει στη σπουδή ποικίλων ζητημάτων – οικονομικών, ηθικών, αισθητικών και ακόμη λογικών, που συχνά έχουν θεωρηθεί ως απομονωμένα το ένα από το άλλο» (Πάπυρος LarousseBritannica, τόμος 8, 2006).

Η αξιολόγηση είναι η διαδικασία εκείνη κατά την οποία αποδίδουμε μια αξία, η οποία περιλαμβάνει πολλές παραμέτρους, αναλυτικές εκτιμήσεις και ποιοτικά χαρακτηριστικά. Τα κριτήρια και οι μέθοδοι αξιολόγησης μπορούν να διαφέρουν από περίπτωση σε περίπτωση καθώς και τα κριτήρια δείκτες που χρησιμοποιούμε για να αποδώσουμε την αξία.

Δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των θεωρητικών όσον αφορά την έννοια και το περιεχόμενο του όρου αξιολόγηση. Για κάθε αξιολόγηση είναι απαραίτητος ο προσδιορισμός του υποκειμένου, δηλαδή ο αξιολογητής, το τι/ποιος αξιολογείται (πχ. εκπαιδευτικός), ο στόχος, τα κριτήρια, οι τεχνικές αξιολόγησης και η περίσταση, μέσα στην οποία προδιαγράφονται οι δυνατότητες πραγματοποίησης της επίδοσης.

Αξιολόγηση είναι η κρίση σχετικά με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, η εκτίμηση της αξίας τους. Μπορεί να συμπεριλάβει στοιχεία μέτρησης και εκτίμησης

Η αξιολόγηση αποτελεί κριτική διαδικασία, η οποία εμπεριέχεται και στη διδακτική/μαθησιακή διδασκαλία. (Κομνηνού Μ. Π., ΚούσουλαΑικ., 2017) σε κάθε όμως περίπτωση πρόκειται για μία ποιοτική διαδικασία.

1.2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ Ο ΣΚΟΠΟΣ ΠΟΥ ΑΥΤΗ ΕΞΥΠΗΡΕΤΕΙ

Ο χώρος της εκπαίδευσης είναι ένας πολυδιάστατος ζωντανός οργανισμός που για να ευδοκιμήσει χρειάζεται διαρκής προσπάθεια από τον διδάσκοντα, τον διδασκόμενου και το εκπαιδευτικό ίδρυμα, για μάθηση, ανάπτυξη και εξέλιξη. Η αξιολόγηση είναι η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων από το εκπαιδευτικό σύστημα σκοπών και ειδικών στόχων (Μαστοράκη Μ., &Σελίμης Δ. 2016).

Η αξιολόγηση μπορεί λάβει χώρα σε ατομικό επίπεδο (εκπαιδευτή, εκπαιδευόμενου), σε επίπεδο σχολικής τάξης ή σχολικής μονάδας, σε περιφερειακό και σε εθνικό επίπεδο, με μέσα και μεθόδους κατάλληλα σε κάθε περίπτωση. (Μαστοράκη Μ., &Σελίμης Δ. 2016).

Η αξιολόγηση πρέπει να λειτουργεί σαν μέσο «συστηματικής παρατήρησης» και «ανατροφοδότησης» όλων των επιμέρους στοιχείων που απαρτίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα.

Συνεπώς, η αξιολόγηση πρέπει να διερευνάτε σε τρία στάδια:

Πρώτο : Σε επίπεδο προγραμματισμού (απαντάει στο πότε;)

Δεύτερο. Σε επίπεδο εκτέλεσης (απαντάει στο ποιος και πώς;)

Τρίτο. Σε επίπεδο αξιολόγησης (απαντάει στο τι και γιατί;)

Η αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση είναι βασική προϋπόθεση αποτελεσματικής εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευόμενου όσο και του εκπαιδευτικού και κατά την εφαρμογή τους είναι αναγκαία η διασφάλιση των παρακάτω:

1. Επιμόρφωση των αξιολογητών σύμφωνα με το ισχύον πλαίσιο αξιολόγησης.
2. Ύπαρξη διάθεσης αυτοαξιολόγησης
3. Προκαθορισμός κριτηρίων πλαισίου αξιολόγησης (Κασσωτάκης, Ι. & Μ.-Μαρκαντώνης, Ι. Σ., 1978-79).

1.3.ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΟΣ

Η αξιολόγηση του διδάσκοντος πρέπει να είναι αναπόσπαστο μέρος του συνόλου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε όλα τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Με τη διαδικασία της αξιολόγησης κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να παρατηρήσει το ίδιο του το έργο και μέσω του αναστοχασμού και της αυτοαξιολόγησης να ανελιχθεί σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Βασικός σκοπός της προσωπικής αξιολόγησης είναι η ενίσχυση της αυτογνωσίας, η βελτίωση και αξιοποίηση του διδακτικού έργου και ο εντοπισμός των προσωπικών αδυναμιών, ώστε να εξαλειφθούν.

Οι βασικές παράμετροι οι οποίες αποτελούν τον άξονα πάνω στον οποίο βασίζεται η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού, είναι οι εξής:

- Η προσωπικότητα του.
- Η κατοχή του γνωστικού του αντικειμένου.
- Η διδακτική του ικανότητα.
- Η επικοινωνιακή και διαλεκτική του ικανότητα.
- Η αντικειμενική του κρίση.

Η αρνητική στάση του εκπαιδευτικού πιθανώς να φέρει σημαντική έως μεγάλη απόκλιση από την πραγματικότητα στα τελικά αποτελέσματα.

Σημαντικό είναι βέβαια να επισημάνουμε το γεγονός πως η αξιολόγηση (ιδιαίτερα η αυτοαξιολόγηση) ενέχει σ' ένα βαθμό τον κίνδυνο να μην είναι απόλυτα αντικειμενική, αφού υπόκειται σε υποκειμενικά σχόλια και παρατηρήσεις.

1.4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Όταν αναφερόμαστε στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου εννοούμε τη διαρκή αξιολόγηση όλων των παραμέτρων του διδακτικού συστήματος. Πρόκειται, δηλαδή, για τη διαδικασία εκείνη που σκοπό έχει την αποτίμηση της ποιότητας της

εκπαιδευτικής διαδικασίας και του βαθμού υλοποίησης των εκπαιδευτικών στόχων που έχουν τεθεί με σκοπό τη βελτίωση της.

Πολλοί και διαφορετικοί τομείς αξιολογούνται σ΄ αυτό το στάδιο, όπως το διδακτικό περιβάλλον, οι τεχνικές και τα μέσα που χρησιμοποιούνται, το αντικείμενο της διδασκαλίας, η ενεργοποίηση εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτή κ. α.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο συγγραφέας και διδάσκων Τσίρος Τ. Χαράλαμπος στο βιβλίο του Εκπαιδευτική αξιολόγηση (2014), «η διδακτική αξιολόγηση αφορά στο σύνολο της διδασκαλίας. Περιλαμβάνει όχι μόνο την αξιολόγηση του μαθητή, αλλά και την αξιολόγηση του διδακτικού περιβάλλοντος, το οποίο διαμορφώνεται από παράγοντες που αφορούν στην τάξη, στη διδασκαλία και στα διδακτικά υλικά / μέσα».

Σε ότι αφορά την αξιολόγηση του περιβάλλοντος, αυτή μπορεί να αναφέρεται σε:

1. Παράγοντες που αφορούν στην τάξη και στη διδασκαλία:
   - Στο φυσικό, νοητικό και συναισθηματικό περιβάλλον της τάξης
   - Στην ομαδοποίηση των μαθητών
   - Στη μέθοδο διδασκαλίας
   - Στις διδακτικές στρατηγικές και πρακτικές που εφαρμόζονται στην τάξη
   - Στις απόψεις του εκπαιδευτικού για την διδασκαλία
2. Παράγοντες που αφορούν στα διδακτικά υλικά και μέσα:
   - Τα κείμενα (αφηγηματικά και παροχής πληροφοριών)
   - Στη χρήση οπτικό ακουστικών και ηλεκτρονικών μέσων
   - Στις εργασίες του μαθητή
   - Στον τύπο ερωτήσεων που τίθενται

Πρέπει να επισημάνουμε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος θα πρέπει να έχει εξέχουσα θέση στην όλη διαδικασία της εκπαίδευσης. Οι παράμετροι και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες γίνεται η διδασκαλία επηρεάζουν την συμπεριφορά και επίδοση του μαθητή, αλλά και του διδάσκοντος.

1.5. ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Οι μορφές που μπορεί να έχει μια αξιολόγηση σύμφωνα με τη χρονική στιγμή που γίνεται και απαντάει στο «πότε» διακρίνεται σε τρεις μορφές (Τσίρος Χ., 2014 «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση» κεφ. 1)

1. ΑΡΧΙΚΗ ή ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ (diagnostic) αξιολόγηση : Σύμφωνα με τη μορφή αυτή ο διδάσκων συγκεντρώνει πληροφορίες πριν την έναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε να μπορέσει να συγκεντρώσει πληροφορίες σχετικά με το αρχικό επίπεδο γνώσεων καθώς και τις υφιστάμενες δεξιότητες των εκπαιδευόμενων. Τα αποτελέσματά από τη διαδικασία αυτή είναι απαραίτητα στον εκπαιδευτικό προκειμένου να σχεδιάσει την διδασκαλία του.

2. ΣΤΑΔΙΑΚΗ ή ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ (formative), αξιολόγηση: Η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της μάθησης και ο ρόλος της έχει ιδιαίτερη σημασία τόσο για τον εκπαιδευόμενο όσο και για τον εκπαιδευτικό. Είναι πηγή ανατροφοδότησης και αποτελεί τον πυρήνα πάνω στον οποίο εδράζεται η αξιολόγηση της μάθησης (assessment for learning) στον 21ο αιώνα αφού ανάλογα με τα αποτελέσματά της διαμορφώνεται η συνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

3. ΤΕΛΙΚΗ ή ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ (summative). Αξιολόγηση. Μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής διαδικασίας γίνεται η τελική αξιολόγηση όπου ο εκπαιδευτικός λαμβάνει μια συνολική – τελική αποτίμηση της όλης εκπαιδευτικής

διαδικασίας. Συνήθως τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται προκειμένου να βαθμολογηθεί τελικά ο αξιολογούμενος.

2. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΕΛΕΤΗΣ

Στην εργασία παρουσιάζεται μία πραγματική διαχρονική μελέτη περίπτωσης τόσο της διδασκαλίας όσο και της «εκπαιδευτικής αξιολόγησης για τη μάθηση» στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση τόσο των μαθησιακών αποτελεσμάτων των διδασκομένων-μανθανόντων όσο και της διδακτικής μεθοδολογίας του διδάσκοντος.

Η εργασία περιλαμβάνει θεωρητικό και ερευνητικό μέρος. Το θεωρητικό περιεχόμενο της περιλαμβάνει την παρουσίαση ενός εκπαιδευτικού σχεδίου (εκπαιδευτικό σενάριο) σύμφωνα με την τρέχουσα επιστημονική εκπαιδευτική θεώρηση και τις προτάσεις του Υπουργείου Παιδείας καθώς και την εφαρμογή μίας διαδικασίας αυταξιολόγησης, ετεροαξιολόγησης και αντικειμενικού τύπου «Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για τη Μάθηση», πάντοτε σύμφωνα με τα ανωτέρω, τόσο των εκπαιδευτικών- μαθησιακών αποτελεσμάτων των σπουδαστών όσο κα την αξιολόγηση του διδακτικού έργου σε επίπεδο διδάσκοντας και εκπαιδευτικού σχεδίου.

Το δε ερευνητικό, εντάσσεται αφενός με κριτήριο το χρόνο στις διαχρονικές και αφετέρου με κριτήριο το εύρος στις μη επαγωγικές και συγκεκριμένα στην μελέτη περίπτωσης.

Εγκυρότητα και αξιοπιστία. Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας περιεχομένου των αποτελεσμάτων ανώνυμης αξιολόγησης του διδακτικού έργου από τους σπουδαστές κρατήσαμε σταθερούς τους δύο παράγοντες-μεταβλητές που εμπλέκονται θεωρητικά, ήτοι τους, α) «εκπαιδευτικό σχέδιο» και β) «διδάσκων» και μελετήσαμε τους υπόλοιπους έξη ως μεταβαλλόμενους παράγοντες ήτοι, τους γ) μανθάνοντες , δ) τμήμα, ε) διδασκόμενο γνωστικό αντικείμενο, στ) επιμορφωτικό πρόγραμμα (2), ζ) χρονικό διάστημα (2014-2018), και η) αξιολογικά εργαλεία (3).

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας χρησιμοποιήσαμε τρία (3) ερευνητικά αξιολογικά εργαλεία ήτοι, δύο δομημένα (Κλίμακες Διαβαθμισμένων Κριτηρίων-Ρούμπρικες αξιολόγησης) και ένα ελεύθερης καταγραφής. Από τα δομημένα αξιολογικά ερωτηματολόγια το ένα (Κλίμακα Αξιολόγησης Επιμορφωτικής Παρέμβασης Ενηλίκων) θεμελιώνεται στο επιστημονικό αντικείμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων και στη βελτιωμένη έκδοσή του, την οποία και χρησιμοποιήσαμε περιλαμβάνει δέκα κύριους αξιολογικούς άξονες και 33 ερευνητικά ερωτήματα και είναι σταθμισμένο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Τσίρος Χ.& Κασιμάτη Α. 2010, 2014 και Τσίρος Χ. 2009στ, 2014). Οι δέκα αξιολογικοί άξονες είναι: εισαγωγική συνάντηση, εκπαιδευτικοί στόχοι, εκπαιδευτική μεθοδολογία, διαδικασία επίτευξης των στόχων, ενεργητικά εκπαιδευτικά μέσα, ανακεφαλαίωση, ανατροφοδότηση, διδάσκων, μαθησιακά αποτελέσματα, γενική εντύπωση, προτάσεις, ελεύθερη έκφραση. Το δεύτερο κατασκευάσθηκε για τις ανάγκες αξιολόγησης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση όπου και έχει εφαρμοστεί επί σειρά ετών και έχει αποτελέσει τμήμα απογραφικής έκθεσης που έχει υποβληθεί σε ιδρύματα Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει 3 αξιολογικούς άξονες και 19 ερευνητικά ερωτήματα.

Για την εξασφάλιση της διεπιστημονικότητας της αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, αξιοποιήσαμε τα 7 βασικά κριτήρια που προτείνει ο επιστήμονος χώρος της «Αξιολόγησης για τη Μάθηση» ήτοι, εγκυρότητα, αξιοπιστία, αντικειμενικότητα, διακριτότητα, καταλληλόλητα, αντιπροσωπευτικότητα, παρωθητικότητα, μέσα από την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, της ετεροαξιολόγησης και της αντικειμενικής αξιολόγησης.

Στη μελέτη περίπτωσης που ακολουθεί, παρουσιάζεται μια δραστηριότητα αξιολόγησης που επιχειρήθηκε στην Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) και συγκεκριμένα στο ΕΠΠΑΙΚ Άργους με διδάσκοντα τον Δρ.Τσίρο Χ., ο οποίος υποστηρίζει την ολοκληρωμένη αξιολογική διαδικασία.

Ο διδάσκων προχώρησε στην ενδιάμεση «αξιολόγηση του διδάσκοντος» μέσω ανατροφοδότησης στο πλαίσιο του μαθήματος «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση», για τις εκπαιδευτικές χρονιές 2015-2016, 2016-2017 και 2017-2018, καθώς και στο ΠΕΣΥΠ Άργους το έτος 2017 – 2018 στο πλαίσιο του μαθήματος «Συμβουλευτική ψυχολογία» με τη συμπλήρωση ανώνυμου ερωτηματολογίου κλειστών και ανοικτών ερωτήσεων προς τους φοιτητές της παραπάνω σχολής στη δέκατη εκπαιδευτική συνάντησης και μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας της ΑΣΠΑΙΤΕ.

Η τελική αξιολόγηση του διδάσκοντος έγινε μέσω ανώνυμου ερωτηματολογίου που συμπλήρωσαν οι σπουδαστές και βάση των αποτελεσμάτων των ιδίων που έφεραν στις τελικές εξετάσεις.

Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε από ομάδα φοιτητών οι οποίοι, υπογράφοντας σχετικό πρωτόκολλο παραλαβής προχώρησαν στην σύνταξη σχετικής έκθεσης, η οποία αναρτήθηκε στην πλατφόρμα του μαθήματος και υποβλήθηκε αρμοδίως στην επιστημονική υπεύθυνο του Προγράμματος.

Ο σκοπός της αξιολογικής διαδικασίας συμφωνεί με τον (Rogers, 1999) ο οποίος γράφει πως: «ο εκπαιδευτής είναι ο σημαντικότερος συντελεστής ενός προγράμματος και επομένως, η αξιολόγηση της διδακτικής του ενότητας από τον ίδιο αποτελεί κομβικό στοιχείο για τη βελτίωση των πρακτικών που ακολουθεί και, συνακόλουθα και για τη βελτίωση των προγραμμάτων στα οποία συμμετέχει» (Τσίρος Χ., 2014). Σκοπός και στόχος λοιπόν της αξιολόγησης, είναι η διερεύνηση των γνώσεων, των στάσεων, των δεξιοτήτων, αλλά και της γνώμης των επιμορφωμένων ενηλίκων, όπως αυτές διαμορφώνονται στην δικιά τους συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και μετά την παρακολούθηση των συναντήσεων με το διδάσκοντα. (Κομνηνού Μ. Π.&ΚούσουλαΑικ. 2017)

Η σημαντικότητα της έρευνας αυτής έγκειται στη σπουδαιότητα που έχει η έννοια της αξιολόγησης όπως αυτή αναλύθηκε παραπάνω, στην ορθή κατανόηση και αξιοποίηση των στάσεων των ιδίων των εκπαιδευομένων για την αποτελεσματικότητα μίας επιμορφωτικής παρέμβασης και τον επανασχεδιασμό μίας επόμενης (Μαστοράκη Μ.&Σελίμης Δ., 2016).

Ο σκοπός της αξιολογικής διαδικασίας συμφωνεί με τον (Rogers, 1999) ο οποίος γράφει πως: «ο εκπαιδευτής είναι ο σημαντικότερος συντελεστής ενός προγράμματος και, επομένως, η αξιολόγηση της διδακτικής του ενότητας από τον ίδιο αποτελεί κομβικό στοιχείο για τη βελτίωση των πρακτικών που ακολουθεί και, συνακόλουθα και για τη βελτίωση των προγραμμάτων στα οποία συμμετέχει» (Τσίρος Χ., 2014). Σκοπός και στόχος λοιπόν της αξιολόγησης, είναι η διερεύνηση των γνώσεων, των στάσεων, των δεξιοτήτων, αλλά και της γνώμης των επιμορφωμένων ενηλίκων, όπως αυτές διαμορφώνονται στην δικιά τους συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και μετά την παρακολούθηση των συναντήσεων με το διδάσκοντα. (Κομνηνού Μ. Π&ΚούσουλαΑικ. 2017)

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΝΔΙΑΜΕΣΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΟΣ

Κατά τη συγκεκριμένη αξιολογική διαδικασία ο διδάσκων επέλεξε τη μέθοδο του ερωτηματολογίου, το οποίο διανεμήθηκε στους φοιτητές των τριών τμημάτων του ΕΠΠΑΙΚ και στο ΠΕΣΥΠ Άργους το οποίο περιείχε ένα συνδυασμό από ανοικτές και κλειστές ερωτήσεις (ποσοτική και ποιοτική έρευνα). Οι απαντήσεις ήταν

ανώνυμες μέσω της σχετικής ρύθμισης της πλατφόρμας. Ήταν διαθέσιμο και προσβάσιμο από όλους τους εκπαιδευόμενους των τριών τμημάτων του προγράμματος ΕΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ και περιλαμβάνει 19 ερωτήσεις

Οι ερωτήσεις χωρίζονται σε δύο βασικές κατηγορίες. Οι πρώτες δέκα (10) είναι ποιοτικού τύπου, όπου ζητήθηκε να διατυπωθεί εν συντομία η γνώμη των εκπαιδευόμενων. Οι επόμενες οκτώ (8) είναι ποσοτικού τύπου, όπου μέσω κλίμακας βαθμολογίας και βαθμονομημένων απαντήσεων επιλογής ζητήθηκε να επιλεγεί η απάντηση που τους ταιριάζει. Η τελευταία ερώτηση είναι ανοικτού τύπου και χρησιμοποιείται για γενικές παρατηρήσεις που θέλουν να επισημάνουν όσοι έχουν απαντήσει στο ερωτηματολόγιο.

Τα ερωτήματα ήταν σχετικά με τα ακόλουθα βασικά σημεία:

- Με τις προσδοκίες της διδασκαλίας του μαθήματος.
- Με τη χρησιμότητα των γνώσεων που αποκτήθηκαν.
- Για τυχόν τροποποιήσεις της θεωρητικής παρουσίασης των ενοτήτων.
- Με την καταλληλότητα του διδάσκοντος για το εκπαιδευτικό αντικείμενο.
- Με την επάρκεια της διοικητικής και της γραμματειακής υποστήριξης
- Με προτάσεις για καλύτερη διεξαγωγή του μαθήματος
- Με γενική αξιολόγηση του μαθήματος
- Με την επάρκεια του εκπαιδευτικού υλικού.

3.ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ

Οι αξιολογικοί άξονες του «Εντύπου Αξιολόγησης Επιμορφωτικής Συνάντησης» του Δρ. Χαράλαμπου Τ. Τσίρου, περιλαμβάνουν διερευνητικά ερωτήματα αναφορικά με τα ακόλουθα βασικά σημεία:

- Με την σύνταξη του μαθησιακού συμβολαίου.
- Με τους στόχους του μαθήματος και την υλοποίηση αυτών.
- Με την διαδικασία και τα εκπαιδευτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν.
- Με τα εποπτικά μέσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Με την καταλληλότητα του διδάσκοντος για το εκπαιδευτικό αντικείμενο.
- Με τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

3.1. ΑΡΧΙΚΗ ή ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ (diagnostic) αξιολόγηση

Πριν την εναρκτήρια συνάντηση ο εκπαιδευτής παρουσιάζεται δίνοντας μια επιστολή αυτοπαρουσίασης και ένα βιογραφικό σημείωμα. Με τον τρόπο αυτό προσεγγίζει τους εκπαιδευόμενους γνωστοποιεί στοιχεία του ατόμου αλλά και τα επαγγελματικά του προσόντα.

Με τη διαδικασία αυτή ο διδασκόμενος έχει τη δυνατότητα να αναζητήσει αν ο διδάσκοντας έχει διεξάγει σημαντικές έρευνες και κατέχει ιδιαίτερη εμπειρία στο αντικείμενο επιμόρφωσης και εκπαίδευσης των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Το πρόγραμμα του ΕΠΠΑΙΚ αφορά ακριβώς αυτή την διαδικασία επιμόρφωσης των αυριανών καθηγητών, οι οποίοι προέρχονται από διάφορους τεχνικούς και μη κλάδους, συνήθως, των «μη καθηγητικών σχολών».

Σύμφωνα με τον κ. Τσίρο η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού Θεραπευτικού Σχεδίου συνιστά ένα απαραίτητο βήμα προς μια επιστημονικά έγκυρη και αξιόπιστη εκπαιδευτική – θεραπευτική δράση.

Ο εκπαιδευτικός για να πραγματοποιήσει τη γνωριμία με τους εκπαιδευόμενους, αποστέλλει ένα ερωτηματολόγιο πρώτης γνωριμίας, στο οποίο

αναφέρει "θα παρακαλούσα να συμπληρώσετε ηλεκτρονικά ή χειρόγραφα και να μου το παραδώσετε ιδιοχείρως, πάντοτε προαιρετικά" Με αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευόμενος συμμετέχει και βοηθά τον εκπαιδευτή πέρα από το να τον γνωρίσει κατά ένα τρόπο σε επίπεδο γνώσεων στάσεων και δεξιοτήτων, τον βοηθά να συλλέξει και στοιχεία για τη σύνταξη Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος του μαθητή.

Όταν υπάρχει συγγραφικό έργο του εκπαιδευτικού θα πρέπει να παρουσιάζεται ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να εμβαθύνουν σε θέματα που τους ενδιαφέρουν. Με μια τέτοια ενέργεια ο εκπαιδευτικός δηλώνει την αυθεντικότητα του την αμεσότητα και την διάθεση για μεταφορά γνώσης.

Κατά την Πρώτη Συνάντηση πραγματοποιείται η Αλληλογνωριμία του εκπαιδευτικού με τους εκπαιδευόμενους ώστε οι εκπαιδευόμενοι να δηλώσουν ποιες οι είναι προσδοκίες τους από τον διδάσκοντα, αν θέλουν να μοιραστούν κάποιο προσωπικό τους πρόβλημα και τέλος έχουν δηλώσει ένα κυρίαρχο τους συναίσθημα.

Στη διάρκεια των πρώτων συναντήσεων παρουσιάζονται και συζητούνται οι προϋποθέσεις της αποτελεσματικής μάθησης των ενηλίκων που είναι:

- η εκπαίδευση έχει εθελοντικό χαρακτήρα
- αποσαφηνίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι
- το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι άψογα οργανωμένο σε όλα τα επίπεδα
- το περιεχόμενο έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων
- χρειάζεται εξατομικευμένη προσέγγιση ανάλογα με τον τρόπο μάθησης
- ενθαρρύνεται η ενεργητική συμμετοχή
- διερευνώνται τα εμπόδια μάθησης και οι τρόποι υπέρβασής τους.

Ολοκληρώνεται με τη σύνταξη του μαθησιακού συμβολαίου ανάμεσα σε διδάσκοντα και μαθητή, εφόσον υπάρχουν οι κατάλληλες πληροφορίες. Ο μαθητής ξέρει ποιος είναι ο Διδάσκων και ο διδάσκων γνωρίζει ποιος είναι ο Μαθητής.

Με όλα τα παραπάνω ολοκληρώθηκε η Εισαγωγική ενότητα (Πληροφορίες):

1. Πρώτη Γνωριμία Διδάσκοντος- Διδασκομένων
2.Παρουσίαση Εκπαιδευτικού Σχεδίου Μαθήματος
3.Ανίχνευση Μαθησιακών Προσδοκιών, Προβλημάτων των Διδασκομένων
4. Σύνταξη Μαθησιακού Συμβολαίου

Αξίζει να σημειωθεί πως οι εκπαιδευόμενοι διατυπώνουν υψηλές προσδοκίες από τον διδάσκοντα όπως: Ισοτιμία, αμοιβή της προσπάθειας, σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, φιλικότητα, διάλογο, αντικειμενικότητα. Ορίζεται το περιβάλλον στο οποίο θα πραγματοποιηθεί και θα αναπτυχθεί η μεταξύ τους σχέση και ποιο είναι το γνωστικό αντικείμενο το οποίο τα δύο αυτά μέρη θα ερευνήσουν μαζί.

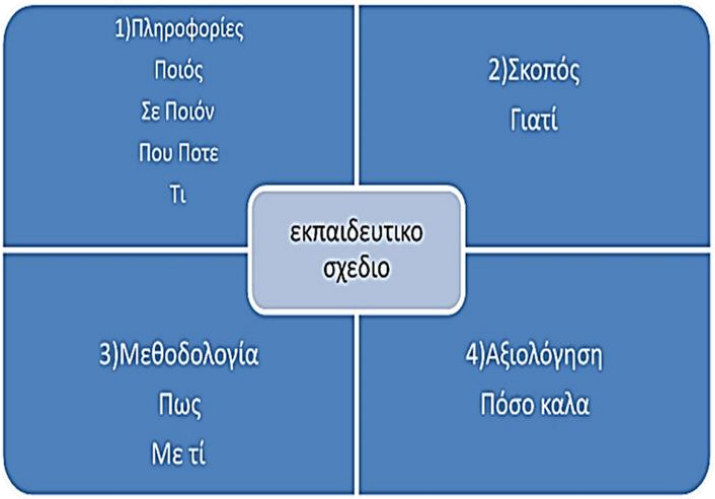
Στο μάθημα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός παραθέτει όλο το υλικό σε ηλεκτρονική πλατφόρμα και έχοντας δημιουργήσει νοητικούς χάρτες με τη κατάλληλη χρήση λογισμικού ο εκπαιδευόμενος έχει απ΄ ευθείας πρόσβαση σε έννοιες και λέξεις κλειδιά της διδασκόμενης ενότητας. Γενικός σκοπός είναι η παροχή στον φοιτητή των γνωστικών και συναισθηματικών εφοδίων αλλά και των απαραίτητων δεξιοτήτων, ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει σε ένα απαιτητικό επαγγελματικό περιβάλλον.

3.1.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ

Στη μελέτη περίπτωσης, παρουσιάζουμε μία πρόταση διδασκαλίας και αξιολόγησης που έχει σχεδιαστεί από τον διδάσκοντα και έχει εφαρμοστεί με επιτυχία επί σειρά ετών σε όλα τα επίπεδα της τυπική, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης.

Ο διδάσκοντας κατά την φάση της προετοιμασίας του πρέπει να δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό σχέδιο προκειμένου να διαμορφώσει τη διδασκαλία του. Η δομή που πρέπει να έχει βασίζεται στα εξής: Πληροφορίες, Σκοπός-Στόχοι, Περιεχόμενο, Τεχνικές -Μέσα- Χρονοδιάγραμμα, Αξιολόγηση.

Προκειμένου να συνταχθεί ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σχέδιο πρέπει να απαντηθούν τα ερωτήματα «Ποιος», «Τι», «Γιατί», «Πως» και «Πόσο καλά» της διδασκαλίας του μαθήματος και είναι τα εξής (Τσίρος Χ., 2014):



• Να μάθει πώς να μαθαίνει.

• Να αποκτήσει ένα επαρκές επίπεδο αυτογνωσίας ώστε να μπορέσει να κατακτήσει νέες δεξιότητες.

• Να εφαρμόσει αυτές τις δεξιότητες στο μέλλον, με άνευ όρων αποδοχή του άλλου και με ενσυναίσθηση.

• Να τον βοηθήσει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Με την σωστή δημιουργία ενός εκπαιδευτικού σχεδίου ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιτελέσει το εκπαιδευτικό του έργο με πιο δομημένο τρόπο κι βάση αυτού να αξιολογήσει και να αξιολογηθεί με τρόπο άρτιο και αντικειμενικό.

3.1.2. ΦΥ. ΠΡ. Ε.

Το Φύλλο Πρωτότυπης Εργασίας (ΦΥ.ΠΡ.Ε) είναι ένα εκπαιδευτικό και αυτοαξιολογικό εργαλείο σχεδιασμού ενός Εκπαιδευτικού Σεναρίου που βασίζεται πάνω σε σύγχρονες εκπαιδευτικές και ψυχολογικές επιστημονικά βασισμένες θεωρίες.

Είναι ένα εργαλείο χρήσιμο τόσο στον Διδάσκοντα γιατί με τη βοήθεια του διαμορφώνεται το για τον εκπαιδευτικό σχέδιο και η διδασκαλία γενικά, όσο και για τον διδασκόμενο για τον σχεδιασμό της ατομικής του μελέτης.

Η κατασκευή ενός ΦΥ. ΠΡ. Ε αποτελείται από τα ακόλουθα επτά (7) στάδια :

1) Μετά από μια πρώτη ανάγνωση της διδασκόμενης ενότητας εντοπίζονται οι λέξεις κλειδιά, οι οποίες εμπεριέχουν όλη τη ουσία του κειμένου. Με την διαδικασία αυτή καλλιεργείται η αναλυτική/κριτική ικανότητα επιλέγοντας το σημαντικό σε μια ενότητα από το πληροφοριακό

2) Για την κάθε μία λέξη -κλειδιά αποφασίζεται ο μαθησιακός στόχος αντικειμενικού τύπου που επιθυμεί ο εκπαιδευτικός να επιτύχει σε επίπεδο Γνώσεων, Στάσεων ή Δεξιοτήτων και καθορίζεται το επίπεδο δυσκολίας, σε σχέση πάντα και με

τον κυρίαρχο αισθητηριακό τύπο και την Προτιμώμενη Στρατηγική μάθησης. σε κάθε λέξη κλειδί έχει προεπιλεχθεί ένας τουλάχιστον γνωστικός στόχος.

Σε αυτό το σημείο θεωρώ σκόπιμο να αναφέρω τα επίπεδα δυσκολίας με αύξουσα σειρά.

i. Για τους γνωστικούς (Mager)

• Γνώση • Κατανόηση • Εφαρμογή • Ανάλυση • Σύνθεση • Αξιολόγηση

ii. Για τους Συναισθηματικούς (Krathwell)

• Πρόσληψη • Αντίδραση • Αξιολόγηση • Οργάνωση • Χαρακτηρισμός σε μία αξία ή σ΄ένα σύστημα αξιών

3) Σχηματίζουμε ένα εννοιολογικό (νοητικό) χάρτη με τις λέξεις κλειδιά στους κόμβους και στις συνδέσεις μεταξύ των κόμβων τα ενεργητικά ρήματα.

4) Διαμορφώνουμε το Θησαυροφυλάκιο Πνευματικών Αξίων τις λέξεις κλειδιά που διακρίνονται για τις διαχρονικές αξίες τους (πνευματικές, ηθικές ή παιδαγωγικές)

5) Στο στάδιο αυτό συντάσσετε μια περίληψη της συγκεκριμένης ενότητας που είναι μια σημαντική διαδικασία αφού εξασκεί τον εμπλεκόμενο στις ικανότητες:

• Να ανασυνθέτει λέξεις κλειδιά σε μια περίληψη

• Να εξάγει στο συμπέρασμα (αξιολόγηση)

• Να αναδιηγηθεί την ενότητα με δικό τρόπο

• Να αυξήσει το αυτοσυναίσθημα του (υγιής αυτοεκτίμηση)

6) Σύνδεση της αποκληθείσας γνώσης με την προσωπική του ζωή ώστε με τον τρόπο αυτό, ο εμπλεκόμενος να κατανοήσει, να αφομοιώσει και να διατηρήσει την γνώση μέσα από το συγκεκριμένο βίωμα.

7) Στο τελικό στάδιο πρέπει να εκφράσει ο εμπλεκόμενος την προσωπική του βούληση, σκέψεις και συναισθήματα και να αναλάβει την ευθύνη της αυτοαξιολόγησης του.

Η ποιότητα κατασκευής του αυτοαξιολογήται με την βοήθεια ενός Πίνακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων (Ρουμπρίκα) .

3.1.3. ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΣΥΜΒΟΛΑΙΟ

Με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού εργαλείου ΦΥ. ΠΡ. Ε αποσαφηνίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι και ο εκπαιδευτικός αφού ακολουθήσει τα παρακάτω βήματα:

1ο. Πρώτη Γνωριμία Διδάσκοντος- Διδασκομένων

2ο. Παρουσίαση Εκπαιδευτικού Σχεδίου Μαθήματος

3ο. Ανίχνευση Μαθησιακών Προσδοκιών, Προβλημάτων των Διδασκομένων

Προχωρά στη Σύνταξη Μαθησιακού Συμβολαίου ανάμεσα σε διδάσκοντα και μαθητή, βασική προϋπόθεση να υπάρχουν όλες οι κατάλληλες πληροφορίες, ο διδάσκων πρέπει γνωρίζει ποιος είναι ο Μαθητής.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί πως οι εκπαιδευόμενοι θέτουν υψηλές προσδοκίες από τον διδάσκοντα όπως: Ισοτιμία, αμοιβή της προσπάθειας, σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, φιλικότητα, διάλογο, αντικειμενικότητα. (Μπαλάσκα Π.&Νταντάνου Μ., 2016).

Με το μαθησιακό συμβόλαιο, ορίζεται το περιβάλλον στο οποίο θα πραγματοποιηθεί και θα αναπτυχθεί η μεταξύ τους σχέση, καθώς και ποιο είναι το γνωστικό αντικείμενο το οποίο τα δύο αυτά μέρη θα ερευνήσουν μαζί. (Μπαλάσκα Π.&Νταντάνου Μ., 2016).

3.2. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

Η σύγχρονη μορφή της κοινωνίας με τις ραγδαίες εξελίξεις σε όλους τους τομείς, αλλά και στην εκπαίδευση, οδήγησαν την εκπαιδευτική αξιολόγηση από τη

στείρα αποτίμηση των γνώσεων (αξιολόγηση της μάθησης – assessment of learning) σ΄ ένα πιο αναβαθμισμένο ρόλο.

Η νέα αυτή τάση της αξιολόγησης καλείται «Αξιολόγηση για τη μάθηση» ή «η αξιολόγηση ως εργαλείο μάθησης – assessment for learning» και έχει τα ακόλουθα γνωρίσματα σύμφωνα με τους Κομνηνού Μ. Π.&ΚούσουλαΑικ., (2017):

• Η αξιολόγηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις διαδικασίες της μάθησης και της διδασκαλίας.

• Η αξιολόγηση θεωρείται ως ένα πολύτιμο και δυναμικό εκπαιδευτικό εργαλείο, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους εκπαιδευομένους, καθώς διαχέει και εμπλουτίζει την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία – η αξιολόγηση ως εργαλείο μάθησης.

• Η αξιολόγηση εστιάζει στη διερεύνηση και στην αποτίμηση του «Τι γνωρίζουν», «Τι καταλαβαίνουν» και «Τι είναι ικανοί να κάνουν» οι εκπαιδευόμενοι (αξιολόγηση γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών, και επικοινωνιακών δεξιοτήτων).

• Η αξιολόγηση εδράζεται στην αποτίμηση της επίδοσής τους με βάση σαφή διατυπωμένα κριτήρια, τα οποία πηγάζουν από τους γενικούς και ειδικούς στόχους της μαθησιακής διαδικασίας και τα οποία γνωστοποιούνται έγκαιρα στους εκπαιδευομένους.

• Ενθαρρύνεται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαδικασία αξιολόγησης. Οι εκπαιδευόμενοι ωθούνται να αποκτούν όλο και περισσότερες δεξιότητες αυτοαξιολόγησης, ετεροαξιολόγησης.

• Η αξιολόγηση βασίζεται στην αποτίμηση τόσο των προϊόντων της μάθησης όσο και της ίδιας της σύνθετης διαδικασίας μάθησης.

• Κατά την αξιολόγηση λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων (π. χ. γνωστικό υπόβαθρο, στυλ μάθησης, κ. λπ.).

• Οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούνται μέσα από σύνθετες αυθεντικές δραστηριότητες.

• Η διαδικασία της αξιολόγησης πραγματοποιείται με ποικίλες τεχνικές (συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων), ανάλογα με τους στόχους και το περιεχόμενο της μαθησιακής διαδικασίας.

• Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης γνωστοποιούνται στους εκπαιδευομένους και χρησιμοποιούνται προς όφελός τους (π. χ. ανατροφοδότηση, απόκτηση μεταγνωστικών ικανοτήτων μέσα από τον έλεγχο και τη διαχείριση της μάθησής τους) – η αξιολόγηση ως μηχανισμός συνεχούς ανατροφοδότησης. (Κομνηνού Μ. Π.&ΚούσουλαΑικ., 2017)

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου Χ. (2013) «Η αξιολόγηση, για να γίνει αποδεκτή στον παιδαγωγικό της ρόλο, απαιτεί πειστικότητα, εγκυρότητα, αξιοπιστία, αξιοκρατία και δικαιοσύνη τόσο στις προθέσεις, τις διαδικασίες, τα κριτήρια, τα αντικείμενα και τους σκοπούς της όσο και στα πρόσωπα που θα την εφαρμόσουν»

Έτσι, η βασική λειτουργία της αξιολόγησης είναι καθαρά παιδαγωγική και αποσκοπεί στην ανατροφοδότηση των ατόμων που ενέχονται σ' αυτήν. Το περιεχόμενο της αξιολόγησης πρέπει να βρίσκεται σε άμεση αντιστοίχιση με τους σκοπούς και το περιεχόμενο της διδασκαλίας (εγκυρότητα). Τα όργανα και οι διαδικασίες της αξιολόγησης, πρέπει να τα διακρίνει η αντικειμενικότητα, η διακριτικότητα, η αξιοπιστία και η πρακτικότητα. (Μπαλάσκα Π.&Νταντάνου Μ., 2016)

Στη μελέτη περίπτωσης που εξετάζουμε η αξιολόγηση για τη μάθηση έγινε ως εξής:

<u>Σε επίπεδο Γνώσεων:</u> Γραπτές εξετάσεις (50% του τελικού βαθμού εξαμήνου)

Εδώ, δίνεται η δυνατότητα να αποτυπωθεί με απόλυτη διαφάνεια το γνωστικό επίπεδο του σπουδαστή αναφορικά με το περιεχόμενο του μαθήματος, απαντώντας σε ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου, από αρχείο που έχουν κατασκευάσει οι ίδιοι οι φοιτητές στη διάρκεια του εξαμήνου - μετά από σχετική καθοδήγηση του διδάσκοντος – τις οποίες μετά την αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση από συμφοιτητές και αντικειμενικής αξιολόγησης σε ειδικά σχεδιασμένο απαντητικό φύλλο, θα αξιολογήσουν τελικά ως προς την τήρηση των κανόνων του μαθησιακού συμβολαίου τους, ομάδες εργασίας από το κάθε τμήμα.

Σε επίπεδο Στάσεων: Παρακολούθηση μαθημάτων και σύνταξη Ατομικού Φακέλου (30% του τελικού βαθμού).

Με τη διαδικασία αυτή δίνεται η δυνατότητα στο διδάσκοντα να αξιολογήσει προσπάθεια και τη δημιουργία θετικών στάσεων του σπουδαστή απέναντι στο αντικείμενο, τα αποτελέσματα της προσπάθειας, αλλά και την πορεία της φοίτησης.

Σε επίπεδο Δεξιοτήτων: Πρακτικές δεξιότητες (20% του τελικού βαθμού)

Στην αξιολόγηση Στάσεων και Δεξιοτήτων συμμετέχει ομάδα η οποία, υπό την εποπτεία του διδάσκοντος, καλείται να εκτιμήσει τις παραπάνω δύο δεξιότητες των μελών του τμήματος, οι οποίες αποκτήθηκαν στο πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος.

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΝΔΙΑΜΕΣΗΣ (ΕΤΗΣΙΑΣ) ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΟΣ

Κατά τη συγκεκριμένη αξιολογική διαδικασία ο διδάσκων επέλεξε τη μέθοδο του ερωτηματολογίου, το οποίο διανεμήθηκε στους φοιτητές των τριών τμημάτων του ΕΠΠΑΙΚ και στο ΠΕΣΥΠ Άργους το οποίο περιείχε ένα συνδυασμό από ανοικτές και κλειστές ερωτήσεις (ποσοτική και ποιοτική έρευνα). Οι απαντήσεις ήταν ανώνυμες μέσω της σχετικής ρύθμισης της πλατφόρμας. Ήταν διαθέσιμο και προσβάσιμο από όλους τους εκπαιδευόμενους των τριών τμημάτων του προγράμματος ΕΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ και περιλαμβάνει 19 ερωτήσεις

Οι ερωτήσεις χωρίζονται σε δύο βασικές κατηγορίες. Οι πρώτες δέκα (10) είναι ποιοτικού τύπου, όπου ζητήθηκε να διατυπωθεί εν συντομία η γνώμη των εκπαιδευόμενων. Οι επόμενες οκτώ (8) είναι ποσοτικού τύπου, όπου μέσω κλίμακας βαθμολογίας και βαθμονομημένων απαντήσεων επιλογής ζητήθηκε να επιλεγεί η απάντηση που τους ταιριάζει. Η τελευταία ερώτηση είναι ανοικτού τύπου και χρησιμοποιείται για γενικές παρατηρήσεις που θέλουν να επισημάνουν όσοι έχουν απαντήσει στο ερωτηματολόγιο.

Τα ερωτήματα ήταν σχετικά με τα ακόλουθα βασικά σημεία:

- Με τις προσδοκίες της διδασκαλίας του μαθήματος.
- Με τη χρησιμότητα των γνώσεων που αποκτήθηκαν.
- Για τυχόν τροποποιήσεις της θεωρητικής παρουσίασης των ενοτήτων.
- Με την καταλληλότητα του διδάσκοντος για το εκπαιδευτικό αντικείμενο.
- Με την επάρκεια της διοικητικής και της γραμματειακής υποστήριξης
- Με προτάσεις για καλύτερη διεξαγωγή του μαθήματος
- Με γενική αξιολόγηση του μαθήματος
- Με την επάρκεια του εκπαιδευτικού υλικού

4.1 ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ

Οι αξιολογικοί άξονες του «Εντύπου Αξιολόγησης Επιμορφωτικής Συνάντησης» του Δρ. Χαράλαμπου Τ. Τσίρου, περιλαμβάνουν διερευνητικά ερωτήματα αναφορικά με τα ακόλουθα βασικά σημεία:

- ➢ Με την σύνταξη του μαθησιακού συμβολαίου.
- ➢ Με τους στόχους του μαθήματος και την υλοποίηση αυτών.
- ➢ Με την διαδικασία και τα εκπαιδευτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν.
- ➢ Με τα εποπτικά μέσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- ➢ Με την καταλληλότητα του διδάσκοντος για το εκπαιδευτικό αντικείμενο.
- ➢ Με τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΤΕΛΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΟΣ.

Η μεθοδολογία για την τελική αξιολόγηση του διδάσκοντος ήταν η χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου, το οποίο διανεμήθηκε στους φοιτητές των τριών τμημάτων του ΕΠΠΑΙΚ και στο ΠΕΣΥΠ Άργους μετά το πέρας των τελικών εξετάσεων.

Το ερωτηματολόγιο αυτό περιείχε ένα συνδυασμό από ανοικτές και κλειστές ερωτήσεις (ποσοτική και ποιοτική έρευνα) και περιλαμβάνει 13 ερωτήσεις. Οι 12 από αυτές είναι ποσοτικού τύπου, όπου μέσω κλίμακας βαθμολογίας και βαθμονομημένων απαντήσεων επιλογής ζητήθηκε να επιλεγεί η απάντηση που τους ταιριάζει και η τελευταία είναι ανοικτού τύπου

Οι ερωτήσεις χωρίζονται σε τρεις βασικές κατηγορίες. Οι πρώτες πέντε (5) αναφέρονται στον βαθμό ικανοποίησης των σπουδαστών, ως το επίπεδο της διδασκαλίας. Οι επόμενες τρεις (3) ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα και κατά πόσο ωφελήθηκαν. Μία ερώτηση ήταν αξιολόγηση για τη μάθηση. Οι επόμενες τρεις (3) ως προς τον διδάσκων και η τελευταία ερώτηση είναι ανοικτού τύπου και ζητούσε ένα σύντομο σχόλιο που θέλουν να επισημάνουν όσοι έχουν απαντήσει στο ερωτηματολόγιο.

Ο διδάσκων καθηγητής επέβλεψε, χωρίς να έχει ενεργό συμμετοχή για να είναι πιο αξιόπιστα και αντικειμενικά τα αποτελέσματα. Το πλήθος των σπουδαστών είναι 31 άτομα του ΠΕΣΥΠ και 93 σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ, σύνολο 124 φοιτητές της ΑΣΠΑΙΤΕ Άργους.

Για την τελική αξιολόγηση τα ερωτηματολόγια του ΠΕΣΥΠ 2017-2018 μελέτησε και επεξεργάστηκε ο κ. Χρυσανθακόπουλος Ανδρέας, διευθυντής του Λυκείου Λεβιδίου, για το ΕΠΠΑΙΚ 2017-2018 επεξεργάστηκα τα αποτελέσματα από τα αριθμημένα ερωτηματολόγια που μου παραδόθηκαν. Ο καθηγητής επέβλεψε, χωρίς να έχει ενεργό συμμετοχή για να είναι πιο αξιόπιστα και αντικειμενικά τα αποτελέσματα. Το πλήθος των σπουδαστών είναι 31 άτομα του ΠΕΣΥΠ και 93 σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ, σύνολο 124 φοιτητές της ΑΣΠΑΙΤΕ Άργους.

Το σύνολο του πληθυσμού, για τα δύο μαθήματα κατά τη διάρκεια των τριών σχολικών ετών και για το ΕΠΠΑΙΚ & ΠΕΣΥΠ, του οποίου μελετήθηκαν οι απαντήσεις, είναι 499 απαντήσεις από 303 σπουδαστές της ΑΣΠΑΙΤΕ Άργους και για τις τρεις μορφές αξιολόγησης (αρχική-ενδιάμεση -τελική) και για τα εκπαιδευτικά έτη 2015-2016,2016-2017 & 2017-2018

6. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΕΛΕΤΗΣ:

Ακαδημαϊκά έτη : 2015- 2018 (Συνολικά 3 έτη)
Προγράμματα Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ: (ΠΕ.ΣΥ.Π – ΕΠΠΑΙΚ)
Αξιολογούμενα Μαθήματα :

- ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
- ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

- ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

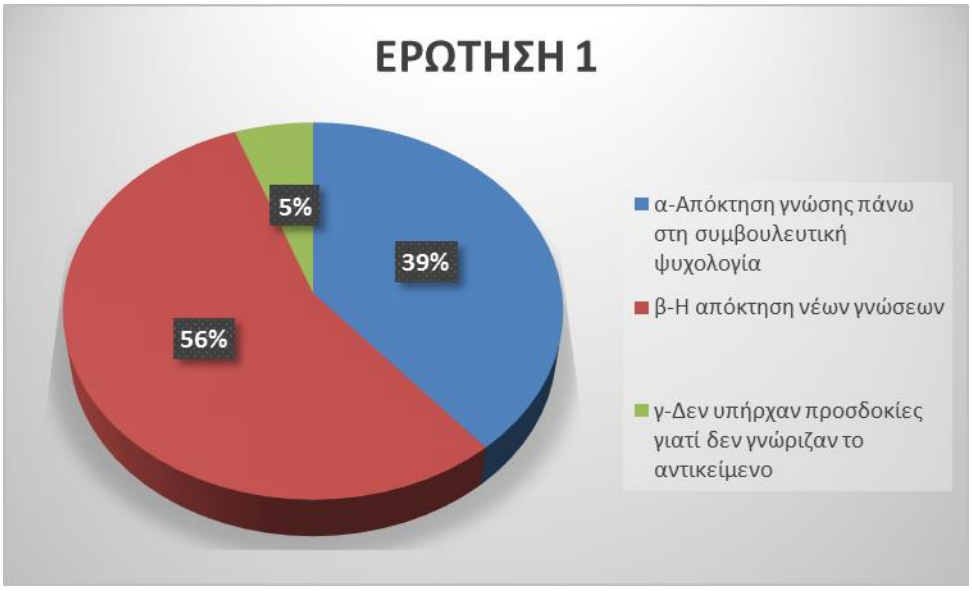
Πληθυσμός μελέτης: 499 απαντήσεις από 303 σπουδαστές
Εκπαιδευτικό επίπεδο: Πτυχιούχοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Πολλαπλής σύνθεσης Φύλου και Ηλικίας.

7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ -ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στη συνέχεια παρατίθενται ενδεικτικά αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας και αξιολόγησης των απαντήσεων στα ερωτηματολόγια του διδάσκοντος, στο μάθημα της «ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ» του προγράμματος ΠΕ.ΣΥ.Π. εκπαιδευτικού έτους 2017-2018 της Α. Σ. ΠΑΙ. Τ. Ε Άργους .

Οι απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα ομαδοποιήθηκαν και επεξεργάστηκαν στο EXCEL, σας τις παρουσιάζω με γραφήματα και με ποσοστιαία μορφή.

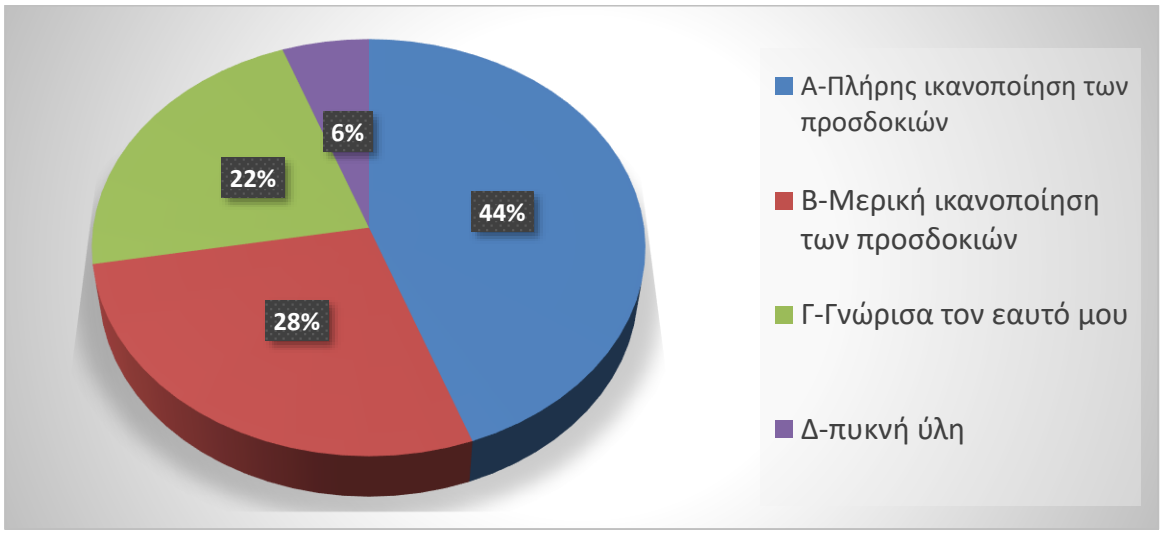
Ποιες ήταν οι προσδοκίες σας από τη διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου πριν από την έναρξή του;



Συμπέρασμα : Σχεδόν η πλειοψηφία των σπουδαστών επιζητούσε τη γνώση είτε γενικά , είτε πάνω στο συγκεκριμένο μάθημα που διδασκόταν. Ελάχιστο ήταν το ποσοστό, μόλις το 5%, που αρχικά δεν είχε καμία προσδοκία.

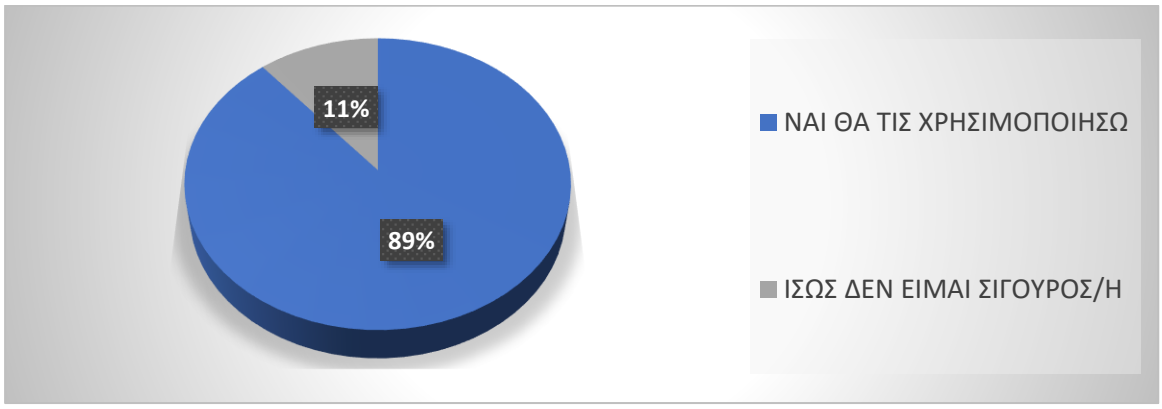
Ποια είναι η γνώμη σας σήμερα μετά από την παρακολούθηση των μαθημάτων;

Και εδώ οι απαντήσεις αποτυπώνονται στο ακόλουθοδιαγράμμα:



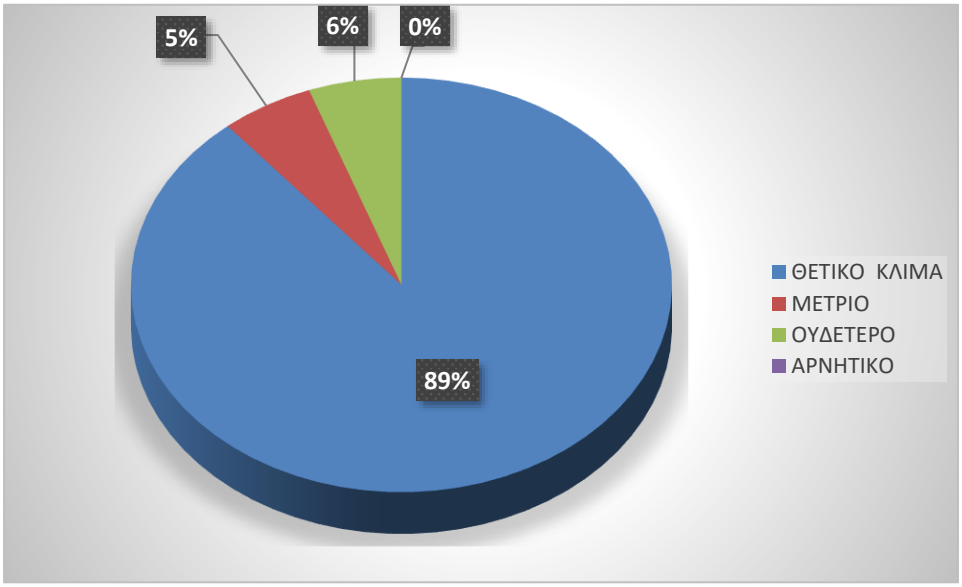
Παρατηρούμε ότι η θετική άποψη των σπουδαστών για το μάθημα μετά την παρακολούθηση του κυμαίνεται σε πολύ υψηλά ποσοστά από 44% σε σχέση με την αρνητική που είναι περίπου 6%. Σημαντικό είναι ένα ποσοστό 22% που δηλώνει ότι μέσα από το μάθημα «γνώρισε τον εαυτό του».

<u>Πιστεύετε ότι θα σας φανούν χρήσιμες οι γνώσεις που αποκτήσατε;</u>



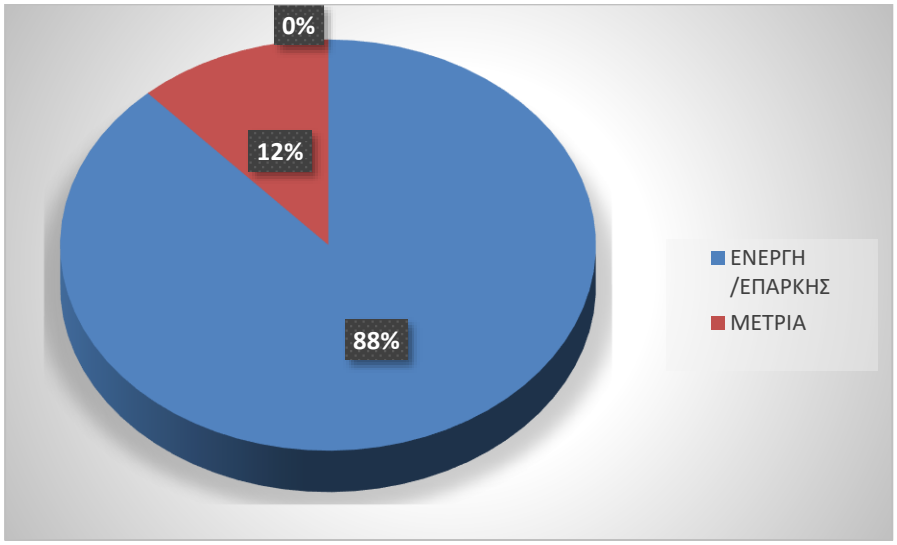
Το 89% των σπουδαστών του ΠΕ.ΣΥ.Π. δήλωσε ότι οι γνώσεις που έλαβε ήταν χρήσιμες και θα τις χρησιμοποιήσει σίγουρα στο μέλλον.

<u>Πώς κρίνετε το γενικότερο κλίμα διεξαγωγής του μαθήματος, τις σχέσεις με τους άλλους φοιτητές και τον διδάσκοντα;</u>



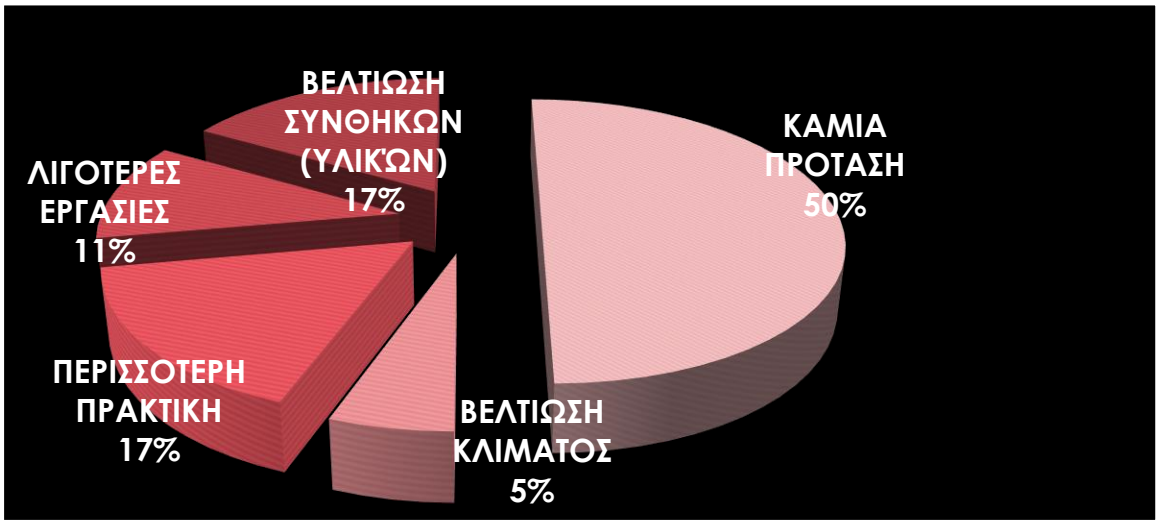
Συμπέρασμα: Η πλειοψηφία των φοιτητών όπως προκύπτει από τη συγκριτική μελέτη, έχει θετική άποψη για το κλίμα που επικρατεί με μεγάλο ποσοστό (89%). Ουδέτερο χαρακτηρίζεται το κλίμα περίπου σε ποσοστό 6% ενώ διαφορετικές απόψεις εξέφρασε το περίπου το 5%. Στο ΠΕΣΥΠ δεν υπάρχει κάποιος σπουδαστής που να χαρακτήρισε το κλίμα αρνητικό τόσο με τον διδάσκοντα όσο και με τους άλλους συμφοιτητές τους.

Πώς κρίνετε την δική σας συμμετοχή στο μάθημα (αυτοαξιολόγηση);



Συμπέρασμα:Στην ερώτηση αυτή , οι σπουδαστές αξιολόγησαν την συμμετοχή τους ενεργή/ επαρκής το 88% , μέτρια το 12%. Ενώ δεν χαρακτήρισε ανεπαρκής κανείς τη συμμετοχή του.

<u>Οι προτάσεις σας για την καλύτερη διεξαγωγή του μαθήματος και την επίλυση τυχόν προβλημάτων, μας είναι πολύτιμες. Παραθέστε τις.</u>



<u>Συμπέρασμα</u>:Από τα άτομα που απάντησαν οι μισοί δεν έκανα καμία πρόταση για τη βελτίωση του μαθήματος. Οι προτάσεις κινούνται στον άξονα βελτίωσης των συνθηκών που διεξάγεται το μάθημα, αφού οι αίθουσες ανήκουν στο 1^{ο} γυμνάσιο Άργους και είναι σχεδιασμένες για παιδιά και όχι για ενηλίκους (17%), περισσότερη πρακτική άσκηση (17%),και το 11% δήλωσε ότι θα επιθυμούσε λιγότερες εργασίες ή περισσότερο χρόνο για να πραγματοποιηθούν .

Οι υπόλοιπες προτάσεις αξιολογούνται και ανατροφοδοτούν τον εκπαιδευτικό όπως πρέπει να γίνεται στην ενδιάμεση αξιολόγηση.

<u>Αξιολογήστε την επιστημονική συγκρότηση του διδάσκοντα:</u>

Στο τμήμα του ΠΕΣΥΠ τα αποτελέσματα των άριστων εντυπώσεων σε υψηλό ποσοστό 74% και μόνο το 4,3% την επιστημονική συγκρότηση του διδάσκοντος επαρκή.

7.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΝΔΙΑΜΕΣΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η ενδιάμεση αξιολόγηση του διδάσκοντος από τους φοιτητές των επιμορφωτικών συναντήσεων κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών σύμφωνα με τα δεδομένα που αντλήθηκαν από τα ερωτηματολόγια είναι θετική,με υψηλά ποσοστά συμφωνίας σε όλους τους τομείς της αξιολογικής διαδικασίας.

- ❖ Διαχρονικά οι σπουδαστές σε ποσοστό πάνω από 80 % ξεκίνησαν τα μαθήματα με σκοπό τη γνώση.
- ❖ Το 69% και πάνω χαρακτήρισαν τη διδασκαλία καλύτερη των προσδοκιών τους .
- ❖ το 82% και πάνω έχουν θετική άποψη για την μεθοδολογία της διδασκαλίας.
- ❖ Η άποψη των διδασκομένων για τον διδάσκοντα γενικά ήταν πολύ καλή με το ίδιο υψηλά ποσοστάμε το μικρότερο ποσοστό 12% να συγκεντρώνει η μη ικανοποιητική επικοινωνία με τους σπουδαστές.
- ❖ Το 80, 6 % των φοιτητών βαθμολόγησαν τον διδάσκοντα με βαθμολογίες από 8 έως 10.
- ❖ Οι σπουδαστές κατά τις τελικές εξετάσεις αρίστευσαν σε ποσοστό 84% και πάνω.
- ❖ το 82% και πάνω έχουν θετική άποψη για την μεθοδολογία της διδασκαλίας.

ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕ.ΣΥ.Π

- ✓ Η πλειοψηφία των σπουδαστών, πριν την έναρξη των μαθημάτων, επιζητούσε τη γνώση και μόνο το 5% περίπου δεν είχε καμία προσδοκία.

✓ Μετά το πέρας των μαθημάτων σχεδόν όλοι δήλωναν ικανοποιημένοι, το 22% δήλωσε ότι γνώρισε τον εαυτό του .

✓ Το 6% πιστεύει ότι είναι «πυκνή η ύλη».

✓ Το 80, 6 % των φοιτητών βαθμολόγησαν τον διδάσκοντα με βαθμολογίες από 8 έως 10.

✓ Οι σπουδαστές κατά τις τελικές εξετάσεις αρίστευσαν σε ποσοστό 84% και πάνω.

✓ το 82% και πάνω έχουν θετική άποψη για την μεθοδολογία της διδασκαλίας

<u>Μαθησιακά αποτελέσματα.</u>

Για τα μαθήματα του διδάσκοντος
Εκπαιδευτική αξιολόγηση
Συμβουλευτική ψυχολογία
Ενδεικτικά έχουμε:

Οι σπουδαστές κατά τις τελικές εξετάσεις αριστεύσαν σε ποσοστό 84% και πάνω.

Συμπερασματικά η μελέτη περίπτωσης μας έδωσε μια Άριστη αξιολόγηση του μοντέλου διδασκαλίας και του διδάσκοντος στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

<u>Προτάσεις των σπουδαστών :</u>

Οι προτάσεις που έκαναν οι σπουδαστές του ΠΕ.ΣΥ.Π. ομαδοποιούνται ως εξής:

➨ Να βελτιωθούν οι συνθήκες που διεξάγεται το μάθημα, αφού οι αίθουσες ανήκουν στο 1ο γυμνάσιο Άργους και είναι σχεδιασμένες για παιδιά και όχι για ενηλίκους (17%).

➨ Περισσότερη πρακτική άσκηση(11%).

➨ Το 17% δήλωσε ότι θα επιθυμούσε λιγότερες εργασίες ή περισσότερο χρόνο για να πραγματοποιηθούν.

➨ Το 5% δήλωσε ότι θέλει βελτίωση των σχέσεων μέσα στην αίθουσα.

➨ Το 50 % δεν έκανε καμία πρόταση.

Τελικά Συμπεράσματα

Ως τελικό συμπέρασμα είναι ξεκάθαρο ότι σχεδόν οι περισσότεροι από τους σπουδαστές «απόλαυσαν» το μάθημα όπως είχε υποσχεθεί στην πρώτη συνάντηση ο καθηγητής.

Υπήρξε ικανοποίηση των φοιτητών από το αντικείμενο των μαθημάτων, τους στόχους που τέθηκαν αλλά και τον τρόπο με τον οποίο υλοποιήθηκαν. Η ενδιάμεση αξιολόγηση των επιμορφωτικών συναντήσεων κατά τη διάρκεια του χειμερινού εξαμήνου σύμφωνα με τα δεδομένα που αντλήθηκαν από τα ερωτηματολόγια είναι θετική, με υψηλά ποσοστά συμφωνίας σε όλους τους τομείς της αξιολογικής διαδικασίας.

Στην τελική αξιολόγηση των σπουδαστών σχεδόν όλοι αρίστευσαν και αυτό οφείλεται στην πετυχημένη διδασκαλία που ακολουθεί ο διδάσκων.

Στην άτυπη τελική αξιολόγηση του, ο διδάσκων συγκέντρωσε μεγάλο ποσοστό στο άριστα.

Σύμφωνα με τον διδάσκων «η αξιολόγηση έχει νόημα, ως εκπαιδευτική διαδικασία, μόνο όταν αποτελεί τμήμα ενός προσυμφωνημένου εκπαιδευτικού σχεδίου στη βάση σύνταξης ενός μαθησιακού συμβολαίου. Το εκπαιδευτικό αυτό σχέδιο θα πρέπει να περιέχει σαφώς διατυπωμένους στόχους σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, τη μεθοδολογία ελέγχου της επίτευξής τους (τεχνικές, μέσα, χρονοδιάγραμμα), και εκ την «των ων ουκ άνευ», προβλεπόμενη ανατροφοδότηση στους αξιολογούμενους ώστε για να υπάρξουν οι σχετικές βελτιώσεις».

«Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση (για τη Μάθηση) δεν έχει νόημα εάν δεν αποτελεί τμήμα ενός Εκπαιδευτικού Σχεδίου, το οποίο να έχει συμφωνηθεί με τους αξιολογούμενους στη βάση σύνταξης ενός Μαθησιακού Συμβολαίου». (Τσίρος, 2014).

Η ευθύνη της σύνταξης και του περιεχομένου των εισηγήσεων βαρύνει τους συντάκτες τους, όπως επίσης και η ευθύνη για τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εισήγηση αυτή ή τμήμα της δεν τους ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος LarousseBritannica, τόμος 8 (2006) εκδόσεις πάπυρος
- Επίτομονεγκυκλοπαιδικόν και γλωσσικόνλεξικόν Πάπυρους(1961) , τόμος Α Αθήνα
- Δημητρόπουλος, Ε. (1989). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή.* Τέταρτη έκδοση, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1991). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση (μέρος πρώτο): Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου,* εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002*) Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου,* Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα
- Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση.* Εκδόσεις Μεταίχμιο, ISBN 960-375-720-9, ISBN-13 978-960-375-720-7
- Κασιμάτη Αικατερίνη (2008), « *Εισαγωγή στη διδακτική μεθοδολογία-Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας»*, Αθήνα

- Κασσωτάκης, Μ. (1989*). «Αξιολόγηση», «Αξιολόγηση διδασκαλίας», «Αξιολόγησης αναγκαιότητα», στο Παιδαγωγική* − Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια − Λεξικό, Αθήνα, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*, Η λέσχη των εκπαιδευτικών.
- Κασσωτάκης, Ι. Μ. -Μαρκαντώνης, Ι. Σ. (1978-79). *Στοιχεία διδακτικής και σχολικής αξιολογήσεως*, σημειώσεις Πανεπιστημιακών παραδόσεων, Αθήνα.
- Καψάλης, Α. Γ. (1998). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg
- Κομνηνού Μ. Π., ΚούσουλαΑικ. (2017) *εκπαιδευτική αξιολόγηση για τη μάθηση _ σύγχρονες προοπτικές (μελέτη περίπτωσης) και εφαρμογές εκπαιδευτικής αξιολόγησης* αδημοσίευτηπτυχιακή εργασία γ. 2. 8. 19. για την ΑΣΠΑΙΤΕ
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως Παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg
- Μαστοράκη Μ., Σελίμης Δ. *2016 «Αξιολόγηση του διδάσκοντα στα μαθήματα «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση και Αναπτυξιακή Ψυχολογία»* αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία για την ΑΣΠΑΙΤΕ
- Ματσαγγούρας-Γιαλούρης-Κουλουμπαρίτση (2014), *Προκαταρκτικές ενέργειες για την εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης*, Επιμορφωτικό υλικό, Αθήνα 2014
- Μαυρογιώργος, Γ. (2006). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου*, στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, τ. ΙΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Μπαλάσκα Π., Νταντάνου Μ. (2016) *ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΟΣ : Μελέτη περίπτωσης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση Ενδιάμεση Αξιολόγηση του διδάσκοντος» με την Κλίμακα Αξιολόγησης Επιμορφωτικής Παρέμβασης Ενηλίκων (Κ. Α. Ε. Π. Ε)* « αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία για την ΑΣΠΑΙΤΕ
- Παντελιάδου Σ. (2004*). Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος
- Παντελιάδου Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό Έργο Και Αξιολόγηση Στο Σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Τσίρος, Χ. (2008). *Αισθητηριακός τύπος, αυτοεκτίμηση, ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών: Η συμβολή τους στη διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης,* Έκθεση Αξιολόγησης 0042, Τρίπολη.
- Τσίρος, Χ. (2009). *Κλίμακα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου Ενηλίκων*, Τρίπολη, ISBN: 978-960-99047-5-9.
- Τσίρος Χ. (2009α). *Το Μαθησιακό Ύφος : Έρευνες και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση*. Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό. ISBN: 978-960-99047-0-4.
- Τσίρος Χ. (2009γ, 2014). *Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος-Ακαδημαϊκή Αυτοαντίληψη-Νοημοσύνη και Επίδοση στο Δημοτικό σχολείο*. Τρίπολη: αυτοέκδοση. ISBN: 978-960-99047-2-8. (Σελίδες 346, Τόμος Ι: σελίδες 136. Τόμος ΙΙ: σελίδες 238
- Τσίρος Χαράλαμπος. (2009στ). *Κλίμακα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου Ενηλίκων*. Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό
- Τσίρος Χ., Παπαπέτρου Σ. (2012). *Κλίμακα Αξιολόγησης Επιμορφωτικής Παρέμβασης Ενηλίκων (Κ. Α. Ε. Π. Ε.).* Στο Σταλίκας, Α., κ. α., «Τα

ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα», 2012 Εκδ. Πεδίο (πρώην) Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2012. σελ. 499-500. ISBN : 978-960-546-081-52

- Τσίρος, Χ. (2014*). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, Άργος, ISBN: 978-618-80138-2-7 (συγγραφή για την ΑΣΠΑΙΤΕ)
- Τσίρος, Χ. (2014). *Λογοπαιδεία: Παιδαγωγική θεραπευτική του Λόγου»*, Άργος, ISBN: 978-960-93-4268-1
- Τσίρος Χ., Κασιμάτη Α. (2010, 2014). *Εκπαιδεύοντας τον εκπαιδευτή ενηλίκων : Η αξιοποίηση των εννοιών του κυρίαρχου αισθητηριακού τύπου και της αυτοεκτίμησης στον επαναπροσδιορισμό της ποιότητας στην εκπαίδευση ενηλίκων-ένα επιμορφωτικό «παράδειγμα»*. Στο Δια Βίου Μάθηση & Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη
- Τσίρος, Χ. (2014 - 15). *Παρουσίαση του μαθήματος «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση»,* Ε. Π. ΠΑΙ. Κ, Α. Σ. ΠΑΙ. Τ. Ε, Παράρτημα Άργους.
- Cangelosi JS 199 0. *Evaluating student achievement*. NewYork : Longman.
- Hoy, C.&Gregg, N. (1994). *Assessment: The special educator's role, Pacific Grove*, CA: Brooks/Cole.
- Pidgeon, D.&Yates, A. (1968), *An Introduction to educational measurement*, London
- Rogers, A. (1999) *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα
- Waterman, B. (1994). *Assessing children for the presence of a disability*. NICHCY (National Information Centerfor Children and Youth with Disabilities) News Digest, vol.4, N. 1. 111
- Woods, P. (1991). *Inside Schools. Ethnography in Education Research*. London:
  Routledge.

ΑΞΙΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΓΟΝΕΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΣΤΟ ΝΟΜΟ ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ

Βανικιώτη Δήμητρα, Γεωργαλλή Αντωνία, Γκιόκα Αναστασία, Λούμπας Δημήτριος

Εισαγωγή

Η έννοια της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια ενισχύεται από σημαντικά ερευνητικά στοιχεία, που έχουν συγκεντρωθεί στο βάθος των χρόνων και καταδεικνύουν ότι η σχολική επιτυχία των παιδιών συνδέεται με τις ιδιαιτερότητες του οικογενειακού περιβάλλοντος (Bastiani & Wolfendale, 2000). Πολλές έρευνες καταλήγουν στο ότι η συνεργασία αυτή στα πλαίσια της ειδικής αγωγής αποδεικνύεται πολλές φορές σύνθετη, πολύπλοκη και συχνά με προβλήματα (Dale, 1996). Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός σήμερα πρέπει να αναλαμβάνει και το ρόλο του συμβούλου, με στόχο τη λύση πιθανών προβλημάτων. Επιπλέον η γνώση του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι επιβεβλημένη σε οτιδήποτε έχει σχέση με μαθησιακές δυσκολίες (Παπαγιάννη & Παρασκευά, 2008). Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία χρειάζεται αυξημένη προσπάθεια αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες για να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών.

Έτσι για μια αποδοτική συνεργασία προτείνεται μια ολιστική λογική στη σύνδεση εκπαιδευτικών-γονέων λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη όλες τις παραμέτρους καθώς και τους σχετικούς παράγοντες (Παρπαΐρη, 2012). Οι δυνατότητες των σύγχρονων τεχνολογιών είναι μια αυξανόμενη τάση στα πλαίσια της διεθνούς εκπαιδευτικής κοινότητας.

Σύμφωνα με έρευνα των Alexiou-Ray, Wilson, Wright & Peirano (2003) στις Η.Π.Α., υπάρχει ήδη η δυνατότητα χρήσης email, wiki, blog, sms, smart, phone, ιστοσελίδας, μέσων κοινωνικής δικτύωσης, διαδραστικών πολυμέσων, ηλεκτρονικής εκπαιδευτικής πλατφόρμας παρακολούθησης της επίδοσης των μαθητών, καθώς και Ολοκληρωμένου Πληροφοριακού Συστήματος με δυνατότητα πρόσβασης σε στοιχεία της σχολικής μονάδας με τακτική ενημέρωση των αλλαγών. Όσον αφορά την Ελλάδα είναι αλήθεια ότι δεν υπάρχει κάποιο επίσημο πρόγραμμα από τη μεριά της Πολιτείας σχετικά με τους τρόπους και τις μεθόδους προσέγγισης, επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Μόνο σε μεγάλα, ιδιωτικά σχολεία έχει καθιερωθεί τα τελευταία χρόνια, ένα σύνολο πρακτικών ηλεκτρονικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

Η μελέτη μας έχει σκοπό να ερευνήσει τους παραπάνω προβληματισμούς, όπως αυτοί αναδύονται μέσα από τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κορινθίας στη σχολική πραγματικότητα.

Σχέσεις & Επικοινωνία Οικογένειας-Σχολείου

Η εμπειρική βιβλιογραφία υποστηρίζει σθεναρά τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση με σημαντικά οφέλη όλων των συμμετεχόντων. Στις μέρες μας η πρόσβαση των οικογενειών σε προηγμένες τεχνολογίες ηλεκτρονικών υπολογιστών συνεχώς αυξάνεται και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των ευκαιριών επικοινωνίας του σχολείου και της οικογένειας μέσω των Νέων Τεχνολογιών (Παρπαΐρη, 2012). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα το 71% των δασκάλων θεωρεί ότι ένα ασφαλές Διαδίκτυο είναι μια «πύλη γονέων», όπου οι ίδιοι θα μπορούν να έχουν λεπτομέρειες σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού τους (THE TIMES, 2011). Για να αυξηθούν οι αλληλεπιδράσεις και να βελτιωθεί η επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και του σπιτιού, αναπτύχθηκε το 1987 η έννοια του Transparent School, από τον Dr. Jerold P. Bauch. Το μοντέλο περιλαμβάνει υπολογιστικές κλήσεις από το σχολείο και χρησιμοποιεί ηλεκτρονικά γραμματοκιβώτια, έτσι ώστε οι γονείς να μπορούν να καλούν καθημερινά ένα μήνυμα από τον δάσκαλο. Στο 1ο ΕΠΑ.Λ. Ρόδου εδώ και αρκετά χρόνια αναπτύσσεται η πρωτοποριακή πλατφόρμα επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας ως μια καλύτερη προσέγγιση στο θέμα της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας.

Μοντέλα συνεργασίας-Αρχές αποτελεσματικής επικοινωνίας των δύο θεσμών

Η οικογένεια και το σχολείο είναι δύο θεσμοί που έχουν άμεση σχέση στην προσωπική, ακαδημαϊκή, κοινωνική και ηθική εξέλιξη του παιδιού. Στη βιβλιογραφική επισκόπηση ως ρυθμιστές της σχέσης αυτής έχουν προταθεί: το σταδιακό, το οργανισμικό, το οικοσυστημικό, το σφαιρικό, το κοινωνικό και το πολιτικό μοντέλο. Ιδιαίτερη αναφορά θα γίνει στο σφαιρικό και οικοσυστημικό μοντέλο.

Η θεωρία της Epstein των «επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής», λαμβάνει υπόψη τρεις σημαντικούς παράγοντες: εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές που επηρεάζουν και επηρεάζονται. Στο μοντέλο της Epstein, το παιδί τοποθετείται στο κέντρο των σφαιρών επιρροής και αυτό σημαίνει, ότι είναι στην πράξη ο βασικός πρωταγωνιστής στη διαδικασία της μάθησης και αντανακλά το γεγονός, ότι ανεξάρτητα από τη χρονική στιγμή, το σχολείο και την οικογένεια, η γονεϊκή εμπλοκή είναι μια μεταβλητή, η οποία μπορεί να ενισχυθεί ή να μειωθεί, από τις πρακτικές των παιδαγωγών, των γονέων και των παιδιών (Τσιναρέλης & Δράκος, 2011).

Το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner βασίζεται στη συστημική θεωρία και αποτελεί τη βάση για μελέτη και προγράμματα που ασχολούνται με τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Ο Bronfenbrenner υποστηρίζει, ότι οι κυριότεροι παράγοντες του περιβάλλοντος που επηρεάζουν την ανάπτυξη των ατόμων, είναι οι γονείς, οι φίλοι, οι παιδαγωγοί, το σχολείο, η κοινωνία και ο πολιτισμός.

Στα παραπάνω σύγχρονα μοντέλα εξασφαλίζεται στα παιδιά τη μελλοντική συνύπαρξη με συνανθρώπους τους, στο πλαίσιο μιας κοινωνικής και οικολογικής προοπτικής. Η αποτελεσματική επικοινωνία στηρίζεται στις αρχές της αποδοχής όσων λέγονται, της ενεργητικής ακρόασης, των κατάλληλων ερωτήσεων, της ενθάρρυνσης και της διατήρησης της εστίασης (Heward, 2011). Επιπλέον ο εκπαιδευτικός οφείλει να εφαρμόζει ορισμένες κατευθυντήριες γραμμές, όπως: να μην υποθέτει ότι γνωρίζει περισσότερα από τους γονείς για το παιδί, τις ανάγκες του και το πώς αυτές πρέπει να ικανοποιηθούν, να αποφεύγεται η επαγγελματική ορολογία, να μην αφήνει τις υποθέσεις και τις γενικεύσεις για τους γονείς και τις οικογένειες να καθοδηγούν τις προσπάθειες του, να είναι ευαίσθητος και δεκτικός στο πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των γονέων και των οικογενειών, να μην είναι αμυντικός και να

πανικοβάλλεται στην επικοινωνία με γονείς, να παραπέμπει τις οικογένειες σε άλλους ειδικούς, όταν αυτό είναι απαραίτητο, να βοηθήσει τους γονείς να είναι ρεαλιστικά αισιόδοξοι.

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών τα προγράμματα συμβουλευτικής και καθοδήγησης της οικογένειας προσφέρουν πληροφόρηση για το πρόβλημα του παιδιού, για τις υπηρεσίες, την πορεία και εξέλιξή του, τη δυνατότητα εκτίμησης των δυνατοτήτων του, έτσι ώστε να τίθενται σωστά οι βάσεις για μια εποικοδομητική επικοινωνία και συνεργασία (Σάλμοντ, 2004). Ο δε παιδαγωγικός ρόλος των γονέων μπορεί να είναι επιβεβαιωτικός, συμπληρωματικός ή/και ενισχυτικός. Ακόμη μπορούμε να συναντήσουμε στην εκπαιδευτική πράξη τους γονείς, σε ποικίλους ρόλους ως υποστηρικτές, εκπαιδευόμενους, εκπαιδευτές των παιδιών τους, βοηθούς δασκάλους, εθελοντές σε σχολικές τάξεις, συνέταιρους στο σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής και συνεργάτες (Smith, 1980 στο Wolfendale, 1989).

Οι Νέες Τεχνολογίες ως περιβάλλον επικοινωνίας στο σύγχρονο σχολείο

Στη σύγχρονη εποχή είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει μια ουσιαστική συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Σε μια πολύ γενική κατηγοριοποίηση μπορούμε να διακρίνουμε τις τυπικές- αρχική ενημέρωση, συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών, ενημερωτικά σημειώματα, ημερολόγια, πίνακας ανακοινώσεων, εφημερίδα- και τις άτυπες- επισκέψεις γονέων στην τάξη, σύντομες συζητήσεις, τηλεφωνική επικοινωνία, ανταλλαγή σημειωμάτων ή ηλεκτρονικών μηνυμάτων, - διαδικασίες που διευκολύνουν την επικοινωνία και τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009). Ωστόσο, οι σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών συχνά χαρακτηρίζονται από αντιπαραθέσεις, γεγονός που οφείλεται εκτός των άλλων, στον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι εμπλεκόμενοι αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο και το πλαίσιο της συνεργασίας. Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, η πίστη στην αξία της γονεϊκής εμπλοκής από γονείς και δασκάλους, οι αντιλήψεις και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι μερικοί από τους παράγοντες που αποδυναμώνουν τη μεταξύ τους συνεργασία (Heward, 2011).

Οι Νέες Τεχνολογίες μπορεί να βοηθήσουν το σύγχρονο σχολείο να επικοινωνήσει με την υπόλοιπη κοινωνία και ειδικότερα με την οικογένεια και να ξεφύγει από τα ασφυκτικά του όρια (Τζιμογιάννης & Σιόρεντα, 2007, όπ. αναφ. στο Κωστής & άλ., 2009). Τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί πειραματίζονται με ποικίλα τεχνολογικά μέσα. Προς αυτήν την κατεύθυνση μας οδηγούν τα εργαλεία ασύγχρονης επικοινωνίας, όπως: *το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο* (e-mail), η χρήση των ηλεκτρονικών καταλόγων (mail lists), οι *ομάδες συζητήσεων* (forum), τα *ιστολόγια* (blogs) (Κόμης, 2004) ή/και τα εργαλεία σύγχρονης επικοινωνίας, όπως: η *συνομιλία* (chat), η τηλεδιάσκεψη (Skype, Google + Hangouts, Oovoo) ή εμπορικά λογισμικά (Adobe Connect, Big Blue Button, Saba Centra). Υπάρχουν ψηφιακά περιβάλλοντα τα οποία υποστηρίζουν ταυτόχρονα τη σύγχρονη και την ασύγχρονη επικοινωνία, συνδυάζοντας πλήθος εργαλείων, όπως: Οι *Ψηφιακές ή Online Κοινότητες*, το Skype, με ήχο και βίντεο και το chat το οποίο επιτρέπει γραπτή επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο και *τα συστήματα διαχείρισης περιεχομένου/μάθησης* (CMS, LMS, LCMS) (Δαγδιλέλης & άλ. στο Κοσμίδου & Μπαλκίζας, 2014).

Όσον αφορά την Ελλάδα είναι αλήθεια ότι δεν υπάρχει κάποιο επίσημο πρόγραμμα από τη μεριά της Πολιτείας. Σύμφωνα με το ΥΠ.Ε.Π.Θ (2010) και τις ευρωπαϊκές οδηγίες για εκπαιδευτική σύγκλιση, το Ψηφιακό Σχολείο είναι βασικό συστατικό του οράματος του Νέου Σχολείου. Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών, σε συνάρτηση με άλλους παράγοντες, μπορεί να συντελέσει στην αλλαγή: του

περιεχομένου των Προγραμμάτων Σπουδών και της σχολικής γνώσης, της διδασκαλίας και της μάθησης, της σχέσης εκπαιδευτικών και μαθητών, της σχέσης γονιών και σχολείου (Κοσμίδου & Μπαλκίζας, 2014).

Συμβουλευτική & Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση

Στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί εκτός από τον κύριο ρόλο τους οφείλουν να ασκούν Συμβουλευτική, όχι μόνο στους μαθητές τους, αλλά «και στα πρόσωπα που τους περιβάλλουν και επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους» (Ζήλου-Καρδάτου, 2006), με στόχο να συντελέσουν στην επίλυση προβλημάτων που πιθανόν αντιμετωπίζουν, όπως προαναφέραμε. Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιούν τακτικές και έκτακτες παιδαγωγικές συναντήσεις με τους γονείς, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001). Όπως τονίζει και η Κοσμίδου – Hardy (2003) η Συμβουλευτική είναι απαραίτητο να εισαχθεί στο σχολείο με το δάσκαλο–σύμβουλο που να στοχεύει στην προσωπική, καθώς και στην κοινωνική ανάπτυξη των νέων.

Ο εκπαιδευτικός ως Σύμβουλος

Στην Κοσμίδου–Hardy (1998) διαβάζουμε ότι ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα, αλλά και την υποχρέωση να αναλάβει το ρόλο του κυριότερου συμβούλου στην παιδαγωγική συνάντηση. Ο εκπαιδευτικός λόγω της καθημερινής επαφής με τον μαθητή και τη συχνή επικοινωνία με την οικογένειά του μπορεί να αναπτύξει μια ουσιαστική σχέση μαζί τους, να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους, να τους στηρίξει ψυχολογικά και να προσφέρει ανεκτίμητη βοήθεια. Βασική προϋπόθεση γι' αυτό είναι: να διαθέτει γνώσεις και δεξιότητες συμβουλευτικής και να βασίζεται σε κάποιες αρχές συνεργασίας με τους γονείς (Αποστολοπούλου, 2015). Είναι απαραίτητοι οι όροι: ενσυναίσθητη κατανόηση, σεβασμός, άνευ όρων αποδοχή. Σύμφωνα με τον C. Rogers προτείνεται η διαμόρφωση του κατάλληλου συμβουλευτικού κλίματος συνεργασίας μεταξύ του ατόμου και του συμβούλου, ώστε να παρέχεται ψυχική ασφάλεια. Σύμφωνα με τον Jourard S. "*Μια ειλικρινά προσωπική σχέση μεταξύ δύο ανθρώπων περιλαμβάνει αποκάλυψη του εαυτού του ενός στον άλλο με πλήρη και αυθόρμητη ειλικρίνεια*" (Jourard, 1964). Συμπεριφορές και αξίες, όπως αυθεντικότητα (cougruence), σεβασμός, άνευ όρων θετική– αποδοχή (unconditional positive regard), ενσυναίσθηση (empathy) (Ποταμιανός, 1999) από τον εκπαιδευτικό σύμβουλο τους βοηθά στην καλύτερη κατανόηση του εαυτού τους (Μαλικιώση – Λοΐζου, 2001).

Τα εργαλεία των Νέων Τεχνολογιών που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν αυτές τις συμβουλευτικές δράσεις είναι το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (email), το ιστολόγιο (blog), τα προγράμματα προβολής παρουσιάσεων ή ένα βίντεο, και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Κοσμίδου & Μπαλκίζας, 2014).

Δυνατότητες & Εφαρμογές στην επικοινωνία των δύο θεσμών μέσω των Νέων Τεχνολογιών

Στις μέρες μας η πρόσβαση των οικογενειών σε προηγμένες τεχνολογίες ηλεκτρονικών υπολογιστών συνεχώς αυξάνεται και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των ευκαιριών επικοινωνίας του σχολείου και της οικογένειας. Η τεχνολογία, μπορεί να τους ενθαρρύνει και να κάνει πιο εύκολη την επικοινωνία στην περίπτωση που αποφασίσουν να επικοινωνήσουν (Τσιμπιδάκη, 2013). Η χρήση του Διαδικτύου είναι το πιο σύγχρονο εργαλείο που χρησιμοποιείται από το σχολείο. Όσον αφορά στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, αυτό παρέχει τη δυνατότητα να συντάσσουν, να αποστέλλουν, να ανακτούν και να προωθούν γραπτά μηνύματα. Μια καλά οργανωμένη

σχολική ιστοσελίδα, από την άλλη πλευρά, μπορεί να προσφέρει μία πληθώρα πληροφοριών για τη σχολική κοινότητα (Κόμης, 2004).

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οι δυνατότητες που παρέχουν οι Τ.Π.Ε. συμβάλλουν στην αμεσότερη επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια καθώς εξοικονομείται χρόνος, παρέχονται περισσότερες πληροφορίες με πιο άμεσο τρόπο, ανταλλάσσονται απόψεις και προβληματισμοί. Το βασικό, βέβαια, είναι να βοηθήσουμε τους γονείς να αντιληφθούν ότι είναι σημαντικό να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, (Bauch, 1989), οι παραδοσιακοί τρόποι επικοινωνίας, αλλά και η επικοινωνία με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών μπορούν να χρησιμοποιηθούν παράλληλα και οι γονείς να επιλέξουν τον τρόπο που τους διευκολύνει περισσότερο.

Μεθοδολογία Έρευνας

Σκοπός & Ερευνητικά Ερωτήματα

Η έρευνα αυτή έχει *σκοπό* να διερευνήσει τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κορινθίας, σχετικά με την αντίληψη του ρόλου τους στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, τις απόψεις τους για την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας με τη χρήση των σύγχρονων εφαρμογών των Νέων Τεχνολογιών, καθώς και τους παράγοντες που διαφοροποιούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών σε αυτήν την επικοινωνία (φύλο, έτη υπηρεσίας, σπουδές, επιμορφώσεις).

Οι ερευνητές είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αναμένεται επιπλέον να εκτιμηθεί η σημερινή κατάσταση της εφαρμογής των Νέων Τεχνολογιών στα σχολεία, από την εισαγωγή τους το 2000 έως σήμερα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που ανακύπτουν από το σκοπό της έρευνας είναι τα εξής:

- ✓ Απόψεις των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία Σχολείου-Οικογένειας (σημαντικότητα, συχνότητα, προφίλ αποτελεσματικής συνεργασίας, ανασταλτικοί παράγοντες)
- ✓ Απόψεις των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία Σχολείου-Οικογένειας με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών (προστιθέμενη αξία σε γνωστικό και συμπεριφοριστικό επίπεδο, καθώς και πρακτικής υποστήριξης και κατανόησης αναγκών των συμβαλλομένων, ετοιμότητα αξιοποίησης, ανασταλτικοί παράγοντες)
- ✓ Αναζήτηση παραγόντων ή χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην επικοινωνία Σχολείου-Οικογένειας.

Προφίλ της έρευνας

Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε η *ποσοτική* έρευνα επιδιώκοντας να καθοριστεί μια γενική τάση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κορινθίας σχετικά με τη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στη Συμβουλευτική Γονέων παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη γενική τάξη στο πεδίο της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 162 εκπαιδευτικοί Α/θμιας εκπαίδευσης του Ν. Κορινθίας στο διάστημα από 30/03 ως 16/04.

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε *το ερωτηματολόγιο*, προϊόν της εμπειρίας των ερευνητριών και το οποίο αποτελείται από τέσσερις άξονες:

1ος άξονας: Τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών

2ος άξονας: Τέσσερις ερωτήσεις σχετικά με επιμορφώσεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες, στη Συμβουλευτική, τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και τις Νέες Τεχνολογίες

3ος άξονας: Πέντε ερωτήσεις σχετικά με τη συνεργασία σχολείου οικογένειας (σημαντικότητα, συχνότητα, αποτελεσματική συνεργασία, ανασταλτικοί παράγοντες)

4ος άξονας: Επτά ερωτήσεις σχετικά με τους τρόπους επικοινωνίας σχολείου οικογένειας (προστιθέμενη αξία σε γνωστικό επίπεδο, σε επίπεδο συμπεριφοράς, πρακτικής υποστήριξης και αμφίπλευρης κατανόησης αναγκών, συχνότητα χρήσης των ΝΤ στην επικοινωνία, τρόποι επικοινωνίας και ανασταλτικοί παράγοντες.

Στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert τεσσάρων βαθμών. Κυμαίνεται από το «Καθόλου» έως το «Πάρα Πολύ» στις ερωτήσεις που εκφράζουν απόψεις των εκπαιδευτικών από το «0» έως μεγαλύτερο του 5 στις ερωτήσεις αναφορικά με την συχνότητα επικοινωνίας σχολείου οικογένειας. Το εργαλείο πήρε την τελική του μορφή μέσα από τη διεξαγωγή μιας πιλοτικής έρευνας. Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα SPSS version 23. Στην εργασία αυτή ο δείκτης αξιοπιστίας κυμάνθηκε στην τιμή 0,85 για το σύνολο των ερωτήσεων του 3ου και 4ου άξονα, γεγονός που επιβεβαιώνει την αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου. Τέλος, όσον αφορά την παράμετρο της εγκυρότητας επιβεβαιώθηκε κατά το πιλοτικό στάδιο εφαρμογής του ερωτηματολογίου.

Αποτελέσματα της έρευνας-Συμπεράσματα

Αρχικά, αποδεικνύεται ερευνητικά ότι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 98,69% θεωρούν πάρα πολύ σημαντική τη συνεργασία των δύο θεσμών. Σύμφωνα με την άποψη του Γεωργίου (2000) η γενική αποδοχή –τουλάχιστον θεωρητικά- της ανάγκης για επικοινωνία μεταξύ γονέων και δασκάλων, δεν έχουν πάντοτε τα αναμενόμενα πρακτικά αποτελέσματα. Με την έρευνα τεκμηριώθηκαν τα παραπάνω. Το 41% επικοινωνεί μία φορά το μήνα. Μόνο το 21,60% επικοινώνησαν από 3-5 ή και περισσότερες από 5 φορές. Ως προς τη χρήση του τετραδίου επικοινωνίας ή σημειωμάτων ποσοστό 48,15% δεν τα χρησιμοποιούν καθόλου, ενώ το 92,60% δεν προτιμά την ταχυδρομική επιστολή. Και ως προς τις τακτικές και προγραμματισμένες συναντήσεις, αλλά και ως προς τις έκτακτες από το δείγμα μας περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί (48,15%-46,29%) τις υλοποίησαν μία έως δύο φορές την εβδομάδα.

Στο *δεύτερο μέρος* καταλήξαμε στα παρακάτω: Το 58,65% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι η παροχή πληροφοριών και δεξιοτήτων συμβάλλει πολύ στην κατανόηση της έννοιας περί «αποτελεσματικής» συνεργασίας. Η δημιουργία συναισθηματικού κλίματος αγγίζει το 60% στο περιεχόμενο της παραπάνω έννοιας. Σημαντικό ζητούμενο είναι η συνύπαρξη στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων (49,38%). Ένα άλλο αξιοπρόσεκτο σημείο είναι η αναγνώριση της μοναδικότητας των οικογενειών (48,55%) και η αναγνώριση της αξίας του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες (58,88%).

Στο *τρίτο μέρος* η έλλειψη εμπειρίας σε διεργασίες συνεργασίες αγγίζει το 49,38 % στην επιλογή «πολύ» και το 24,69% στην επιλογή «πάρα πολύ». Σημαντικό εμπόδιο αποτελούν επίσης σε μεγάλο ποσοστό οι υπερβολικές απαιτήσεις από μέρους των γονέων ή/και των εκπαιδευτικών (85,18%). Υψηλή θέση στα εμπόδια κατέχουν ο

προσδιορισμός της φύσης του προβλήματος και η εκτίμηση της ορθότητας της λήψης της απόφασης (78,38%). Αξιοσημείωτο προβάλλει το ποσοστό της έλλειψης εμπιστοσύνης προς τους εκπ/κούς ή/και γονείς ως εμπόδιο της εποικοδομητικής συνεργασίας (84,20%). Τροχοπέδη αποτελεί και η έλλειψη στρατηγικών επίλυσης διαφωνιών, προβλημάτων (80,24%). Εμπόδια μπορεί να προέλθουν και από την ανεπαρκή συνεργασία σχολείου-οικογένειας-διαγνωστικών κέντρων (80.23%).

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας είναι οι πολλαπλές ανάγκες των γονέων, όπως η ανάγκη για υποστήριξη και καθησυχασμό, για πρακτική βοήθεια, η ανάγκη να διδαχθούν πώς θα κάνουν κάτι θετικό, το οποίο θα βοηθήσει ουσιαστικά και πρακτικά το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες (85,18%).

Στη θεματική του ερωτηματολογίου που αφορούσε τρόπους/πρακτικές επικοινωνίας με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών, οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν σε πολύ μεγάλο ποσοστό (72,83%) ότι μέσα από την επικοινωνία θα βελτιωθεί το γνωστικό επίπεδο των μαθητών και το (61,72%) ότι θα βελτιωθεί η συμπεριφορά τους (μείωση παραβατικών περιστατικών). Θεωρούν δε σε ποσοστό 67,89% ότι οι γονείς θα υποστηριχθούν πρακτικά, ώστε να μπορούν να βοηθήσουν ουσιαστικά το παιδί τους, αφού μέσα από όλη αυτήν τη διαδικασία θα κατανοήσουν τελικά τόσο τις ανάγκες των παιδιών τους όσο και τις ανάγκες, επιθυμίες και προσδοκίες των ίδιων.

Στη συνέχεια προκύπτει ότι μόνο το 18,51% χρησιμοποίησε το e-mail σε αντίθεση με το 74,07% που δεν χρησιμοποίησαν κανένα εργαλείο από το ψηφιακό περιβάλλον. Το 92,59% δεν αξιοποίησε το skype, το 86,41% δεν επικοινώνησε με τους γονείς μέσω blog παρά μόνο το 6,17% . Το ίδιο ισχύει για τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (77,16%) και για την τηλεδιάσκεψη (98,76%).

Αναζητήσαμε επίσης, κατά πόσο θα ήθελαν οι συμμετέχοντες να χρησιμοποιούν καθέναν από τους παρακάτω σύγχρονους ψηφιακούς τρόπους επικοινωνίας, εξαιρουμένων όλων των εμποδίων. Έτσι παρατηρούμε από τα ραβδογράμματα, ότι τα ποσοστά είναι υψηλότερα μεν από το προηγούμενο μέρος, ωστόσο για τη χρήση e-mail κατανέμονται ισόποσα μεταξύ των ακραίων και μεσαίων τιμών. Η ίδια συλλογιστική αποτυπώνεται και ως προς τη δυνατότητα χρήσης των υπόλοιπων επιλογών.

Σχετικά με τα εμπόδια στην επικοινωνία σχολείου οικογένειας παρατηρούμε από τα ραβδογράμματα ότι σε πολύ μεγάλο ποσοστό (63,57%) η έλλειψη χρόνου από την πλευρά των γονέων αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα, όπως και από την πλευρά των εκπαιδευτικών σε ποσοστό (60,48%). Όσον αφορά τον ψηφιακό εγγραμματισμό από μέρους των γονέων το ποσοστό αναλφαβητισμού αγγίζει το 79%, γεγονός που θα πρέπει να προβληματίσει την πολιτεία. Αλλά και από την πλευρά των εκπαιδευτικών ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 52,46% παρά τις επιμορφώσεις από μέρους της πολιτείας (ΤΠΕ Α΄ & Β΄ επιπέδου) δείχνει να μην είναι ικανός ψηφιακός χρήστης-αν και στο σημείο αυτό θα πρέπει να συνεξετασθούν και πλήθος άλλων παραγόντων-σημαντικότερος των οποίων είναι η ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο, αλλά και στο σπίτι. Στην έρευνά μας το ποσοστό αυτό είναι του ύψους 85,27%, κατάσταση η οποία θα πρέπει να ενεργοποιήσει εκ νέου όσους διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική.

Τέλος ως προς την άποψη της αποτελεσματικότητας των Νέων Τεχνολογιών οι εκπαιδευτικοί σε ισόποσο περίπου ποσοστό δείχνουν να μην έχουν πεισθεί εντελώς για τη χρησιμότητα και αποτελεσματικότητα των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Jimoyiannis & Komis, 2007) (51,23% δεν αμφιβάλλουν για την αποτελεσματικότητα

των Νέων Τεχνολογιών σε αντιδιαστολή με το 49,37% που εμφανίζονται διστακτικοί στην υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών όπως οι ΝΤ).

Στη συνέχεια αναζητήσαμε τον συντελεστή συσχέτισης Pearson r προκειμένου να αξιολογηθεί, αν υπάρχει συνάφεια μεταξύ καθεμιάς από τις μεταβλητές φύλο, έτη προϋπηρεσίας, σπουδές και επιμορφώσεις με καθένα από τους ενδεικτικούς ανασταλτικούς παράγοντες για την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών. Διαφοροποιήσεις παρατηρήθηκαν ως προς ορισμένες μεταβλητές του είδους των επιμορφώσεων (Μαθησιακές Δυσκολίες και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία). Άξιο αναφοράς είναι ότι το 71,4 % που έχουν επιμορφωθεί στις *Μαθησιακές Δυσκολίες* θεωρούν ότι η *έλλειψη χρόνου* από την πλευρά των γονέων λειτουργεί πάρα πολύ ως ανασταλτικός παράγοντας. Το ποσοστό αυτό είναι αρκετά χαμηλότερο-αν και παραμένει υψηλό- στους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν λάβει επιμόρφωση στην εν λόγω θεματική (21,60%). Ο συντελεστής συσχέτισης είναι μικρότερος του 0,050. Στη συσχέτιση -Σεμινάριο ΜΔ * Έλλειψη Γνώσης δασκάλων: ο συντελεστής είναι στατιστικά σημαντικός και πληροί τις προϋποθέσεις. Τα ποσοστά έχουν διασπαρεί περίπου ισόποσα για τους επιμορφούμενους ή μη ως εξής: Από τους συμμετέχοντες που έχουν λάβει την επιμόρφωση το 48,8% δεν θεωρεί καθόλου ή ελάχιστα την έλλειψη γνώσης ως προς τις ΤΠΕ από την πλευρά των εκπαιδευτικών ότι λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας (αντίστοιχα 42,9%). Αναφορικά με την αμφιβολία για την αποτελεσματικότητα των ΝΤ προκύπτει ότι όσοι έχουν επιμορφωθεί στις Μαθησιακές Δυσκολίες δεν φαίνεται ούτε να απορρίπτουν εντελώς ούτε να εμπιστεύονται πλήρως τις ΝΤ. Αποδέχονται τα ψηφιακά μέσα ως καινοτομία, αλλά και δεν θεωρούν ότι μπορεί να αποτελέσουν καθοριστικό άξονα στην όποια απόπειρα για μεταρρύθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σε αυτού του είδους την επιμόρφωση με θεματική τη διαφοροποιημένη διδασκαλία υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον παράγοντα της έλλειψης γνώσης των εκπαιδευτικών ως προς τις Νέες Τεχνολογίες. Έτσι όσοι έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο πάνω στο προαναφερόμενο αντικείμενο δεν φαίνεται να πιστεύουν ότι η έλλειψη γνώσης των εκπαιδευτικών είναι πάρα πολύ σημαντικός ή καθόλου σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας (50% και 50% αντίστοιχα). Αντίθετα σε όσους δεν έχουν παρακολουθήσει ανάλογη επιμόρφωση παρατηρείται ομοιόμορφη διασπορά στις απαντήσεις από το Καθόλου έως το Πάρα Πολύ..

Σήμερα, όσο ποτέ άλλοτε, υπάρχει ανάγκη ενδυνάμωσης της επικοινωνίας και συνεργασίας της οικογένειας και του σχολείου. Επίσης, καταλήγουμε στην αναγκαιότητα ενίσχυσης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και γονέων πάνω στις ΝΤ, ώστε να αλλάξει η αρνητική στάση μερίδας εκπαιδευτικών ή/και γονέων και να αρθούν εμπόδια που συσχετίζονται με την έλλειψη χρόνου, την έλλειψη εμπειρίας σε Η/Υ ή αυτοαποτελεσματικότητας σε ηλεκτρονικά μέσα επικοινωνίας. Το σχολείο οφείλει να παρακολουθεί τις εξελίξεις από κοντά. Η έρευνα έδειξε ακόμη, ότι οι εκπαιδευτικοί διάκεινται θετικά ως προς τα εργαλεία των ΤΠΕ ως μέσα υποστήριξης της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς, αρκεί τόσο οι πρώτοι όσο και οι δεύτεροι να γνωρίζουν τη χρήση αυτών των εργαλείων (ΕΚΠΑ, 2008).

Κλείνοντας, διαπιστώνουμε ότι οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να συμβάλουν στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Αφήνουμε, όμως, το ζήτημα ανοικτό. Στην πραγματικότητα πολύ περισσότερες μελέτες πρέπει να γίνουν πάνω στο θέμα αυτό προκειμένου να εξεταστούν περαιτέρω οι επιπτώσεις τόσο στη διευκόλυνση της επικοινωνίας όσο και στη μάθηση.

Αναφορές

Αποστολοπούλου, Χ. (2015). *Ο Συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού.* ΕΕΕΕΚ ΔΡΑΜΑΣ

Γεωργίου, Σ. (2000). Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού (2η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζήλου-Καρδάτου, Μ. (2006). *Διερεύνηση αντιλήψεων και στάσεων στελεχών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της συμβουλευτικής στην άσκηση του έργου τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών.* Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κοσμίδου –Hardy, Χ. (2003). Η Συμβουλευτική στο σχολείο: Είναι κάτι που χρειαζόμαστε; *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 64-65, 17-20.

Κοσμίδου, Ι. & Μπαλκίζας, Ν. (2014). *Συμβουλευτική γονέων: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τον συμβουλευτικό τους ρόλο προς τους γονείς των μαθητών και η χρήση των εργαλείων ΤΠΕ ως μέσα υποστήριξης των συμβουλευτικών τους δράσεων*. ΠΕΣΥΠ. Αθήνα

Κωστής, Ν., Σιόρεντα, Α. & Τζιμογιάννης, Α. (2009). Η αξιοποίηση συστημάτων ασύγχρονης εκπαίδευσης σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Σχεδιασμός και μελέτη των σχολικών δικτύων ΣΕΠ του Νομού Δωδεκανήσου, *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, τ. 2*(1-2), σ. 55-78. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Ανακτήθηκε από http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/23/28 (18/04/2018).

Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ.(1994) *Συμβουλευτική Ψυχολογία (β΄ έκδοση).* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Μυλωνάκου- Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές.* Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ

Παπαγιάννη, Α. & Παρασκευά, Φ. (2008). *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης.* Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα

Παρπαΐρη, Α. (2012). *«Η συμβολή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην επικοινωνία εκπαιδευτικών και οικογένειας και κατ' επέκταση στη λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας».* Διπλωματική εργασία. Διοίκηση & Διαχείριση Εκπαιδευτικών μονάδων. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Ποταμιάνος, Γ. (1999). *Θεωρίες προσωπικότητας και κλινική πρακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα γ΄ έκδοση

Τσιμπιδάκη, Α. (2013). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, Οικογένεια και Σχολείο*, Αθήνα, Παπαζήση

Τσιναρέλης, Γ., Δράκος, Γ. (2011), *Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών,* Αθήνα, Ατραπός

Υ.Π.Ε.Π.Θ.(2010).Ψηφιακό σχολείο. Διαθέσιμο στο: *digitalschool.minedu.gov.gr/* (25/4/2018)

Alexiou-Ray, J. A., Wilson, E., Wright, V. H., & Peirano, A. M. (2003). Changing instructional practice: The impact of technology integration on students, parents, and school personnel. Electronic *Journal for the Integration of Technology in Education*, 2(2), 58-80.

Διαθέσιμο στο: http://ejite.isu.edu/Volume2No2/AlexRay.htm (25/3/2013)

Bastiani, J. & Wolfendale, S.(ed.) (2000). *The contribution of parents to school effectiveness.* London: David Fulton

Bauch, J. (1989). *The Transparent School: Using New Technology To Improve Parent Involvement.* Paper presented at the National Conference for Parent Involvement in Education (2nd, Charlotte, NC,October 3, 1989).

Dale, N. (1996). *Working with families of children with special needs-Partnership and Practice.* London: Routledge

Heward, W. (2011). (Μτφρ. Λυμπεροπούλου, Χ.) *Παιδιά με ειδικές ανάγκες, Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση,* Αθήνα, Τόπος

Jimoyiannis, A. & Komis, V. (2007). *Examining Teachers' Beliefs about ICT in Education: Implications of a Teacher Preparation Programme* https://eric.ed.gov/?id=EJ816252 (ανάκτηση, 8/5/2018)

Jourard, S (1964). *The transparent self. Princeton*, N.J: D. Van Nostrand Reinhold Co.

Wolfendale, S. (ed.) (1989). *Parental Involvement- Developing Networks Between School, Home and Community.* London: Cassell Education

Η ΕΥΗΜΕΡΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ Η ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΣΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΕΡΓΟ: ΚΟΙΝΟΙ ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

Βουγιούκα Ουρανία, Οικονόμου Αθηνά, Φωτίου Δέσποινα, Γιωτσίδη Βασιλική

Εισαγωγή

Η ευημερία και η δέσμευση είναι καθοριστικές παράμετροι για τη ψυχολογική ισορροπία και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Κατά γενική ομολογία, η διδασκαλία θεωρείται μια ιδιαιτέρως αγχωτική διαδικασία εξαιτίας των πολλαπλών ρόλων που έχουν αναλάβει οι εκπαιδευτικοί. Σχετικές έρευνες (Konermann, 2011; Cenkseven-Onder & Sari, 2009) συνηγορούν στην παραπάνω κατάσταση, καθώς έχουν δείξει υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς σε σύγκριση με εργαζόμενους σε άλλα επαγγέλματα. Σε αυτό έχει συμβάλλει και το γεγονός ότι η διεύρυνση του εκπαιδευτικού περιεχομένου έχει οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε μια αντιφατική κατάσταση, όπου αντιμετωπίζουν μεν μεγαλύτερες ευθύνες, αλλά παράλληλα έχουν μικρότερο έλεγχο στο πώς θα εργαστούν (Droogenbroeck, Spruyt, & Vanroelen, 2014). Συνεπώς, η από κοινού εξέταση των σύγχρονων εμπειρικών δεδομένων αναφορικά με την ευημερία και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών αναμένεται να συμβάλλει στην κατάλληλη ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σε ένα τόσο απαιτητικό και σημαντικό επάγγελμα τόσο για τους ίδιους όσο και για την κοινωνία (Soini, Pyhältö & Pietarinen, 2010).

Ορισμοί

Η εργασιακή δέσμευση ορίζεται ως «*μια θετική, ικανοποιητική, σχετιζόμενη με την εργασία, νοητική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από σθένος, αφοσίωση και απορρόφηση*» (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma, & Bakker, 2002, σελ.74). Το *σθένος* αναφέρεται σε υψηλά επίπεδα ενεργητικότητας και ψυχικής ανθεκτικότητας κατά τη διάρκεια της εργασίας, στη θέληση του εργαζόμενου για επένδυση προσπάθειας στην εργασία, αλλά και στην επιμονή του να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες. Η *αφοσίωση* χαρακτηρίζεται από την ενεργή συμμετοχή στην εργασία και από συναισθήματα σπουδαιότητας, ενθουσιασμού, υπερηφάνειας, έμπνευσης και πρόκλησης κατά τη διάρκεια της εργασίας. Η *απορρόφηση* σχετίζεται με την πλήρη συγκέντρωση και την ευχάριστη προσήλωση στην εργασία, όπου ο χρόνος περνά γρήγορα και ο εργαζόμενος δυσκολεύεται να αποδεσμευτεί από την εργασία του (Schaufeli et al., 2002).

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τους Aelterman, Engels, Van Petegem και Verhaeghe (2007): *«Η ευημερία είναι η έκφραση μιας συναισθηματικής κατάστασης που είναι το αποτέλεσμα της αρμονίας από τον συνδυασμό περιβαλλοντικών παραγόντων και προσωπικών αναγκών/προσδοκιών των εκπαιδευτικών» (σελ.286).* Ειδικότερα, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν μια υγιή πνευματική, φυσική και συναισθηματική ανάπτυξη, συνήθως χρειάζεται να διαθέτουν ικανότητες, επαρκή προσόντα και ενεργή εμπλοκή στη μάθηση. Η δε επαγγελματική ευημερία σχετίζεται με τους εκπαιδευτικούς στόχους που καθορίζονται σύμφωνα με το εκάστοτε παιδαγωγικό μοντέλο που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, ώστε να εισάγει και τους

μαθητές στη διαδικασία μάθησης. Όπως επισημαίνεται σχετικά, μέσα από την ανατροφοδότηση και την αλληλεπίδραση με το μαθητικό δυναμικό, ενδυναμώνονται και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Warr, 2007).

Συσχέτιση Ευημερίας και Εργασιακής Δέσμευσης

Γενικότερα, οι σχετικές μελέτες έχουν δείξει ότι η δέσμευση και η ευημερία των εκπαιδευτικών είναι έννοιες αλληλένδετες. Πιο ειδικά, έχει βρεθεί ότι προσωπικοί παράγοντες, όπως η αυτό-αποτελεσματικότητα και οι στρατηγικές ανταπόκρισης, συμβάλλουν περισσότερο στην ευημερία των εκπαιδευτικών από τους εργασιακούς πόρους (Bermejo-Toro, Prieto-Ursúa, & Hernández, 2015; Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006). Επίσης, η έρευνα των Prieto, Salanova, Martínez και Schaufeli, (2008) έδειξε ότι η σχέση μεταξύ των εργασιακών απαιτήσεων και των πόρων των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη ψυχολογική τους ευημερία, η οποία εκτιμήθηκε ως προς τη δέσμευσή τους στο παιδαγωγικό έργο ή την επαγγελματική τους εξουθένωση.

Παράλληλα, έχει μελετηθεί η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης, η ασάφεια των ρόλων και η σύγκρουση των ρόλων στη δέσμευση των εκπαιδευτικών, η οποία θεωρείται δείκτης πρόβλεψης της ευημερίας (Mérida-López, Extremera, & Rey, 2017). Πιο συγκεκριμένα, η δεξιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει συνδεθεί με την προσωπική και την επαγγελματική ευημερία, όπως τη μείωση του άγχους, την ικανοποίηση από τη ζωή και την εργασιακή δέσμευση (Mayer, Roberts, & Barsade, 2008). Οι Parker και Martin (2009) έδειξαν ότι οι στρατηγικές πρόληψης, δηλαδή ο κυρίαρχος προσανατολισμός του ατόμου και ο προγραμματισμός, μπορούν να οδηγήσουν σε υψηλά επίπεδα προσαρμοστικότητας, ευημερίας και δέσμευσης. Αντίθετα, οι στρατηγικές που μετριάζουν την επίδραση των στρεσογόνων καταστάσεων, όπως η αυτοβοήθεια και η αποφυγή της αποτυχίας συνδέονται με τη

δέσμευση σε χαμηλότερο βαθμό.

Επίσης, η κοινωνική αλληλεπίδραση των καθηγητών, ιδιαίτερα με τους μαθητές τους, βρέθηκε να συμβάλλει στη μείωση της αρνητικής σχέσης μεταξύ εξουθένωσης και δέσμευσης, ως προϋπόθεση της εργασιακής ευημερίας (Konermann, 2011). Επιπλέον, η δέσμευση έχει βρεθεί να συσχετίζεται με την αίσθηση προσωπικής ευθύνης αναφορικά με την αποτελεσματικότητα, την επίτευξη των στόχων της τάξης και τα επίπεδα ευημερίας τόσο σε εκπαιδευτικούς εν υπηρεσία όσο και σε εκπαιδευτικούς που πρόκειται να εισέλθουν στο επάγγελμα (Daniels, Radil, & Goegan, 2017). Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η δέσμευση και η ευημερία των εκπαιδευτικών είναι αλληλο-εξαρτώμενες έννοιες, αφού βασικό στοιχείο προκειμένου ένας εκπαιδευτικός να μπορεί να είναι αποτελεσματικός αποτελεί η δέσμευση στο παιδαγωγικό έργο.

Μεθοδολογία

Στο πλαίσιο αυτό, πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά βιβλιογραφική ανασκόπηση των σχετικών επιστημονικών δημοσιεύσεων για την ευημερία και τη δέσμευση στο παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών την περίοδο 2000-2018, ώστε να καταγραφούν τα σύγχρονα εμπειρικά δεδομένα.

Η αναζήτηση έγινε με τις μηχανές αναζήτησης PubMed, Scopus, Heal-Link, Elsevier Science, Wiley online Library, Taylor & Francis, Science Direct και Google Scholar. Επίσης, ο εντοπισμός άρθρων πραγματοποιήθηκε με βασικές μεταβλητές την ευημερία και τη δέσμευση μέσα από τις εξής λέξεις-κλειδιά: *teachers' engagement* AND *teachers' well-being, work engagement* AND *teachers* AND *interventions* AND

personal resources AND *job resources* AND *management strategies*. Ο πληθυσμός των ερευνών που συμπεριλήφθηκαν στη μελέτη αφορούσε τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ακολούθησε αποδελτίωση και ταξινόμηση των άρθρων, ανάλυση και εξαγωγή συμπερασμάτων.

Πιο ειδικά, για την έννοια της δέσμευσης των εκπαιδευτικών καταγράφηκαν 55 ελληνικά και διεθνή άρθρα, ενώ για την έννοια της ευημερίας καταγράφηκαν 35 άρθρα ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας. Από τη μελέτη προέκυψε ότι οι δύο μεταβλητές βρίσκονταν από κοινού σε 8 άρθρα όπου μελετώνται και οι δύο έννοιες μαζί, ενώ διαπιστώθηκε ότι στα περισσότερα άρθρα οι παράγοντες που επηρεάζουν τη δέσμευση και την ευημερία των εκπαιδευτικών είναι κοινοί. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν τους κοινούς αυτούς παράγοντες.

Κοινοί παράγοντες που συμβάλλουν στη δέσμευση και την ευημερία των εκπαιδευτικών

Εργασιακοί παράγοντες

Σχολικό περιβάλλον

Το σχολικό περιβάλλον περιλαμβάνει αρχικά το σχολικό κλίμα, καθώς και τους νόμους και τις εγκυκλίους που καθορίζουν το περιεχόμενο των μαθημάτων. Ακόμη εμπεριέχει τα υλικά διδασκαλίας και το είδος των διδακτικών αντικειμένων, τα φυσικά χαρακτηριστικά και τη δομή του σχολείου, καθώς και την οργανωσιακή κουλτούρα, δηλαδή την επικοινωνία, το βαθμό αυτονομίας και τη συμμετοχική δράση (Arifin, Troena, Djumahir, & Rahayu, 2014; Cenkseven-Onder & Sari, 2009; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke, & Baumert, 2008).

Στο πλαίσιο αυτό, η ύπαρξη τεχνολογικών επιτευγμάτων δίνει πρόσφορο έδαφος για καλύτερες διδακτικές προσεγγίσεις, παρέχει ευελιξία στους εκπαιδευτικούς και λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη για την ενεργοποίηση των μαθητών (Cenkseven-Onder & Sari, 2009). Όταν πληρούνται όλες αυτές οι συνιστώσες του σχολικού περιβάλλοντος ενισχύονται τα θετικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών, αναπτύσσονται καινοτόμες ιδέες και επομένως ενισχύεται η δέσμευση και η επαγγελματική τους ευημερία (Konnerman, 2011).

Διαπροσωπικές-κοινωνικές σχέσεις

Οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν τις αλληλεπιδράσεις με τους συναδέλφους, τους γονείς και τους μαθητές. Οι σχέσεις μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες για την επαγγελματική ευημερία και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών. Η ανταλλαγή πληροφοριών και η καθημερινή αλληλεπίδραση ενδυναμώνει την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών και δημιουργείται έτσι ένα αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης (Soini et al., 2010). Επιπλέον, η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων επηρεάζει την αντίληψη των μαθητών για τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ μια θετική σχέση μεταξύ τους καθορίζει την κινητοποίηση των μαθητών ως προς τη συμπεριφορά τους στο σχολείο (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Ωστόσο, η πλέον σημαντική σχέση που καθορίζει τα επίπεδα ευημερίας και δέσμευσης των εκπαιδευτικών είναι η αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που αφιερώνουν ενέργεια για τη δημιουργία καλών σχέσεων με τους μαθητές τους έχουν καλύτερα επίπεδα ευημερίας και λιγότερα επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης (Konnermann, 2011). Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η αλληλεπίδραση μαθητή-καθηγητή είναι ο κύριος παράγοντας που προωθεί τη

δέσμευση των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Davis, 2003; Pianta, Hamre, & Allen, 2012; Wang, 2009), ενώ η ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από τις σχέσεις τους με τους μαθητές οδηγεί σε μεγαλύτερη δέσμευση στο παιδαγωγικό έργο (Klassen et al., 2012). Επιπλέον, η ευημερία των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για την ευημερία του ίδιου του σχολείου ως οργανισμού, αλλά και για την εξασφάλιση ενός σταθερού περιβάλλοντος για τους μαθητές που προάγει την ικανότητά τους να ανταπεξέρχονται αποτελεσματικά σε κοινωνικό, ακαδημαϊκό και συναισθηματικό επίπεδο (Spilt, Koomen, & Thijs, 2011).

Ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης

Η αλλαγή της φύσης της διδασκαλίας τον 21ο αιώνα και η αύξηση των διδακτικών πόρων μέσω Διαδικτύου και των τρόπων επικοινωνίας, έχει οδηγήσει στην ανάγκη να αναπτυχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω του Διαδικτύου (Prestridge & Tondeur, 2015). Πιο συγκεκριμένα, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει τη γνώση και την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην τάξη κάτι που έχει συνδεθεί με τη δέσμευση και την ευημερία των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός οργανισμός πρέπει να προσφέρει πόρους εργασίας που περιλαμβάνουν τις τεχνολογικές καινοτομίες, την έγκαιρη πληροφόρηση και τη συνεργασία με ειδικό προσωπικό, οι οποίοι παρέχουν ευκαιρίες προκειμένου να πετύχουν οι εκπαιδευτικοί τους επαγγελματικούς τους στόχους και να αναπτυχθούν (Hakanen et al., 2006). Τέλος, σημαντικό προσωπικό παράγοντα ως προς την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών αποτελούν και οι γενικότερες προοπτικές για επαγγελματική εξέλιξη (Pillay, Goddard, & Wilss, 2005).

Ο ρόλος της ηγεσίας στην σχολική μονάδα

Οι σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι Διευθυντές, ως ηγέτες, έχουν τη δυνατότητα να επηρεάζουν θετικά τη δέσμευση και την ευημερία των εκπαιδευτικών στην εργασία τους και στο σχολείο. Συγκεκριμένα, τα επίπεδα ευημερίας και δέσμευσης των εκπαιδευτικών αυξάνονται όταν η ηγεσία τους αναθέτει περισσότερες ευθύνες σχετικά με τα καθήκοντά τους, τους δίνει ευκαιρίες να προγραμματίζουν και να θέτουν στόχους και τους παρέχει τη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, προώθησης καινοτομιών και επαγγελματικής ανάπτυξης (Aeterman et al., 2007; Arifin et al., 2014; Bakker & Xanthopoulou, 2013; Klusmann et al., 2008).

Προσωπικοί παράγοντες

Οι προσωπικοί πόροι που ενεργοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις καταστάσεις άγχους που απορρέουν από τη συμπεριφορά των μαθητών, τον φόρτο εργασίας, την έλλειψη χρόνου, καθώς και τη σύγκρουση και την ασάφεια του ρόλου τους, περιλαμβάνουν την αυτο-αποτελεσματικότητα, τη συναισθηματική νοημοσύνη και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους (Hakanen et al., 2006). Συγκεκριμένα, η συναισθηματική νοημοσύνη έχει θεωρηθεί προστατευτικός παράγοντας που συνδέεται με την προσωπική και την επαγγελματική ευημερία, όπως τη μείωση του άγχους, την ικανοποίηση από τη ζωή και την εργασιακή δέσμευση (Mayer et al., 2008). Υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν, επίσης, συνδεθεί θετικά με τις τρεις διαστάσεις της δέσμευσης, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται αισιόδοξοι και πιο κινητοποιημένοι στην εκτέλεση των καθηκόντων τους (Pena, Rey, & Extremera, 2012). Επιμέρους χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που ενισχύουν τη δέσμευση και την ευημερία είναι η αισιοδοξία, ο ενθουσιασμός, οι προσδοκίες που σχετίζονται με τις διδακτικές ικανότητες, η

επιστημονική συγκρότηση και τα ακαδημαϊκά προσόντα (Lauermann & Konig, 2016; Parker, Martin, Colmar & Liem, 2012).

Τέλος, συγκεκριμένοι δημογραφικοί παράγοντες, όπως το φύλο και το επίπεδο εκπαίδευσης, επηρεάζουν την ευημερία και τα επίπεδα δέσμευσης των εκπαιδευτικών στο παιδαγωγικό έργο. Χαρακτηριστικό είναι ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερη διαπροσωπική αντίληψη αναφορικά με τα συναισθήματα, υψηλότερα ποσοστά και στις τρεις διαστάσεις της δέσμευσης και υιοθετούν πρακτικές ολιστικής προσέγγισης του ατόμου, ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις αποδόσεις. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δείχνουν μεγαλύτερη αποπροσωποίηση και χαμηλή αίσθηση εκπλήρωσης στόχων, ενώ οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό απορρόφησης, σθένους και αφοσίωσης (Lauermann & König, 2016; Schaufeli et al., 2002).

Συνέπειες της δέσμευσης και της ευημερίας στη ψυχική υγεία και την ποιότητα του διδακτικού έργου

Οι έρευνες που μελετήθηκαν έδειξαν ότι η δέσμευση και η ευημερία των εκπαιδευτικών έχουν θετικά αποτελέσματα τόσο σε ατομικό όσο και σε σχολικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, η δέσμευση στην εργασία έχει συνδεθεί με καλύτερη υγεία και ικανότητα για εργασία (Hakanen et al., 2006), ενώ συνδέεται αρνητικά με προβλήματα ψυχικής υγείας (Simbula, Guglielmi, & Schaufeli, 2011). Σχετικές μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι οι κοινωνικές συνθήκες, συμπεριλαμβανομένων των υποστηρικτικών συλλογικών σχέσεων και της σχολικής κουλτούρας εμπιστοσύνης, σεβασμού και διαφάνειας, είναι σημαντικοί παράγοντες για τον προσδιορισμό της ικανοποίησης και της δέσμευσης από την εργασία και σχετίζονται με χαμηλά συμπτώματα κατάθλιψης και υψηλά επίπεδα ευημερίας (Klassen, Perry & Frenzel, 2009).

Οι Hakanen και συνεργάτες (2006) υποστηρίζουν, επίσης, ότι η δέσμευση αποτελεί έναν δείκτη πρόβλεψης για την οργανωσιακή δέσμευση τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους εκπαιδευομένους. Όπως προαναφέρθηκε, έχει αποδειχθεί ότι υψηλά επίπεδα δέσμευσης του εκπαιδευτικού αυξάνουν και τα επίπεδα δέσμευσης του μαθητή μέσα στην τάξη, γεγονός που αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για επιτυχημένα ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Cardwell, 2011).

Παρεμβάσεις για την ενίσχυση της δέσμευσης και της ευημερίας

Οι παρεμβάσεις που έχουν καταγραφεί για την ενίσχυση της δέσμευσης και της ευημερίας των εκπαιδευτικών διακρίνονται σε ατομικό και σε οργανωσιακό επίπεδο. Σε ατομικό επίπεδο, οι παρεμβάσεις εστιάζουν σε στρατηγικές αυτορρύθμισης, όπως είναι η αφοσίωση στο έργο, η ψυχική ανθεκτικότητα, η αυτό-αξιολόγηση που συνδέεται με αίσθημα επάρκειας, η αυτό-ενίσχυση και η διαχείριση του χρόνου που συνδέεται με την προστασία του εαυτού, όπως επίσης και οι δραστηριότητες χαλάρωσης (McCallum & Price, 2010). Επιπλέον, η εκπαίδευση σε θετικές στρατηγικές και στρατηγικές πρόληψης αποτελεί σημαντικό τρόπο προστασίας των εκπαιδευτικών από το εργασιακό άγχος και δημιουργεί ένα πιο υγιές σχολικό περιβάλλον (Christian, Garza, & Slaughter, 2011). Οι Mérida-López και συνεργάτες, (2017) υποστηρίζουν ότι στον εκπαιδευτικό τομέα πρέπει να δοθεί έμφαση στην αλληλεπίδραση προσωπικών παραγόντων και πλαισίου εργασίας. Με άλλα λόγια, οι παρεμβάσεις πρέπει να εστιάσουν στην εκπαίδευση δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης, κυρίως μέσω των παραγόντων που προκαλούν άγχος, ώστε να αυξηθούν

οι πόροι που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί και ως εκ τούτου να αυξηθεί η εργασιακή ευημερία.

Σε οργανωσιακό επίπεδο, οι παρεμβάσεις εστιάζουν στη δημιουργία μιας υποστηρικτικής κουλτούρας στο πλαίσιο του σχολείου. Περιλαμβάνουν την ενίσχυση των ομαδικών κοινωνικών δεξιοτήτων συνεργασίας και τη στήριξη από το περιβάλλον εργασίας μέσω της ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων (Knight, Patterson, & Dawson, 2017). Έχει τονιστεί, επίσης, ότι οι προοπτικές εξέλιξης, η εργασιακή ενδυνάμωση και η συμμετοχή σε κοινότητες εκμάθησης, καθώς και η ενθάρρυνση καινοτομιών και η εκμάθηση στρατηγικών διαχείρισης της τάξης μπορούν να αυξήσουν την ευημερία και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στο παιδαγωγικό τους έργο (Meister, 2010; Naghieh, Montgomery, Bonell, Thompson, & Aber, 2015). Σε κάθε περίπτωση, προκειμένου να επιτευχθεί αυτή η αναδιαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος απαιτείται όχι μόνο τροποποίηση στη συμπεριφορά της ηγεσίας, αλλά συνολική αλλαγή όλης της σχολικής ταυτότητας (Cenkseven-Onder & Sari, 2009).

Συμπεράσματα

Η πολυπλοκότητα της φύσης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και οι συνεχείς αλλαγές που προκαλούνται στο σχολικό περιβάλλον συνδέονται με υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Άρα, η προώθηση της ευημερίας και της δέσμευσης των εκπαιδευτικών αναμένεται να συμβάλλει στην αύξηση της παραγωγικότητάς τους, στην προσωπική ανάπτυξη και στην αντιμετώπιση των προκλήσεων στη σχολική κοινότητα.

Από την ανασκόπηση των σύγχρονων ερευνών προέκυψε ότι οι κοινοί παράγοντες που συμβάλλουν θετικά στην ευημερία και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών διακρίνονται σε προσωπικούς και εργασιακούς. Οι προσωπικοί παράγοντες περιλαμβάνουν την αυτό-αποτελεσματικότητα, τη συναισθηματική νοημοσύνη, τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για το παιδαγωγικό έργο. Επιπλέον, οι στρατηγικές πρόληψης, οι δεξιότητες διδασκαλίας και τα εργαλεία μάθησης που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί, όπως και επιμέρους χαρακτηριστικά προσωπικότητας, έχουν βρεθεί ότι συμβάλλουν στην ενίσχυση της ευημερίας και της δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Οι εργασιακοί παράγοντες περιλαμβάνουν τις συνθήκες στο σχολικό περιβάλλον, τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους, τους γονείς των μαθητών και τους ίδιους τους μαθητές, καθώς και τις ευκαιρίες για κατάρτιση και επαγγελματική ανάπτυξη.

Αναφορικά με τις παρεμβάσεις ανάπτυξης της ευημερίας και της δέσμευσης στο παιδαγωγικό έργο, οι επιμέρους μελέτες περιλαμβάνουν στρατηγικές αυτορρύθμισης του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών, παρεμβάσεις ενίσχυσης μιας υποστηρικτικής κουλτούρας, καθώς και στρατηγικές σε επίπεδο οργανωτικό εντός της σχολικής κοινότητας, οι οποίες διακρίνονται σε αυτές που αφορούν την τροποποίηση των εργασιακών συνθηκών και αυτές που αφορούν τις εργασιακές σχέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι παρεμβάσεις αυτές μπορούν να έχουν και προληπτικό χαρακτήρα και σχετίζονται άμεσα με την αποτελεσματικότητα στην άσκηση του παιδαγωγικού έργου.

Προτάσεις

Η εκπαιδευτική κοινότητα, αντιμετωπίζει πολλαπλά προβλήματα διαχείρισης καταστάσεων καθημερινά, οπότε η παροχή υπηρεσιών υποστήριξης από τον σχολικό σύμβουλο ή τον σχολικό ψυχολόγο είναι απαραίτητες προκειμένου να μειωθεί η επαγγελματική εξουθένωση και το εργασιακό άγχος (Roffey, 2012).

Από την άλλη μεριά, εκτός από τις υπηρεσίες από τρίτους κρίνεται αναγκαίο να εκπαιδευτούν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σε δεξιότητες συμβουλευτικής για να ξεπερνούν τα εμπόδια, όπως είναι οι συγκρούσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και η διαχείριση του σχολικού χρόνου (Pillay, Goddard, & Wilss, 2005). Απώτερος στόχος είναι, με τις δεξιότητες της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης, να μπορεί να βελτιωθεί η σχέση των εκπαιδευτικών με τον κοινωνικό τους περίγυρο, να αναπτυχθεί η ηγετική τους ικανότητα και τελικά να οδηγηθούν στη διαπροσωπική επιτυχία (Amundson, Bowlsbey, & Niles, 2011). Τα εμπειρικά δεδομένα συνηγορούν στο γεγονός ότι οι παρεμβάσεις συμβουλευτικής είναι απαραίτητες για την ευημερία των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι σύγχρονες προκλήσεις, όπως είναι το μεταναστευτικό κύμα και οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καθιστούν αναγκαία την αναπροσαρμογή του προγράμματος και την εξειδικευμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Για την ενίσχυση των αποτελεσμάτων των παρεμβάσεων, προτείνεται περαιτέρω διερεύνηση και εμβάθυνση με αποκλειστική μελέτη σε μια σχολική βαθμίδα λαμβάνοντας υπόψη και τα δημογραφικά στοιχεία, καθώς βρέθηκαν διαφορές ανά βαθμίδα εκπαίδευσης και ανά φύλο. Επίσης, προτείνεται να ενισχυθούν οι σχετικές έρευνες στην Ελλάδα, καθώς έχουν βρεθεί μεγάλα επίπεδα εξουθένωσης και εργασιακού άγχους (Κάμτσιος & Λώλης, 2016; Κυριακάκη & Λούπη, 2017; Νιετός, Παπαβαγγέλη, Ζουρνατζή & Κουτσέλιος, 2018; Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010).

Επομένως, τόσο η ύπαρξη ενός πλαισίου προαγωγής της ευημερίας και της δέσμευσης των εκπαιδευτικών όσο και η εφαρμογή στοχευμένων συμβουλευτικών παρεμβάσεων για τους παιδαγωγούς κρίνονται απαραίτητα στο σύγχρονο σχολείο. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης αναμένεται να συμβάλλουν τόσο σε επίπεδο πρόληψης όσο και σε επίπεδο παρέμβασης για τη διασφάλιση των παραγόντων που σχετίζονται με την ευημερία και τη δέσμευση στο παιδαγωγικό έργο.

Βιβλιογραφία

Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture. *Educational studies, 33*(3), 285-297.

Amundson, N. E., Harris-Bowlsbey, J., & Niles, S. G. (2011). *Βασικές αρχές επαγγελματικής συμβουλευτικής: Διαδικασίες και τεχνικές*. Αθήνα: Rosili, σ.σ. 40-64.

Arifin, F., Troena, E.A., Djumahir, & Rahayu, M. (2014). The Influence of Organizational Culture, Leadership, And Personal Characteristics towards Work Engagement and Its Impacts on Teacher's Performance (A Study on Accredited High Schools in Jakarta). *International Journal of Business and Management Invention, 3*(1), 20-29.

Bakker, A.B. & Xanthopoulou, D. (2013). Creativity and charisma among female leaders: the role of resources and work engagement. *The International Journal of Human Resource Management 24*(14).

Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M., & Hernández, V. (2016). Towards a model of teacher well-being: Personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology, 36*(3), 481-501.

Cardwell, M. E., "Patterns of Relationships Between Teacher Engagement and Student Engagement" (2011). *Education Doctoral.* Paper 49. St. John Fisher College.

Cenkseven-Onder, F., & Sari, M. (2009). The Quality of School Life and Burnout as Predictors of Subjective Well-Being among Teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *9*(3), 1223-1235.

Christian, M. S., Garza, A. S. & Slaughter, J. E. (2011). Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology*, 64, 89-136.

Daniels, L. M., Radil, A. I., & Goegan, L. D. (2017). Combinations of personal responsibility: Differences on pre-service and practicing teachers' efficacy, engagement, classroom goal structures and wellbeing. *Frontiers in psychology*, *8*, 906.

Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student– teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38, 207-234.

Droogenbroeck, F.V., Spruyt, B. & Vanroelen, C. (2014). Burnout among Senior Teachers: Investigating the Role of Work- load and Interpersonal Relationships at Work. *Teaching and Teacher Education*, *43*, 99-109.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, *43*, 495–513.

Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *9*(1), 40-87.

Κυριακάκη, Γ., & Λούπη, Α. (2017). *Η επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα* (Μεταπτυχιακή εργασία). ΑΕΙ Πειραιά, Αθήνα.

Klassen, R.M., Perry, N.E. & Frenzel, A.C. (2012). Teachers' relatedness with students: An

underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, *104*, 150-165.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology*, *57*(Suppl. 1), 127–151.

Knight, C., Patterson, M. & Dawson, J. (2017) Building work engagement: A systematic review and meta-analysis investigating the effectiveness of work engagement interventions, *Journal of Organizational Behaviour*, *38*, 792–812.

Konermann, J. (2011). *Teachers work engagement, a deeper understanding of the role of job and personal resources in relationship to work engagement, its antecedents, and its outcomes.* Netherlands, Wöhrmann Print Service.

Lauermann, F., & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and

burnout. *Learning and Instruction*, *45*, 9-19.

Mayer, J.D, Roberts, R.D. & Barsade, S.G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Reviews of Psychology.*, *59*, 507-536.

McCallum, F., & Price, D. (2010). Well teachers, well students. *The Journal of Student Wellbeing, 4*(1), 19-34.

Meister, D.G. (2010). Experienced Secondary Teachers' Perceptions of Engagement and Effectiveness: A Guide for Professional Development, *The Qualitative Report, 15*

(4), 880-898.

Mérida-López, S., Extremera, N., & Rey, L. (2017). Contributions of work-related stress and emotional intelligence to teacher engagement: additive and interactive effects. *International journal of environmental research and public health, 14(10),* 11-56.

Νιετός, Η., Παπαβαγγέλη, Σ., Ζουρνατζή, Ε. & Κουστέλιος (2018). Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος, τόμ. 6(1),* σ.σ. 51-62.

Naghieh, A., Montgomery, P., Bonell, C., Thompson, M., & Aber, J. (2013). Organisational interventions for improving wellbeing and reducing work-related stress in teachers. *Cochrane Database of Systematic Reviews, 4(4),* CD010306.

Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα, 14,* 249-261.

Parker, P.D. & Martin, A.J. (2009). Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement. *Teaching and Teacher Education, 25,* 68-75.

Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 503-513.

Pena, M., Rey, L.& Extremera, N. (2012). Life Satisfaction and Engagement in Elementary and Primary Educators: Differences in Emotional Intelligence and Gender. *Revista de Psicodidáctica, 17(*2), 341-358.

Pianta**,** R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Springer, Boston, MA.

Pillay, H., Goddard, R., & Wilss, L. (2005). Well-Being, Burnout and Competence: Implications for Teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 30*(2), n2.

Prestridge, S. & Tondeur, J. (2015). Exploring Elements That Support Teachers Engagement in Online Professional Development, *Educati Sciences. 53,* 199–219.

Prieto, L.L., Salanova, M.S., Martínez, M.I. & Schaufeli, W.B. (2008). Extension of the Job Demands-Resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. *Psicothema, 20,* 3, pp. 354-360.

Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing—teacher wellbeing: Two sides of the same coin?. *Educational and Child Psychology, 29*(4), 8.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, *3*(1), 71-92.

Schechter, R.L., Kazakoff,E.R., Bundschuh, K., Prescott, J.E. & Macaruso, P. (2017). Exploring the Impact of Engaged Teachers on Implementation Fidelity and Reading

Skill Gains in a Blended Learning Reading Program. *Reading Psychology, 38*, 553-579.

Simbula, S., Guglielmi, D., & Schaufeli, W. B. (2011). A three-wave study of job resources, self efficacy, and work engagement among Italian schoolteachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 20*, 285-304.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self efficacy and teacher burnout a study of relations, *Teaching and Teacher Education, 26*, 1059-1069.

Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: theory and practice*, *16*(6), 735-751.

Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, *23*(4), 457-477.

Wang, M.T. (2009). School climate support for behavioral and psycho- logical adjustment: Testing the mediating effect of social competence. *School Psychology Quarterly, 24*, 240-251.

Warr, P. (2007). *Work, Happiness, and Unhappiness.* New York: Psychology Press, p.p. 22-40.

Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ / ΤΡΙΩΝ ΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ (ΕΠΑ.Λ.) ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΩΝ ΚΕΝΤΡΩΝ (Ε.Κ.) ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟ ΤΟΥΣ ΕΡΓΟ

Γάγγας Αλέξανδρος, Παρδάλη Μαρία

1. Βασικές θεωρητικές θέσεις.

Τα διευθυντικά στελέχη των ΕΠΑ.Λ. και των Ε.Κ. ασκούν πολυδιάστατο και πολυεπίπεδο ρόλο (Υ.Α.: Δ1/105657/8.10.2002 , 10645/ΓΔ4–23.1.2018, 96004/Δ4–17.6.2015).

Ιεραρχικά, βρίσκονται στην κορυφή της σχολικής μονάδας και το πλαίσιο υποστήριξής τους, σε επίπεδο αρμοδίων προσώπων-φορέων, πολλές φορές καθίσταται αναποτελεσματικό (Μαύρου, Μαύρου & Ψάλτη, 2007· Μπίμου–Νάκου & Στογιαννίδου, 2006).

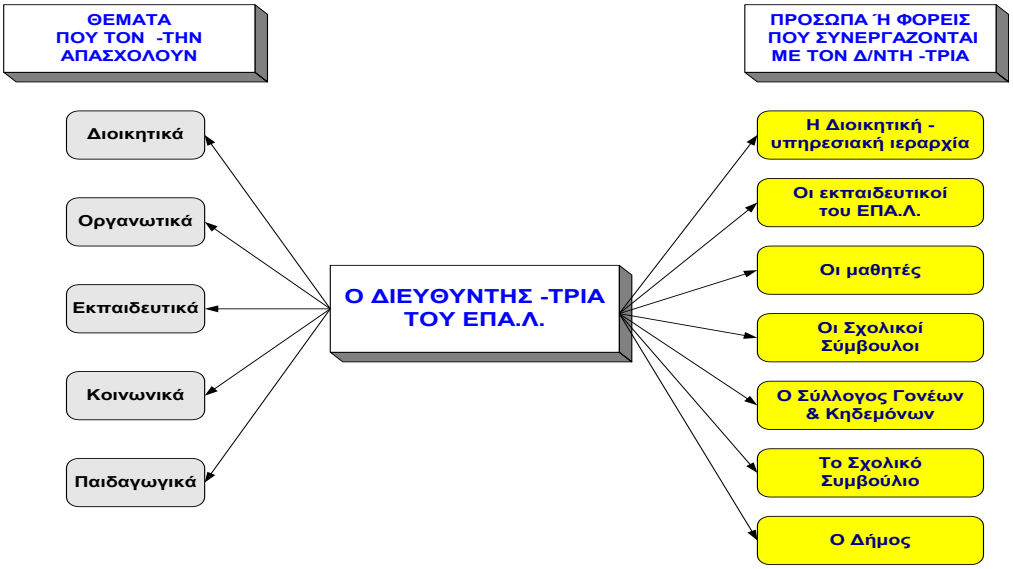
Οι ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβούν οι Διευθυντές, προκειμένου να ηγηθούν επιτυχώς της σχολικής μονάδας, είναι πολλές και απαιτητικές και χρειάζονται διαρκή και στοχευμένη υποστήριξη (Καμπουρίδης, 2002).

Από την άλλη πλευρά, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που επικρατούν σε αυτού του τύπου τις σχολικές μονάδες του χώρου της τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης, αποτελούν τομείς εστίασης ως προς το συμβουλευτικό έργο που καλούνται επίσης, να διαχειριστούν τα διευθυντικά στελέχη των ΕΠΑ.Λ. και στα Ε.Κ. Τέτοια θέματα μπορεί να είναι, η χαμηλή επίδοση των μαθητών, η μαθητική διαρροή, η διαχείριση συγκρούσεων, αλλά και η δυνατότητα αξιοποίησης κλίσεων και εμπειριών, από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, μέσα σε ένα ευνοϊκό πλαίσιο συνεργασίας (Στυλιανάκη 2017).

Συνεπώς, αναδεικνύεται η ιδιαίτερη σημασία της Συμβουλευτικής, για τη ψυχοσυναισθηματική ενδυνάμωση και υποστήριξη των Διευθυντών/τριών των ΕΠΑ.Λ. και των Ε.Κ. στον πολυπαραμετρικό τους ρόλο (Μαλικιώτη–Λοίζου 1999· Rogers, 1942). Επιπλέον, τονίζεται η επιτακτική ανάγκη τους να επιμορφωθούν πάνω σε θέματα που αναδύονται καθημερινά και πρέπει να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά (Ανδρέου, 2005· Γεωργογιάννης, 2004· Κωστίκα, 2004· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010· Παπαθωμάς, 2006· Παπαϊωάννου, 2009 · Στραβάκου, 2003).

2. Ο ρόλος του/της Διευθυντή/τριας του ΕΠΑ.Λ. και του Ε.Κ.

Το παρακάτω σχεδιάγραμμα αποσαφηνίζει ξεκάθαρα τον πολυδιάστατο ρόλο των Διευθυντών/τριών των ΕΠΑ.Λ. και των Ε.Κ.:



ΣΧΗΜΑ 1: Ο πολυδιάστατος ρόλος του Διευθυντή/τριας του ΕΠΑ.Λ. ή του Ε.Κ.

3. Οι ιδιαιτερότητες των μαθητών

Ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών της τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα εξής:

i. Χαμηλή κοινωνικοοικονομική προέλευση.

ii. Οικογενειακά προβλήματα.

iii. Μαθησιακές δυσκολίες ή ιδιαίτερο μαθησιακό προφίλ.

iv. Αδιαφορία, αποθάρρυνση και χαμηλή αυτοεκτίμηση.

v. Ροπή σε φαινόμενα παραβατισμού.

vi. Μεγάλα κενά σε βασικές γνώσεις.

vii. Χαμηλές προσδοκίες μαθητών, γονέων.

Σε πολλές περιπτώσεις τα προβλήματα είναι πολύ πιο έντονα και αφορούν ακόμη

και στην ίδια την διατροφή των μαθητών.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν θετικά χαρακτηριστικά των μαθητών των

ΕΠΑ.Λ. τα οποία θα μπορούσαν να διευκολύνουν τη μάθηση στην

επαγγελματική εκπαίδευση αλλά δεν αξιοποιούνται συστηματικά, όπως:

i. Κλίσεις, ικανότητες και ενδιαφέροντα, προσανατολισμένα σε πτυχές της επαγγελματικής εκπαίδευσης (π.χ. «πιάνουν τα χέρια τους», «κόβει το μάτι τους», είναι υποψιασμένοι από εργασιακούς χώρους).

ii. Εμπειρίες, συμπεριλαμβανομένων των επαγγελματικών, οι οποίες δεν υπάρχουν στους μαθητές της Γενικής Εκπαίδευσης. Οι εμπειρίες αυτές μπορεί να είναι άμεσες από προσωπική τους εργασιακή εμπειρία ή έμμεσες, από το στενό οικογενειακό περιβάλλον τους.

iii. Συγκεκριμένες κατ' αρχήν επαγγελματικές επιλογές [1]

Οι γενικότερες δυσκολίες των ΕΠΑ.Λ. και των Ε.Κ.

Σε αυτές συγκαταλέγονται μεταξύ άλλων και οι ακόλουθες:

i. Η γραφειοκρατία.

ii. Η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης[2].

iii. Οι πολλές ειδικότητες[3].

iv. Η έως τώρα υποχρηματοδότηση[4].

4. Η ανάγκη της Συμβουλευτικής

Μέσα από τις ιδιαίτερες δυσκολίες που καλούνται να επιλύσουν καθημερινά οι Διευθυντές/ντριες αναδεικνύεται η ιδιαίτερη σημασία της Συμβουλευτικής, για τη ψυχοσυναισθηματική ενδυνάμωση και υποστήριξή τους στον πολυπαραμετρικό τους ρόλο (Μαλικιώτη–Λοίζου 2001 ·Rogers, 1942).

Σύμφωνα με έναν ορισμό της Αμερικάνικης Συμβουλευτικής Εταιρείας (American Counseling Association), «συμβουλευτική είναι η τέχνη να βοηθάς τους ανθρώπους». Είναι εκείνη η διαδικασία, κατά την οποία ένας ειδικός συνεξετάζει με ένα/πολλά άτομα θέματα που το/τα απασχολούν και διευκολύνει τη λύση τους (Δημητρόπουλος, 1999). Στον εκπαιδευτικό τομέα, οι εκπαιδευτικοί/Διευθυντές οφείλουν να είναι καλοί σύμβουλοι, εμψυχωτές, με καλές διαπροσωπικές σχέσεις, βοηθώντας τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, προσφέροντας στήριξη ή ψυχολογική υποστήριξη, προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους και φυσικά δεν είναι ο στόχος η ψυχανάλυση (Μαλικιώση-Λοίζου, 2001).

5. Η μεθοδολογία της έρευνας

Η μέθοδος που επιλέχτηκε για την πραγματοποίηση της έρευνας ήταν η *ποιοτική.* Το ερευνητικό εργαλείο ήταν η *ημι-δομημένη συνέντευξη σε βάθος ή χαλαρά δομημένη* με ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις. *Το δείγμα* της έρευνας αποτέλεσαν 13 Διευθυντές/τριες, εννέα των ΕΠΑ.Λ. και τέσσερεις των Ε.Κ., σχολικών μονάδων που ανήκαν στις Περιφέρειες της Αττικής και των νήσων του Β. Αιγαίου. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων ήταν άνδρες σε ποσοστό 85% και γυναίκες σε ποσοστό 15%, κυρίως μέσης ηλικίας.

6. Ερευνητικά ερωτήματα και αποτελέσματα

Οι ερωτήσεις είχαν ταξινομηθεί σε τρεις θεματικούς άξονες:

Ο 1ος θεματικός άξονας αφορούσε στο πεδίο του συμβουλευτικού ρόλου του/της Διευθυντή/τριας του ΕΠΑ.Λ. ή του Ε.Κ. Ο 2ος άξονας αφορούσε στο πεδίο της επιμόρφωσής του/της, και ο 3ος αφορούσε στο πεδίο της υποστήριξής του.

Το θεμελιώδες ερώτημα του 1ου θεματικού άξονα ήταν:

---

1 Άρθρο του σχολικού Συμβούλου Αθ. Κονταξή - Μηχανολόγου Μηχανικού, ΠΕ12 που δημοσιεύτηκε στην εκπαιδευτική ιστοσελίδα: www.alfavita.gr, στις 28.3.2016

2 Υπόμνημα το οποίο κατατέθηκε στη Διαρκή Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής από την Ομοσπονδία Λειτουργών Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης – Ο.Λ.Τ.Ε.Ε., στις 31.1.2017

3 Ανάτυπο «Συμπεράσματα και Προτάσεις» της Επιστημονικής Ημερίδας «Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση – Χθές, Σήμερα, Αύριο», Θεσσαλονίκη, 2011

4 βλ. προαναφερθέν υπόμνημα της Ο.Λ.Τ.Ε.Ε., σελ. 23

"Ο/Η Διευθυντής/τρια του ΕΠΑ.Λ. ή του Ε.Κ., στο πλαίσιο των διοικητικών του/της καθηκόντων, ασκεί το ρόλο του/της ως Σύμβουλος;".

Το θεμελιώδες ερώτημα του 2ου θεματικού άξονα ήταν:

"Ο/Η Διευθυντής/τρια του ΕΠΑ.Λ. ή του Ε.Κ., διαθέτει την απαραίτητη επιμόρφωση και κατάρτιση έτσι ώστε να ασκήσει με επιτυχία τον Συμβουλευτικό του/της ρόλο;".

Το θεμελιώδες ερώτημα του 3ου άξονα ήταν:

"Ο/Η Διευθυντής/τρια του ΕΠΑ.Λ. ή του Ε.Κ., έχει την ενδεδειγμένη υποστήριξη και βοήθεια όταν ασκεί τον Συμβουλευτικό του/της ρόλο;".

Ως προς τα αποτελέσματα, οι απαντήσεις που δόθηκαν στα ερωτήματα του 1ου θεματικού άξονα, κατέστησαν απολύτως σαφές ότι οι Διευθυντές/τριες θεωρούν ότι ασκούν συμβουλευτικό έργο τόσο όσο προς τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς, όσο και προς τους μαθητές και τους γονείς τους και μάλιστα με αξιοσημείωτη συχνότητα (βλ. παράρτημα).

Οι απαντήσεις του 2ου θεματικού άξονα, που αφορούσε στην επιμόρφωση των Διευθυντών/τριών ως προς τη Συμβουλευτική, οι Διευθυντές θεωρούν ότι η επίλυση των διαφόρων προβλημάτων στο σχολείο τους βασίζεται κυρίως στις δικές τους προσωπικές βιωματικές εμπειρίες, ενώ θεωρούν αδήρητη την ανάγκη της επιμόρφωσής τους ως προς το συμβουλευτικό τους έργο (βλ. παράρτημα).

Τέλος, οι απαντήσεις του 3ου θεματικού άξονα, ανέδειξαν ότι, ναι μεν, υποστηρίζονται από εκείνα τα πρόσωπα τα οποία με βάση την ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία έχουν καθήκον να τους συνδράμουν, πλην όμως η βοήθεια και η υποστήριξη σε πολλές περιπτώσεις είναι επιδερμική, τυπική και αφορά κυρίως υπηρεσιακής φύσεως θέματα (βλ. παράρτημα).

7. Συμπεράσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της εν λόγω εργασίας – έρευνας ανέδειξαν με διαυγή τρόπο ότι οι Διευθυντές/τριες των ΕΠΑ.Λ. και των Ε.Κ.:

i. Υπογραμμίζουν με σαφήνεια ότι στο πλαίσιο των καθηκόντων τους ασκούν συμβουλευτικό έργο σε όλους τους εμπλεκόμενους (συναδέλφους εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς).

ii. Διαπιστώνουν ότι τα διευθυντικά στελέχη ασκούν περιορισμένο συμβουλευτικό ρόλο προς τους γονείς των μαθητών τους και αυτό επειδή, όπως επισημαίνουν, οι κηδεμόνες επισκέπτονται σπάνια το επαγγελματικό λύκειο.

iii. Πιστεύουν ότι η επίλυση των διαφόρων προβλημάτων επικοινωνίας σε ένα ΕΠΑ.Λ. ή Ε.Κ. οφείλεται κατά βάση στις δικές τους προσωπικές βιωματικές εμπειρίες, οι οποίες προφανώς, μπορεί να είναι προς τη σωστή κατεύθυνση, μπορεί όμως να είναι και αρνητικού χαρακτήρα.

iv. Αναγνωρίζουν σε καθολικό ποσοστό την αναγκαιότητα της συμπληρωματικής ενημέρωσης και συστηματικής επιμόρφωσής τους σε θέματα Συμβουλευτικής, έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικοί στο ρόλο του/της συμβούλου.

v. Στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι δεν τους παρέχεται ουσιαστική υποστήριξη σε θέματα Συμβουλευτικής, από πλευράς και των αρμοδίων προσώπων και

των φορέων των υποστηρικτικών δομών, αν και σε περιπτώσεις κρίσεων ή προβλημάτων επικοινωνίας στις σχολικές τους μονάδες ζητούν βοήθεια.

vi. Συνεργάζονται με διευθυντικά στελέχη άλλων ΕΠΑ.Λ. και Ε.Κ. προκειμένου να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάζονται και σε άλλες έρευνες. Ενδεικτικά, στην έρευνα της Χριστοδούλου (2007) η πλειονότητα των Διευθυντών παρουσιάζεται να αναλώνει τον περισσότερο χρόνο τους, χειριζόμενοι γραφειοκρατικά θέματα του σχολείου τα οποία είναι δυσανάλογα πολλά και να αφιερώνουν σαφώς λιγότερο χρόνο στην επικοινωνία με μαθητές εκπαιδευτικούς και γονείς. Στην ίδια έρευνα, η πλειοψηφία των Διευθυντών αναφορικά με τη στήριξή τους για την αποτελεσματικότερη επιτέλεση του έργου τους επικεντρώνονται, αφενός σε λειτουργικά θέματα της σχολικής μονάδας και αφετέρου σε θέματα επιμόρφωσης και ενίσχυσης του ρόλου του Διευθυντή από την Πολιτεία.

Στην έρευνα της Παπαναούμ (1995:84,114), σε Διευθυντές σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το 60% των ερωτηθέντων δήλωσε τη δυσαρέσκειά του για τις περιορισμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης, που διαθέτουν και τονίζεται ότι η συστηματική εκπαίδευση των Διευθυντών σε συνδυασμό με την προοπτική επαγγελματικής εξέλιξής τους συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητά τους κατά την άσκηση του έργου τους.

8. Περιορισμοί - Προτάσεις

Τα συμπεράσματα που εξήχθησαν αφορούν σε ένα συγκεκριμένο δείγμα Διευθυντών ΕΠΑ.Λ. και Ε.Κ. και δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο των Διευθυντών/τριών της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Ένας άλλος περιορισμός ήταν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων στελεχών ήταν άνδρες. Αυτό δικαιολογείται ίσως από το γεγονός ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών στις μονάδες της επαγγελματικής – τεχνικής εκπαίδευσης είναι κυρίως άνδρες.

9. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Καταρχάς τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας μπορούν να συμβάλλουν στην ενημέρωση όλων των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων της επαγγελματικής εκπαίδευσης της χώρας.

Σίγουρα υπάρχουν εκτεταμένα περιθώρια μελλοντικής διερεύνησης όπως:

i. Διεξαγωγή ερευνών και σε άλλες Περιφερειακές Διευθύνσεις της χώρας. Το θέμα της συμβουλευτικής, όπως φάνηκε από την εν λόγω έρευνα, κατατάσσεται πολύ υψηλά στη συνείδηση των Διευθυντών/τριών.

ii. Πιθανή πρόταση μελλοντικής διερεύνησης θα μπορούσαν να αποτελέσουν οι επιμέρους σχέσεις και διασυνδέσεις των διευθυντικών στελεχών, αφενός με τους Προϊσταμένους τους και αφετέρου με τους φορείς οι οποίοι με βάση την εκπαιδευτική νομοθεσία μπορούν να υποστηρίξουν τη σχολική μονάδα.

iii. Επίσης προτείνεται η διερεύνηση της ιδιαίτερης σχέσης και διασύνδεσης των ΕΠΑ.Λ. με τα Ε.Κ.

iv. Ακόμη θα μπορούσε να διερευνηθεί η σχέση των κοινωνικών υπηρεσιών των Δήμων με τα ΕΠΑ.Λ. και με τα Ε.Κ.

v. Επιπρόσθετα θα μπορούσε η εν λόγω έρευνα να επεκταθεί και στα Γενικά Λύκεια (ΓΕ.Λ.) αλλά και στα Γυμνάσια της χώρας μας.

vi. Μία άλλη πρόταση μελλοντικής διερεύνησης θα μπορούσε να είναι η συγκριτική μελέτη της κατάστασης που επικρατεί στη χώρα μας από πλευράς συμβουλευτικής με την αντίστοιχη των χωρών της Ευρώπης.

vii. Τέλος, η συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσε να χρησιμεύσει ως εργαλείο χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής από τους αρμόδιους φορείς του Υπ. Παιδείας σχετικά με τις ανάγκες των Διευθυντών/τριών σε σχέση με τον ευαίσθητο συμβουλευτικό τους ρόλο, κυρίως ως προς την καθημερινή πρακτική βοήθεια που θα πρέπει να τους παρασχεθεί στο σχολείο αλλά και στην επιμορφωτική τους εκπαίδευση στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης.

Βιβλιογραφία

Ανδρέου, Α. (2005). Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης. Στο Μπαγάκη (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γεωργογιάννης, Π. (2004). *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών*. Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, Άρτα 10-11 Δεκεμβρίου 2004.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κωστίκα, Ι. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: διερεύνηση απόψεων και στάσεων των στελεχών της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Μαλικιώτου–Λοίζου, Μ. (1999). *Συμβουλευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαύρου, Σ., Μαύρου Ε., & Ψάλτη, Α. (2007). Παρεμβάσεις σε κρίσιμες καταστάσεις στα πλαίσια του σχολείου. Μια πρώτη απόπειρα διερεύνησης απόψεων και αναγκών Ελλήνων μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών. Στο Π. Κορδούτης, Ζ. Παπαληγούρα, & Ε. Μασούρα (Επ. Εκδ.), *Επιστημονική επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ.* , Τόμος Ζ΄ (σ. 269-291). Θεσσαλονίκη: Art of Text.

Μπίμπου-Νάκου, Ι., & Στογιαννίδου, Α. (Επ. Εκδ.) (2006β). Δράσεις για την ενεργό συμμετοχή ψυχολόγων και εκπαιδευτικών στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο Ι. Μπίμπου-Νάκου & Α. Στογιαννίδου (Επ. Εκδ.) *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο* (σ. 314-343). Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013). Μελέτη Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών).* Ανακτήθηκε στις 11/12/2010 από: http://www.epimorfosi.edu.gr

Παπαθωμάς, Ι. (2006). *Επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των διευθυντών σχολικών μονάδων του Ν. Θεσσαλονίκης.* Πάτρα:ΕΑΠ

Παπαϊωάννου, Α. (2009). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση σε σχολικές μονάδες του Νομού Πιερίας.* Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη.

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Rogers, C. (1942). *Counseling and psychotherapy.* Boston: Houghton Mifflin Co.

Στραβάκου Π., (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση.* Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

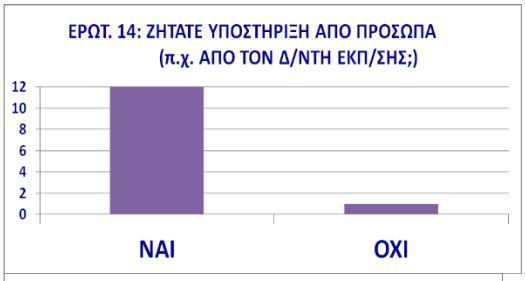
Στυλιανάκη Ι. (2017). *Συγκριτική μελέτη Γενικών Λυκείων (ΓΕ.Λ.) και Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.), ακαδημαϊκό έτος 2016-2017.* Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων της Σχολής Διοίκησης και Οικονομίας του ΑΤΕΙ Πειραιά.

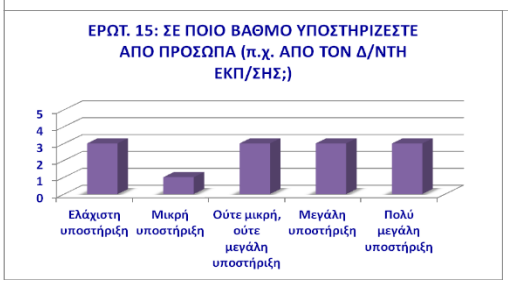
Χριστοδούλου, Α. (2007). *Η διοίκηση της σχολικής μονάδας από τη σκοπιά του Διευθυντή: αυτοαντίληψη του ρόλου.* Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής

Παράρτημα

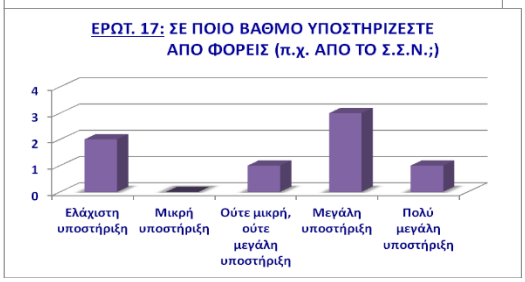
Τα βασικότερα αποτελέσματα της έρευνας σε σχεδιαγράμματα

Αποτελέσματα σχετικά με πρωτοβουλία του δημόσιου φορέα με τον οποίο υπήρχε συνεργασία





ΕΡΩΤ. 16: ΖΗΤΑΤΕ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΑΠΟ ΦΟΡΕΙΣ
(π.χ. ΑΠΟ ΤΟ Σ.Σ.Ν.;)
8
6
4
2
0
ΝΑΙ
ΟΧΙ


ΕΡΩΤ. 17: ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΕΣΤΕ
ΑΠΟ ΦΟΡΕΙΣ (π.χ. ΑΠΟ ΤΟ Σ.Σ.Ν.;)
4
3
2
1
0
Ελάχιστη υποστήριξη
Μικρή υποστήριξη
Ούτε μικρή, ούτε μεγάλη υποστήριξη
Μεγάλη υποστήριξη
Πολύ μεγάλη υποστήριξη

ΕΡΩΤ. 18: ΣΕ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΚΡΙΣΕΩΝ, ΣΑΣ ΕΧΕΙ
ΠΑΡΑΣΧΕΘΕΙ ΒΟΗΘΕΙΑ ΑΠΟ ΑΛΛΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ;
10
8
6
4
2
0
ΝΑΙ
ΟΧΙ

ΕΡΩΤ. 19: ΕΧΕΤΕ ΣΥΝΕΡΓΑΣΤΕΙ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ Δ/ΝΤΕΣ
ΓΙΑ ΝΑ ΑΝΤΑΛΛΑΞΕΤΕ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ
ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟΥ
ΝΑ ΕΠΙΛΥΣΕΤΕ ΚΡΙΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΑΣ;
10
8
6
4
2
0
ΝΑΙ
ΟΧΙ

ΕΡΩΤ. 20: ΜΕ ΠΟΙΑ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΕΙΤΕ
ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ;
5
4
3
2
1
0
Πολύ αραιά
Αραιά
Ούτε πολύ αραιά, ούτε πολύ συχνά
Συχνά
Πολύ συχνά

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ: ΠΡΟΣ ΕΝΑ ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ

Γεωργιάδης Δημήτρης, Ρηγόπουλος Θεόδωρος, Κοριζή Μαρία

Εισαγωγή

Ως γνωστό οι μεγάλες κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές αλλαγές έχουν ως αποτέλεσμα την μετακίνηση πληθυσμών. Στη διαχρονική αναζήτηση του ατόμου για καλύτερες συνθήκες εργασίας και ζωής έχουν προστεθεί και οι κλιματολογικές αλλαγές, οι εμπόλεμες συρράξεις, η πείνα, η δυστυχία και η φτώχια.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν ένα ισχυρό κίνητρο για αναζήτηση μιας νέας πατρίδας.

Από την επισκόπηση της πλούσιας ως προς το διαπραγμάτευση θέμα βιβλιογραφίας φαίνεται ότι τα τελευταία χρόνια να ασκούνται δύο διαφορετικές πολιτικές . Η μεταναστευτική πολιτική που σχετίζεται με τη ρύθμιση και τον έλεγχο της ροής των μεταναστών και την πολιτική για τους πρόσφυγες που αφορά τις ρυθμίσεις και τα μέτρα για την ενσωμάτωση τους (Σκλάβου, 2008).

Τι σηματοδοτεί όμως ο όρος μετανάστευση; Ο όρος μετανάστευση αναφέρεται στη διαδικασία της μετακίνησης ατόμων από το ένα μέρος στο άλλο. Αυτή η μετακίνηση μπορεί να γίνει εντός χώρας (εσωτερική μετανάστευση) ή προς διάφορες χώρες (διακρατική ή διεθνική μετανάστευση) και μπορεί να περιλαμβάνει μόνιμη ή εποχική διαμονή ή κυκλική μετανάστευση (Witteborn, 2014).

Συνεπώς, η μετανάστευση είναι ένα διαχρονικό φαινόμενο και προϋποθέτει τη σύγκλιση των μεταναστευτικών πολιτικών των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Έτσι, παραδοσιακές χώρες υποδοχής μεταναστών (Μεγάλη Βρετανία, Γαλλία, Γερμανία, Βέλγιο, Ολλανδία) αλλά και νεοσύστατες χώρες υποδοχής μεταναστών (Ιταλία, Ισπανία, Πορτογαλία, Ελλάδα) υποχρεώνονται μέσα από τις συνθήκες να συστήσουν οργανωμένες και συστηματικές μεταναστευτικές πολιτικές που υπακούουν σε συγκεκριμένους και ευκρινείς άξονες.

Ανεξάρτητα από τις αποχρώσεις της αναγνώρισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που συνήθως βρίσκονται σε συνάρτηση με την ωριμότητα και την ετοιμότητα της κοινωνίας υποδοχής και των δημοκρατικών θεσμών, η απόλαυση κοινού θεσμικού καθεστώτος των κοινωνικών δικαιωμάτων (δικαίωμα στην εργασία, στην εκπαίδευση, στη στέγαση, στην υγεία, στην κοινωνική προστασία και ασφάλιση, στην ελεύθερη άσκηση θρησκευτικών πρακτικών και πολιτισμικών παραδόσεων, κλπ.) βρίσκεται σε όλες τις κατευθυντήριες αρχές των αποφάσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Για την Ελλάδα, οι πολιτικές παλιννόστησης αποτέλεσαν το προπύργιο και την προπαρασκευή των μεταναστευτικών πολιτικών ως χώρα υποδοχής. Η Ελλάδα, χωρίς να διαθέτει εμπειρία στην υποδοχή μεταναστών, κλήθηκε ξαφνικά, μέσα σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, να αντιμετωπίσει ένα πρωτόγνωρο γι' αυτήν μεγάλο σε έκταση και ούτως ή άλλως δύσκολο φαινόμενο. Ούτε η κοινωνία αλλά ούτε και το

κράτος ήταν προετοιμασμένες να αντιμετωπίσουν ένα τόσο πολύπλοκο, εκτεταμένο και έντονο φαινόμενο (Μπάγκαβος, Παπαδοπούλου, 2014).

Διαπολιτισμική Συμβουλευτική

Η επιστημονική συζήτηση σχετικά με τη διαπολιτισμική συμβουλευτική, λόγω των ραγδαίων αλλαγών στην πληθυσμιακή σύνθεση τα τελευταία χρόνια, είναι πολύ έντονη.

Μέχρι πρόσφατα ο όρος διαπολιτισμική ή πολυπολιτισμική συμβουλευτική χρησιμοποιούνταν στη βιβλιογραφία για να περιγράψει τη συμβουλευτική που απευθύνεται σε συγκεκριμένες φυλετικές ή εθνικές ομάδες, καθώς ο όρος ο όρος κουλτούρα ή πολιτισμός θεωρούνταν συνώνυμος των όρων φυλή ή εθνότητα. Άλλες διαστάσεις της ταυτότητας όπως είναι το φύλο, η θρησκεία, η κοινωνική τάξη, η αναπηρία, ο σεξουαλικός προσανατολισμός και η ηλικία, αγνοούνταν παντελώς. Τα τελευταία χρόνια καταβάλλεται προσπάθεια να διευρυνθεί ο ορισμός του πολιτισμού έτσι ώστε να αντικατοπτρίζει την πολυπλοκότητα των ανθρώπων και να μην αφορά μόνο ορισμένες πολιτισμικές ομάδες. Με τη διεύρυνση αυτή επιχειρείται η ανάδειξη της έννοιας του πολιτισμού σε κεντρική εννοιολογική κατασκευή του επιστημονικού πεδίου της συμβουλευτικής ψυχολογίας και όχι η διατήρησή της σε τομέα εξειδίκευσης κάτι που ισχύει μέχρι και σήμερα. Από τη δεκαετία του 90’ και μετά ο τομέας της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής γνώρισε μεγάλη άνθιση, με αποτέλεσμα να χαρακτηριστεί η διαπολιτισμική προσέγγιση ως η τέταρτη δύναμη στον τομέα της ψυχολογίας (συμπεριφορική, ψυχοδυναμική και ανθρωπιστική προσέγγιση) (Ψάλτη, 2010).

Η διαπολιτισμική συμβουλευτική έχει ως σκοπό να βοηθηθεί ο πελάτης, πρόσφυγας ή μετανάστης έτσι ώστε να εκφράσει τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζει στο σχολικό, εργασιακό, οικογενειακό περιβάλλον που ενδεχομένως οφείλονται στη γλώσσα, στη δυσκολία επικοινωνίας με τους γύρω του, με τον τρόπο που αντιμετωπίζεται, επειδή προέρχεται από άλλη χώρα. Είναι μια διαδικασία, που χρησιμοποιεί τρόπους και ορίζει σκοπούς σύμφωνους με τις εμπειρίες και τις πολιτισμικές αξίες του πελάτη και αναγνωρίζει τις ταυτότητες τους που περιλαμβάνουν ατομικές, ομαδικές και παγκόσμιες διαστάσεις. Η διαπολιτισμική συμβουλευτική αποτελεί μια ολιστική προσέγγιση η οποία σέβεται τη σημασία που έχουν το πολιτιστικό πλαίσιο του ατόμου και ο ρόλος των πολιτιστικών διαφορών στη σχέση μεταξύ συμβούλου – πελάτη. Η διαπολιτισμική συμβουλευτική έχει ως στόχους τη δημιουργία ή βελτίωση ικανοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας, τη βελτίωση των δυνατοτήτων ένταξης ατόμων από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο σε μια επιχείρηση ή ομάδα, την αξιοποίηση των εμπειριών και δυνατοτήτων αυτών των ατόμων, τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών, τη μετάδοση εμπειριών και εμπειρογνωμοσύνης που αποκτήθηκαν στο εξωτερικό, την αποφυγή ενός ενδεχόμενου πολιτισμικού σοκ.

Σύμφωνα με τη διαπολιτισμική προσέγγιση, η διαπολιτισμική συμβουλευτική προϋποθέτει την αναγνώριση, την αποδοχή και την επεξεργασία των κοινωνικοπολιτιστικών εμπειριών του ατόμου, καθώς και των πολιτισμικών διαφορών, οι οποίες υπεισέρχονται στην επικοινωνία και επηρεάζουν την προσαρμογή των ατόμων διαφορετικής κουλτούρας.

Μέσα στα πλαίσια της συμβουλευτικής διαδικασίας, ο πελάτης εμπιστεύεται τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις ανησυχίες που συνδέονται με τους οικογενειακούς δεσμούς, την κοινωνία, τη γλώσσα και τον πολιτισμό.

Η σχέση που θα αναπτυχθεί ανάμεσα στο σύμβουλο και τον πελάτη θα έχει ως σκοπό της τη διευκόλυνση της προσωπικής του ανάπτυξης, και θα βοηθήσει ταυτόχρονα να αφήσει στην άκρη τυχόν στερεότυπα και προκαταλήψεις που τον διακατείχαν προηγουμένως.

Η επεξήγηση των εννοιών της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και συμβουλευτικής έχουν ιδιαίτερη σημασία διότι συνδέονται άρρηκτα με το ρόλο των ατόμων που εμπλέκονται στην αλληλεπίδραση ατόμων με μεταναστευτική βιογραφία και ειδικά των διαμεσολαβητών. Μέσα από τη συμβουλευτική διαδικασία επιδιώκεται να επιτευχθεί η συμμετοχικότητα και μαζί της να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός προς τη διαφορετικότητα, ο διάλογος και η ενεργητική ακρόαση. Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατόν να επιλύονται τα προβλήματα σε οποιοδήποτε περιβάλλον πολύ πιο εύκολα (Χαραλάμπους, Αναστάση, 2018).

Διαπολιτισμική ταυτότητα του συμβούλου: Θεωρίες Ανάπτυξης

Η έννοια της διαπολιτισμικής ταυτότητας είναι σχετική τόσο με το πολιτισμικό πλαίσιο και την κουλτούρα όσο και με την έννοια του εαυτού. Κάθε άτομο είναι μοναδικό και ιδιαίτερο και είναι πολύ σημαντικό να μην αντιλαμβανόμαστε τους πελάτες στερεοτυπικά. Επίσης, θεωρούμε ότι είναι σημαντικό για την αποτελεσματικότητα των συμβούλων και των ψυχοθεραπευτών να ευαισθητοποιηθούν οι ίδιοι και να διευρύνουν την πολιτισμική τους ταυτότητα ως προς τα διαπολιτισμικά θέματα που αντιμετωπίζει ο πελάτης τους και να διευρύνουν το επίπεδο της διαπολιτισμικής ταυτότητας του πελάτη που ανήκει σε κάποια πολιτισμική εθνική μειονότητα. Έτσι ώστε να προσαρμόσουν το στυλ παρέμβασής τους στο επίπεδο και στη συνέχεια να τον βοηθήσουν να την αναπτύξει.

Πολλά μοντέλα έχουν προταθεί σε σχέση με την διαπολιτισμική ταυτότητα, ένα από τα πιο ενδιαφέροντα είναι αυτό του Ponterotto και των συνεργατών του,[5] ο οποίος προτείνει μια αναπτυξιακή θεωρία εκπαίδευσης τεσσάρων σταδίων:

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Στάδια Εκπαίδευσης Διαπολιτισμικής Ταυτότητας συμβούλου

Προέκθεση	Ο σύμβουλος δεν γνωρίζει ότι δεν είναι ευαισθητοποιημένος στα διαπολιτισμικά θέματα και δεν έχει ποτέ του δει τη συμβουλευτική και τη ψυχοθεραπεία ως διαπολιτισμικές διαδικασίες. Μπορεί συνειδητά να θεωρεί ότι όλοι οι άνθρωποι και επομένως και όλοι οι πελάτες θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο, «ως άνθρωποι». Σε αυτό το στάδιο, δεν έχουν συνείδηση των δικών τους

[5] Ενδεικτικά βλέπε:
(α) Ponterotto, J. (1988). "Racial consciousness development among White counselor trainees". *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 16, 146-156 &
(β) Ponterotto, J. G., Casas, M., Suzuki, L., & Alexander, CM. (Eds.) (2001). *Handbook of multicultural counseling*. (2 ed.) San Francisco, CA: Sage.

	διαπολιτισμικών προκαταλήψεων που μπορεί να μην συνειδητοποιούν ότι ανήκουν στην κυρίαρχη κουλτούρα.
Έκθεση	Ο σύμβουλος στο στάδιο αυτό έχει έρθει σε επαφή με τα διαπολιτισμικά θέματα και αρχίζουν να συνειδητοποιούν τις διαπολιτισμικές διαφορές, τις κοινωνικές διακρίσεις και την υπάρχουσα καταπίεση, που υφίστανται τα άτομα που ανήκουν σε πολιτισμικές ή εθνικές μειονότητες.
Φανατισμός ή Αμυντική στάση	Ο σύμβουλος είναι πλέον ενήμερος και έχει συνείδηση των διαπολιτισμικών θεμάτων. Σύμφωνα με την προσωπικότητα και την ευαισθητοποίησή του μπορεί να αναπτύξει δύο διαφορετικές εκ πρώτης όψεως αντιθετικές στάσεις. (α) Ορισμένοι τείνουν να είναι επικριτικοί και επιφυλακτικοί ως προς την κυρίαρχη κουλτούρα και αναπτύσσουν μια ήσυχη αμυντική στάση και (β) Ορισμένοι έχουν μια εχθρική στάση μιας και έχουν πλέον συνειδητοποιήσει για την καταπίεση και τις κοινωνικές διακρίσεις που υφίστανται τα άτομα πολιτισμικών μειονοτήτων. Γίνονται ένθερμοι υποστηρικτές της διαπολιτισμικότητας και ίσως λόγω ενοχών παρουσιάζονται αυστηροί και πολύ λίγο ανεκτικοί με όσους συναδέλφους τους δεν είναι ευαισθητοποιημένοι.
Σύνθεση και Ενσωμάτωση	Σε αυτή τη φάση οι σύμβουλοι έχουν μια καλή διαπολιτισμική συνείδηση. Αντιλαμβάνονται πλέον ότι ένα ατομικό θέμα μπορεί να έχει ένα υπόβαθρο οικογενειακό, από προβλήματα μέσα στην ομάδα, κοινότητα, την πολιτεία ή ακόμα και τη Χώρα. Δηλαδή αντιλαμβάνονται πλέον ότι η όλη διαδικασία είναι πολύπλοκη και όχι επιφανειακή.

Πηγή: Κλεφτάρας, 2003

Από τα παραπάνω λοιπόν μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι η αποτελεσματικότητα της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής είναι άμεσα συνδεδεμένες με το επίπεδο ανάπτυξης της πολιτισμικής ταυτότητας τόσο του πελάτη όσο και του συμβούλου (Κλεφτάρας, 2003).

Οι παραπάνω επισημάνσεις μας οδηγούν στο εύλογο ερώτημα: *ποιο θα μπορούσε να είναι το προφίλ ενός διαπολιτισμικού συμβούλου;* Όσον αφορά, λοιπόν, τα χαρακτηριστικά ενός διαπολιτισμικού συμβούλου διάφοροι ερευνητές τα συγκεντρώνουν στα ακόλουθα:

- ✓ Επίγνωση των προσωπικών αξιών και πεποιθήσεων.
- ✓ Κατανόηση της κοσμοθεωρίας του πολιτισμικά διαφορετικού.
- ✓ Ικανότητα ανάπτυξης κατάλληλων στρατηγικών παρέμβασης έτσι ώστε να θεωρούνται πολυπολιτισμικά επαρκείς.
- ✓ Ενίσχυση της αυτοαντίληψης και των εσωτερικών κινήτρων των ατόμων που έχουν απέναντί τους, που αισθάνονται περιθωριοποιημένοι εξαιτίας της κοινωνικής - πολιτισμικής τους προέλευσης.
- ✓ Ενίσχυση της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησης.
- ✓ Να έχουν γνώση και επίγνωση του διαφορετικού.
- ✓ Επίγνωση της δυσκολίας λεκτικής κατανόησης.
- ✓ Δημιουργία συμβουλευτικής / θεραπευτικής συμμαχίας.

- ✓ Γνώση του ευρύτερου πολιτισμικού πλαισίου του ατόμου που βρίσκεται απέναντί τους.
- ✓ Γνωστική και συναισθηματική κατανόηση.
- ✓ Γνώση φυσιολογικής ή μη φυσιολογικής συμπεριφοράς σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.
- ✓ Εναντίωση μέσα από την καθημερινή συμβουλευτική διαδικασία, σε κάθε είδους διάκριση και στερεότυπη ιεράρχηση.
- ✓ Αναγνώριση των ορίων του ως προς τη γνώση και τις δεξιότητες που διαθέτει.
- ✓ Ενσυναίσθηση.

Από τη μέχρι τώρα επισκόπηση της βιβλιογραφίας ως προς το διαπραγμάτευση θέμα θα μπορούσαμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι αν και δεν είναι δυνατόν ένας σύμβουλος να είναι σε θέση να γνωρίζει στοιχεία από όλους τους πολιτισμούς και την ποικιλομορφία τους, ωστόσο η διαθεσιμότητα του ίδιου, η επίγνωση των αξιών, οι γνώσεις και οι δεξιότητές του αποτελούν εκείνα τα στοιχεία τα οποία συνθέτουν το προφίλ του (Παπαστυλιανού, 2003, Θεοφίλου, 2008).

Συμπέρασμα

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε πως σε μια οποιαδήποτε διαπολιτισμική συμβουλευτική διαδικασία θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι υπάρχουν τρεις βασικές διαφορετικές θεωρητικές συνιστώσες.

Η πρώτη είναι να αγνοούμε το πρόβλημα, ίσως επειδή δεν το έχουμε συνειδητοποιήσει. Έχουμε την αίσθηση ότι το να κάνουμε συμβουλευτική σε έναν Σύριο και σε έναν Αφγανό ή Ιρανό είναι το ίδιο πράγμα.

Η δεύτερη συνιστώσα είναι να εντοπίζουμε ότι πιθανόν να υπάρχει ένα πρόβλημα αλλά αυτό θα λυθεί με την πάροδο του χρόνου, δηλαδή ότι θα υπάρχει μια απόλυτη ένταξη στο μέλλον και η τρίτη θεωρητική συνιστώσα είναι να αναγνωρίσουμε την ύπαρξη ιδιαίτερων πολιτιστικών παραγόντων και να ενσωματώσουμε στη συμβουλευτική διαδικασία τους παράγοντες αυτούς.

Σύμφωνα με τα διάφορα μοντέλα που κατά καιρούς έχουν προταθεί μια ενδεικνυόμενη πορεία είναι η εξής: εγκαθιδρύουμε μια σχέση επαφής με τον πελάτη, στην οποία όμως θα πρέπει να περιλαμβάνονται και τα πολιτισμικά πρότυπα, δηλαδή να ξεκινήσουμε εξαρχής αποδεχόμενοι τα πολιτισμικά πρότυπα. Στη συνέχεια κάνουμε διάγνωση των προβλημάτων, σε τρία επίπεδα (αν προϋπήρχε, πόσο τον επηρεάζει τώρα και κατά πόσο θεωρεί ότι θα τον επηρεάσει στο μέλλον). Αξιολογούμε την επίδραση αυτών των παραγόντων ως προς το πολιτισμικό πλαίσιο και θέτουμε τους συμβουλευτικούς – θεραπευτικούς στόχους σταδιακά και όχι πιεστικά. Ένας ακόμα πολύ σημαντικός παράγοντας που θα πρέπει να θέσουμε υπόψη μας είναι ότι για την αξιολόγηση δεν θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τεστ ή ερωτηματολόγια, αλλά καλό είναι να γίνεται μια κλινική διάγνωση. Ο λόγος είναι ότι μπορεί ένας Σύριος, Αφγανός ή Ιρανός να δείχνει εξωτερικά ακριβώς ίδιος με έναν ευρωπαίο, όμως τα πρότυπα και τα στερεότυπα που κουβαλάνε είναι τελείως διαφορετικά (Κάντας, 2003).

Κλείνοντας αυτό που θα πρέπει να λαμβάνουμε πάντα υπόψη μας είναι ότι η διαπολιτισμική συμβουλευτική στήριξη απαιτεί μεγάλη επαγγελματική επάρκεια και είναι μια διαδικασία η οποία έχει οφείλει να έχει διάρκεια και για ένα αρκετά σημαντικό χρονικό διάστημα.

Ενδεικτική βιβλιογραφία

Θεοφίλου, Π. (2008). "Διαπολιτισμική Συμβουλευτική: Η Συμβολή της στην ενσωμάτωση των προσφύγων" στο *Οδηγός Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής* (Σκλάβου Κ. επιμ.) Αθήνα: Παπαζήσης, σελ. 87 - 122.

Κάντας, Α. (2003). "Ο Σύμβουλος ως Γεφυροποιός Διαφορετικών Αξιακών και Πολιτιστικών Πλαισίων", στο *Διαπολιτισμική Συμβουλευτική*, (ΕΚΕΠ-ΥΠΕΠΘ επιμ.) Αθήνα: ΕΚΕΠ – ΥΠΕΠΘ, σελ. 25 - 29.

Κλεφτάρας, Γ. (2003). "Ο ρόλος της Πολιτισμικής Ταυτότητας στην Ψυχολογική Συμβουλευτική Ατόμων Διαφορετικής Κουλτούρας", στο *Διαπολιτισμική Συμβουλευτική*, (ΕΚΕΠ-ΥΠΕΠΘ επιμ.) Αθήνα: ΕΚΕΠ – ΥΠΕΠΘ, σελ. 14 - 24.

Μπάγκαβος, Χ. Παπαδοπούλου, Δ. (2014), *Μεταναστευτικές Τάσεις και Ευρωπαϊκή Μεταναστευτική Πολιτικ*ή, Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.

Παπαστυλιανού, Ν. (2003). Διαπολιτισμική Συμβουλευτική και Δεοντολογία, στο *Διαπολιτισμική Συμβουλευτική*, (ΕΚΕΠ-ΥΠΕΠΘ επιμ.) Αθήνα: ΕΚΕΠ – ΥΠΕΠΘ, σελ. 30 -37.

Ponterotto, J. (1988). "Racial consciousness development among White counselor trainees". *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 16, 146-156.

Ponterotto, J. G., Casas, J. M., Suzuki, L. A., & Alexander, C. M. (Eds.) (2001). *Handbook of multicultural counseling* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Σκλάβου, Κ. (2008). "Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Συμβουλευτική", στο *Οδηγός Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής* (Σκλάβου Κ. επιμ.) Αθήνα: Παπαζήσης, σελ. 19 - 38.

Witteborn, S. (2012). "Key Concepts in Intercultural Dialogue", *Center for Intercultural Dialogue*, n. 16 (Διαθέσιμο on line: http://centerforinerculturaldialogue.org προσπελάστηκε 11/9/2018).

Χαραλάμπους, Κ. Αναστάση, Π. (2018). *Οδηγός για Γονείς Διαμεσολαβητές*, Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, σελ. 45 – 51.

Ψάλτη, Α. (2010). "Διαπολιτισμική/ πολυπολιτισμική Προσέγγιση στη Συμβουλευτική: Λαμβάνοντας υπόψη τον παράγοντα φύλο", στο *Συμβουλευτική με την οπτική του φύλου*, (Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β. Αθανασιάδου, Χ. Στογιαννίδου Α. επιμ.), Αθήνα: Παπαζήσης, σελ. 157 – 190.

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΩΝ NEETS (NOT IN EMPLOYMENT, EDUCATION, TRAINING): ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΜΙΑΣ ΟΜΑΔΑΣ ΝΕΩΝ ΑΝΕΡΓΩΝ [6]

Γραμματίκα Μαρία

Εισαγωγή

Το υψηλό ποσοστό ανεργίας των νέων αποτελεί ένα σοβαρό θέμα ανησυχίας τη σημερινή εποχή. Αφορά κυρίως τους νέους με μικρή ή καθόλου εργασιακή εμπειρία οι οποίοι είναι πιο ευάλωτοι κατά την είσοδό τους στην αγορά εργασίας, και μπορεί, λόγω των λιγοστών θέσεων απασχόλησης, να μείνουν αποκλεισμένοι από την αγορά εργασίας για χρόνια. Στη συγκεκριμένη ομάδα των NEET υπάρχουν παράγοντες που ελλοχεύουν τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού, όπως η μειωμένη αυτοεκτίμηση, οι αρνητικές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, η κοινωνική απομόνωση, η έλλειψη αυτογνωσίας.

Επελέγησαν οι NEETs, ως κοινωνικά αποκλεισμένα άτομα τα οποία απειλούνται ή και υφίστανται τον κοινωνικό αποκλεισμό. Αρχικά, ο όρος συνδέθηκε με την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα αυξανόμενα ποσοστά των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο. Διαπιστώνεται ότι η κατάσταση των NEET επηρεάζει τις ευκαιρίες ζωής πολλών από αυτούς τους νέους ανθρώπους που αντιμετωπίζουν το ενδεχόμενο της μακροχρόνιας ανεργίας, της απομόνωσης και του κοινωνικού αποκλεισμού (Drakaki, Papadakis, Kyridis & Papargyris, 2014).

1. Έννοιες και αρχές της επαγγελματικής συμβουλευτικής

Η επιλογή επαγγέλματος είναι μια διαδικασία που έχει πολύ σημαντικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου και σχετίζεται άμεσα με τα ενδιαφέροντά του, τις αξίες του, τις ικανότητές του, τις δεξιότητες και τις γνώσεις που διαθέτει. Η επαγγελματική συμβουλευτική, ως σημαντικός κλάδος της συμβουλευτικής, αποτελεί, ουσιαστικά μια μορφή παρέμβασης, που στοχεύει στην ενίσχυση των ατόμων στα ποικίλα στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης και στην ενδυνάμωσή τους για να παίρνουν αποτελεσματικές αποφάσεις.

Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια διά βίου διαδικασία η οποία περιλαμβάνει ψυχολογικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς, εκπαιδευτικούς, οικονομικούς, σωματικούς και τυχαίους παράγοντες, οι οποίοι συνδυάζονται για τη διαμόρφωση της σταδιοδρομίας του ατόμου (Nathan & Hill, 2006). Σε μερικές περιπτώσεις η Επαγγελματική Συμβουλευτική χρησιμοποιείται αντί του όρου Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2004), στον τομέα

[6] Το παρόν κείμενο αποτελεί μέρος της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός» της Ανωτάτης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ), με Επιβλέπουσα Καθηγήτρια την κα Ο. Καλούρη, Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ και Συνεπιβλέποντα Καθηγητή τον κο Ι. Ψημμένο, Καθηγητή Παντείου Πανεπιστημίου.

της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής δίνεται περισσότερο βαρύτητα στις διαδικασίες υποστήριξης των ατόμων, τόσο όσον αφορά την ψυχολογική υποστήριξη όσο και ως προς τον τρόπο λήψης αποφάσεων. Από την άλλη πλευρά, στον τομέα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού λαμβάνονται υπόψιν και άλλα στοιχεία που σχετίζονται ευρύτερα με το οικονομικό περιβάλλον και την απασχόληση.

Η Μαλικιώση-Λοΐζου (2004) επισημαίνει τις πολλαπλές διαστάσεις της συμβουλευτικής, που υποστηρίζει και ενθαρρύνει τα άτομα στο να πάρουν αποφάσεις και να κάνουν τις επιλογές τους σε επαγγελματικό επίπεδο, αντιμετωπίζοντας τις δυσκολίες και τα προβλήματα που συναντούν. Αναφέρεται σε προγράμματα και δραστηριότητες της μάθησης που βοηθούν τα άτομα να αναπτύξουν τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη διαχείριση της σταδιοδρομίας.

Ο OECD (2004) ορίζει ότι ο επαγγελματικός προσανατολισμός: αναφέρεται σε υπηρεσίες και δραστηριότητες που έχουν ως σκοπό να βοηθήσουν άτομα κάθε ηλικίας και σε οποιοδήποτε σημείο της ζωής τους, ώστε να κάνουν εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές και να διαχειρίζονται τη σταδιοδρομία τους. Οι υπηρεσίες αυτές περιλαμβάνουν πληροφορίες ως προς την εργασία, εργαλεία επαγγελματικής αξιολόγησης και αυτο-αξιολόγησης, παροχή συμβουλευτικής για συμμετοχή σε συνεντεύξεις, προγράμματα ανάπτυξης προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, ώστε να αναπτύξουν την προσωπική ενημερότητα, στοιχεία αυτοπεποίθησης και επαγρύπνησης για διαθέσιμες ευκαιρίες.

Καθώς οι άνθρωποι προσπαθούν να ανταπεξέλθουν στις πολυπλοκότητες του σημερινού κοινωνικού-οικονομικού πλαισίου, συχνά μπερδεύονται και αισθάνονται ότι έχουν «κολλήσει», νιώθοντας αβεβαιότητα για το πως να προχωρήσουν. Κατά κάποιο τρόπο υποφέρουν από μια κρίση της φαντασίας (Amundson, 2003, ό. α. στο Amundson, 2006). Η συμβουλευτική βοηθάει στο να αναζωογονήσει τη φαντασία με την αξιοποίηση ή και την δημιουργία νέων δυνατοτήτων και δεξιοτήτων και με την ενθάρρυνση της χρήσης ποικίλων προοπτικών.

Επιπρόσθετα, ως μέρος της συμβουλευτικής, η πληροφόρηση «καθίσταται σημαντικός παράγοντας στη σύνδεση εκπαίδευσης – αγοράς εργασίας» (Καλούρη, 2006, σ. 115), ιδιαίτερα κατά την περίοδο μετάβασης. Τη σημερινή εποχή με τις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες, η πληροφόρηση κρίνεται απαραίτητη με σκοπό την ενίσχυση του ατόμου σε θέματα αναγνώρισης αναγκών αλλά και των κοινωνικών δομών και πολιτικών που αναπτύσσονται. Ενδεικτικά, αφορά πληροφόρηση ως προς τις θέσεις εργασίας της ελληνικής οικονομίας, τις μεταβολές σε θέματα της απασχόλησης, τους τομείς και κλάδους της οικονομικής δραστηριότητας, τα επαγγελματικά περιγράμματα και πιστοποιήσεις, τους φορείς και οργανισμούς που εμπλέκονται ή/ και παρέχουν υπηρεσίες στα παραπάνω θέματα (Καλούρη, 2006).

1.1. Κοινωνικοί προσδιορισμοί στην παροχή συμβουλευτικής

Ως προς την εφαρμογή της συμβουλευτικής παρέμβασης, είναι βασικό να υιοθετείται μια ολιστική προσέγγιση που να ανταποκρίνεται επαρκώς στις ανάγκες και τις διάφορες καταστάσεις των συμβουλευομένων. Οι επαγγελματικές και προσωπικές πορείες των ατόμων είναι συχνά τόσο πολύπλοκες που γίνεται αναγκαίο για τους συμβούλους να χρησιμοποιούν πολλά εργαλεία προκειμένου να αποκαλυφθούν όσο το δυνατόν ευκρινέστερα οι ποικίλες διαδρομές σταδιοδρομίας. Επομένως, είναι σημαντικό οι συμβουλευόμενοι να μάθουν πως θα επενδύουν στις μαθησιακές εμπειρίες που προέρχονται από απρόβλεπτες καταστάσεις σταδιοδρομίας (Kaliris, & Krivas, 2013).

Η Gottfredson (1986) υποστηρίζει ότι οι ευάλωτες κοινωνικά ομάδες αντιμετωπίζουν προβλήματα στον επαγγελματικό χώρο που σχετίζονται με συγκεκριμένους παράγοντες. Η σύγκριση με τον γενικότερο πληθυσμό ενδέχεται να δημιουργεί αρκετές δυσκολίες, ενώ το κυριότερο ίσως, πρόβλημα που βιώνουν είναι η κοινωνική απομόνωση που οφείλεται στη διάκριση, την προκατάληψη ή την περιορισμένη γλωσσική επάρκεια. Συχνά χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση, ως αποτέλεσμα εμπειριών διάκρισης και αρνητικών στερεοτύπων.

Σημαντικός είναι ο παράγοντας φύλο, καθώς η γυναίκα στη διαδικασία εύρεσης εργασίας λειτουργεί διαφορετικά. Ο διαρκώς αυξανόμενος αριθμός των γυναικών που αναζητούν εκπαίδευση και εργασία δείχνει πόσο σημαντικό είναι να κατανοηθούν οι διαφορές των προτύπων επαγγελματικής ανάπτυξης μεταξύ ανδρών και γυναικών και η επίδραση που έχουν αυτές οι διαφορές στον επαγγελματικό σχεδιασμό των ατόμων. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών είναι παρόμοια με εκείνη των αντρών αλλά πιο σύνθετη (Hackett & Lonborg, 1993).

Παράλληλα, συναφές στοιχείο αποτελεί η έννοια της κουλτούρας, η οποία είναι σύνθετη και πολυδιάστατη. Οι σύμβουλοι πρέπει να έχουν την ικανότητα να εφαρμόζουν ένα πλαίσιο για την κατανόηση της κουλτούρας των συμβουλευόμενων, συμπεριλαμβανομένης όμως και της δικής τους πολιτισμικής ταυτότητας. Η πολυπολιτισμική συμβουλευτική συνιστά μια συνθετική προσέγγιση, η οποία αντλεί ιδέες και τεχνικές από υπάρχουσες θεωρίες της συμβουλευτικής και τις συγχωνεύει δημιουργώντας ένα πρακτικό μοντέλο με ευαισθησία σε θέματα κουλτούρας.

Όπως επισημαίνεται, ως προς τις δεξιότητες του επαγγελματικού συμβούλου που εργάζεται με ειδικές ή μειονεκτούσες ομάδες, ο/η σύμβουλος οφείλει να γνωρίζει και να εκτιμά την ιδιαίτερη ιστορία κάθε ομάδας, να νιώθει άνετα για τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ τους, να έχει γνώση του πώς αντιμετωπίζει την κοινωνική πραγματικότητα και να μιλά την ίδια «γλώσσα» (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αλεξοπούλου, Αργυροπούλου, Δρόσος, & Ταμπούρη, 2008, σ. 136). Συνεπώς, πρωταρχικής σημασίας θεωρείται η γνώση των αναγκών των ατόμων και των στρατηγικών παροχής επαγγελματικής συμβουλευτικής σε ειδικούς πληθυσμούς. Συγχρόνως, οι σύμβουλοι πρέπει να είναι σε θέση να διαχειριστούν καταστάσεις όπως η αποξένωση και ο αποπροσανατολισμός, οι δύσκολες συνθήκες διαβίωσης αυτών των ομάδων και η αδυναμία ορισμένων να ξεκινήσουν μια νέα ζωή (Σιδηροπούλου-Δημακάκου κ.ά., 2008).

Μια κριτική θεώρηση στη συμβουλευτική, υποστηρίζει ότι ειδικά στις περιπτώσεις ατόμων με χαμηλή εργατική προέλευση, δεν υπάρχουν θετικά αποτελέσματα καθώς δεν γίνεται εφικτό να αναπτυχθούν γέφυρες και σημεία πρόσβασης με τους συμβουλευόμενους. Χρειάζεται να αναπτυχθεί «μία προσέγγιση η οποία ούτε προσβάλλει ούτε και αγνοεί την εργατική τάξη και ταυτόχρονα αναγνωρίζει τη σημασία των δομικών παραγόντων» (Willis, 2012, σ. 384).

Έτσι, για να είναι αποτελεσματική η επαγγελματική συμβουλευτική διαφόρων πολιτισμικά ομάδων απαιτείται α) να λαμβάνεται υπόψη το φύλο και η κουλτούρα των ατόμων β) τα προβλήματά τους να εξετάζονται μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο γ) να υπάρχει ενεργό ενδιαφέρον για τις ανισότητες λόγω φύλου ή λόγω καταγωγής και δ) να υπάρχει σεβασμός στην ελευθερία επιλογής των συμβουλευομένων. Καταλήγοντας, οι ομάδες αυτές χρειάζονται ενθάρρυνση για να εξετάζουν όλες τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές επιλογές, γιατί μπορεί να έχουν εγκλωβιστεί στα στερεότυπα που τους αφορούν.

2. Μεθοδολογία της Έρευνας

Ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι να αποτυπωθούν τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών υποκειμένων και να διαγραφεί το προφίλ των NEET που εντάχθηκαν στο έργο. Διερευνώνται τα οφέλη που αποκόμισαν κατά την συμμετοχή τους στο έργο, κυρίως ως προς τη διαδικασία της συμβουλευτικής, καθώς επίσης διερευνώνται τα κίνητρα και οι ανάγκες που τους οδήγησαν στην κατάρτιση.

Το δείγμα της έρευνας αφορά τους NEET οι οποίοι εντάχθηκαν στο πρόγραμμα EGF/NUTRIART[7], το οποίο υλοποιήθηκε από το ΙΝΕ/ΓΣΕΕ. Ο πληθυσμός της ποσοτικής έρευνας αναφέρεται στο σύνολο των ατόμων που συμμετείχαν στην Ενέργεια Α: Επαγγελματική Συμβουλευτική του εν λόγω έργου και ανέρχεται σε 245 NEET, 168 άτομα στην Αθήνα και 77 στη Θεσσαλονίκη.

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας στηρίχθηκε στην προσέγγιση της μελέτης περίπτωσης, η οποία βοηθά να αναπτυχθεί μια πιο λεπτομερής περιγραφή και κατανόηση του υπό διερεύνηση ζητήματος, συνδέοντας το με ένα συγκεκριμένο πεδίο ή χώρο και επικεντρώνοντας στη συγκεκριμένη περίπτωση ή κατάσταση. Τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα ερευνητική εργασία, ήταν ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διαδικασία της συμβουλευτικής και ειδικότερα κατά το τελευταίο στάδιο της μεταπαρακολούθησης (Follow Up). Για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των εργαλείων πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή τους σε μικρό αριθμό συμμετεχόντων προκειμένου να ελεγχθεί η σαφήνεια των ερωτήσεων.

3. Ανάλυση των Δεδομένων- Αποτελέσματα

3.1. Προφίλ και κοινωνικό- δημογραφικά χαρακτηριστικά των NEET

Στον πληθυσμό της έρευνας, προκύπτουν τρεις κύριες ηλικιακές ομάδας. Η πρώτη ηλικιακή ομάδα (15-18 ετών) περιλαμβάνει το 2,9% του συνολικού αριθμό των NEET. Η δεύτερη ομάδα (19-24 ετών) περιλαμβάνει το 37,5%, ενώ η τρίτη (25-29 ετών), που είναι και η πολυπληθέστερη, περιλαμβάνει το 59,6%. Από το σύνολο των ατόμων, οι γυναίκες κατείχαν ποσοστό (62,9%) σχεδόν διπλάσιο από αυτό των ανδρών. Το σημείο αυτό, μας βοηθά να αναγνωρίσουμε την έμφυλη διάσταση της νεανικής ανεργίας και πιο συγκεκριμένα, το γεγονός ότι οι νέες γυναίκες εμφανίζονται περισσότερο ευάλωτες ως προς την ένταξη και την παραμονή στην αγορά εργασίας. Η μεγάλη πλειοψηφία των ατόμων είναι άγαμοι (σε ποσοστό 90,6% του συνόλου) και διαπιστώνεται ότι η μεγάλη πλειοψηφία των νέων απέχει από την αγορά εργασίας για χρονικό διάστημα μεγαλύτερο των 12 μηνών (89,4%).

Η μεγαλύτερη πλειοψηφία των NEETs είναι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ (38,0%) και απόφοιτοι λυκείου (32,1%). Έπονται οι νέοι/ες που έχουν ολοκληρώσει σπουδές Μεταλυκειακής Εκπαίδευσης (13,1%), ενώ ακολουθούν σε μικρότερο ποσοστό οι νέοι/ες που έχουν εγκαταλείψει την υποχρεωτική εκπαίδευση (8,2%), οι απόφοιτοι

[7] Ο πληθυσμός της έρευνας συμμετείχε στην Ενέργεια Α: Επαγγελματική Συμβουλευτική του έργου «Υλοποίηση Ενεργειών που Συγχρηματοδοτούνται από το Ευρωπαϊκό Ταμείο Προσαρμογής στην Παγκοσμιοποίηση (ΕΤΠ) EGF/2014/001 EL/NUTRIART», που υλοποίησε το ΙΝΕ/ΓΣΕΕ κατά την περίοδο Οκτώβριος 2015-Απρίλιος 2016. Όλοι ήταν ηλικίας 15 – 29 ετών, άνεργοι, και μάλιστα η πλειοψηφία εντάσσονταν στους μακροχρόνια ανέργους, με χρόνο αποχής από την απασχόληση τουλάχιστον ένα έτος. Επίσης, απείχαν οποιασδήποτε διαδικασίας εκπαίδευσης και κατάρτισης επί τουλάχιστον έξι μήνες έως το διάστημα προσέλευσης στο πρόγραμμα (καταληκτική ημερομηνία αίτησης της συμμετοχής τους είχε οριστεί η 19η Ιουνίου 2015).

γυμνασίου (4,5%) και οι νέοι/ες με Μεταπτυχιακές σπουδές (4,1%). Η μεγάλη πλειοψηφία των νέων δεν είχε συμμετάσχει στο παρελθόν σε κανένα πρόγραμμα κατάρτισης (91,0%).

Σε ποσοστό 9,4% τα υποκείμενα ανήκουν επιπλέον σε μία εκ των ακόλουθων κατηγοριών των Ευάλωτων Κοινωνικά Ομάδων: Άτομα με αναπηρία, γυναίκες θύματα ενδοοικογενειακής βίας, αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών, μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες, αιτούντες άσυλο, αποφυλακισμένοι, πρώην χρήστες ουσιών, ανήλικοι παραβάτες, τσιγγάνοι/ρομά, άτομα με θρησκευτικές ιδιαιτερότητες.

3.2. Η εμπειρία της συμβουλευτικής διαδικασίας

Η μεγάλη πλειοψηφία δηλώνει ότι δεν είχε συμμετάσχει στο παρελθόν σε διαδικασία Επαγγελματικής Συμβουλευτικής (86,1%), και συνεπώς δεν είχε συγκεκριμένες προσδοκίες από τη διαδικασία κατά την αρχική ένταξη στο πρόγραμμα. Ωστόσο, αν και αρχικά δεν ήταν ξεκάθαρο τι να περιμένουν, ήταν θετικοί στην πορεία της διαδικασίας καθώς δήλωσαν ικανοποιημένοι (μάλλον θετικά και πολύ θετικά 89,0%), ότι είχαν τη δυνατότητα να συζητήσουν επιμέρους θέματα που τους απασχολούσαν με κύρια έμφαση σε ζητήματα προσωπικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, τα θέματα που έδωσαν βαρύτητα ήταν τα ακόλουθα: να γνωρίσω περισσότερο τον εαυτό μου (93,5%), να εμπιστευτώ περισσότερο τον εαυτό μου (90,2%), να ξεκαθαρίσω τους στόχους μου (88,6%), να πάρω αποφάσεις (89,4%).

Παράλληλα, παρουσιάστηκε η ανάγκη για υποστήριξη και ενθάρρυνση που σχετιζόταν με το μεγάλο διάστημα αποχής από την αγορά εργασίας, ενώ άλλοι το απέδιδαν στην έλλειψη αυτοπεποίθησης ως προς τα τυπικά προσόντα που διαθέτουν σε συνδυασμό με το υπάρχον ανταγωνιστικό περιβάλλον της αγοράς εργασίας. Σε πολλές περιπτώσεις, η παροχή πληροφόρησης κυρίως σε ζητήματα απασχόλησης, ήταν απαραίτητη καθώς συνήθως τα άτομα αναζητούσαν εργασία με μη συστηματικούς ή με λάθος τρόπους. Πιο συγκεκριμένα, όπως ανέφεραν, μετά από λίγες μέρες αναζήτησης εργασίας απογοητεύονταν και σταματούσαν, απομονώνονταν από το κοινωνικό περιβάλλον, δεν συγκροτούσαν σωστά δομημένο βιογραφικό, δεν χρησιμοποιούσαν όλα τα μέσα αναζήτησης εργασίας.

3.3. Ένταξη των NEET στην κατάρτιση

Διαπιστώνεται ότι η μεγάλη πλειοψηφία των ατόμων (84,9%) που ολοκλήρωσαν την Ενέργεια Α: Επαγγελματική συμβουλευτική συμμετείχαν στην Ενέργεια Γ του έργου: Κατάρτιση. Τα αντικείμενα κατάρτισης που παρακολούθησαν τα υποκείμενα διαχωρίστηκαν σε δύο μεγάλες κατηγορίες, αυτά που αντανακλούσαν βασικό επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων και αυτά που απαιτούσαν υψηλότερο επίπεδο γνώσεων ή προϋπόθεταν κάποιου είδους εξειδίκευση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, διαπιστώνεται ότι σε μεγαλύτερο ποσοστό παρακολούθησαν οι γυναίκες αντικείμενο κατάρτισης το οποίο απαιτούσε υψηλότερο επίπεδο γνώσεων και εξειδίκευσης. Το στοιχείο αυτό ενισχύεται από το γεγονός ότι κατά την ένταξη των ατόμων στο έργο, οι γυναίκες εμφανίζονται να έχουν υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο συγκριτικά με αυτό των αντρών.

Από την άλλη πλευρά, η οικονομική κατάσταση των υποκειμένων δεν φαίνεται να σχετίζεται αντίστοιχα το επίπεδο κατάρτισης. Αυτό που διαπιστώνεται, είναι ότι το μεγάλο ποσοστό αυτών που δεν παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα κατάρτισης, προέρχονται από την κατηγορία με τα χαμηλότερα εισοδήματα, γεγονός που θέτει τα ζητήματα της κοινωνικής καταγωγής και της κουλτούρας που μεταφέρουν τα κοινωνικά υποκείμενα απέναντι στην κατάρτιση και την εκπαίδευση γενικότερα.

Σχετικά το ίδιο φαινόμενο αναπαράγεται κατά την διερεύνηση της κάθε ομάδας ξεχωριστά, με κριτήριο το αν ανήκουν σε Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες και φέρουν επιπλέον χαρακτηριστικά κοινωνικού αποκλεισμού. Η πλειοψηφία αυτών των ομάδων προτιμούν αντικείμενα κατάρτισης με χαμηλότερο βαθμό εξειδίκευσης, έναντι των άλλων κοινωνικών υποκειμένων.

Παρά τις διαφορές που παρουσιάζουν οι NEET στα χαρακτηριστικά τους και τις διαφορετικές ανάγκες που τους διακρίνουν, τα κίνητρα παρακολούθησης, το ενδιαφέρον και οι προσδοκίες για τη συμμετοχή τους στην κατάρτιση, διαπιστώνονται στα παρακάτω (τα ποσοστά συνοψίζουν τις απαντήσεις που δόθηκαν πολύ/πάρα πολύ): τις εξελίξεις που έφερε η οικονομική κρίση (57,6%), την απόκτηση πρόσθετων προσόντων για να είναι πιο ανταγωνιστικός/η στην αγορά εργασίας (68,2%), την παροχή οικονομικών κινήτρων, επιδότηση μέσω του προγράμματος, (64,1%), την ανάγκη για προσωπική ανάπτυξη (61,2%), την ανάπτυξη και βελτίωση των γνώσεων (69%), την ανάπτυξη και βελτίωση δεξιοτήτων -ικανοτήτων (63,3%).

4. Παρατηρήσεις- Συμπεράσματα

Η συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών κι επαγγελματικών αναγκών των ατόμων, ποικίλει ανάλογα με τον βαθμό της έλλειψης μορφωτικών αγαθών καθώς και των αλλαγών που συμβαίνουν είτε σε προσωπικό είτε σε κοινωνικό επίπεδο. Συνεπώς, η διάγνωση των αναγκών συνιστά μια σημαντική δραστηριότητα που μπορεί να συμβάλλει στον κατάλληλο σχεδιασμό προγραμμάτων υποστήριξης.

Φάνηκε ότι η συμβουλευτική διαδικασία βοήθησε τα υποκείμενα να διερευνήσουν τις προοπτικές που ανοίγονται, να συγκεντρώσουν πληροφορίες για αυτές και να τις αξιολογήσουν ανάλογα. Παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες επανατοποθετήθηκαν στα ζητήματα που αναδείχθηκαν, γεγονός που είχε αφενός ευεργετική σημασία ως προς την κατανόηση της διαδικασίας, αφετέρου ως προς την ουσιαστική ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τους. Ο ρόλος του/της συμβούλου ήταν κρίσιμος στο να παρέχει βοήθεια στους συμβουλευόμενους τόσο στην αναζήτηση των πληροφοριών και των εναλλακτικών προοπτικών όσο και στην διαδικασία λήψης των καταλληλότερων για αυτούς αποφάσεων.

Οι περισσότεροι από τους νέους NEET που εντάχθηκαν στο πρόγραμμα κατάρτισης, φάνηκε πως θέλουν να αξιοποιήσουν τις ενέργειες του έργου, τόσο για να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες όσο και για να ενισχύσουν τα προσόντα τους κατά την ένταξη τους στην αγορά εργασίας. Θεωρούν την κατάρτιση ως μια ευκαιρία να εμβαθύνουν αφενός σε θεματικά αντικείμενα που τους ενδιαφέρουν και αφετέρου να ενισχύσουν τη δυνατότητα για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη που αφορούν τους τρόπους αναζήτησης εργασίας, αλλά και της ανάδειξης των προσωπικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, ισχυρό κίνητρο συμμετοχής αποτέλεσε η οικονομική επιδότηση, λόγω των περιορισμένων οικονομικών δυνατοτήτων που διαθέτουν οι ίδιοι.

Είναι γεγονός ότι οι NEETs βρίσκονται μπροστά σε ένα καθεστώς εργασιακής ανασφάλειας με συνέπεια να δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν την κατάσταση στην οποία βρίσκονται. Αυτή η έλλειψη αυτοεκτίμησης μετατρέπεται σε αποφασιστικό παράγοντα που συμβάλλει στο να αισθάνονται απομονωμένοι και αποκλεισμένοι από την κοινωνία, με συνέπεια την αποδοχή της ταυτότητας από τους ίδιους ως άτομα μη ικανά να ανταπεξέλθουν στις πολυπλοκότητες του κοινωνικού-οικονομικού πλαισίου. Αυτό που διαπιστώνεται, είναι ότι το μεγάλο ποσοστό αυτών που δεν εντάχθηκαν στην

κατάρτιση, προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, γεγονός που θέτει ζητήματα της κοινωνικής καταγωγής και της κουλτούρας. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη στάση «αποχής» δεν αποτελεί συνήθως μια προσωπική επιλογή. Αντίθετα, η κατάσταση αποχής των νέων αυτών από δομές απασχόλησης, εκπαίδευσης και κατάρτισης, συνδέεται άμεσα με το κοινωνικό σύστημα το οποίο αδυνατεί να αναστείλει την κοινωνική τους διαδρομή. Ως εκ τούτου, σημειώνεται ότι η κατάσταση αποχής είναι αποτέλεσμα τόσο των ατομικών επιλογών και των ψυχολογικών παραγόντων όσο και των κοινωνικών δομών και συνθηκών.

Επομένως, θεωρείται χρήσιμο να στραφεί το ενδιαφέρον των ερευνητών σε στοιχεία που αφορούν τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων, λαμβάνοντας υπόψη τη βιογραφική τροχιά που διαγράφουν. Κρίνεται σημαντικό να αξιοποιηθούν και άλλα ερευνητικά εργαλεία και μέθοδοι όπως οι ιστορίες ζωής οι οποίες «προσφέρουν αυτό που μέσα από εθνικές στατιστικές μελέτες και ερωτηματολόγια ο ερευνητής δεν είναι εύκολο να διακρίνει: τη συλλογική αντίληψη του ατόμου για την κοινωνική στρωμάτωση και τις κοινωνικές παραμέτρους που ίσως επηρεάζουν μια μικρή ομάδα ατόμων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως είναι μετανάστες ή συγκεκριμένες επαγγελματικές ομάδες» (Ψημμένος, 2002, σ. 398), ή στην προκειμένη περίπτωση τους νέους NEET.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Amundson, N. (2006). Challenges for career interventions in changing contexts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 6,* 3-14.

Drakaki, M., Papadakis, N., Kyridis, A., Papargyris, A. (2014). Who's The Greek Neet ? Neets' Profile in Greece: Parameters, Trends and Common Characteristics of a Heterogeneous Group. *International Journal of Humanities and Social Science, 4* (6), 240-254.

Gottfredson, L. S. (1986). Special groups and the beneficial use of vocational interest inventories. In W. B. Walsh, & S. H. Osipow (Eds.), *Advances in Vocational Psychology. Vol. 1: Assessment of interest* (pp. 127-198). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hackett, G., & Lonborg, S. D. (1993). Career assessment for women: Trends and issues. *Journal of Career Assessment, 1,* 197-216.

Kaliris, A. & Krivas, S. (2013). The contribution of the postmodern approaches to career counseling theory and practice: Their emerging role in a crucial era for the world of work. *Review of Counselling and Guidance, 101,* 73-86.

Καλούρη, Ο. (2006). Εκπαίδευση, αγορά εργασίας και προσανατολισμός: Δυναμική αλληλεπίδραση ή επιβεβλημένη αναγκαιότητα; *Πρακτικά Πανελλήνιου συνεδρίου συμβουλευτικής- προσανατολισμού με θέμα: ο Θεσμός Συμβουλευτική-Προσανατολισμός και ο ρόλος του στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας*, (σσ. 112-118). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.) και Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.).

Κασσωτάκης, Μ. (2004). Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Εννοιολογικές διασαφήσεις, Σκοποί και Στόχοι. Στο: Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός- θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2004). Η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και η μεθοδολογία της. Στο: Μ. Κασσωτάκης

(Επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός- θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Nathan, R. & Hill, L. (2006). *Επαγγελματική Συμβουλευτική: Η συμβουλευτική προσέγγιση της επαγγελματικής επιλογής και σταδιοδρομίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2004). *Career Guidance*: A Handbook for Policy Makers. Paris: OECD.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αλεξοπούλου, Γ., Αργυροπούλου, Α., Δρόσος, Ν. & Ταμπούρη, Σ. (2008). *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ., Μονάδα Α1.

Willis, P. (2012). *Μαθαίνοντας να δουλεύεις: Πως τα παιδιά εργατικής προέλευσης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ψημμένος, Ι. (2002). Κ. Κασιμάτη, Δομές και Ροές: Το φαινόμενο της κοινωνικής και επαγγελματικής κινητικότητας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 108-109*, 391-399.

Η ΤΕΧΝΗ ΤΗΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑΣ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Ζαχαρού Φωτεινή, Παπαχρήστου Γεωργία

Η τέχνη της Φωτογραφίας στην συμβουλευτική διαδικασία

Εισαγωγή

Συχνά στη συμβουλευτική χρησιμοποιούνται μέθοδοι και τεχνικές από το χώρο των τεχνών δεδομένου ότι βοηθούν τον ενδιαφερόμενο να επιτύχει μια αυθόρμητη και ειλικρινή ανάδυση των συναισθημάτων του και να εκφραστεί περισσότερο ελεύθερα. Στην συνέχεια ακολουθεί η **Βιβλιογραφική ανασκόπηση** σχετικά με την χρησιμότητα της φωτογραφικής τέχνης στην συμβουλευτική και στην τέλος καταγράφεται η εμπειρία της χρήση των **Βιωματικών ασκήσεων** στην πράξη.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Όσον αφορά στην χρήση της φωτογραφικής τέχνης ως εργαλείο προσωπικής ανάπτυξης, στην διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται διαχωρισμός των όρων Φωτοθεραπεία (Phototherapy) και Θεραπευτική Φωτογραφία (Therapeutic Photography) **.**

Αν και πρόκειται για διαφορετικές προσεγγίσεις, ο στόχος είναι κοινός˙ να οπτικοποιούν τα συναισθήματα και τα κάνουν ορατά, αφού από τη φύση τους είναι αόρατα. Δεν αλληλο αποκλείονται και όταν υπάρχει λόγος συνδυάζονται.

Η Weiser, (2010c) παρομοιάζει τις δυο προσεγγίσεις ως τα δύο άκρα του ίδιου νήματος, πάνω στο οποίο μπορεί να τοποθετηθεί κάθε τεχνική η οποία χρησιμοποιεί τη φωτογραφία ως μέσο.

Η Φωτοθεραπεία (Phototherapy) αφορά στην χρήση της φωτογραφίας (ως προϊόν) καθώς και την λήψη της (ενέργεια) με στόχο την τροποποίηση σκέψεων, συναισθημάτων και συμπεριφορών του πελάτη, ως αποτέλεσμα της συστηματικής χρήσης των εικόνων στην θεραπευτική διαδικασία μέσα σε ένα θεραπευτικό πλαίσιο με την παρουσία ενός ειδικά εκπαιδευμένου θεραπευτή / συμβούλου. Σπάνια δε, η δημιουργία έργων τέχνης αποτελεί στόχο της θεραπευτικής συνεδρίας (2014, Photo Therapy Centre). Οι Weiser & Krauss, (2009,σ.81) υποστηρίζουν πως «*η Φωτοθεραπεία δεν έχει να κάνει με την τέχνη ή τεχνική της ίδιας της φωτογραφίας, αλλά ότι κάνοντας θεραπεία σωστά είναι μια τέχνη»*. Με άλλα λόγια, η ίδια η θεραπευτική διαδικασία θεωρείται τέχνη. Εκείνο που έχει σημασία, (Weiser 2004, σ.47), κατά την εφαρμογή της Φωτοθεραπείας, είναι το γεγονός ότι θα πρέπει να γίνει αντιληπτή από τον πελάτη η μεταφορική και συμβολική χρήση των φωτογραφιών. Κάθε φωτογραφία μπορεί να λειτουργήσει ως ερέθισμα και αυτό βοηθά πολύ στη συμβουλευτική διαδικασία, όμως πρέπει ο πελάτης να κατανοήσει ότι δεν υπάρχει μόνο μια αντικειμενική αλήθεια για κάθε φωτογραφία, αλλά πολλές αντιλήψεις σχετικά με τη ζωή του, οι οποίες μπορούν να αναδυθούν κάθε φορά και η ανάλυσή τους να εξυπηρετήσει στη διαδικασία της συμβουλευτικής.

Η Θεραπευτική Φωτογραφία (Therapeutic Photography) αναφέρεται στην ενασχόληση με την τέχνη και κυρίως τη λήψη της φωτογραφίας ως δραστηριότητα

προσωπικής ανάπτυξης, για προσωπική ενδοσκόπηση και αυτοέκφραση , χωρίς την ύπαρξη θεραπευτικού πλαισίου ή την παρουσία εξειδικευμένου επαγγελματία.

Βιωματικές ασκήσεις

Παραθέτουμε παρακάτω την εφαρμογή ασκήσεων που ανήκουν στο πλαίσιο της Φωτοθεραπείας και εφαρμόστηκαν σε ομάδα μαθητών δημοτικού που εποπτεύονται από την Εταιρεία Προστασίας Ανηλίκων Χαλκίδας (ΝΠΔΔ του Υπουργείου Δικαιοσύνης).

Ακολουθεί η περιγραφή των ασκήσεων που πραγματοποιήθηκαν στις πέντε (5) συναντήσεις.

1η συνάντηση

Στόχος: Γνωριμία, διασκέδαση, δημιουργία ομαδικού κλίματος.

Ζέσταμα: Άσκηση γνωριμίας «σπάσιμο πάγου» και εξοικείωσης με την φωτογραφική μηχανή.

Όλα τα μέλη κάθησαν στο πάτωμα σε κύκλο και μοιράστηκαν κάτι που θα ήθελαν να μάθουν οι άλλοι για αυτόν/αυτή. Στην συνέχεια έπειξαν το παιχνίδι της **καυτής πατάτας.** Όσο ακουγόταν μουσική η φωτογραφική μηχανή περνούσε από χέρι σε χέρι (οι συμμετέχοντες εξακολουθούσαν να κάθονται σε κύκλο). Μόλις, η μουσική σταματούσε το μέλος της ομάδας που είχε την φωτογραφική μηχανή στα χέρια του φωτογράφιζε κάποιο σημείο του χώρου . Μπορούσε αν επιθυμούσε να σηκωθεί και να φωτογραφίσει κάτι από κοντά. Η άσκηση ζεστάματος ολοκληρώθηκε όταν όλα τα μέλη είχαν τουλάχιστον από μια φορά βρεθεί με την φωτογραφική μηχανή στα χέρια τους.

Άσκηση: Δημιουργία Αφίσας Κολάζ « Η αφίσα της ομάδας»

Το κάθε μέλος αναγνώρισε την εκτυπωμένη φωτογραφία του και μίλησε για την φωτογραφία του. Τι του άρεσε σε αυτή, ποια ήταν η σκέψη του κατά την λήψη, αν το αποτέλεσμα ήταν αυτό που προσδοκούσε κ.α.. Εν συνεχεία το κάθε μέλος (αν το επιθυμούσε) μπορούσε να κόψει και να απομονώσει στοιχεία από την εκτυπωμένη φωτογραφία του και τα κολλήσει σε ένα μεγάλο χαρτόνι. Έτσι δημιουργήθηκε ένα μεγάλο κολάζ.

2η συνάντηση

Στόχος: Ενίσχυση της επικοινωνίας, ατομική ενδυνάμωση.

Ζέσταμα: Με ένα μαγικό ραβδί και με κλειστά τα μάτια το μεγαλύτερο σε ηλικία μέλος της ομάδας δημιούργησε ζευγάρια. Σε κάθε ζευγάρι δόθηκε μια φωτογραφική μηχανή. Κάθε μέλος του ζευγαριού τράβηξε τρεις φωτογραφίες του άλλου, όπως επιθυμούσε το «μοντέλο». Εν συνεχεία κάθε μέλος επέλεξε μια από τις τρεις λήψεις , η οποία του άρεσε περισσότερο και εκτυπώθηκε. Με την εκτυπωμένη φωτογραφία στα χέρια, ο κάθε συμμετέχον επέλεξε να μιλήσει για ότι του άρεσε περισσότερο στον εαυτό του.

Άσκηση: «Προέκταση πέρα από το πορτραίτο»

Κάθε μέλος κόλλησε τη φωτογραφία του σε μια λευκή σελίδα Α4 και ζωγράφισε που θα ήθελα να βρίσκεται, με ποιούς κ.α. Μετά την ολοκλήρωση του έργου το κάθε μέλος που ένιωθε έτοιμο παρουσίαζε την δουλειά του και μιλούσε για τις επιλογές του.

3η συνάντηση

Στόχος: Ενίσχυση της φαντασίας και της επικοινωνίας.

Ζέσταμα: Σε ένα μεγάλο τραπέζι απλώθηκαν πολλές πλαστικοποιημένες εικόνες. Τα μέλη είχαν την δυνατότητα να τις ανακατέψουν, να παρατηρήσουν και να διαλέξουν μια από όλες. Κάθε μέλος παρουσίασε την επιλεγμένη εικόνα και μίλησε για τα κριτήρια της επιλογής του.

Άσκηση: «Προέκταση πέρα από την εικόνα»

Κάθε μέλος κόλλησε την επιλεγμένη φωτογραφία του σε μια λευκή σελίδα Α4 και ζωγράφισε τι θα ήθελα να βρίσκεται πέρα από την εικόνα. Είχε την δυνατότητα να ζωγραφίσει την ρεαλιστική προέκταση όπως την φανταζόταν ή να εντάξει την εικόνα του σε ένα εντελώς φανταστικό πλαίσιο. Μετά την ολοκλήρωση του έργου το κάθε μέλος που ένιωθε έτοιμο παρουσίαζε τη δουλειά του και μιλούσε για τις επιλογές του.

4η συνάντηση

Στόχος: Ενίσχυση της φαντασίας και της επικοινωνίας.

Ζέσταμα: Χρησιμοποιώντας τις φωτογραφίες των πορτραίτων της 2ης συνάντησης το κάθε μέλος της ομάδας παρατηρούσε τις φωτογραφίες των άλλων και μιλούσε για ό,τι του άρεσε στον άλλον με σκοπό την θετική ανατροφοδότηση και την ενίσχυση της επικοινωνίας.

Άσκηση: « Αν ήταν……»

Κάθε μέλος της ομάδας υποθέτει για τον καθένα χωριστά

Αν ήταν χρώμα, θα ήταν……

Αν ήταν φρούτο, θα ήταν……

Αν ήταν τοπίο, θα ήταν……

Αν ήταν νερό, θα ήταν……

Αν ήταν γλυκό, θα ήταν……

Αν ήταν φαγητό, θα ήταν……

Αν ήταν άρωμα, θα ήταν……

Αν ήταν χυμός, θα ήταν……

Αν ήταν μέσο μεταφοράς , θα ήταν……

Η άσκηση ολοκληρώθηκε όταν όλοι μίλησαν για όλους.

5η συνάντηση

Στόχος: Ενίσχυση της επικοινωνίας και η διασκέδαση.

Άσκηση: Παιχνίδι με καρτέλες «Το έχω στο κεφάλι μου».

Τα μέλη της ομάδας κάθισαν σε κύκλο. Ο καθένας με την σειρά επέλεξε (χωρίς να βλέπει) μια από τις έτοιμες εικόνες και την τοποθέτησε στο ειδικό στεφάνι που φορούσε στο κεφάλι του. Κάνοντας ερωτήσεις στα άλλα μέλη της ομάδας προσπαθούσε να μαντέψει την εικόνα μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρόνο. Νικητής ήταν εκείνος που κατάφερε να μαντέψει τις περισσότερες εικόνες που είχε στο κεφάλι του.

Η συνάντηση έκλεισε με την λήψη κάποιων ομαδικών φωτογραφιών, μετά από αίτημα των ίδιων των μελών και τους δόθηκε το υλικό που είχαν δημιουργήσει, τα έργα τέχνης τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Photo Therapy Centre (2014). *Phototherapy techniques in counseling and therapy*. Ανακτήθηκε Νοέμβριο 2017, από http//:www.phototherapy-centre.com/home.html.

Weiser, J. (2004). Phototherapy techniques in counseling and therapy: using ordinary snapshots and photo-interactions to help clients to heal their lives. *The Canadian Art Therapy Association Journal*, *17*(2), pp: 23-53.

Weiser, J. & Krauss, D. (2009). Picturing phototherapy and therapeutic photography: commentary on articles arising from the 2008 international conference in Finland. *European Journal of Psychotherapy and Counseling*, *11*(1), pp: 77-99. doi: 10/1080/13642530902745820. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 2017, από http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13642530902745820?journalCode=rejp20.

Weiser, J. (2010c). Using photographs in art therapy practices around the world: phototherapy, photo-art therapy and therapeutic photography. *Fusion*, *2*(3), pp: 18 Ανακτήθηκε Οκτώβριο 2017, από https://phototherapytherapeuticphotography.files.wordpress.com/2014/10/weiser_2010_fusionvol2no3.pdf.

ΟΙ ΑΝΑΓΚΕΣ ΓΙΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΝΑΥΠΑΚΤΟΥ ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ

Ζερβουλάκος Βασίλειος

Εισαγωγή

Ο σύγχρονος άνθρωπος έρχεται αντιμέτωπος με καταιγιστικές αλλαγές της

καθημερινότητάς του. Αυτές εκτείνονται από ζητήματα στενότερου προσωπικού ενδιαφέροντος έως ευρύτερα ζητήματα του κοινωνικού συνόλου. Τομείς που στο παρελθόν θεωρούνταν διαχρονικά αμετάβλητοι, όπως οι εργασιακές σχέσεις στο δημόσιο, υπόκεινται σε αναθεώρηση.

Υπό αυτή την θεώρηση, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η περίπτωση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ικανοποίηση ποιων αναγκών απαντά ως λύση στα επαγγελματικά τους ζητήματα; Στην αναγνώριση των αναγκών αυτών δύναται να σταθεί αρωγός η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. Προϋπόθεση, ως υποκείμενα της παρέμβασης, οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίσουν τις ανάγκες τους σε θέματα Συμβουλευτικής, αλλά και να οργανωθούν οι κατάλληλες υποστηρικτικές δομές.

1^{Ο} ΜΕΡΟΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

1.1. Η Έννοια της Συμβουλευτικής

Η Συμβουλευτική (counseling) είναι μια πολυδιάστατη έννοια η οποία μπορεί να προσεγγιστεί και να οροθετηθεί εννοιολογικά με πολλούς τρόπους. Συνέπεια της ποικιλίας των αντικειμένων της αλλά και των μεθόδων εφαρμογής της είναι η πρόκληση επικαλύψεων, ασαφειών και αμφισβητήσεων ως προς τα σημαινόμενά της.

Η δυναμικότητά της διαπιστώνεται στον διαθεματικό χαρακτήρα της και στη συνάφειά της με άλλες επιστήμες. Στην προκειμένη έρευνα μας ενδιαφέρει η εφαρμογή της Συμβουλευτικής σε εργαζόμενους ενήλικες, εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

1.2 Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας

Ο Δημητρόπουλος (2002, σελ. 28-29) ταυτίζει το γενικότερο σκοπό – αρχή της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας με αυτόν της Συμβουλευτικής, δηλαδή «να βοηθήσει το άτομο στην προσπάθειά του για φυσιολογική ανάπτυξη, για ολοκλήρωση, για αυτοπραγμάτωση, για επιτυχή προσαρμογή. Εξυπακούεται, με έμφαση στην εκπαιδευτική και επαγγελματική όψη της προσπάθειας αυτής, αλλά όχι αποκλειστικά και μόνο. Ως επιμέρους στόχοι μπορεί να καταγραφούν πολλοί, όπως η αξιοποίηση του δυναμικού και η κατανόηση του εαυτού του κάθε ατόμου, η προσαρμογή στο κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον, η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, η βοήθεια στην επιλογή εκπαιδευτικών και επαγγελματικών κατευθύνσεων και η συνδρομή στην κατανόηση των ατομικών χαρακτηριστικών. Συγκεφαλαιωτικά, ο θεσμός αυτός συμβάλλει στη δόμηση μιας σωστής σχέσης του ατόμου με τον εαυτό του και το περιβάλλον του».

Στην παρούσα εργασία, εστιάζουμε στην έννοια «Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας», επειδή τα υποκείμενα της έρευνας, ως εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, έχουν ήδη ενταχθεί σε επαγγελματικό χώρο. Οι στόχοι της έρευνάς μας είναι η διερεύνηση των αναγκών τους για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη και γενικότερα εξέλιξη στη ζωή τους, γι' αυτό κρίνεται προσφορότερη η χρήση των σημαινόμενων της έννοιας της «Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας».

1.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός ασκεί ένα επάγγελμα το οποίο το φέρνει αντιμέτωπο με πολλές προκλήσεις καθημερινά. Συνάμα, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, σημειώνονται διαρκείς προσπάθειες για αλλαγές στη δομή, στην αξιολόγηση και στην εν γένει λειτουργία της. Τα αποτελέσματα των παραπάνω είναι ορατάτόσο στις συνθήκες εργασίας, στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης, στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών όσο και στις προοπτικές του εκπαιδευτικού για επαγγελματική εξέλιξη.

Άλλωστε, «για την αποτελεσματική λειτουργία της εκπαίδευσης και την αποφυγή της δυσλειτουργικότητας του θεσμού του σχολείου, προτείνεται η αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος με έμφαση τόσο στον εκσυγχρονισμό της σχολικής μονάδας, μέσω οργανωτικών αλλαγών, όσο και στον επαναπροσδιορισμό του κοινωνικού ρόλου του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται» (Χατζηπαναγιώτου, 2001, σελ.19).

1.4. Επαγγελματική Ανάπτυξη εκπαιδευτικού

Η έννοια «επαγγελματική ανάπτυξη» συχνά συγχέεται με τις έννοιες «προσωπική ανάπτυξη» και «ανάπτυξη σταδιοδρομίας».

Ο Δημητρόπουλος (στο Κασσωτάκης,2002,σελ.103) ορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου «ως την εξέλιξη της όψεως εκείνης της προσωπικότητάς του που σχετίζεται με αυτήν η οποία εκλαμβάνεται ως επαγγελματική συμπεριφορά γενικά» και προσλαμβάνει διαθεματικές διαστάσεις, καθώς σχετίζεται με την Επαγγελματική Ψυχολογία, τη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό.

Στην παρούσα εργασία, με ερευνητική – εμπειρική προσέγγιση επιχειρούμε να διερευνήσουμε αν οι Εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στην απάντηση των ερωτήσεων καταλυτικό ρόλο διαδραματίζει η Συμβουλευτική και πως τα υποκείμενα της έρευνας προσδιορίζουν αυτή την παρέμβαση.

1.5. Η έννοια «ανάγκη»

Αν εστιάσουμε στις ανάγκες των εκπαιδευτικών μπορούμε να διαχωρίσουμε σε τρεις κατηγορίες:

προσωπικές: όπου ικανοποιούνται ατομικά ενδιαφέροντα.

επαγγελματικές: όπου δίνεται έμφαση στην επαγγελματική ανέλιξη και στο κύρος.

διδακτικές: έχουν αναφορές στην διδακτική πράξη (Χριστοφιλοπούλου, 2004).

Η ανίχνευση των αναγκών των υποκειμένων της έρευνας, που θα επιχειρήσουμε στην συνέχεια, έχει αναφορές και συσχετίσεις και με τις τρεις προαναφερθείσες κατηγοριοποιήσεις. Ακόμη, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι, στην παρούσα έρευνα θα εξετάσουμε τις ανάγκες των υποκειμένων τους με χρήση της

δομολειτουργικής και ψυχοκοινωνιολογικής προσέγγισης. Η δομολειτουργική προσέγγιση, δέχεται αναφορές από τις αλλαγές που γίνονται στο κοινωνικό υποσύστημα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και επηρεάζουν την συγκεκριμένη ομάδα των εκπαιδευτικών. Η ψυχοκοινωνιολογική διάσταση της προσέγγισης απαιτείται λόγω της συνειδητοποίησης των υποκειμένων ελλείψεών τους σε βασικά στοιχεία, όπως αυτά επιβάλλονται από τις επικρατούσες κοινωνικές και εκπαιδευτικές συγκυρίες.

2^{Ο} ΜΕΡΟΣ – ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

2.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ως κύριο σκοπό θέσαμε την καταγραφή των αναγκών των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης βαθμίδας, πάνω σε θέματα Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας. Η έρευνά μας εστιάζει σε εκπαιδευτικούς εργαζόμενους στα δύο Γενικά Λύκεια της πόλης Ναυπάκτου.

Ως επιμέρους στόχοι της έρευνας τίθενται:

1. Να καταγραφεί η συνειδητοποίηση αναγκαιότητας βοήθειας στα ζητήματα Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας από μέρους της συγκεκριμένης ομάδας.

2. Να αναδειχθεί αν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί έχουν ενημερωθεί ή λάβει υπηρεσίες που προσφέρουν φορείς Συμβουλευτικής.

3. Να γνωστοποιηθούν μελλοντικά επαγγελματικά σχέδια των εκπαιδευτικών.

4. Να καταδειχθεί αν οι φορείς Συμβουλευτικής συνεισφέρουν αποτελεσματικά σ’ αυτά.

5. Να ελεγχθεί η δυνατότητα της Συμβουλευτικής να δώσει λύσεις σε επαγγελματικά προβλήματα της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Κοινότητας.

Οι προαναφερθέντες στόχοι κατηγοριοποιούνται στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Αν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποίηση από το επάγγελμά τους.

2. Ποιες είναι οι απόψεις τους για την σημασία των υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού για την δική τους επαγγελματική ομάδα;

3. Ποιες είναι οι συγκεκριμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τις οποίες θα ζητούσαν συμβουλευτική υποστήριξη;

2.2. Επιλογή – τεκμηρίωση μεθόδου

Επιλέξαμε την ποιοτική μέθοδο, θεωρώντας ότι εξυπηρετεί περισσότερο τους σκοπούς της έρευνας, αφού μας δίνει την δυνατότητα να προσεγγίσουμε διεισδυτικά τα υποκείμενα της έρευνας. Επίσης, λόγω της δυνατότητας διαρκούς ανατροφοδότησης μαζί τους επιτρέπει να αναδειχθούν καταστάσεις που παρέμεναν στην αφάνεια. Ταυτόχρονα η εμπειρική προσέγγιση που εφαρμόζουμε, στοχεύοντας στην καταγραφή αιτιωδών σχέσεων και προβλέψεων προσδίδει και ερμηνευτικό χαρακτήρα.

Σχετικά με το είδος της δειγματοληψίας επιλέξαμε αυτό της *δειγματοληψίας χιονοστιβάδας*, δηλαδή οι αρχικοί συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις συνέστησαν και άλλους υποψηφίους συμμετέχοντες. Στην επιλογή όμως του δείγματος λάβαμε υπόψη και τη *δειγματοληψία* ποσόστωσης, δηλαδή «το τελικό δείγμα θα περιλαμβάνει

συμμετέχοντες με την ίδια αναλογία σε χαρακτηριστικά όπως και αυτή του συνολικού πληθυσμού» (Ιωσηφίδης, 2008, σελ. 61).

2.3 Επιλογή ερευνητικού εργαλείου

Στην παρούσα έρευνα επιλέξαμε ως μέθοδο την ποιοτική έρευνα, έχοντας ως στόχο την επισήμανση συγκεκριμένων γεγονότων και όχι την γενίκευση, μέσα από την εις βάθος διερεύνηση των υποκειμένων αποσκοπώντας στην ανάδειξη βαθύτερων καταστάσεων, αλλά και στην ανατροφοδότηση υποκειμένου και ερευνητή. Ως εργαλείο επιλέξαμε την ημιδομημένη συνέντευξη. Σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε δηλαδή μια συνέντευξη που έχει μια δομή, η οποία μπορεί να τροποποιηθεί ως προς το περιεχόμενο και τις ερωτήσεις ανάλογα με την εξέλιξη της συνέντευξης και των ερωτώμενων, εμφανίζοντας μ' αυτό τον τρόπο περισσότερη ευελιξία.

Ως είδη ερωτήσεων επιλέχθηκαν τα εξής:

- για τη συλλογή των ατομικών στοιχείων οι *περιγραφικές ερωτήσεις*.
- για την διερεύνηση των στάσεων και άντληση πληροφοριών *οι ερωτήσεις γνώμης και πληροφοριών* ανοιχτού τύπου ώστε ο ερωτώμενος να αναπτύσσει την απάντησή του χωρίς προκαθορισμούς.

Αρχικά ορίσαμε τους άξονες – θεματικές ενότητες και στη συνέχεια δομήσαμε τις ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε κάθε άξονα, ακολουθώντας την διαδικασία ημιδομημένης συνέντευξη σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (ο.π.,σελ.72).

Έτσι, οι άξονες που οροθετήθηκαν είναι:

1. Αν λαμβάνουν ικανοποίηση από το επάγγελμά τους.
2. Ποιες απόψεις διατυπώνουν ως προ την σημασία των υπηρεσιών Συμβουλευτική και Επαγγελματικό προσανατολισμό για τους ίδιους;
3. Ποιες συγκεκριμένες ανάγκες τους για συμβουλευτική υποστήριξη μπορούν να επισημάνουν;

Οι ερωτήσεις που εμπίπτουν στους ανωτέρω άξονες είναι:

1.α) Θεωρείτε ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σας ικανοποιεί ηθικά, δημιουργικά και οικονομικά; Μπορείτε να μας δώσετε μερικά παραδείγματα που να στηρίζουν την απάντησή σας;

1.β)Ποια αναμένετε να είναι η επαγγελματική σας πορεία στο προσεχές μέλλον; Λαμβάνοντας υπόψη τις αλλαγές που κυοφορούνται στο εκπαιδευτικό μας σύστημα πιστεύετε ότι θα επιτύχετε τους επαγγελματικούς σας στόχους;

2.α) Γνωρίζετε τον όρο Συμβουλευτική και Επαγγελματικό προσανατολισμό; Αναφέρετε ορισμένα παραδείγματα.

2.β) Θεωρείτε θα μπορούσατε οι ίδιοι να κάνετε χρήση υπηρεσιών συμβουλευτικής;

2.γ) Πιστεύετε ότι θα έπρεπε το δημόσιο μέσω της Διεύθυνσης Β/θμιας Εκπαίδευσης να προσφέρει τέτοιες υπηρεσίες;

3.α) Για ποιους λόγους θα χρησιμοποιούσατε εσείς οι ίδιοι φορείς Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού;

3.β) Ποιες πιστεύετε ότι πρέπει να είναι οι υπηρεσίες που οφείλουν να προσφέρουν οι παραπάνω φορείς;

3.γ)Αν κάνατε χρήση τους ποια μορφή συμβουλευτικής παρέμβασης θα προτιμούσατε ομαδική ή ατομική;

Από τους εκπαιδευτικούς πριν την υποβολή της ερωτήσεως ζητήθηκαν να αναφέρουν τα παρακάτω ατομικά χαρακτηριστικά τους:

1. Ηλικία
2. Φύλο
3. Ειδικότητα
4. Χρόνια υπηρεσίας.
5. Επαυξημένα προσόντα.

2.4 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα και κατά την διεξαγωγή των συνεντεύξεων, για την διασφάλιση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας του εργαλείου, επιδιώξαμε την διατήρηση της ίδιας σειράς στην διατύπωση των ερωτήσεων και στην καταγραφή των απαντήσεων (Καλπανίδης, 1999). Τελικά, το πόσο έγκυρο είναι το εργαλείο που επιλέχθηκε, μένει να αποδειχθεί από τον βαθμό στον οποίο τα εμπειρικά δεδομένα που συλλέξαμε αντιστοιχούν στην σύγχρονη πραγματικότητα και απαντούν πειστικά στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

2.5 Πληθυσμός – στόχος / Δείγμα

Ο πληθυσμός – στόχος της έρευνας είναι οι Εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των δύο Γενικών Λυκείων της Ναυπάκτου. Ως δείγμα επιλέχθηκαν 11 εκπαιδευτικοί και των δύο Λυκείων, μια και σκοπό της ποιοτικής έρευνας που διεξήγαμε είναι η όσο το δυνατόν διεισδυτική και εμβριθής προσέγγιση των συγκεκριμένων υποκειμένων και όχι η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Η επιλογή των συγκεκριμένων υποκειμένων της έρευνας έγινε με την μέθοδο της *δειγματοληψίας ευκολίας* – μια που πρόκειται για συναδέλφους του ερευνητή –, όμως στην τελική επιλογή του δείγματος διαδραμάτισε ρόλο και η δειγματοληψία ποσόστωσης, έτσι ώστε το «τελικό δείγμα θα περιλαμβάνει συμμετέχοντες με την ίδια αναλογία σε χαρακτηριστικά όπως και αυτή του συνολικού πληθυσμού» (Ιωσηφίδης, 2008, σελ. 61).

Έγινε προσπάθεια λοιπόν η αναλογία των δημογραφικών χαρακτηριστικών του πληθυσμού – στόχου, να διατηρηθεί και στο δείγμα.

Τα παραπάνω παρουσιάζονται στους ακόλουθους πίνακες.

Πίνακας 2. Οι εκπαιδευτικοί του πληθυσμού – στόχου

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΔΕΔΟΜΕΝΑ
Φιλόλογοι	17
Μαθηματικοί	9
Φυσικών Επιστημών	10
Άλλες	12

Πίνακας 3. Ο πληθυσμός – στόχος κατά φύλο

ΦΥΛΟ	ΤΙΜΕΣ

ΑΝΔΡΕΣ	27
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	21

Πίνακας 4. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΔΕΔΟΜΕΝΑ
Φιλόλογοι	4
Μαθηματικοί	2
Φυσικών Επιστημών	3
Άλλες	3

Πίνακας 5. Το δείγμα κατά φύλο

ΦΥΛΟ	ΤΙΜΕΣ
ΑΝΔΡΕΣ	7
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	5

Πίνακας 6. Τα χρόνια υπηρεσίας του δείγματος

ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΤΙΜΕΣ
<15	3
15 – 25	6
25 – 35	3

Πίνακας 7. Επαυξημένα προσόντα του δείγματος

ΕΠΑΥΞΗΜΕΝΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ	ΤΙΜΕΣ
Δεύτερο Πτυχίο	1
Μεταπτυχιακό	2
τίποτα	9

2.6 Διεξαγωγή και περιορισμός της έρευνας

Οι συνεντεύξεις που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα δόθηκαν το Μάρτιο του 2018 μετά από προ συνεννόηση του ερευνητή με τους συμμετέχοντες.

Η σύντομη βιβλιογραφική αναζήτησή μας, σε διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, δεν ανέδειξε έρευνες επικεντρωμένες στην ανάδειξη των αναγκών για Συμβουλευτική και Επαγγελματικό Προσανατολισμό σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να μπορέσουμε να συγκρίνουμε τα στοιχεία της

έρευνάς μας με αυτά άλλων. Συνεπώς, εκφράζουμε την επιφύλαξή μας ως προς την αξιοπιστία της έρευνας, αφού τα αποτελέσματά της στηρίζονται εξ ολοκλήρου στην υποκειμενική αξιολόγηση των εμπειρικών δεδομένων της παρούσας έρευνας. Επίσης, ως παράγοντας σημαντικός προς τη διατύπωση επιφυλάξεων σχετικά με την αξιοπιστία της έρευνας, αποτελεί και η χρονική συγκυρία της ψήφισης του νομοσχεδίου για τις αλλαγές στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με τις ανάλογες ανακοινώσεις για ραγδαίες αλλαγές στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

2.7 Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

Μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, προσπαθήσαμε να οργανώσουμε συστηματικά το υλικό που συλλέγει και να το εντάξουμε σε ευρύτερες κατηγορίες. Ο όγκος του υλικού υπήρξε μεγάλος και αρκετά ανομοιογενής λόγω της ποικιλίας των απαντήσεων των ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Τελικά συγκροτήσαμε το παρακάτω σύστημα κατηγοριών – υποκατηγοριών στο οποίο υπάγονται τα δελτία με τις καταγεγραμμένες απόψεις των υποκειμένων της έρευνας.

Πίνακας 1. Σύστημα κατηγοριών – υποκατηγοριών

1.	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
1.1	Επάγγελμα & Προβλήματα
1.2	Επαγγελματικές προοπτικές
2.	ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ
2.1	Ορισμοί και αναφορές παραδειγμάτων
2.2	Στάση υποκειμένων έναντι ΣΥΕΠ
2.3	Κίνητρα για αναζήτηση ΣΥΕΠ
2.4	Υπηρεσίες ΣΥΕΠ
2.5	Ατομική ή Ομαδική Παρέμβαση

Στην πρώτη γενική κατηγορία εντάξαμε τα δελτία που περιλαμβάνουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους. Στην υποκατηγορία (1) εμπίπτουν όσα από τα παραπάνω έχουν να κάνουν με το επαγγελματικό παρόν και πιθανά προβλήματα, ενώ στην (2) αυτά που αναφέρονται στο επαγγελματικό μέλλον με τις προοπτικές που διαβλέπει κάθε ερωτώμενος. Στη δεύτερη γενική κατηγορία εμπίπτουν τα δελτία που περιέχουν απαντήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας για τη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Στην υποκατηγορία (1) εντάσσονται όσες έχουν σχέση με ορισμούς και παραδείγματα, στην υποκατηγορία (2) όσα φανερώνουν τη στάση τους απέναντι σε πιθανή Θεσμική παρέμβαση στο ζήτημα, ενώ στην υποκατηγορία (3) αναδεικνύονται πιθανά κίνητρα που θα τους ωθούσαν στην αναζήτηση συμβουλευτικών παρεμβάσεων. Στην υποκατηγορία (4) εμπίπτουν τα δελτία που καταγράφουν τις επιθυμούμενες, εκ μέρους των υποκειμένων της έρευνας, υπηρεσίες συμβουλευτικής, ενώ στην υποκατηγορία (5) ελέγχεται αν τα υποκείμενα επιθυμούν να μετάσχουν σε ατομικές ή ομαδικές παρεμβάσεις.

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1. Απαντήσεις στο ερευνητικό ερώτημα 1.

Ερευνητικό ερώτημα 1: Αν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποίηση από το επάγγελμά τους.

Στο ερώτημα 1.α. του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος περιέχονται οι απαντήσεις που κατατάσσονται στην κατηγορία 1. – υποκατηγορία 1.1– (Πίνακας 1, σελίδα 13). Διαπιστώνουμε ότι στην πλειονότητά τους οι ερωτούμενοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μια ηθική ικανοποίηση από την επιτέλεση του επαγγέλματός τους (οι 7 στους 12 ή 58,33%). Ένα μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών (3 στο σύνολο των 12 ή 25%) ανέφεραν ότι δεν αισθάνονται καμία ικανοποίηση. Στο ζήτημα της 'δημιουργικότητας' της εργασίας τους αναφέρθηκαν και αρκετοί ακόμα ερωτούμενοι εκπαιδευτικοί, με ένα ποσοστό τελικά 41,6%, οι 5 στους 12 δηλαδή, να δηλώνει ότι θεωρεί ότι δεν λαμβάνει ικανοποίηση από αυτή τη διάσταση του επαγγέλματός τους. Για τη διάσταση του ερωτήματος που αφορά την ικανοποίηση από τις οικονομικές απολαβές η συντριπτική πλειοψηφία (10 στους 12 ή 83,33%) δήλωσε ότι αισθάνεται απογοητευμένη ειδικά με τις περικοπές των τελευταίων χρόνων.

Πίνακας 8. Πεδία αναφορών για ερώτηση 1α.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ
Ηθική ικανοποίηση	7
Καμία ικανοποίηση	3
Έλλειψη δημιουργικότητας	5
Οικονομικές απολαβές	10
'Η δουλειά των εκπαιδευτικών είναι λειτούργημα'	7
'Στάση μαθητών'	8
'Στάση κοινωνίας'	4

Στο δεύτερο υποερώτημα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος περιέχονται οι απαντήσεις που εντάσσονται στην κατηγορία 1. – υποκατηγορία 1.2 – (Πίνακας 1, σελ. 13). Φαίνεται ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει δυσοίωνα το επαγγελματικό της μέλλον. Οι 9 στους 12, δηλαδή ένα ποσοστό 75% διατυπώνουν ξεκάθαρα την αβεβαιότητα και την αγωνία τους σχετικά με την εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους. Πρέπει εδώ να σημειώσουμε ότι οι συνεντεύξεις δόθηκαν περίοδο όπου κυοφορούνται αλλαγές στο Πρόγραμμα Σπουδών των τάξεων του Λυκείου, δηλαδή στον τύπο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όπου απασχολείται ο πληθυσμός στόχος της έρευνας. Κατά συνέπεια στις απαντήσεις που συλλέξαμε αντανακλάται έντονα αυτή η επαγγελματική ανασφάλεια. Τα παραπάνω πολλαπλασιάζονται για κάποιους από τους ερωτώμενους, όταν συνδυάζονται με την διάχυτη στην ελληνική κοινωνία άποψη για τη δημόσια διοίκηση. Όπως χαρακτηριστικά συμπληρώνει στην απάντησή του ο Ε3: *«…στην Ελλάδα δεν μπορείς να κάνεις προβλέψεις και εκτιμήσεις, θα αλλάξει ο υπουργός ή η κυβέρνηση και θα αλλάξουν όλα»*. Μόνο οι 3 από τους 12 ερωτηθέντες, δηλαδή ένα ποσοστό 25%, εξέφρασαν βεβαιότητα για το επαγγελματικό τους μέλλον, θεωρώντας πως θα είναι ευοίωνο και δεν θα ενσκήψουν ιδιαίτερες δυσκολίες. Πρέπει να σημειώσουμε ότι 2 από τους 3 αυτούς εκπαιδευτικούς είναι επαυξημένων προσόντων και ακόμα ότι ο ένας επιθυμεί να μεταπηδήσει στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Πίνακας 9. Πεδία αναφορών για την ερώτηση 1β

ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ
Θετικό επαγγελματικό μέλλον	3
Αβέβαιο επαγγελματικό μέλλον	9
Αλλαγές στο Εκπαιδευτικό Σύστημα	10
Έλλειψη εμπιστοσύνης σε Πολιτεία	4
Έλλειψη εμπιστοσύνης σε Προϊστάμενες Αρχές	3
Υποβάθμιση ειδικότητας	4
Άγχος	6

3.2 Απαντήσεις στο ερευνητικό ερώτημα 2

Ερευνητικό ερώτημα 2: Ποιες είναι οι απόψεις τους για τη σημασία των υπηρεσιών ΣΥΕΠ για την επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών.

Στο ερώτημα 2.α περιλαμβάνονται εκείνες οι απαντήσεις που εντάσσονται στην κατηγορία 2.1 – (Πίνακας 1, σελ. 13). Από τις απαντήσεις που δίνουν οι ερωτούμενοι εκπαιδευτικοί, διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι 10 στους 12,δηλαδή ένα ποσοστό 83,33%, συνδέουν τις υπηρεσίες ΣΥΕΠ με ζητήματα σχετικά με την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Όσοι έχουν ή είχαν ασχοληθεί με το μάθημα Σ.Ε.Π., αναφέρονται στους φορείς Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού ως να εμπλέκονται αποκλειστικά με διαδικασίες στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μόνο το 25%, δηλαδή 3 στους 12 ερωτώμενους συνδέουν τις υπηρεσίες Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού με τους ενήλικες.

Πίνακας 10 αναφορών για την ερώτηση 2α

ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ
Αναφορά σε ενήλικες	3
ΣΕΠ	8
ΚΕΣΥΠ	10
ΓΡΑΣΕΠ	7
Σχολές Γονέων	3
Ψυχολογία	3

Στο δεύτερο υποερώτημα του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος περιλαμβάνονται οι απαντήσεις που εντάσσονται στην κατηγορία 2. – υποκατηγορία 2.2. – (Πίνακας 1, σελ. 13). Στην πλειοψηφία τους οι ερωτούμενοι 9 στους 12, δηλαδή ένα ποσοστό 75% ανέφεραν ότι θα ήταν πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν τέτοιες υπηρεσίες. Παρόμοια, οι περισσότεροι από όσους απάντησαν θετικά ως προς την χρήση της Συμβουλευτικής, οι 7 από τους 9 δηλαδή ‘η ένα ποσοστό 58,35% του συνόλου, την συνέδεσαν με τη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Μόνο οι 2 από τους 9, δηλαδή ένα ποσοστό 16,6% του συνόλου, θα έκανε χρήση

Συμβουλευτικής παρέμβασης για αντιμετώπιση προσωπικής ή επαγγελματικής φύσεως προβλημάτων. Οι απαντήσεις στο συγκεκριμένο υποερώτημα που αφορούν τη χρήση παρέμβαση σε ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού, δείχνουν ότι οι 7 στους 12, δηλαδή ποσοστό 58,33% θα προσέφευγε σε ανάλογες υπηρεσίες. Οι 3 εκπαιδευτικοί από τους 12, δηλαδή ένα ποσοστό 25% δεν εξέφρασε αρνητική στάση απέναντι στη ΣΥΕΠ, αλλά μάλλον αμφιβολία ως προς την αποτελεσματικότητα.

Πίνακας 11. Πεδία αναφορών για την ερώτηση 2.2.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ
ΝΑΙ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ	9
ΜΑΛΛΟΝ ΝΑΙ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ	3
ΟΧΙ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ	0

Στο υποερώτημα 2.γ περιλαμβάνονται οι απαντήσεις που εντάσσονται στην κατηγορία 2 – υποκατηγορία 2.2 (Πίνακας 1, σελ. 13). Οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών στο αν θα έπρεπε το δημόσιο μέσω της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να προσφέρει υπηρεσίες ΣΥΕΠ στους εκπαιδευτικούς της περιοχής ευθύνης τους διαφέρουν σημαντικά. Οι 4 στους 12 δηλαδή το 33,3% απαντά ότι 'Ναι' είναι ευθύνη του Δημοσίου να παρέχει υποστηρικτικές υπηρεσίες στους υπαλλήλους του. Στον αντίποδα των παραπάνω θέσεων, ένα όμοιο ποσοστό, 4 στους 12 δηλαδή 33,3% εκφράζουν την κάθετη αντίθεσή τους στη θεσμοθέτηση φορέα Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού για τους εκπαιδευτικούς, από το ίδιο το Δημόσιο, διαμέσου των επιμέρους Διευθύνσεων. Το υπόλοιπο 33,3% των ερωτούμενων εκπαιδευτικών εξέφρασε αμφιβολίες ως προς την ικανότητα, δυνατότητα ή ειλικρινές ενδιαφέρον του Δημοσίου να θεσμοθετήσει ανάλογους υποστηρικτικούς φορείς.

Πίνακας 12. Πεδία αναφορών για την ερώτηση 2.β.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ
Ναι στη θεσμοθέτηση	4
Όχι στη θεσμοθέτηση	4
Αμφιβολίες για την πρόθεση	4
Θα βοηθήσει	4
Θετική κίνηση	5
Περίεργη κίνηση	6
Πρωτοποριακή κίνηση	5

3.3 Απαντήσεις στο ερευνητικό ερώτημα 3

Ερευνητικό ερώτημα 3: Ποιες συγκεκριμένες ανάγκες για συμβουλευτική υποστήριξη μπορούν να επισημάνουν;

Στο πρώτο υποερώτημα του τελευταίου ερευνητικού ερωτήματος περιλαμβάνονται οι απαντήσεις που εντάσσονται στην κατηγορία 2.3 (Πίνακας 1, σελ. 13). Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ένα ευρύ φάσμα αναγκών τους που χρήζουν συμβουλευτικής υποστήριξης. Αφορούν ζητήματα που σχετίζονται με την

εργασιακή ανασφάλεια, τις σχέσεις με τους μαθητές και τους γονείς, τις σχέσεις με την διοίκηση του σχολείου, αλλά και το άγχος απέναντι στην τεχνολογική έκρηξη και την αβεβαιότητα της σύγχρονης ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Δύο από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι βρίσκονται κοντά στην σύνταξη, αναφέρθηκαν και στην ανάγκη συμβουλευτικής ως προς τα συνταξιοδοτικά θέματα. Ένας εκπαιδευτικός μόνο ανέφερε: *«… δεν έχω κάποιο συγκεκριμένο λόγο για τον οποίο θα απευθυνόμουν σε φορέα ΣΥΕΠ, μάλλον δεν θα πήγαινα»*. Στην αναγωγή βέβαια το ποσοστό αντιστοιχεί σε 8,33% και μάλλον χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Υπάρχει μεγάλη συνάφεια μεταξύ των απαντήσεων που δόθηκαν σ' αυτό το υποερώτημα 2.β για το *«αν θα έκαναν χρήση υπηρεσιών συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού»*. Όπως φαίνεται στον πίνακα αναφορών και ενδεικτικά μερικές απαντήσεις, αναφέρονται παρακάτω, οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς θα προσφεύγουν σε φορείς Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού για ζητήματα όπως:

Πίνακας 13. Πεδία αναφορών για την ερώτηση 3.α.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ
Σχέσεις με μαθητές	5
Σχέσεις με γονείς	4
Σχέσεις με διεύθυνση	3
Επαγγελματική εξέλιξη	6
Επαγγελματική ανασφάλεια	7
Ψυχολογική στήριξη	3
Μέντορας	1
Συνταξιοδότηση	2
Κανένας λόγος	1

Στο υποερώτημα 3β ενσωματώνονται οι απαντήσεις που εντάσσονται στην κατηγορία 2 – υποκατηγορία 2.4. – (Πίνακας 1, σελ. 13). Διαπιστώνουμε ότι στην συγκεκριμένη ερώτηση (δηλ. Ποιες συγκεκριμένες υπηρεσίες θεωρείτε χρήσιμο να παρέχουν τέτοιο φορείς;) οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί διατυπώνουν συναφείς λόγους με όσους στο προηγούμενο ερώτημα καταθέτουν ως προσωπικούς. Σημειώνουμε όμως ότι ακόμα και ο ένας από τους 12 ερωτώμενους εκπαιδευτικούς που δήλωσε στο προηγούμενο υποερώτημα ότι δεν θα κατέφευγε σε ανάλογο φορέα, τοποθετήθηκε στην συγκεκριμένη υποερώτηση.

Πίνακας 14. Πεδία αναφορών για την ερώτηση 3.β.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ
Ενημέρωση για νομοθεσία	1
Συνταξιοδότηση	2
Ψυχολογική υποστήριξη	6
Συμβουλευτική σχέσεων με μαθητές, γονείς, διεύθυνση	6

Επαγγελματικά θέματα	9
Αλλαγές εργασιακού περιβάλλοντος	4

Στο τελευταίο υποερώτημα του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος ενσωματώνονται οι απαντήσεις που εντάσσονται στην κατηγορία 2 – υποκατηγορία 2.5. – (Πίνακας 1, σελ. 13). Οι απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών δείχνουν μια προτίμηση, όχι ξεκάθαρη όμως, προς την ατομική συμβουλευτική παρέμβαση. Έτσι οι 7 στους 12, δηλαδή ένα ποσοστό 58,33% αναφέρει ότι προτιμά μια ατομική παρέμβαση, παρά ομαδική με συναδέλφους.

Σε αντίθεση οι 3 στους 12 (ποσοστό 25% δηλαδή) ερωτώμενους εκπαιδευτικούς ανέφεραν μια προτίμηση προς την ομαδική συμβουλευτική παρέμβαση. Οι υπόλοιπο δύο εκπαιδευτικοί, δηλαδή ένα ποσοστό 16,66%, συνδέει την επιλογή ατομικής ή ομαδικής παρέμβασης με το εκάστοτε αντικείμενο της παρέμβασης.

Πίνακας 15. Πεδία αναφορών για την ερώτηση 3.γ.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ
Ατομική παρέμβαση	7
Ομαδική παρέμβαση	3
Εξαρτάται	2

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

4.1 Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα προσπαθήσαμε να αναδείξουμε τις ανάγκες για Συμβουλευτική και Επαγγελματικό Προσανατολισμό των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε επίπεδο Λυκείου της Ναυπακτίας. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, θα σχολιάσουμε τα στοιχεία που κατέγραψε η εμπειρική μας έρευνα και θα προτείνουμε πιθανές ερμηνείες.

Στο πρώτο ερώτημα της έρευνας επιχειρήσαμε να ελέγξουμε το αν αισθάνονται ικανοποίηση οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους. Επίσης το ποια διάσταση του επαγγέλματος (ηθική, δημιουργική, οικονομική) τους προσδίδει αυτή την ικανοποίηση. Διαπιστώσαμε ότι ένα ποσοστό 58% απάντησε πως αισθάνεται ηθική ικανοποίηση από το επάγγελμά του, την οποία αντιλαμβάνεται ως ανταπόκριση που δέχεται από τους μαθητές του παρά από το σύνολο της κοινωνίας (8 αναφορές αντίστοιχα έναντι 4 στον Πίνακα 2). Το ποσοστό αυτό είναι ταυτόσημο με αυτό των εκπαιδευτικών που αναφέρθηκαν για την εργασία τους ως λειτούργημα (7 αναφορές στον Πίνακα 2) και δείχνει ότι όσοι εκπαιδευτικοί προσμένουν μια ηθική αναγνώριση από το επάγγελμά τους, μάλλον την απολαμβάνουν. Πρέπει όμως να σημειώσουμε το χάσμα μεταξύ της «στάσης των μαθητών» και της «στάσης της κοινωνίας» απέναντί τους (8 αναφορές έναντι 4. Πίνακας 2). Ίσως προοιωνίζονται αλλαγές σ' αυτή τη διάσταση.

Παράλληλα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, ένα ποσοστό 83%, εκφράστηκαν αρνητικά ως προς τις οικονομικές απολαβές τους. Οι απαντήσεις και οι επισημάνσεις τους σχετίζονται άμεσα με τις οικονομικο-κοινωνικές εξελίξεις στην Ελλάδα των τελευταίων 8 χρόνων. Επίσης, οι θέσεις τους συνάδουν και με τα στοιχεία

που δημοσιεύθηκαν για τους μισθούς των εκπαιδευτικών το 2017, όπου καταδεικνύεται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αμείβονται υποδεέστερα σε σχέση με το μέσο όρο των κρατών, ευρωπαϊκών και μη, μελών του Ο.Ο.Σ.Α. (O.E.C.D, 2017). Σημαντικό στοιχείο που καταγράφηκε από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών αποτελεί η απάντηση του 41,6% των ερωτώμενων για έλλειψη δημιουργικότητας στην εργασία τους. Το παραπάνω στοιχείο σε συνδυασμό με την αναφορά του 25% των εκπαιδευτικών, ότι δεν λαμβάνει καμία ικανοποίηση από το επάγγελμά του μόνο ανησυχία μπορεί να προκαλέσει για την εκπαιδευτική πραγματικότητα στο πεδίο.

Τα παραπάνω ταιριάζουν με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το πώς προβλέπουν το επαγγελματικό μέλλον τους. Συγκεκριμένα 9 ερωτώμενοι, ποσοστό 75% το προδιαγράφει ως αβέβαιο και μόνο το υπόλοιπο 25% ως θετικό. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εξέφρασαν απόψεις που εκτείνονται από τον προβληματισμό μέχρι την απογοήτευση. Οι κύριοι λόγοι που επικαλούνται είναι η εργασιακή ανασφάλεια, λόγω επικείμενων αλλαγών στην εκπαίδευση, και η είσοδος του τεχνοκρατικού μοντέλου διδασκαλίας. Το 25% των ερωτώμενων εξέφρασε έλλειψη εμπιστοσύνης προς τις Προϊστάμενες Αρχές και την Πολιτεία. Συνέπεια των παραπάνω αποτελεί η καταγραφή άγχους σε ποσοστό 50% των ερωτημάτων (Πίνακας 3).

Συγκεφαλαιώνοντας από το πρώτο ερευνητικό ερώτημα συμπεραίνουμε ότι, αν και το ποσοστό των ερωτώμενων που αισθάνεται ικανοποίηση από το επάγγελμά του είναι πλειοψηφικό, φαίνεται να αναδύονται αρνητικοί ψυχολογικοί παράγοντες (άγχος, αβεβαιότητα, έλλειψη εμπιστοσύνης).

Οι απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα καταδεικνύουν σύγχυση εννοιών και μονοδιάστατη απόδοση ερμηνειών. Ειδικότερα οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί συνδέουν την Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό με δραστηριότητες της σχολικής πραγματικότητας όπως ΓΡΑΣΕΠ, ΚΕΣΥΠ, ΣΕΠ. Ακόμα, θεωρούν ότι αφορούν μόνο τους μαθητές ή τους γονείς τους. Μόνο ένα ποσοστό 25%, οι 3 στους 12 εκπαιδευτικούς (Πίνακας 4) συνδέουν τις υποστηρικτικές αυτές υπηρεσίες με ενήλικες. Τα ευρήματα φαίνεται να συμφωνούν μ' αυτά των ερευνών που αναφέρθηκαν στην παράγραφο 1.1 ως προς την ύπαρξη δυσκολίας εννοιολογικής οροθέτησης και αποσαφηνισμού των εννοιών «Συμβουλευτική» και «Επαγγελματικός Προσανατολισμός». Οι απαντήσεις πολλών ερωτώμενων αναφέρονται στην ψυχολογική διάσταση της Συμβουλευτικής, επιβεβαιώνοντας τον χαρακτηρισμό της ως πολυθεματική (Δημητρόπουλος, 1999). Διαπιστώνουμε ακόμη από τις απαντήσεις ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, αποδίδουν στην Συμβουλευτική υποβοηθητικό ρόλο, συμφωνώντας με την άποψη του Δημητρόπουλου (1999, σελ. 23), που τοποθετεί την Συμβουλευτική «στους θεσμούς επικούρησης του ανθρώπου». Ενδιαφέρον προκαλεί η πρόθεση των υποκειμένων να χρησιμοποιήσουν προγράμματα υποστήριξης αυτών των δομών, παρά την αδυναμία τους να κατανοήσουν πλήρως το θεωρητικό υπόβαθρο των συγκεκριμένων παρεμβάσεων. Το 75% δηλώνει ότι είναι πρόθυμο να συμμετάσχει, ενώ το υπόλοιπο 25% μάλλον ναι (Πίνακας 7). Παρ' όλη όμως την καταγεγραμμένη προθυμία συμμετοχής, διαπιστώνεται αμφιθυμία ως προς την θεσμοθέτηση ανάλογων υπηρεσιών από την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η καταγεγραμμένη αμφιβολία των υποκειμένων ως προς τις προθέσεις και τις δυνατότητες του Δημοσίου (Πίνακας 8) πρέπει να συνεξεταστεί με το έλλειμμα εμπιστοσύνης προς τις Προϊστάμενες Αρχές, που αναδείχθηκε στο προηγούμενο ερευνητικό ερώτημα.

Συνοψίζοντας, με τα στοιχεία που καταγράφηκαν από την ανάλυση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, επιβεβαιώνονται οι θέσεις προηγούμενων ερευνητών ως προς την δυσκολία κατανόησης του Θεωρητικού Πλαισίου της Συμβουλευτικής. Παρόλη όμως αυτή την δυσκολία, καταγράφηκε η προθυμία των εκπαιδευτικών να κάνουν χρήση ανάλογων υποστηρικτικών δομών. Ταυτόχρονα όμως με την διαπίστωση της ανάγκης ύπαρξής τους αναδείχθηκε η αμφιβολία ως προς τις προθέσεις και η αμφισβήτηση ως προς την αναγκαιότητα του δημόσιου χαρακτήρα τους.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, με τα τρία υποερωτήματα στα οποία αναλύθηκε, επιχειρεί να εντοπίσει τις ανάγκες των υποκειμένων για συμβουλευτική υποστήριξη. Αρχικά ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να δηλώσουν τους προσωπικούς λόγους οι οποίοι θα τους ωθούσαν στην αναζήτηση φορέων Συμβουλευτικής παρέμβασης. Οι λόγοι που επικαλέστηκαν ανήκουν σε ένα ευρύ φάσμα που εκτείνεται από την ανάγκη ψυχολογικής υποστήριξης και την καθοδήγηση και συμβουλευτική δράση σε ζητήματα σχέσεων στο σχολείο – με μαθητές, γονείς, διεύθυνση – ως τη διαχείριση των εργασιακών ανατροπών και αλλαγών, την προσαρμογή στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, συνταξιοδοτικά θέματα, ακόμα και το mentoring (στοιχεία Πίνακα 9). Παράλληλα και στο επόμενο υποερώτημα, το οποίο αφορούσε το είδος των υπηρεσιών που θα επιθυμούσαν να παρέχουν οι φορείς Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού απάντησαν με ανάλογο τρόπο (Πίνακας 10). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ακόμα και η πλειοψηφία, 9 στους 12 δηλαδή το 75%, που αναφέρει τα επαγγελματικά ζητήματα, δεν παραλείπει να αναφέρει ταυτόχρονα και ψυχολογική στήριξη ή συμβουλευτική δράση. Διαπιστώνεται δηλαδή μια συνειδητή παραδοχή των ερωτώμενων για τον πολυθεματικό χαρακτήρα της Συμβουλευτικής παρέμβασης επαληθεύοντας την άποψη του Δημητρόπουλου (1999). Τέλος, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί, ανέφεραν σε ποσοστό 58,33% ότι θα προτιμούσαν την ατομική παρά την ομαδική δράση σε μια ενδεχόμενη παρέμβαση φορέων Συμβουλευτικής. Διαπιστώνεται ότι υπερισχύει η επιθυμία της εμπιστευτικότητας, για την οποία μίλησαν οι περισσότεροι, της αποτελεσματικότητας στη συλλογική προσπάθεια με την μορφή ομαδικής παρέμβασης, την οποία επιθυμεί το 25% των υποκειμένων της έρευνας. Αξίζει να μελετηθεί το στοιχείο αυτό σε συνδυασμό με την έλλειψη εμπιστοσύνης προς τη Διοίκηση που αναδείχθηκε στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Φαίνεται ότι ο επαγγελματικός χώρος της εκπαίδευσης αποκτά ανταγωνιστικά χαρακτηριστικά.

Συγκεφαλαιώνοντας στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως κύριες ανάγκες και κατά συνέπεια ως αναμενόμενες υπηρεσίες από θεσμοθετημένους φορείς Συμβουλευτικής, την εργασιακή τους κατάσταση, τη θέση τους στην τεχνοκρατούμενη μεταλλασσόμενη εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά και την ψυχολογική υποστήριξη.

4.2 Συζήτηση - Προτάσεις

Η έρευνά μας, θεωρούμε ότι, ανέδειξε τον προβληματισμό των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επιπέδου Λυκείου της Ναυπακτίας ως προς το επαγγελματικό μέλλον τους. Επίσης κατέγραψε την άγνοια των υποκειμένων της έρευνας ως προς θέματα Συμβουλευτικής αλλά και φορείς που μπορούν να προσφέρουν ανάλογες παρεμβάσεις. Παρ' όλα αυτά διαπιστώθηκε η εκφρασμένη επιθυμία των εκπαιδευτικών να κάνουν χρήση είτε ατομικά είτε ομαδικά των υπηρεσιών φορέων Συμβουλευτικής.

Εκκινώντας από τις παραπάνω διαπιστώσεις καταθέτουμε τις εξής προτάσεις:

1. Πρέπει να εξετασθεί η δυνατότητα παροχής Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, είτε με τη σύσταση Δημόσιου φορέα, είτε με χρήση ιδιωτικού.

2. Να ερευνηθούν σε πανελλαδικό επίπεδο οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για Συμβουλευτική και Επαγγελματικό Προσανατολισμό ώστε να τεκμηριωθούν οι αντίστοιχες παρεμβάσεις.

3. Να υλοποιηθεί πρόγραμμα ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τις υποστηρικτικές δομές Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Επίσης, ολοκληρώνοντας την έρευνα, εντοπίσαμε ορισμένα σημεία που δύναται να διερευνηθούν επισταμένως ως αντικείμενα μελλοντικών ερευνών. Αυτά είναι τα ακόλουθα:

1. Διερεύνηση των αναγκών για Συμβουλευτική και Επαγγελματικό Προσανατολισμό των εκπαιδευτικών και των τριών εκπαιδευτικών βαθμίδων και συσχέτιση μεταξύ τους.

2. Συσχέτιση των πορισμάτων με μεταβλητές φύλων, επαυξημένων προσόντων, θέσης ευθύνης.

3. Διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στις Προϊστάμενες Αρχές.

4. Έρευνα σχετικά με την διαμόρφωση κλίμακας ανταγωνιστικότητας στον επαγγελματικό χώρο της εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ

Δημητρόπουλος Ε (2002). *Συμβουλευτική –Προσανατολισμός*, Τόμος 2, Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος Ε. (1999). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία, Θεωρία-Μεθοδολογία-Πράξη* (3η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008) . *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες* . Αθήνα: Κριτική

Κασσωτάκης, Μ. (2002). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χριστοφιλοπούλου, Α. (2004). *Οι Επιμορφωτικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία στον Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

OECD (2011). Education : *KeyTablesfromOECD*. [Ανακτήθηκε 23 Φεβρουαρίου 2017 από το Διαδίκτυο : http://dx.doi.org/10.1787/teachsal-table-1-1-en]

Η ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Θεοδοσάκης Δημήτρης

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναπτυχθεί και στη χώρα μας, διάλογος, στην εκπαιδευτική κοινότητα γύρω από τις έννοιες της συναισθηματικής νοημοσύνης (emotional intelligence) και της συναισθηματικής αγωγής, όσο και για την εφαρμογή τους στη σχολική πράξη. Σ' αυτό, χωρίς αμφιβολία, έχουν συμβάλλει οι δημοφιλείς μελέτες αλλά και διεθνή ερευνητικά εγχειρήματα και προγράμματα ,τα περισσότερα των οποίων έχουν αφετηρία πανεπιστημιακά ιδρύματα .

Μέσα από την εκπαιδευτική πράξη, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό κάθε βαθμίδας να ενθαρρύνει την ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων, εγκαθιδρύοντας

ειλικρινείς και ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές .Οι νεαροί μαθητές μέσα στο σχολικό χώρο διευρύνουν το πλέγμα διαπροσωπικών σχέσεων με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές, αναπτύσσουν συλλογική συνείδηση και διαμορφώνουν, σ' ένα βαθμό, νέες αντιλήψεις για τον εαυτό τους (αυτοαντίληψη) και για το περιβάλλον (κοσμοαντίληψη). Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός θεσμός δεν περιορίζεται απλώς στη μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών, αλλά εκτείνεται σ' ένα ευρύτερο πεδίο αναφοράς. Συνιστά φορέα δευτερογενούς κοινωνικοποίησης. Προβάλλει ρόλους, κανόνες, νόρμες, στερεότυπα και ενισχύει στάσεις και αξίες μέσα από τη διαδικασία της μάθησης και της διαπροσωπικής επαφής. Το σχολείο είναι το περιβάλλον στο οποίο οι έφηβοι και τα παιδιά διαμορφώνουν συμπεριφορές που συνδέονται με την ψυχοκοινωνική τους υγεία. Οι σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές τους, τους συμμαθητές τους και το γενικότερο κλίμα του σχολείου ασκούν σημαντική επίδραση στην προσωπικότητα και στην ψυχική υγεία τους. Γίνεται κατανοητό, επομένως, άτι η σύγχρονη εκπαίδευση προσανατολίζεται στη δημιουργία ατόμων, που ως πολύπλευρες προσωπικότητες, θα διαθέτουν ικανοποιητικά επίπεδο γνώσεων, εξελιγμένες νοητικές ικανότητες, πολυποίκιλα ενδιαφέροντα και πλούσιο συναισθηματικό κόσμο.

Οι περισσότερες έρευνες, οι οποίες αναφέρονταν σε ενήλικες, έδειξαν ότι η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με την αντιλαμβανόμενη, αν και η συνάφειά τους εμφανίζεται συνήθως χαμηλή (Austin, 2004. Bar-On, 2000. Ciarrochi et al., 2000. Mayer et al. 2000. O'Connor & Little, 2003). Αυτό δεν είναι παράξενο, αφού το ίδιο χαμηλή, αλλά πάντα θετική, παρουσιάζεται και η συνάφεια ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη και την αντικειμενική γνωστική νοημοσύνη, όπως επισημαίνουν οι Petrides & Furnham (2000). Η ύπαρξη μιας έστω και χαμηλής σχέσης υποδηλώνει ότι οι άνθρωποι έχουν κάποια ενόραση για το επίπεδο της πραγματικής τους συναισθηματικής νοημοσύνης και ικανότητας. Μάλιστα, διαπιστώθηκε ότι η σχέση αυτή είναι πιο ισχυρή στα άτομα με υψηλή από ό,τι σε εκείνα με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη.

Η παράθεση κάποιων ενδεικτικών ορισμών της ενσυναίσθησης αναδεικνύει τον πολυσύνθετο χαρακτήρα της. Μπορεί να υπάρχει περιορισμένη συμφωνία μεταξύ

των μελετητών-ερευνητών, μπορεί ο καθένας να χρησιμοποιεί διαφορετικούς όρους προκειμένου να την περιγράψει, όπως "ταύτιση", "διείσδυση" και "υιοθέτηση", όμως όλοι οι μελετητές αναφέρονται σε διαδικασίες κατά τις οποίες το άτομο προσπαθεί να δει τον κόσμο μέσα από τα μάτια κάποιου άλλου. Η έννοια της ενσυναίσθησης είναι μια θεωρητική κατασκευή με ποικιλία αλλά και ασάφεια στη χρήση της, που αφορά συγκεκριμένες διαδικασίες οι οποίες μπορούν να διαφοροποιούνται από άλλες εννοιολογικά και εμπειρικά και περιγράφουν σημαντικές δεξιότητες συναισθηματικής επάρκειας.

Πολλοί θεωρητικοί πιστεύουν ότι η ενσυναίσθηση εξελίσσεται στον άνθρωπο ως αποτέλεσμα της μίμησης προτύπων του περιβάλλοντός του. Η ψυχαναλυτική προσέγγιση τονίζει τη σπουδαιότητα της σχέσης της μητέρας με το παιδί. Άλλες μελέτες δείχνουν πως οι σχέσεις των μελών της οικογένειας, ο τρόπος που οι γονείς συμπεριφέρονται και χειρίζονται τα αισθήματά τους, έχει βαθιά και διαρκή επίδραση στη συναισθηματική ζωή των παιδιών. Εξελικτικοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν πως η ενσυναίσθηση αναπτύσσεται στα παιδιά όταν οι γονείς γίνονται οι ίδιοι πρότυπα ενσυναίσθησης και χρησιμοποιούν μορφές πειθαρχίας που βασίζονται στα συναισθήματα. Προϋπόθεση για την ηθική ανάπτυξη των παιδιών είναι η γνωστική ανάπτυξη και οι κοινωνικές εμπειρίες που θα τους προκαλέσουν γνωστικές ανισορροπίες, συγκρούσεις ανάμεσα σε εδραιωμένες και νέες ηθικές αντιλήψεις. Υπάρχει συνάφεια μεταξύ ενσυναίσθησης και ακαδημαϊκών επιδόσεων. (Feshbach & Feshbach,1987) .Τα παιδιά με αναπτυγμένη την ενσυναίσθητη κατανόηση είναι πιο συμπαθή στους εκπαιδευτικούς και στους συμμαθητές τους και αυτή η συμπάθεια επιδρά θετικά για καλύτερες επιδόσεις. Η ενσυναίσθηση σχετίζεται με χαρακτηριστικά όπως η εξωστρέφεια, η προσήνεια, η ευσυνειδησία και η συναισθηματική σταθερότητα. Γενικά, φαίνεται να συνδέεται με θετικές συναισθηματικές συμπεριφορές και καλή ψυχολογική προσαρμογή σε άσχημες καταστάσεις.

Η επίγνωση της συναισθηματικής κατάστασης ενός ατόμου σε συνδυασμό με την αναγνώριση και διαφοροποίηση των συναισθημάτων των άλλων με βάση το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται ,συνιστούν βασικές δεξιότητες. Ακόμη, η επίγνωση των πολιτισμικών κανόνων ρύθμισης της συμπεριφοράς που μεσολαβούν και στη χρήση του λεξιλογίου των συναισθημάτων που ταιριάζει στην κουλτούρα του ατόμου, βοηθά στην ενσυναίσθηση (empathy) όσον αφορά στις συναισθηματικές εμπειρίες των άλλων. Ωστόσο, η αποδοχή της συναισθηματικής έκφρασης των άλλων η οποία ενδέχεται να μη συμφωνεί πάντα με την εκδήλωσή της στο επίπεδο της συμπεριφοράς, όσο και η κατανόηση του ότι η συναισθηματική μας έκφραση επηρεάζεται και επηρεάζει τη συμπεριφορά των άλλων, εγγυώνται ποιοτικές διαπροσωπικές σχέσεις οι οποίες προϋποθέτουν, επιπλέον, ισοτιμία και υψηλό βαθμό γνησιότητας στη συναισθηματική έκφραση του ατόμου. Το κλειδί της ενσυναίσθησης είναι η ικανότητα αποκωδικοποίησης των μη λεκτικών στοιχείων της επικοινωνίας .Ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να βάζεις τον εαυτό σου στη θέση του άλλου (Gottman,2000). Ο ενσυναισθητικός ακροατής επιστρατεύει όλες του τις αισθήσεις και τη φαντασία του. Αναδιατυπώνει με ήρεμο τρόπο τα όσα ακούει. Εστιάζει στη γλώσσα του σώματος (Gottman,2000). Η ενσυναίσθηση σύμφωνα με τους Duan & Hill (1996) προϋποθέτει την κατανόηση του συμβουλευόμενου σε γνωστικό (τι σκέπτεται και τι λέει) αλλά και στο θυμικό επίπεδο (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001: 110).

Όλοι οι θεωρητικοί και ερευνητές ψυχολόγοι αναγνωρίζουν δύο κύριες πτυχές της ενσυναίσθησης: τη "γνωστική" και τη "συναισθηματική". Κάποιοι απ' αυτούς στο χώρο της συμβουλευτικής/ψυχοθεραπείας, ανάμεσά τους και ο Carl Rogers (1986), δίνουν έμφαση στις γνωστικές πτυχές της και άλλοι στις συναισθηματικές

(Mehrabian.,1996). Άλλοι ερευνητές λαμβάνουν υπόψη και τις δύο πτυχές στις περιγραφές τους. Σ' ένα δεύτερο επίπεδο, πολλοί ερευνητές αναγνωρίζουν μία τρίτη διάσταση της ενσυναίσθησης, το "επικοινωνιακό" στοιχείο, ενώ οι εκπρόσωποι όλων των ψυχοθεραπευτικών προσεγγίσεων δίνουν ιδιαίτερη προσοχή σε μία τέταρτη διάσταση, την "ενσυναίσθητη κατανόηση" (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004).

Η ενσυναίσθηση εξαρτάται από τους εξής παράγοντες:

- ομοιότητα με τον άλλο ,
- επικέντρωση της προσοχής στην κατάσταση,
- το γενικότερο πλαίσιο,
- το φύλο του ' άλλου',
- το ατομικό συναισθηματικό προφίλ, τη συναισθηματική εκφραστικότητα
- τις θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους στην εφηβεία και την παιδική ηλικία (Denham, 1998: 36-39).

Γίνεται αντιληπτό ότι για να ερμηνεύσουμε ενδελεχώς την ενσυναισθητική συμπεριφορά οφείλουμε να την εντάξουμε σε ένα κατάλληλο θεωρητικό πλαίσιο και σ΄ αυτό βοηθάει αποτελεσματικά το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης. (Petrides & Furnham 2000).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η ενσυναίσθηση συνιστά μια πολυσύνθετη διαδικασία. Γι' αυτό και οι σχετικοί εννοιολογικοί ορισμοί παρουσιάζουν ποικίλες και διιστάμενες μεταξύ τους απόψεις. Μια προσπάθεια θεωρητικής γεφύρωσης αυτών των ορισμών οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η **ενσυναίσθηση** αφορά στην προσπάθεια ενός ατόμου να κατανοήσει στο μέγιστο δυνατό βαθμό την εμπειρία ενός άλλου, είτε πρόκειται για συμπεριφορά είτε για συναίσθημα είτε για διανοητική κατάσταση είτε για πλαίσιο αναφοράς.

1 . Ενσυναίσθηση, αυτό-αποτελεσματικότητα και εκπαιδευτική πράξη

Οι Woolfol και Hoy (1990), αποκάλυψαν ότι η διδακτική αποτελεσματικότητα σχετίζεται με τις απόψεις για τον έλεγχο και το κίνητρο ανάμεσα στους μαθητές και τους καθηγητές. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των καθηγητών , όπως η απευθείας επικοινωνία με τους μαθητές , η θετική στάση, το χιούμορ και οι ικανότητες ή τα προσόντα όπως η οργάνωση των διδακτικών δραστηριοτήτων και η *ικανότητα να καταλαβαίνουν τις ανάγκες των μαθητών*, ήταν υψηλά βαθμολογούμενες πηγές διδακτικής αποτελεσματικότητας. Αυτά τα ευρήματα σε συνδυασμό με αντίστοιχες έρευνες (Πούλου, 2004) αναδεικνύουν ότι το προσωπικό τους κίνητρο, ειδικότερα η αγάπη τους για τους μαθητές και οι επιθυμίες τους , τους ωθούν να βελτιώσουν τη διδακτική τους απόδοση. Οι αντιλήψεις για την διδασκαλία τους , τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τα κίνητρα για την διδασκαλία συνιστούν σημαντικές πηγές διδακτικής αυτό-αποτελεσματικότητας (Poulou,2007). Όσο αφορά τα προσωπικά χαρακτηριστικά, -τα ευρήματα επιβεβαιώνονται από τη διευρυμένη έρευνα των Woolfolk και Hoy (1990) -**η ικανότητα να αντιλαμβάνονται τις ανάγκες των μαθητών**, συνιστά δεξιότητα η οποία προϋποθέτει φανερά την ενεργοποίηση της ενσυναίσθησης από την πλευρά των διδασκόντων. Τα ερευνητικά δεδομένα τα οποία εξέταζαν τις πηγές της διδακτικής αυτό-αποτελεσματικότητας έφεραν στο φως τη σημασία των προσωπικών χαρακτηριστικών των καθηγητών και των δασκάλων, (Woolfol & Hoy 1990) τα οποία σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα

άλλων ερευνών υπογραμμίζουν ότι η αγάπη – το ενδιαφέρον για τους μαθητές αλλά κυρίως η ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται τις ανάγκες τους, είναι σε θέση να βελτιώσουν την διδακτική τους απόδοση. Διαπιστώνεται λοιπόν , ότι προϋπόθεση γι΄ αυτό είναι η ενεργοποίηση της ενσυναίσθησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τους Tshannen- Moran & Anita Woolfolk Hoy (2001) η διδακτική αποτελεσματικότητα έχει ισχυρό σύνδεσμο με σημαντικά διδακτικά αποτελέσματα, όπως ο ενθουσιασμός και η διαχείριση συμπεριφοράς, καθώς επίσης μαθησιακά αποτελέσματα, όπως η επίδοση, η κινητοποίηση και οι πεποιθήσεις της αυτό- αποτελεσματικότητας. Συγχρόνως , μια σειρά από έρευνες ,οι οποίες έλαβαν χώρα σε περιοχές εκτός Ευρώπης και Η.Π.Α , ανέδειξαν τη στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική επίγνωση, την ενσυναίσθηση και την αυτό- αποτελεσματικότητα (Abdolvahabi, et al, 2012). Εξάλλου ,σχετικές μελέτες ανέδειξαν γραμμικές σχέσεις ανάμεσα στα επίπεδα ενσυναίσθησης των μεντόρων εκπαιδευτικών και τις πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας των ‘’προταστευόμενων’’ εκπαιδευτικών. Τα υψηλά ποσοστά επίδειξης ενσυναίσθησης από την πλευρά των μεντόρων συνοδευόταν από αντίστοιχα υψηλά ποσοστά ενισχυμένης αντίληψης αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Η μακρόχρονη σχέση τους έδωσε τη δυνατότητα να αναπτύξουν μια αποδοτική συνεργασία, η οποία συνεισέφερε στην αυτοπεποίθηση τους στο εκπαιδευτικό έργο (Clifford, E,1999).

Η θετική σχέση που εντοπίστηκε ανάμεσα στην διάσταση της αυτό-αποτελεσματικότητας και την ενσυναίσθηση, ακολουθεί την κατεύθυνση άλλων σχετικών ερευνών (Chan, 2004, Moafian ,Ganizateh 2009 , Abdovahabi et al,2012) οι οποίες αναφέρονται στις συσχετίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η ικανότητα ενός ατόμου να δημιουργεί και να ρυθμίζει τη διάθεσή του θετικά, είναι δυνατόν να προκαλέσει θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, ενώ παράλληλα αυξάνει την πεποίθηση αυτό-αποτελεσματικότητας στο χώρο εργασίας του. Η ενσυναίσθηση βασίζεται στη συναισθηματική αυτεπίγνωση και αποτελεί τη βάση της επικοινωνιακής ικανότητας. Κατά συνέπεια όσοι διαθέτουν υψηλή ενσυναίσθηση αντιλαμβάνονται πιο εύκολα τις ανάγκες και τις επιδιώξεις των ανθρώπων γύρω τους μέσα από τους κώδικες επικοινωνίας. Η συγκεκριμένη ικανότητα τους καθιστά πετυχημένους στο έργο τους. Ιδιαίτερα όταν αυτό σχετίζεται με τη συναλλαγή με άλλους ανθρώπους (εξυπηρέτηση πελατών, υπηρεσίες υγείας και διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, διδασκαλία σε ομάδες παιδιών ή ενηλίκων κ.α). Ο Koch (2004) υπογραμμίζει την αξία της ενσυναίσθησης μέσα στη σχολική αίθουσα ως το βασικό άξονα της διδασκαλίας και της διαχείρισης της τάξης. Αναμενόμενο λοιπόν είναι ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν αυτή τη δεξιότητα να διαθέτουν υψηλότερη αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας . Η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τα ενδιαφέροντα του άλλου βοηθά σε μια άρτια επικοινωνία, διευκολύνει τις διαπροσωπικές σχέσεις, την κοινωνική ζωή και τελικά γίνεται ελκυστικός επικοινωνιακά. Η συγκεκριμένη ικανότητα σε υψηλά επίπεδα κάνει τον εκπαιδευτικό ευθύ και ειλικρινή με τους μαθητές του. Σύμφωνα με τον Chan (2004) οι δάσκαλοι που ξεκινούν τη διδασκαλία στις μικρές τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, ενισχύουν την αυτό-αποτελεσματικότητα τους βοηθώντας άλλους ανθρώπους , γεγονός που αποδεικνύει το επίπεδο ενσυναίσθησής τους. Γενικότερα θα υποστηρίζαμε ότι όσο η συναισθηματική νοημοσύνη αυξάνεται, τόσο τα άτομα γίνονται προσεκτικά στη συμπεριφορά τους σε σχέση με τις συναισθηματικές επιδράσεις που αυτή προκαλεί.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εστιάζουν στο συναίσθημα διαθέτοντας υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, εξελίσσουν τη διδακτική τους ικανότητα με αίσθημα ικανοποίησης. Επιπρόσθετα, νεωτερικά εκπαιδευτικά προγράμματα που χρησιμοποιούν νέες τεχνολογίες , βοηθούν τα παιδιά στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης . Κατά τη διάρκεια της τηλεδιάσκεψης μαθημάτων, οι μαθητές

Γυμνασίου επιδεικνύουν ενσυναίσθηση ,παρέχοντας τα στοιχεία και τις γνώσεις που απαιτούνται για να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους (Pullen, 2013). Ο εκπαιδευτικοί αναφέρουν τις εξής ιδιότητες ως χαρακτηριστικές της ενσυναίσθησης: Ευαισθησία, Υπομονή, Σεβασμός ,Ανεκτικότητα, Αποδοχή, Κατανόηση, Προσήνεια. ταπεινοφροσύνη. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ενσυναίσθηση στο περιβάλλον της τάξης εντάσσονται σε τρεις κύριες κατηγορίες: Θετική αλληλεπίδραση με τους μαθητές, υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον και μαθητοκεντρική διδασκαλία.

Ο Winters (2009) σε έρευνά του στις Η.Π.Α διαπίστωσε μεταξύ άλλων ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των μαθητών τους. Η ενσυναίσθηση και η αντίληψη αυτό-αποτελεσματικότητας ,παρέχουν τη δυνατότητα θετικής επίδρασης στο μαθησιακό περιβάλλον. Επιπλέον, η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών διασυνδέεται με την ενσυναίσθηση που εκδηλώνουν οι μαθητές τους. Στα αποτελέσματα της έρευνας ,εξάλλου, εντοπίστηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται με την αποτελεσματική διδασκαλία, όπως επίσης υπογραμμίζεται ο πρωταρχικός ρόλος της διδακτικής εμπειρίας. Σε συνδυασμό με την ικανότητα των διδασκόντων να χρησιμοποιούν τη συναισθηματική νοημοσύνη , η μάθηση γίνεται περισσότερο αποτελεσματική. Η συγκεκριμένη έρευνα , η οποία διερευνούσε τη συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη, την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και την αυτό-αποτελεσματικότητα, διαπίστωσε ότι η ενσυναισθητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών τους επΙτρέπει

- να κατανοούν, να την οπτική των μαθητών τους,
- να δημιουργουν ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον και
- να επιλέγουν μια διδακτική μεθοδολογία επηρεαζόμενοι από την αντίληψη διδακτικής αποτελεσματικότητας (Winters,2009).

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλά ποσοστά αυτό-αποτελεσματικότητας και ενσυναίσθησης διαμορφώνουν ένα δημιουργικό μαθησιακό περιβάλλον (Winters ,2009). Εξάλλου, σύμφωνα με έρευνα των Hines & Maureen (2013), η οποία περιελάβανε καθηγητές μέσης εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. και αναφερόταν στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού , αποκάλυψε μεταξύ άλλων, πως η επίδειξη ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών απέναντι στα θύματα- μαθητές ,συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην επιθυμία τους για παρέμβαση ,ενώ η έρευνα της Christine Elizabeth Hoskins (2013), υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα της ενσυναισθητικής συμπεριφοράς και στα διδακτικά αποτελέσματα.

Σε αντίστοιχη έρευνα η οποία έγινε στον ελληνικό χώρο διαπιστώθηκε ,μεταξύ άλλων, ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιδεικνύουν υψηλό βαθμό ενσυναισθητικής συμπεριφοράς ανεξάρτητα από τη βαθμίδα διδασκαλίας .Συγχρόνως , οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαθέτουν υψηλό βαθμό ενσυναίσθησης αποκαλύφθηκε ότι διαθέτουν παράλληλα υψηλή αντίληψη – διδακτικής αυτό αποτελεσματικότητας, η οποία αναφέρεται στην εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Θεοδοσάκης,2014).Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν μεγαλύτερα σκορ ενσυναίσθησης από ότι οι άνδρες συνάδελφοι τους (Θεοδοσάκης,2014). Διαφυλικές διαφορές εντοπίζονται και ως προς τις αντιλήψεις διδακτικής αυτό αποτελεσματικότητας. Ωστόσο, ενδέχεται να μεσολαβούν τοπικά χαρακτηριστικά με πολιτισμικές προεκτάσεις. Ειδικότερα , έρευνες που περιελάμβαναν ένα ευρύτατο δείγμα εκπαιδευτικού πληθυσμού στη Δανία, (3.439 άτομα) έδειξαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν μεγαλύτερη αυτό-

αποτελεσματικότητα και επαγγελματική ικανοποίηση από ότι οι άντρες συνάδελφοι τους. Το ιδιαίτερο στη συγκεκριμένη μελέτη εντοπίζεται στη διαπίστωση ότι οι διαφορές αυτές οφείλονται σε ένα σημαντικό μέρος, στα υψηλότερα επίπεδα *ενσυναίσθησης* που διέθεταν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (Andersen L, 2011) .Όσο αφορά το μαθητικό πληθυσμό ,η ενσυναίσθηση στα κορίτσια φαίνεται να προκύπτει ως αποτέλεσμα της διαδικασίας κοινωνικοποίησης και της παρότρυνσης ανάληψης ενός εκφραστικού ρόλου που προσιδιάζει στο φύλο τους, .Αυτό μεταφράζεται ως καλοσύνη, στοργή, διάθεση για συνεργασία και ευαισθησία στις ανάγκες των άλλων. Αντίθετα, τα αγόρια ενθαρρύνονται να υιοθετήσουν ένα συντελεστικό ρόλο, όπου αναμένεται να γίνουν κυριαρχικά, διεκδικητικά, ανεξάρτητα και ανταγωνιστικά.

Άλλες έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν λειτουργούσαν με ενσυναίσθηση προς τους μαθητές είχαν δεχθεί άσχημες κριτικές από τους γονείς. (Peck, 2012) .Επίσης, οι μαθητές που είναι μέλη μαθητικών ομάδων κατέχουν την δεξιότητα της ενσυναίσθησης που τους δίνει την ικανότητα για κοινωνικοποίηση και δεν παρουσιάζουν προβληματικές συμπεριφορές σε σχέση με τους μαθητές που λειτουργούν ατομικά στον χώρο του σχολείου. Οι εμπλεκόμενοι δάσκαλοι ανέφεραν ότι υπάρχει αύξηση στη χρήση κοινωνικό-συναισθηματικής διδακτικής στρατηγικής και αποδίδει θετικά (Monahan, 2010). Σημαντική συσχέτιση μεταξύ ενσυναίσθησης και ακαδημαϊκών επιδόσεων (Feshbach & Feshbach,1987) όσο και διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών έχει εντοπισθεί στην επιστημονική έρευνα (Ζγαντζούρη & Πουρκός, 1997, Μαλικίωση –Λοίζου, 2001). Η συμπάθεια που συνοδεύει τους μαθητές με ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση τους κάνει πιο αγαπητούς στους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να αλληλεπιδρά θετικά και με τις επιδόσεις τους (Goleman, 1997). Επίσης, βοηθά στην καλή ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών σε διάφορες δύσκολες καταστάσεις και ειδικότερα στο σχολικό περιβάλλον (Work &Olsen, 1991).

2. Ενσυναίσθηση και διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή

Οι συναισθηματικές δεξιότητες μπορούν να βοηθήσουν αποφασιστικά το μαθητή όσο και τον εκπαιδευτικό, όχι μόνο στη διαδικασία της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά κυρίαρχα στη συγκρότηση άρτιας ψυχοκοινωνικής ταυτότητας ως στοιχεία συμπεριφοράς . Οι συναισθηματικές δεξιότητες, είναι αντικείμενο μάθησης. Η χρησιμότητά τους έγκειται στο ότι μέσω αυτών, τα άτομα αποκτούν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, βελτιώνουν τις επικοινωνιακές και τις μαθησιακές τους ικανότητες, αναγνωρίζουν και χειρίζονται τα συναισθήματά τους και εξοικειώνονται στην αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων. Η αυτό-επίγνωση, η αποδοχή του εαυτού, ο αυτοέλεγχος, η προσωπική υπευθυνότητα, η ποιοτική επικοινωνία, η διεκδικητική στάση και η ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων αποτελούν σημαντικές δεξιότητες συναισθηματικής επάρκειας .Ιδιαίτερη θέση ανάμεσα τους καταλαμβάνει η ενσυναίσθηση .Μπαίνοντας στη θέση του άλλου, κατανοώντας τη σκέψη του αλλά και τη συμπεριφορά του, συμπάσχεις και χαίρεσαι μαζί του, έχεις διανύσει μια μεγάλη διαδρομή με προορισμό την επικοινωνία και τελικά την αρμονική συν-ύπαρξη .

Στο χώρο του σχολείου, οι εκπαιδευτικός που συνδιαλέγεται με τις ψυχές αλλά και τα πρόσωπα των μικρών ή μεγαλύτερων μαθητών οφείλει να είναι

επικοινωνιακός , προσιτός, αποτελεσματικός.

Ποιος είναι ο κατάλληλος δρόμος ,λοιπόν ,που μπορεί να μας οδηγήσει εκεί; Τα προσωπικά χαρακτηριστικά; Το κίνητρο της διδασκαλίας; Η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε όλα τα στάδια της συμβουλευτικής διαδικασίας. Βελτιώνει την παιδαγωγική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητών, την ποιότητα της σχέσης τους και οδηγεί τους μαθητές στην αυτοπραγμάτωση τους. Αυτή η αντιστοιχία εμπειριών, σκέψεων ή συναισθημάτων μεταφέρει στο μαθητή το μήνυμα της .Η πληροφόρηση συνιστά μια επικοινωνιακή δεξιότητα του εκπαιδευτικού-συμβούλου που είναι δύσκολη στην εφαρμογή της διότι η παροχή της προϋποθέτει ορθή αντίληψη της κατάστασης του μαθητή εκ μέρους του συμβούλου, επομένως και στην ενσυναίσθησή του (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001).

Ένα βασικό στοιχείο της «ενσυναίσθησης» (empathy), που παραπέμπει στην προσωποκεντρική προσέγγιση του C. Rogers. ,αναφέρεται σε μια προσωπική στάση με κύριο γνώρισμα την συναίσθηση, την κατανόηση και τη συμμετοχή στα προβλήματα και στα βιώματα του άλλου. Τόσο ο μαθητής όσο και ο εκπαιδευτικός είναι θεμιτό να «μπαίνουν» στη θέση του συνομιλητή τους, να επιχειρούν μια «κατάδυση στον εσωτερικό κόσμο του, χωρίς ωστόσο να χάνονται σ' αυτόν». Με άλλα λόγια, χρειάζεται «εμπαθητική» και όχι «συναισθηματική ταύτιση», διευκρινίζοντας ότι τα συναισθήματα, οι επιθυμίες ή τα βιώματα του άλλου είναι προτιμότερο να γίνονται κατανοητά από τον ακροατή χωρίς να βιώνονται. Επιπλέον, η «ενσυναίσθηση» προϋποθέτει «ενεργητική ακρόαση», δηλαδή συγκέντρωση στα λόγια του συνομιλητή, παρέχοντάς του την άνεση να ολοκληρώνει τις σκέψεις του χωρίς λεκτικές παρεμβολές, εκφράζοντας έτσι αποδοχή και εκτίμηση στο πρόσωπό του.(Μπρούζος,1999).

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να επισημανθεί η σημασία της «ενσυναίσθητης κατανόησης» του εκπαιδευτικού σε ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο μάθησης .Με τον όρο "ενσυναίσθητη κατανόηση" (ή εμβίωση, κατά τον Ε. Παπανούτσο) ορίζεται η ικανότητα του καθηγητή-συμβούλου να κατανοεί τον κόσμο των μαθητών του έτσι όπως οι ίδιοι τον αντιλαμβάνονται. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να λειτουργήσει αποτελεσματικά μέσα σε ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο μάθησης, να υπάρξει εποικοδομητική, βοηθητική διαπροσωπική σχέση, πρέπει να διαθέτει ένα σύνολο χαρακτηριστικών μεταξύ των οποίων και την «ενσυναίσθητη κατανόηση». Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο στάδιο της συμβουλευτικής διαδικασίας, το διερευνητικό, η ενσυναίσθητη κατανόηση, σε συνδυασμό και με άλλα χαρακτηριστικά και δεξιότητες του συμβούλου, αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη θεμελίωση μιας αρμονικής σχέσης με τον συμβουλευόμενο. Ο εκπαιδευτικός που διαθέτει αυτά τα χαρακτηριστικά διευκολύνει, εμψυχώνει, υποστηρίζει τους μαθητές του και δείχνει ευαισθησία στις κοινωνικές και συναισθηματικές τους ανάγκες.

Ειδικότερα, η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε όλα τα εξελικτικά στάδια της συμβουλευτικής διαδικασίας (σύμφωνα με το ανθρωπιστικό μοντέλο τα στάδια αυτά είναι: το διερευνητικό, το στάδιο της ενόρασης και το στάδιο της δράσης) και καθορίζει την αποτελεσματικότητά του στη διαπροσωπική αλληλεπίδραση. Γίνεται αντιληπτό ότι η ενσυναίσθηση είναι ο θεμέλιος λίθος της συναισθηματικής αγωγής. Πολυετείς έρευνες πάνω στη διαπροσωπική αλληλεπίδραση, έχουν αναδείξει κάποιες δεξιότητες του εκπαιδευτικού-συμβούλου ως κατάλληλες για τη δημιουργία μιας επιτυχημένης, εποικοδομητικής βοηθητικής σχέσης με το μαθητή (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001).Μία απ' αυτές τις δεξιότητες είναι και η *"ορθή αντίληψη"*. Η ορθή αντίληψη του εκπαιδευτικού έγκειται στην ικανότητά του να αποκρυπτογραφεί συγκεκριμένα σημεία της κατάστασης του μαθητή με σκοπό την πρόκληση συγκεκριμένης αντίδρασης σε αυτόν. Η *"ενσυναίσθηση",* δηλαδή η ικανότητα του εκπαιδευτικού-συμβούλου να μπαίνει στη θέση του μαθητή-

συμβουλευόμενου και να νιώθει πώς αισθάνεται εκείνος, είναι το τρίτο βήμα μετά τη βελτίωση της «*αυτογνωσίας*» του και την «*απόκτηση εμπειρίας*» στο οποίο θα πρέπει να προβεί ο εκπαιδευτικός-σύμβουλος για να βελτιώσει την ικανότητά του να αντιλαμβάνεται ορθά την κατάσταση του μαθητή του. Μια άλλη δεξιότητα την οποία πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός στο στάδιο της ενόρασης είναι η *"ερμηνεία*", δηλαδή η παρέμβασή του ,η οποία προχωρά πέρα απ' αυτά που έχει εκφράσει λεκτικά ο μαθητής. Η ερμηνεία συνδέεται στενά με την ορθή αντίληψη της κατάστασης του μαθητή, επομένως και με την ικανότητα ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού-συμβούλου. Η ενσυναίσθηση, στα πλαίσια της ανθρωπιστικής συμβουλευτικής προσέγγισης, βρίσκει άμεση εφαρμογή στο χώρο της εκπαίδευσης, που στόχος της είναι να βοηθήσει τον άνθρωπο να αναπτυχθεί ολόπλευρα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι εκείνος του παιδαγωγού-συμβούλου που βοηθά τους μαθητές να αναπτυχθούν γνωστικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε αυτό το ρόλο θα πρέπει να διαθέτει ενσυναίσθηση. Έχει διατυπωθεί ότι δεν πρέπει να υποτιμάται η αξία την νοητικής ευφυΐας, αλλά, στις μέρες μας, πολλές εργασίες που βασίζονται αποκλειστικά σ' αυτήν, μπορούν να αντικατασταθούν από ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Αντίθετα, αυτό που μετράει είναι ικανότητες που δύσκολα μπορεί να αντικατασταθούν από ένα μηχάνημα : ενσυναίσθηση, σφαιρική αντιμετώπιση των καταστάσεων και δημιουργικότητα . Στη σχολική τάξη, ένας εκπαιδευτικός με ενισχυμένο E.Q. είναι πιθανότερο να υιοθετήσει ανθρωποκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, που να ενθαρρύνει ένα ενεργητικό μοντέλο μάθησης ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση των μαθητών με αποτέλεσμα να διευκολύνεται η μαθησιακή διαδικασία και η σχολική τους επίδοση (Public Education Network , 2004). Εξάλλου, η συναισθηματική αγωγή που αναδεικνύει ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών διδασκαλίας, κυρίως διαδραστικών, ενθαρρύνει τη δημιουργική μάθηση (Graczyk et al, 2000) .Σύμφωνα με τον Dr. Hendrie Weisinger –ψυχολόγο και συγγραφέα, βοηθάει αποτελεσματικά η επαφή με ένα πρόσωπο-πρότυπο συναισθηματικής νοημοσύνης (E.Q role model). Κατ' επέκταση είναι ιδιαίτερα επωφελές οι μαθητές να παρατηρούν και να οικειοποιούνται τον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι -συναισθηματικοί μέντορες- διατυπώνουν τις ιδέες τους, χειρίζονται την κριτική των άλλων και αντεπεξέρχονται στις δύσκολες καταστάσεις.

Η διαπαιδαγώγηση που δεν περιορίζεται στην βελτίωση γνωστικών δεξιοτήτων αλλά δίνει έμφαση στην συναισθηματική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών υιοθετείται από πολλά σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα. Παράδειγμα εκπαιδευτικής παρέμβασης που περιλάμβανε έμφαση στην ενσυναίσθηση και συναισθηματικές εκπαιδευτικές πρακτικές (Η.Π.Α) είχε ως αποτέλεσμα σημαντικές διαφορές στα επίπεδα ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων. Μετά το πέρας της εκπαιδευτικής επέμβασης, το δείγμα της έρευνας παρουσίασε υψηλότερα ποσοστά ενσυναίσθησης. (Monahan,2010). Σε έρευνα τελευταίων ετών που σκοπό είχε τη διερεύνηση των στάσεων ομάδας εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της συναισθηματικής αγωγής στη σχολική τάξη, επιβεβαιώθηκε ότι μεγάλο μέρος των Ελλήνων εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων έχουν θετική στάση στην εφαρμογή της συναισθηματικής αγωγής στη σχολική πράξη (Θεοδοσάκης , 2010). Είναι αισιόδοξο το μελλοντικό σενάριο μεθοδικής εκπαιδευτικής παρέμβασης στο σχολικό χώρο αφού η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει δεκτική σε σχετικά προγράμματα. Διαφαίνεται η ανάγκη να δημιουργηθούν συγκεκριμένα προγράμματα και ομάδες ελέγχου οι οποίες θα προετοιμάζουν και θα ενισχύουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει την ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων, εγκαθιδρύοντας ειλικρινείς και ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές. Η συναισθηματική αγωγή, που βασίζεται στις αρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης, συνδέεται με την «ενσυναίσθηση», την κατανόηση και το χειρισμό των συναισθημάτων, όπως επίσης με την ποιοτική επικοινωνία. Η ενίσχυση θετικών συμπεριφορών και η εφαρμογή σταθερών ορίων, εξάλλου, είναι σε θέση να συνεισφέρουν αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων όπως η μειωμένη αυτοεκτίμηση ή η διαταραχή διαγωγής. Ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία μέσα από διαφορετικές πρακτικές και δραστηριότητες να εφαρμόσει τη συναισθηματική αγωγή (Θεοδοσάκης Δ.,2011), και κατ΄ επέκταση να ενισχύσει την ενσυναισθητική συμπεριφορά στη σχολική τάξη εφαρμόζοντας

- Κατάλληλες στρατηγικές, μέσα και δραστηριότητες
- Αξιοποιώντας εργασίες μέσα από τα σχολικά βιβλία Αλλά κυρίως
- με αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία

Συγκεκριμένα ο/η εκπαιδευτικός που επιθυμεί να ενισχύσει την ενσυναίσθηση στους μαθητές του

- ‘Εχει επίγνωση της αναπτυξιακής φάσης των μαθητών/τριών του (λ.χ μέση παιδική ηλικία ,εφηβεία) κάνοντας παράλληλα αναδρομή στην προσωπική του εξελικτική πορεία,
- Είναι γνώστης του πολιτισμικού πλαισίου (χώρα προέλευσης, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, πολιτισμικά χαρακτηριστικά περιοχής) ,σέβεται τη διαφορετικότητα .
- Αναγνωρίζει τη σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας και εφαρμόζει τις βασικές αρχές της «ενεργητικής ακρόασης». Δίνει έμφαση σε οπτική επαφή , νεύματα, χειρονομίες, κινήσεις που συνοδεύουν τα λεγόμενα του διδάσκοντος και κάνουν πιο γλαφυρή τη διδασκαλία.
- Εκφράζει αποδοχή στα πρόσωπα των μαθητών με θερμό χαιρετισμό κατά την έναρξη του μαθήματος και γενικά θετική συμπεριφορά, εκφραστικό πρόσωπο και αναδεικνύει τα συναισθήματα του .Επιστρατεύει το χαμόγελο.
- Αφιερώνει χρόνο και προσπάθεια στις σχέσεις του με τους μαθητές, επιδεικνύοντας ενδιαφέρον για τις κοινωνικές και συναισθηματικές πλευρές της προσωπικότητας των παιδιών. Δείχνει ευδιάθετος, καταδεκτικός, εμπνέει εμπιστοσύνη και νοιάζεται για τη μακροπρόθεσμη ευημερία των μαθητών.
- Εκδηλώνει θετική κριτική, αναγνώριζει τη συνεισφορά του μαθητή/τριας στην τάξη, ρωτάει για τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών. Προσφωνεί μαθητές και μαθήτριες με το μικρό τους όνομα σε φιλικό τόνο, χωρίς, ωστόσο, να υπάρχει σύγχυση ρόλων. Επεξηγηματικός ως προς τι περιμένει από τα παιδιά και όχι επικριτικός ως προς τις επιδόσεις τους και τη συμπεριφορά τους.
- Επιχειρεί διασύνδεση του μαθήματος με έννοιες της καθημερινότητας ή με επίκαιρα γεγονότα, ώστε να ανταποκρίνεται στα

ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις δυνατότητες του κάθε μαθητή. Οικοδομεί υγιή διαπροσωπική σχέση με τους μαθητές και αφιερώνει χρόνο συζητώντας μαζί τους (σχολιασμός της επικαιρότητας, τηλεοπτικών σειρών, προσώπων, αθλητικών γεγονότων).

- Επιστρατεύει το χιούμορ. Στις σωστές δόσεις εκτονώνει το πολύπλευρα συσσωρευμένο άγχος, χαλαρώνει, δημιουργεί γέφυρες οικειότητας, ενώνει.

- Επιλέγει εναλλαγή διδακτικών προσεγγίσεων, προσαρμόζει τη διδασκαλία σου ανάλογα με το επίπεδο της τάξης και καλλιεργεί ατμόσφαιρα συμμετοχικής μάθησης. Αναπροσαρμόζει τις ερωτήσεις με τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή ως προς τον ρυθμό και τον τρόπο μάθησης.
- Εφαρμόζει μοντέλα διαχείρισης της τάξης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών ,ενώ παράλληλα εφαρμόζει κατάλληλες δραστηριότητες για ιδιαίτερα ικανούς μαθητές.
- Αφιερώνει χρόνο στην ανατροφοδότηση των μαθητών άλλα και στα παιδιά που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς.
- Αναγνωρίζει την αξία του κάθε μαθητή ως αυτόνομη οντότητα και σέβεται την προσωπικότητά του, προτρέποντάς τον να κάνει το ίδιο για το συμμαθητή του.

Συνοψίζοντας ο/η εκπαιδευτικός είναι συνειδητοποιημένος\η για το έργο που έχει αναλάβει και αντιλαμβάνεται τον πολυδιάστατο ρόλο του:

- Πομπός γνώσης / πληροφορίας
- Εν δυνάμει «σημαντικός άλλος»
- Πρότυπο μίμησης συμπεριφοράς
- Συναισθηματικός μέντορας

- Αντιλαμβάνεται τη διττή φύση του σχολικού θεσμού και επομένως του εκπαιδευτικού του έργου. Ο ψυχοσυναισθηματικός τομέας συνδέεται άμεσα με το μαθησιακό τομέα. Μια αρμονική σχέση συνεπάγεται και παραγωγικό διδακτικό αποτέλεσμα.
- Αναγνωρίζει την αξία της «συναισθηματικής νοημοσύνης» και ειδικότερα της «ενσυναίσθησης» (empathy) στην καθημερινή ζωή.
- Έχει επίγνωση της επίδρασης του εξωσχολικού δικτύου και το λαμβάνει υπόψη στο έργο του (συστημική προσέγγιση).
- Ενημερώνεται και συντονίζει τις ενέργειές του με τους υπόλοιπους συναδέλφους της σχολικής μονάδας, αναπτύσσοντας δίαυλο επικοινωνίας με το διευθυντή και άλλους εμπλεκόμενους φορείς.

Τα σύγχρονα πορίσματα των ψυχολογικών και εκπαιδευτικών ερευνών επισημαίνουν την αναγκαιότητα για στροφή της εκπαίδευσης που θα βασίζεται εξίσου στον κοινωνικο συναισθηματικό τομέα , εάν όχι περισσότερο , σε ίσες αναλογίες με τον νοητικό. Βασικός πυρήνας μιας εκπαίδευσης με ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό είναι τα συναισθήματα των παιδιών, η ανάπτυξη και καλλιέργεια τους, η έκφραση της δημιουργικότητας αλλά και η καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων. Η ενσυναίσθηση είναι αυτή που βοηθά τον εκπαιδευτικό να δράσει μέσα στο σχολικό χώρο με σκοπό ένα καλύτερη και πιο ουσιαστική εκπαιδευτική διαδικασία με συνειδητοποιημένους καθηγητές και «συναισθηματικά» καλλιεργημένους μαθητές. Ένα σχολικό - οικογενειακό περιβάλλον που ενισχύει την ενσυναισθητική έκφραση σε όλες τις διαστάσεις, διασφαλίζει πολίτες με πλούσιο συναισθηματικό κόσμο και αυτό είναι που με τη σειρά του βοηθάει σ΄ένα υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης. Πολύτιμο εφόδιο σ΄ένα διαφορετικό σχολείο, σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία που ήδη είναι παρούσα και διεκδικεί μια διαφορετική θέαση της πραγματικότητας. Άλλωστε, όπως είχε διαπιστώσει ο Carl Rogers (1980) η ενσυναίσθηση δεν είναι απλά μια ιδιότητα, αλλά τρόπος ζωής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abdolvahabi Z ,Bagheri, S. Kioumarsi F .(2012) Relationship between Emotional Intelligence and Self-efficacy in Research among Tehran Physical Education Teachers *European Journal of Experimental Biologych* 2012, 2 (6):2337-2343

Andersen L, (2011) Do male and female teachers have different self efficacy and job satisfaction ,*Dipartement of Political Science, Aarhus University and Danish Institute of Governmental Research*

Austin, E. J. (2004) An investigation of the relation between trait emotional intelligence and emotional task performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1855-1864.

Bandura, A. (1977A). Social learning theory. *Englewood Cliffs*, N.J.: Prentice Hall.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.

Bohart, A.C. & Greenberg, L.S. (Eds.) (1997)., *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy.* DC: American Psychological Association. Washington

Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.

Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.

Clifford E.F., (1999) A descriptive Study of Mentor- Protege Relationships, Mentors' Emotional Empathic Tendency, and Proteges Teacher Self- efficacy Belief, *Early Child Development and Care,* V.156 Issue 1

Craczyk, P.A., Weissberg, R.P., Payton, J.W., Elias, M.J., Greenberg, M.T.,& Zins,

(2000). Criteria for evaluating the quality of school-based social and emotional learning programs. In R. Bar-On, & J.D. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and the application at home, school, and in the workplace* (p.p.411-432). San Francisco : Jossey Bass.

Chan D.W,(2004) *Personality Individual Differ,* 36, 1781-1795.

Denham, S. (1998). *Emotional development in young children* New York :Guilford P

Duan,C.& Hill,C.E.(1996).The current stage of empathy research.Journal of Counseling Psychology,43,261-2741

Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology,* 44, 113-126.

Feshbach, N.D, & Feshbach, S (1987) Affective processes and academic achievement. *Child development,* 58, 1335-1347.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence.* New York: Bantam.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilfo Hines, Maureen P., Ed. D., (2013). Middle school teacher efficacy, concern for bullying, empathy for victims, personal experience with bullying, principal emotional intelligence toward conflict, principal behavior regarding bullying and willingness to intervene

Dowling college Dissertation

Hoskins, Christine Elizabeth (2013) "Consultant empathy, teacher efficacy, and perceptions of school-based consultation" ETD Collection Fordham University. Paper AAI3560093.

Klein KJK, Hodges SD. (2001) Gender differences, motivation and empathic accuracy: When it pays to understand. *Personality and Social Psychology Bulletin.;*27:720–730

Lennon R, Eisenberg N. (1987) Gender and age differences in empathy and sympathy. In: Eisenberg N, Strayer J, editors. *Empathy and its development.* Cambridge, UK: Cambridge University Press;. pp. 195–217.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 320-342). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.

Moafian F, Ghanizadeh A(2009), *System* www.sciencedirect.com

Mehrabian, A. (1996). *Manual for the Balanced Emotional Empathy Scale (BEES).* (Available from Albert Mehrabian, 1130 Alta Mesa Road, Monterey, CA, USA 93940).

Monahan, T. (2010). An empathetic approach to Physical Education Teacher Education *Dissertations and Master's These.* PaperAAI3415503.

O' Connor Jr., R.M. & Little, I.S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences,* 35, 1893-1902.

Pullen,J.,S.(2013). "Emotional intelligence outcomes regarding empathy and global

videoconferencing lessons".Paper

Peck, N,. (2012). "Preschool teachers' perspectives of empathy and parent-teacher partnership in early childhood education" *Graduate Theses and Dissertations.Paper*1262

Petrides, K.V., & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles,* 42, 449-461.

Poulou ,M.(2007) Personal Teaching Efficacy and its sources:Student Teachers ΄perceptions. *Educational Psychology,* V27 No 2 April pp.191-218

Rogers, C. (1985). Toward a more human science of the person. *Journal of Humanistic Psychology,* 25,.

Rogers,C (1980*) Away of being* Boston: Houghton Mifflin.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A., & Hoy,W.K (1998). . Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research,* 68, 202–248.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education,* 17, 783–805.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.(2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association,* New Orleans, LA.

Winters ,CI. (2009) Emotional Intelligence, Teacher Self- Efficiency and Empathy *Illinois Education Research Symposium*

Woolfolk, A., & Hoy, W. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology,* 82, 81–91.

Θεοδοσάκης Δ.(2010) Συμβουλευτική Εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικά προγράμματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης :Οι στάσεις τους στην εφαρμογή της συναισθηματικής αγωγής στην σχολική πράξη. *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής Ψυχολογίας* ΕΛΨΕ.

Θεοδοσάκης Δ. , (2011), *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σχολείο. Η συναισθηματική αγωγή στην εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα Γρηγόρη

Θεοδοσάκης Δ. , (2014). Η ενσυναισθητική συμπεριφορά σε σχέση με την αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη και η διάσταση του φύλο *Πάτρα 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής Ψυχολογίας* ΕΛΨΕ.

Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*, Ελληνικά Γράμματα.

Ζγαντζούρη, Κ & Πουρκός , Μ (1997) ο ρόλος της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Στο Μ. Πουρκός (επ) *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις* (259-273) Αθήνα, Gutenberg.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα:* Ελληνικά Γράμματα.

Μπρούζος, Α (1999). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργάς Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού» Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Λύχνος.

Πλατσίδου, Μ. (2005α). Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* 40, 166-181.

Πολεμικός, Ν. & Κοντάκος, Α. (2002). *Μη λεκτική επικοινωνία: Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 223-246.

Πούλου, Μ. & Σπινθουράκη, Ι., Α. (2002). Η διδακτική αποτελεσματικότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,* 7, 3-18.

Σταλίκας, Α. & Χαμοδράκα, Μ. (2004). *Θεμελιώδη θέματα ψυχοθεραπείας. Η ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΙΕΡΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟ ΤΟΥΣ ΡΟΛΟ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ευαγγελία Κανάλη, Λαμπρινή Φρόση

Εισαγωγή

Το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός που στοχεύει στην παροχή βασικής εκπαίδευσης και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, συμβάλλει στη διαμόρφωση της κοινωνικής δομής και στην πρόοδο της πολιτείας (Ξωχέλλης, 2005). Καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος με την επιστημονική κατάρτιση και τη γενικότερη συμπεριφορά του επηρεάζει θετικά όχι μόνο τη μάθηση και την αγωγή των μαθητών, αλλά και τη μελλοντική τους εξέλιξη και πορεία. Έτσι, αρωγός στην προσπάθειά τους για μόρφωση, γνωστική και κοινωνική, καλείται να αναλάβει εκτός από τη διδασκαλία και το ρόλο του παιδαγωγού, του συμβούλου.

Η παρούσα μελέτη στοχεύει στη μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας αναφορικά με τον συμβουλευτικό ρόλο που αναλαμβάνουν προς τους μαθητές τους στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο,όχι μόνο τους γηγενείς αλλά και τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, όπως και προς τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε το συγκεκριμένο προς διερεύνηση θέμα είναι το γεγονός ότι τα καταρτισμένα στελέχη σε θέματα συμβουλευτικής στο χώρο της εκπαίδευσης είναι ελάχιστα, και η σχετική έρευνα περιορισμένη. Η παρούσα έρευνα προσδοκάται να συμπληρώσει και να επεκτείνει την έρευνα για την Συμβουλευτική στην εκπαίδευση, να βελτιώσει την πρακτική των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της επικοινωνίας και της συνεργασίας που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους, και να εμπλουτίσει με τα ευρήματά της την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

1.Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

1.1 Η Συμβουλευτική στην εκπαίδευση

Ο θεσμός της Συμβουλευτικής είναι μια διαδικασία στήριξης των ατόμων, για να μπορούν να σκέπτονται και να αντιμετωπίζουν πιο θετικά προσωπικές τους δυσκολίες και προβλήματα (Μπρούζος& Ράπτη, 2001α). Οι βασικοί της στόχοι επικεντρώνονται στην εξασφάλιση των απαραίτητων προϋποθέσεων που θα βοηθήσουν το άτομο, να εξερευνήσει τον εαυτό του και τα συναισθήματά του και να φτάσει σε ένα επίπεδο αυτονομίας και μεγαλύτερης αυτογνωσίας, ώστε να πετύχει εποικοδομητική αλλαγή στη συμπεριφορά, στον τρόπο σκέψης και στην προσωπικότητά του, για να αντιμετωπίζει προβλήματα και αντίξοες συνθήκες (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996).

Η Συμβουλευτική στο χώρο της εκπαίδευσης εξελίσσεται ραγδαία ως επίσημη πρακτική στα σχολεία. Η McLaughlin (1999, στο Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001) θεωρεί ότι η συμβουλευτική στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως: α) μια εκπαιδευτική λειτουργία που εξελίσσει τους μαθητές προσωπικά και κοινωνικά στο πλαίσιο του σχολείου, β) μια αντανακλαστική λειτουργία που επιδρά τόσο στην προσωπική και κοινωνική εξέλιξη,όσο και στην ψυχική υγεία των μελών της σχολικής κοινότητας, και

γ) μια λειτουργία ευημερίας που έχει την ευθύνη για ζητήματα που επηρεάζουν την ευημερία των μαθητών. Δεν συνίσταται στην παροχή συμβουλών ή εναλλακτικών λύσεων στα προβλήματα των μαθητών, αλλά αποτελεί μια διαδικασία στήριξής τους, ώστε να βοηθήσουν τους εαυτούς τους να σκέπτονται και να αντιμετωπίζουν πιο θετικά τις προσωπικές τους δύσκολες καταστάσεις (Μπρούζος& Ράπτη, 2001).

Η σχολική πραγματικότητα καθορίζεται σήμερα από την επίδραση κοινωνικο-πολιτισμικών αλλαγών, που σε συνδυασμό με τη συνεχή αύξηση της γνώσης, την εξέλιξη της τεχνολογίας και την ταχύτητα διακίνησης των πληροφοριών (Ντούσκας, 2005) διαμόρφωσαν μια άλλη αντίληψη για το έργο του εκπαιδευτικού, ο οποίος εκτός από τη διδασκαλία και την αξιολόγηση, καλείται να αναλάβει και συμβουλευτικό ρόλο, εμφορούμενος από χαρακτηριστικά όπως είναι η ενσυναίσθηση, η αυθεντικότητα, η θετική αναγνώριση-αποδοχή του άλλου, η ενεργητική ακρόαση. Στον πολύπλευρο αυτό γνωστικό και ψυχοπαιδαγωγικό τους ρόλο αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα, τα πορίσματα της οποίας παρουσιάζονται στη συνέχεια.

2. Η έρευνα

2.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή και μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας για το συμβουλευτικό τους ρόλο στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Από την οριοθέτηση του παραπάνω σκοπού και από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτουν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας τον συμβουλευτικό τους ρόλο στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο;

1α.Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της έρευνας τον συμβουλευτικό τους ρόλο προς τους γηγενείς, προς τους μετανάστες και αλλοδαπούς μαθητές;

1β.Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της έρευνας τον συμβουλευτικό τους ρόλο προς τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες;

1γ.Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της έρευνας τη συμβουλευτική τους παρέμβαση σε ζητήματα αναπαραγωγής έμφυλων διακρίσεων στο σχολείο;

2. Με ποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα και ποια εφόδια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας ότι ασκούν αποτελεσματικά το συμβουλευτικό τους ρόλο;

2.2.Οι συμμετέχοντες/ουσες στην παρούσα έρευνα

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ήταν έξι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας, άτομα πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, με κοινά ενδιαφέροντα και γνωστικό υπόβαθρο που εργάζονται στο ίδιο σχολείο τα τελευταία 15 χρόνια, γεγονός που εξασφάλισε την ομοιογένεια της ομάδας και τη φυσική αλληλεπίδραση ανάμεσά τους, λόγω της μεταξύ τους οικειότητας (Krueger & Casey, 2000). Οι συμμετέχοντες/ουσες ειδικεύονται σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και έτσι μπορεί να καταδειχτούν διαφορετικές εκτιμήσεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο.

Ο τρόπος επιλογής των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα ήταν ένας συνδυασμός *της διαδικασίας της σκόπιμης δειγματοληψίας*, ώστε να επιλεγούν τα άτομα που θα εξασφαλίσουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερο «πλούτο πληροφοριών» (Cohenetal., 2008, Creswell, 2011), *της διαδικασίας της δειγματοληψίας μέγιστης διακύμανσης*, αφού τα άτομα που μελετήθηκαν ανήκουν σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες και με διαφορετικά έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, προκειμένου να παρουσιαστούν οι πολλαπλές όψεις των συμμετεχόντων (Creswell, 2011) και της *«βολικής» δειγματοληψίας*, αφού περιελάμβανε άτομα του ίδιου με την ερευνήτρια εργασιακού χώρου, στα οποία είχε εύκολη πρόσβαση (Creswell, 2011).

2.3 Το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Στη μελέτη αξιοποιήθηκε *το μεθοδολογικό πρότυπο της ποιοτικής έρευνας*, η οποία έχει στόχο την αποκάλυψη σχέσεων ανάμεσα σε κοινωνικά υποκείμενα και την ανάλυση θέσεων και ρόλων (Μαντζούκας, 2007).

*Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχτηκε η τεχνική των συνεντεύξεων ομάδας εστίασης στη δειγματοληπτική έρευνα (focusgroupinterviewsinsurveyresearch),*που αποτελεί ένα μεθοδολογικό εργαλείο άντλησης ποιοτικών δεδομένων μέσα από μια διαδικασία άμεσης αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων στην ομάδα (Ιωσηφίδης, 2003), δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή διευκρίνισης και ενίσχυσης των απαντήσεων και διατύπωσης συνεχόμενων ερωτήσεων και προσφέρει βαθύτερη κατανόηση σε σύνθετα θέματα, αλλά και ανίχνευση των παραγόντων που επηρεάζουν το σχηματισμό απόψεων, κινήτρων και συμπεριφορών (Stewart, Shamdasani&Rook, 2007).

Για την *ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας*χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της *ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου,* η οποία βασίστηκε στα επιστημολογικά παραδείγματα της δόμησης περιεχομένου και της πρότυπης δόμησης (Μπονίδης, 2016). Στην παρούσα εργασία ο σκοπός της έρευνας αναλύθηκε σε επιμέρους στόχους-άξονες (κατηγορίες), οι οποίοι, σύμφωνα με την μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου, αποσαφηνίστηκαν με συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα (υποκατηγορίες), τα οποία συνδέονται με την προβληματική που αναπτύχθηκε και τεκμηριώθηκε κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

3. Αποτελέσματα της παρούσας έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας για τον συμβουλευτικό ρόλο που αναλαμβάνουν στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Στη συνέχεια παρατίθενται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την τελική επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων της παρούσας έρευνας, αναφορικά με το σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα.

1: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης προς τους μαθητές τους

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο αναλαμβάνουν εκτός από το διδακτικό τους έργο και το ρόλο του ψυχολόγου, του παιδαγωγού, του εμψυχωτή, του συμβούλου. *«Ως δάσκαλοι και ως παιδαγωγοί …δεν είναι καθήκον μας να διδάσκουμε μόνο μαθηματικά ή αρχαία, να βάζουμε μόνο μεγάλους ή μικρούς βαθμούς, αλλά και να πλάσουμε ανθρώπους, να διαμορφώσουμε χαρακτήρες» (Σ6). «Αν θέλουμε να θεωρούμαστε παιδαγωγοί, θα πρέπει να είμαστε δίπλα στους μαθητές μας και στις ανάγκες τους »(Σ2).*

Ο πολλαπλός αυτός γνωστικός και παιδαγωγικός τους ρόλος θεωρούν τα υποκείμενα της έρευνας ότι οριοθετείται από τις ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές της σύγχρονης εποχής που επέδρασαν καταλυτικά στη μορφή και στον τρόπο λειτουργίας της οικογένειας και της εκπαίδευσης, τους δυο βασικούς θεσμούς κοινωνικοποίησης των παιδιών και προκάλεσαν πολύπλοκα προβλήματα τα οποία επηρέασαν την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Ανέφεραν προβλήματα, όπως είναι η ανεργία, η βαθύτατη οικονομική και κοινωνική κρίση της εποχής μας, η ενδοοικογενειακή βία και τα διαζύγια, οι ταξικές-κοινωνικές διαφορές και ανισότητες στις σχολικές τάξεις, η ενδοσχολική βία. Απέναντι σε αυτά τα δεδομένα πιστεύουν ότι λειτουργούν ως παιδαγωγοί και ως σύμβουλοι, που με γνησιότητα και ενσυναίσθηση προσπαθούν να ενδυναμώσουν τους μαθητές, ώστε να αντιμετωπίσουν τις αντίξοες αυτές συνθήκες. *«Σήμερα ένας δάσκαλος που έχει να αντιμετωπίσει πολλές και διαφορετικές σχέσεις, ανομοιογένεια στις τάξεις, προβλήματα καθημερινότητας… έχει περάσει πλέον στο ρόλο του δασκάλου-ψυχολόγου, του δασκάλου–συμβούλου, του δασκάλου που πρέπει να αφιερώσει και το διάλειμμά του ακόμη για να ακούσει κάθε μέρα και ένα διαφορετικό πρόβλημα από κάποιο μαθητή του» (Σ6)*.

Στο σημείο αυτό ενδιαφέρον παρουσιάζει το πώς οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αντιλαμβάνονται τον συμβουλευτικό τους ρόλο, τον οποίο προσδιορίζουν ως ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών στους συναισθηματικούς και ψυχοκοινωνικούς τους προβληματισμούς, ως ενδυνάμωση και θωράκισή τους με τόλμη και αποφασιστικότητα για την αντιμετώπιση δυσάρεστων γεγονότων. Επίσης, ως στήριξη των μαθητών στο σχεδιασμό και τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, αλλά και ως ενεργοποίηση των δημιουργικών τους δυνάμεων και δεξιοτήτων, ώστε να γίνουν καλύτεροι άνθρωποι, να βελτιώσουν τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους και τον κοινωνικό τους περίγυρο και γενικότερα να αναπτυχθούν πνευματικά και κοινωνικά «*Προσφέροντας συμβουλευτική υποστήριξη σε ένα έναν άτακτο μαθητή, που διαταράσσει την ηρεμία της τάξης ή φέρεται βίαια, τον βοηθούμε να σκεφτεί τις συνέπειες των πράξεών του και να προσπαθήσει να μπει στη θέση του άλλου. Έτσι θα γίνει καλύτερος άνθρωπος» (Σ1), «Σώζεται ο ψυχισμός του παιδιού που νιώθει ότι δεν είναι μόνο του στη δίνη των προβλημάτων του, αντίθετα έχει ένα δικό του άνθρωπο για να τον ακούει και να τον καταλαβαίνει. Και αυτός είναι ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει να παίξει και ρόλο συμβούλου»(Σ6).*

1.2: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον συμβουλευτικό τους ρόλο προς τους μετανάστες, παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές τους

Εξίσου σημαντικό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας τον συμβουλευτικό τους ρόλο και προς τους μετανάστες, αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές που υπάρχουν στις πολυπολιτισμικές τάξεις τους, για τους οποίους πιστεύουν ότι έχουν μεγαλύτερη ανάγκη υποστήριξης σε σχέση με τους γηγενείς εξαιτίας των σοβαρών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Πρόκειται για μαθησιακά προβλήματα λόγω της διαφορετικής μητρικής τους γλώσσας, για δυσκολίες στην επικοινωνία με τους συμμαθητές τους, για ξενοφοβικές αντιλήψεις και κοινωνικές προκαταλήψεις που βιώνουν εξαιτίας της αδυναμίας της μαθητικής και της ευρύτερης κοινότητας να κατανοήσει την κουλτούρα και τον πολιτισμό τους. Οι συμμετέχοντες/ουσες υποστηρίζουν ότι η συμβουλευτική ενδυνάμωση που τους παρέχουν βοηθά τους συγκεκριμένους μαθητές να πετύχουν την όσο δυνατόν καλύτερη ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο και τη συνεργασία τους με τους ίδιους και τους συμμαθητές τους. Ενισχύει, ακόμη, τη χαμηλή αυτοπεποίθηση των αλλοδαπών μαθητών για να

ενσωματωθούν στην κοινωνία και την τοπική κουλτούρα, χωρίς να χάσουν την ιδιαίτερη πολιτιστική τους ταυτότητα και φυσιογνωμία. Επισημαίνουν μάλιστα το διττό χαρακτήρα που έχει η παρέμβασή τους, αφού αναλαμβάνουν, όχι μόνο να ενισχύσουν ψυχοκοινωνικά τους αλλοδαπούς μαθητές για να προσαρμοστούν ομαλά στη μαθητική κοινότητα, αλλά και να διδάξουν στους γηγενείς μαθητές μέσα από μαθήματα και δράσεις το σεβασμό στη διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα των συμμαθητών τους, αφού όλοι θα πρέπει είναι ισότιμοι στη σχολική και στην κοινωνική ζωή. Έτσι, από απλοί αναμεταδότες της γνώσης, γίνονται σύμβουλοι και συνεργάτες των μαθητών προάγοντας τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα από την εκπαιδευτική πράξη και καλλιεργώντας τις ίδιες προσδοκίες από όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική ή εθνική τους προέλευση.

«Οι τάξεις μας πλέον είναι πολυπολιτισμικές…οπότε καταλαβαίνετε ότι υπάρχουν προβλήματα που αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές, όπως προβλήματα ένταξής τους στην ομάδα των συμμαθητών, προβλήματα λόγω της διαφορετικής τους νοοτροπίας και λόγω του ρατσισμού που βιώνουν και γι' αυτό έχουν ανάγκη της δικής μας συμβουλευτικής παρέμβασης» (Σ6), «Γι' αυτό νιώθουμε την ανάγκη να τους βοηθήσουμε, να τονώσουμε το «εγώ» τους, τη χαμηλή τους αυτοπεποίθηση, για να ενταχθούν ομαλά, χωρίς όμως να χάσουν την ταυτότητά τους» (Σ4)

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί τονίζουν ωστόσο την ανάγκη να είναι και οι ίδιοι ευαισθητοποιημένοι απέναντι σε μεταναστευτικά θέματα, γιατί μόνο έτσι θα μπορούν να είναι επιβοηθητικοί στους μαθητές τους με διαφορετική πολιτισμική παράδοση και εθνική κουλτούρα, αν και ομολογούν ότι, χωρίς τις απαραίτητες γνώσεις και την κατάλληλη επιμόρφωση, ασυνείδητα εμφανίζουν και οι ίδιοι ξενοφοβικές αντιλήψεις και ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντί τους. *«Κάποιες φορές κάνουμε και εμείς διακρίσεις σε βάρος των αλλοδαπών ή είμαστε ανεκτικοί με την ρατσιστική συμπεριφορά των γηγενών μαθητών απέναντι τους»*(Σ3), *«Μα δεν έχουμε τις γνώσεις, την κατάρτιση ή την κατάλληλη επιμόρφωση»(Σ5), «Θέλει πάντως μεγάλη προσοχή και διακριτικότητα για να μην θίξουμε κάποιο παιδί ή να το προστατεύσουμε από τάσεις αποκλεισμού»(Σ3).*

1.3: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον συμβουλευτικό τους ρόλο προς τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Αυξημένες ανάγκες συμβουλευτικής υποστήριξης εκτιμούν τα υποκείμενα της έρευνας ότι έχουν και οι μαθητές με δυσλεξία και άλλες μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση λόγω της απόρριψης, της χαμηλής σχολικής επίδοσης και της αρνητικής κριτικής που δέχονται από το σχολείο και από το οικογενειακό τους περιβάλλον, με αποτέλεσμα να θέτουν στόχους κατώτερους σε σχέση με το πνευματικό τους επίπεδο και τις δυνατότητές τους. Επιδίωξη των εκπαιδευτικών συμβούλων στην περίπτωση αυτή είναι η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των συγκεκριμένων μαθητών πάντοτε με λεπτότητα, ευαισθησία, διακριτικότητα και ενσυναίσθηση, ώστε να διαφυλαχτεί η ψυχική τους ισορροπία και να επιτευχθεί η ομαλή προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον. *«Τα παιδιά αυτά, λόγω της χαμηλής επίδοσής τους και της αρνητικής κριτικής που συχνά δέχονται, δεν πιστεύουν στον εαυτό τους, γι' αυτό πρέπει να τα προσεγγίσουμε με διακριτικότητα, να διαφυλάξουμε την ψυχική τους ισορροπία ώστε να ενταχθούν στη σχολική κοινότητα» (Σ1).*

Όσον αφορά τις στρατηγικές που εφαρμόζουν για την επίτευξη αυτών των στόχων, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι προσπαθούν να δώσουν κίνητρα σε αυτούς τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία, επιβραβεύοντας την κάθε τους προσπάθεια, να καλλιεργήσουν πνεύμα ομαδικότητας και συνεργασίας μέσα από τη διδασκαλία σε μικρές ομάδες και να χτίσουν γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές μέσα από το παιχνίδι, θεωρώντας το ως το πιο αποδοτικό παιδαγωγικό μέσο για ένα ευνοϊκό σχολικό κλίμα*, «εγώ προσπαθώ να χτίσω γέφυρες ανάμεσα στους μαθητές μου μέσα από το παιχνίδι» (Σ3), «αυτό που νομίζω ότι βοηθάει είναι η διδασκαλία σε μικρές ομάδες που ευνοεί την ομαδικότητα, τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών» (Σ1),*.

Συνοψίζοντας τις απόψεις των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα εκπαιδευτικών για το συμβουλευτικό τους ρόλο προς τους μαθητές που ανήκουν σε ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, όπως είναι οι μετανάστες, αλλοδαποί μαθητές και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, διαπιστώνεται ότι επιδιώκουν με ευαισθησία και ενσυναίσθηση να εξασφαλίζουν μέσα στην τάξη ένα ασφαλές κλίμα συνεργασίας και αποδοχής της διαφορετικότητας προστατεύοντας τους μαθητές από ρατσιστικές τάσεις αποκλεισμού και διευκολύνοντας την επικοινωνία και τη αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους.

Αναφορικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της έρευνας έχουν τα εφόδια ώστε να είναι αποτελεσματικοί στο συμβουλευτικό τους ρόλο απέναντι σε μαθητές που ανήκουν σε ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, ομολογούν ότι χωρίς τις απαραίτητες γνώσεις και το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, είναι ανέτοιμοι να διαχειριστούν αποτελεσματικά την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, ενώ λόγω των δικών τους στερεοτύπων και προκαταλήψεων μπορεί ασυνείδητα να εμφανίζουν ξενοφοβικές αντιλήψεις και συμπεριφορές. Ελλιπής είναι και η υποστήριξη από την πολιτεία, ενώ κάποια θεσμικά μέτρα δεν καλύπτουν τις υπάρχουσες ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση. Γι αυτό τονίζουν την ανάγκη να είναι οι ίδιοι ευαισθητοποιημένοι για τη διατήρηση της εθνικής κουλτούρας και της διαφορετικής πολιτισμικής παράδοσης αυτών των μαθητών και επιζητούν τη βοήθεια από ειδικό σύμβουλο ή ψυχολόγο κατάρτισης ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί στο συμβουλευτικό ρόλο απέναντί τους. Με δεδομένη όμως την απουσία του ειδικευμένου συμβούλου από την ελληνική εκπαίδευση και θέλοντας οι ίδιοι να είναι συνεπείς προς όλες τις πτυχές του ρόλου τους είτε αναζητούν τη συνδρομή έμπειρων συναδέλφων τους είτε πορεύονται στο δύσκολο έργο τους με γνώμονα την αγάπη και το σεβασμό στην προσωπικότητα του μαθητή μέσα από την αποδοχή, το διάλογο και την ουσιαστική επικοινωνία.

«Είναι απαραίτητο να επιμορφωθούμε για να μην πελαγοδρομούμε ή να μην κάνουμε λάθη»(Σ2),«πόσο όμως θα μας βοηθούσε η συνεργασία μας με ένα ειδικό σύμβουλο ή ψυχολόγο!» (Σ5), «Πολλές φορές ζητώ τη βοήθεια κάποιων συναδέλφων που λόγω πολλών χρόνων υπηρεσίας έχουν μεγαλύτερη πείρα» (Σ3).

1.4 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το συμβουλευτικό τους ρόλο σε ζητήματα αναπαραγωγής των έμφυλων διακρίσεων

Ένα άλλο σημαντικό θέμα που διερευνήθηκε στην παρούσα εργασία είναι ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο μέσα από την οπτική του φύλου. Το σχολείο σήμερα, ενώ θεωρητικά και θεσμικά παρέχει ίσες ευκαιρίες στο μαθητικό δυναμικό του, λειτουργεί ως φορέας αναπαραγωγής των ανισοτήτων μεταξύ των φύλων και οι εκπαιδευτικοί, ως βασικοί παράγοντες της

εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμβάλλουν ασυνείδητα στη συντήρηση παραδοσιακών ηγεμονικών έμφυλων ταυτοτήτων, εξαιτίας της διαφοροποιημένης συμπεριφοράς τους προς τα κορίτσια και τα αγόρια, των πεποιθήσεών τους για τις γνωστικές τους ικανότητες, των αιτιακών αποδόσεων της επιτυχίας και της αποτυχίας τους, των προσδοκιών τους σε σχέση με τη σχολική επίδοση αγοριών και κοριτσιών και την επαγγελματική τους πορεία (Φρόση, 2005, 2010).

Τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα φαίνεται να επιβεβαιώνονται και από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, όπου οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ασυνείδητα αποδίδουν στερεότυπα χαρακτηριστικά προσωπικότητας στα δύο φύλα, αφού θεωρούν πως γνωρίσματα των αγοριών είναι ο αυθορμητισμός, η αθωότητα, η επιθετικότητα και η έλλειψη επιμέλειας, ενώ για τα κορίτσια πιστεύουν ότι τα χαρακτηρίζει η πονηριά και καχυποψία στις σχέσεις τους με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους, η οργάνωση και η τάξη σε δραστηριότητες, η επιμέλεια στο διάβασμα, η ανταγωνιστικότητα σε μαθήματα και σε συναισθηματικά θέματα, η ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων, η τρυφερότητα και η ευαισθησία. Ανάλογες στερεότυπες αντιλήψεις για τα δύο φύλα εμφανίζονται στις εκτιμήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών και για τις σχολικές επιδόσεις και τις εκπαιδευτικές επιλογές των μαθητών τους. Θεωρούν ότι τα κορίτσια έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις από τα αγόρια στο μάθημα της Γλώσσας και γενικά στα θεωρητικά μαθήματα, ενώ για τα αγόρια πιστεύουν ότι έχουν καλύτερη επίδοση στα Μαθηματικά, για αυτό και στρέφονται κυρίως σε θετικές σπουδές και επιστήμες.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο τρόπος, με τον οποίο τα υποκείμενα της έρευνας αιτιολογούν τις καλύτερες σχολικές επιδόσεις των κοριτσιών έναντι των αγοριών αλλά και την αποτυχία τους αντίστοιχα. Εκτιμούν λοιπόν ότι τα κορίτσια έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις, επειδή τα διακρίνει επιμέλεια και τάξη στον τρόπο μελέτης των μαθημάτων τους, σε αντίθεση με τα αγόρια που οφείλουν την επιτυχία τους στην εξυπνάδα τους, στην οξύνοια του πνεύματός τους. Για τα αγόρια πιστεύουν ότι δεν διαβάζουν τόσο πολύ είτε γιατί η εφηβεία είναι μια δύσκολη περίοδος που δεν τα επιτρέπει να συγκεντρώνονται εύκολα στο διάβασμα είτε γιατί οι γονείς έχουν λιγότερες απαιτήσεις από αυτά.

«Τα κορίτσια είναι πιο πονηρά και καχύποπτα στις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους και τους καθηγητές» (Σ5), «Τα κορίτσια έχουν εργασίες και τετράδια που χαίρεσαι να τα βλέπεις. Τα αγόρια έχουν τετράδια με τσαπατσουλιές και σβησίματα. Στο πόδι γραμμένα» (Σ1), «Τα κορίτσια διαβάζουν περισσότερες ώρες, αφοσιώνονται στο διάβασμα και για αυτό είναι καλύτερες μαθήτριες»(Σ2), «Στα μαθήματα που απαιτούν γρήγορη και σύνθετη σκέψη, τα αγόρια έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Ειδικά στις μαθηματικές πράξεις έχουν αυτοπεποίθηση και περιμένω από αυτούς καλύτερες επιδόσεις στα διαγωνίσματα και τελικά επαληθεύομαι»(Σ6), «Είναι απαραίτητη η γνώση και η επιμόρφωση για να μην κάνουμε και εμείς οι ίδιοι ασυνείδητα διαφοροποιήσεις στη συμπεριφορά μας έναντι των μαθητών μας» (Σ1)

Τα παραπάνω ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι το φύλο είναι τελικά ένας σημαντικός παράγοντας κατηγοριοποίησης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι όμως δεν δηλώνουν ρητά κάτι τέτοιο, άρα δεν συνειδητοποιούν ότι, φορείς και οι ίδιοι παραδοσιακών νοοτροπιών, αναπαράγουν τις έμφυλες διακρίσεις στην εκπαίδευση με τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και τις προσδοκίες τους από τα αγόρια και τα κορίτσια. Χαρακτηριστικές στο σημείο αυτό είναι οι επισημάνσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας για το σχολικό εκπαιδευτικό υλικό, τα διδακτικά βιβλία και το εικονογραφημένο τους υλικό, στο οποίο πιστεύουν

ότι το αρσενικό φύλο εμφανίζεται πιο συχνά από το θηλυκό, ειδικά στα βιβλία Γλώσσας, της Λογοτεχνίας και της Ιστορίας, όπου κυριαρχούν οι άντρες και τα κατορθώματά τους, ενώ ελάχιστα αναφέρεται η συμβολή της γυναίκας στην οικονομική, κοινωνική και πολιτική ζωή. Έτσι όμως, υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί, σχηματίζεται η αντίληψη στους μαθητές ότι οι άντρες είναι πλασμένοι για να κάνουν πράγματα που απαιτούν σωματική και πνευματική δύναμη και οι γυναίκες για να είναι μόνο νοικοκυρές και μητέρες *«στα σχολικά βιβλία το αρσενικό φύλο εμφανίζεται πιο συχνά από το θηλυκό. Αυτό όμως διαμορφώνει μια λανθασμένη εικόνα στο μυαλό του παιδιού για τη θέση των δύο φύλων στην κοινωνία» (Σ6), «στο παιδί σχηματίζεται η αντίληψη ότι οι άντρες διαμορφώνουν την ιστορία, ενώ οι γυναίκες είναι απούσες. Και να σκεφτείτε ότι οι γυναίκες είναι οι αφανείς ήρωες»(Σ4)*.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, μάλλον ασυνείδητα, φαίνεται να αναπαράγουν και να διαιωνίζουν τα στερεότυπα για τα φύλα στο σχολείο και γενικότερα στην κοινωνία. Παρατηρείται ωστόσο το παράδοξο ότι οι ίδιοι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο άσκησης του συμβουλευτικού τους ρόλου κατά την καθημερινή τους επαφή με τους μαθητές, αναλαμβάνουν ουσιαστικό ρόλο στην ανάδειξη και αποδόμηση αυτών των στερεοτύπων και στη δημιουργία ενός σύγχρονου σχολείου, δικαιότερου για όλα τα άτομα. Για αυτή τη διάσταση του συμβουλευτικού τους ρόλου οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ανέφεραν ότι αναλαμβάνουν να διδάξουν στους μαθητές τους την ισότιμη θέση των φύλων στην οικογένεια και την εργασία. Μέσα από δραστηριότητες, με το παιχνίδι και με την ανάληψη ρόλων, επιδιώκουν να δώσουν ισχυρά μηνύματα για την ισότιμη συμμετοχή αγοριών και κοριτσιών στη μαθησιακή διαδικασία, ώστε οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τη διαφορετικότητα και τη μοναδικότητα των χαρακτηριστικών του κάθε ατόμου, ανεξάρτητα από το φύλο του και να ενισχύσουν έτσι την ατομική τους ταυτότητα. Υιοθετώντας οι ίδιοι/ες στάσεις και συμπεριφορές που αίρουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τις ικανότητες και τους ρόλους των δύο φύλων, μαθαίνουν τους/τις μαθητές/τριές τους να σέβονται τον κάθε άνθρωπο χωρίς έμφυλες διακρίσεις και να τον αναγνωρίζουν ως ένα ξεχωριστό άτομο με τη δική του προσωπικότητα, τις δικές του επιθυμίες και ανάγκες. *«μέσα από επετειακές ή άλλες σχολικές εκδηλώσεις έχουμε τη δυνατότητα να μιλήσουμε στα παιδιά, να περάσουμε δηλαδή μηνύματα, για την ισότητα των δυο φύλων»(Σ3), «στο Μάθημα της Λογοτεχνίας και της Γλώσσας προβληματίζουμε τους μαθητές μας για θέματα ισότητας»(Σ1)*.

Εξίσου σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας είναι και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως δεν είναι πάντοτε κατάλληλα προετοιμασμένοι/ες για το σχεδιασμό και την υλοποίηση παρεμβάσεων με στόχο την αποδόμηση στερεοτυπικών αντιλήψεων για τα φύλα. Συγκεκριμένα, επισημαίνουν την ανάγκη επιμορφωτικών και παρεμβατικών προγραμμάτων σε θέματα σχέσεων των φύλων στο σχολικό πλαίσιο, που θα τους δώσουν τη δυνατότητα να εντοπίζουν την ανισότητα, τη διάκριση και τα στερεότυπα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Θεωρούν ότι θα πρέπει να εκπαιδευτούν με βάση τις αρχές της συμβουλευτικής, ώστε να είναι καίρια η συμβολή τους στην ομαλή κοινωνικοποίηση των μαθητών ως προς τον ρόλο των φύλων.

2. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητάς τους με τα οποία ασκούν αποτελεσματικά το συμβουλευτικό τους ρόλο

Η ανασκόπηση των παραπάνω ευρημάτων της παρούσας έρευνας πιστοποιεί τη σημαντικότητα του συμβουλευτικού ρόλου που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί

διατείνονται ότι, για να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις αυτού του ρόλου, εμφορούνται από χαρακτηριστικά, όπως είναι η αυτογνωσία, η ενσυναίσθηση, η γνησιότητα και η αγάπη για τους μαθητές. Γνωρίζουν την ψυχολογία της νεανικής ψυχής και αποδέχονται τον κάθε μαθητή με την ιδιαίτερη προσωπικότητά του. Σημαντική ακόμη θεωρούν τη σχέση που οικοδομούν με τους μαθητές τους, η οποία είναι μια σχέση αγάπης και αλληλοσεβασμού. Θέτουν ξεκάθαρα όρια και κανόνες, ώστε η επικοινωνία τους με τους μαθητές να χαρακτηρίζεται από ειλικρίνεια, αυθεντικότητα αλλά και ανθρωπιά. Μόνο έτσι έχουν τη δυνατότητα να εμπνέουν στους μαθητές τους εμπιστοσύνη και σεβασμό και να τους διασφαλίζουν ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο θα αισθάνονται ελεύθεροι ώστε να ανοιχτούν και να μιλήσουν για τον εαυτό τους.

Στη συμβουλευτική τους αυτή σχέση με τους μαθητές τα υποκείμενα της έρευνας πιστεύουν ότι απαραίτητα χαρακτηριστικά είναι η ενσυναίσθηση, η μη κτητική ζεστασιά και η αυθεντικότητα, αλλά και δεξιότητες, όπως αυτή της προσεκτικής και ενεργητικής ακρόασης. Ο εκπαιδευτικός σύμβουλος, σαν καλός ακροατής, ακούει προσεκτικά, έχει οπτική επαφή με τον μαθητή, αλλάζει τον τόνο, την ένταση και τον ρυθμό της φωνής του ώστε να δείχνει ενδιαφέρον και γενικότερα επιστρατεύει όλη την προσοχή του προκειμένου να τον κατανοήσει σε βάθος και να τον βοηθήσει να ξεκαθαρίσει τα γεγονότα και τα συναισθήματα που τον αποδιοργάνωσαν *«Ο εκπαιδευτικός πρέπει να κερδίσει την εμπιστοσύνη των μαθητών. Στο πρόσωπό του να μην βλέπουν έναν επαγγελματία που κάνει τυπικά τη δουλειά του, αλλά έναν άνθρωπο που θα είναι εκεί έμπιστα και ειλικρινά να τους βοηθήσει»(Σ4),*

«Να αποφεύγει τα ανούσια πομπώδη κηρύγματα στην τάξη του και να μάθει να ακούει τον άλλο, να είναι καλός ακροατής»(Σ1), «να αποδέχεται με διακριτικότητα και ειλικρίνεια τον κάθε μαθητή με την ιδιαίτερη προσωπικότητά του»(Σ2),«Πρέπει με διπλωματία και διακριτικότητα να χειρίζεσαι δύσκολες καταστάσεις για να υπάρξει ένας ουσιαστικός διάλογος που θα φέρει αποτελέσματα» (Σ3).

Επίλογος

Ανακεφαλαιώνοντας, από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας φαίνεται πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα συμβουλευτικής υποστήριξης που παρέχουν προς τους μαθητές τους ως μια ακόμη διάσταση του ψυχοπαιδαγωγικού τους ρόλου και κρίνουν ότι αυτή συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη και στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης, σεβασμού, αποδοχής και αμοιβαιότητας ανάμεσα στα μέλη της μαθητικής κοινότητας. Τονίζουν ακόμη τον προληπτικό της χαρακτήρα, ενώ προτάσσουν την ανάγκη κατάρτισής τους σε ζητήματα συμβουλευτικής, η οποία σε συνδυασμό με την επιστημονική τους συγκρότηση και τα απαραίτητα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητάς τους, όπως είναι η αυτογνωσία, η ενσυναίσθηση και η αυθεντικότητα, θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις του συμβουλευτικού ρόλου που αναλαμβάνουν στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

Ωστόσο η έρευνα συνεχίζεται και αναζητούνται διαρκώς καλύτεροι δυνατοί τρόποι διευθέτησης των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς αυτοί οδηγούμενοι κυρίως από την αγάπη τους για τους μαθητές επωμίζονται με υπευθυνότητα και αποτελεσματικότητα ένα δύσκολο παιδευτικό και παιδαγωγικό έργο στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Cohen, L. &Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.* Αθήνα: Έλλην.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις Κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: Κρητική.

Κοσμίδου-Hardy, Χ. (1998). Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος στη διδακτική - μαθησιακή συνάντηση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*.τ.46-47:33-63

Κοσμίδου-Hardy, Χ. & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α. (1996). *Συμβουλευτική, θεωρία και πρακτική*. Αθήνα: Ασημάκης.

Κοσσυβάκη, Φ., 1997. *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία*. Gutenberg, Αθήνα.

Krueger, R., & Casey, M.A. (20003). *Focus groups: A practical guide for applied research*. London: Sage.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπονίδης, Κ. (2016). Ανάλυση Περιεχομένου: Διαδικασία και μοντέλα ανάλυσης. Στο Γ. Πυργιωτάκης και Χ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση*, σ. 395-415. Αθήνα: Πεδίο

Μπρούζος, Α. (1999). Η συμβουλευτική στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε* Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,12, 99-134.

Μπρούζος, Α. & Ράπτη Κ. (2001). Ο ρόλος της σχολικής συμβουλευτικής στην προαγωγή της αποδοχής της διαφορετικότητας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* , 56-57, 25-41.

Ντούσκας, Θ. Ν. (2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα, 7*, 28- 41.

Stewart, D. W., Shamdasani, P. N. &Rook, D. (2007). *Focus Group: Theory and Practice*. London: Sage. Ανακτήθηκε 17 Φεβρουαρίου 2017, από http://www.upv.es/i.grup/repositorio/Stewart%20Shamdasani%201990%20Focus%20Groups.pdf

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα : Τυπωθήτω

Φρόση, Λ. (2005). Η κοινωνική κατασκευή της ανδρικής ταυτότητας: απόψεις εκπαιδευτικών για τα αγόρια (και τα κορίτσια) στο σχολείο. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Δ. Σακκά με τις Λ. Φρόση & Μ. Ηρακλείδου, *Μεγαλώνοντας ως Αγόρι.* Αθήνα: Gutenberg.

Φρόση, Λ.-Λ. (2010). *Τα Φύλα στο Σχολείο και στο λόγο των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τόπος.

Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΠΕΡΕΜΒΑΣΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ Ν. ΑΧΑΪΑΣ

Καραγεωργοπούλου Σοφία

Εισαγωγή

Η εργασία μας αποσκοπεί στην παρουσίαση της διαδικασίας μετάβασης των νηπίων από την προσχολική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στη χρησιμότητα εφαρμογής ενός προγράμματος συμβουλευτικής παρέμβασης για τους γονείς των παιδιών που πρόκειται να μεταβούν στην Α' δημοτικού.

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος έγινε από την ανάγκη να διερευνηθεί η χρησιμότητα και η ανάγκη συστηματικής εφαρμογής προγράμματος συμβουλευτικής παρέμβασης για τους γονείς μαθητών που πρόκειται να μεταβούν στο δημοτικό σχολείο. Είναι ένα σημαντικό και επίκαιρο θέμα για το οποίο δεν έχει γίνει συστηματική έρευνα στην Ελλάδα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Βασικές θεωρητικές θέσεις της μελέτης είναι οι έννοιες της μετάβασης, της σχολικής ετοιμότητας και της συμβουλευτικής.

Μετάβαση, στην εκπαίδευση, ορίζεται η διαδικασία αλλαγής που αντιμετωπίζουν τα παιδιά όταν μετακινούνται από ένα χώρο ή μια φάση της εκπαίδευσης σε μια άλλη, μέσα στο χρόνο (Fabian&Dunlop, 2006,2007).

Τα βασικά στοιχεία που καθορίζουν την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό είναι:

- η παροχή συνέχειας στη μάθηση μέσα από το σχεδιασμό αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων για παιδιά του νηπιαγωγείου και πρώτης δημοτικού
- η διασφάλιση της συνεχούς επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων
- η προετοιμασία των παιδιών για τη μετάβαση
- η εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία της μετάβασης
- η ανάπτυξη θετικών, αμοιβαίων σχέσεων επικοινωνίας μεταξύ παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων (Γουργιώτου, 2008)

Ο όρος ***σχολική ετοιμότητα*** δηλώνει την κεκτημένη ευχέρεια του παιδιού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σχολικής εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2014). Η ετοιμότητα του παιδιού να εισέλθει στο δημοτικό σχολείο επηρεάζεται από την οικογένεια και την τοπική κοινότητα. Οι θετικές σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας, η αγάπη και η στοργή και η παροχή ευκαιριών και κινήτρων συμβάλλουν αποφασιστικά στην σχολική ετοιμότητα του παιδιού. Η τοπική κοινότητα με τις

υποστηρικτικές υπηρεσίες που παρέχει στις οικογένειες συμβάλλει προς την ίδια κατεύθυνση.

Τα σχολεία μπορούν, επίσης, να ενισχύσουν την ετοιμότητα των παιδιών, προωθώντας συνεργασίες μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου και υλοποιώντας πρακτικές που οδηγούν στην ομαλή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο.

Συμβουλευτική είναι η διαδικασία εκείνη κατά την οποία, είτε κατά τρόπο ατομικό, είτε κατά τρόπο ομαδικό, ένας ειδικός που υπό ορισμένες προϋποθέσεις λέγεται «Σύμβουλος», συνεξετάζει με ένα άτομο (ή κάποια άτομα) θέματα ή προβλήματα που απασχολούν το άτομο (ή τα άτομα) και διευκολύνει τη λύση τους. Αποτελεί μια μέθοδο προσέγγισης και παρέμβασης βοήθειας, ένα μέσο για εξασφάλιση αυτής της βοήθειας, προς το άτομο που αντιμετωπίζει ή προσπαθεί να προλάβει κάποιο πρόβλημα (Δημητρόπουλος, 1998).

Γνωρίζουμε ότι οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα μέλη μιας οικογένειας διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους. Οι γονείς είναι υπεύθυνοι για την καθοδήγηση και τον έλεγχο των παιδιών τους στα πλαίσια της οικογένειας. Η αποδοχή του παιδιού από τους γονείς του οδηγεί στην ανάπτυξη ενός υγιούς ατόμου σε ψυχικό και συναισθηματικό επίπεδο. Αντίθετα η απόρριψη του παιδιού οδηγεί σε ένα άτομο ανασφαλές, το οποίο έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση, δεν εμπιστεύεται τους άλλους και συχνά αναπτύσσει φόβο, θυμό και έντονο το αίσθημα της ματαίωσης.

Με την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο, αλλάζουν οι απαιτήσεις που έχει ο γονιός για το παιδί του. Ο γονιός περιμένει από το παιδί να είναι καλός μαθητής, να διαβάζει και να έχει καλές επιδόσεις στα μαθήματα. Αυτές οι προσδοκίες των γονέων συχνά δημιουργούν άγχος και χαμηλή αυτοεκτίμηση στα παιδιά, στοιχεία τα οποία συχνά τα ακολουθούν στην υπόλοιπη ζωή τους.

Η συμβουλευτική οδηγεί τους γονείς και τα παιδιά να είναι σε θέση να διαχειρίζονται τον εαυτό τους, βοηθώντας τους να αναγνωρίζουν τις διάφορες ευκαιρίες που παρουσιάζονται, να λαμβάνουν τις σωστές αποφάσεις και να μην παρασύρονται από τα κίνητρα των άλλων.

Ερευνητικό πρόβλημα

Στην παρούσα έρευνα, γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν οι απόψεις των γονέων σχετικά με πρόγραμμα συμβουλευτικής παρέμβασης για γονείς που υλοποιήθηκε από το δημοτικό σχολείο, το οποίο στόχευε στην ομαλή μετάβαση των μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα, με εφαρμογή ημι-δομημένης συνέντευξης, στην οποία συμμετείχαν οκτώ γονείς.

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Κεντρικό ερευνητικό ζητούμενο της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των γονέων σχετικά με το πρόγραμμα συμβουλευτικής παρέμβασης στο οποίο συμμετείχαν, και η σημασία της συμβολής του στην ομαλή μετάβαση των παιδιών τους στο δημοτικό σχολείο. Στηριχθήκαμε στο γεγονός ότι οι γονείς αποτελούν σημαντικό παράγοντα στη διαδικασία της μετάβασης και καταγράφοντας τις απόψεις τους και τις προσδοκίες τους μπορούμε να οδηγηθούμε σε χρήσιμα συμπεράσματα.

Για τη διευκόλυνση της διερεύνησης του σκοπού της έρευνας, τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πόσο χρήσιμη ήταν για τους γονείς η ενημέρωση που έλαβαν από το πρόγραμμα συμβουλευτικής παρέμβασης και η εφαρμογή των δραστηριοτήτων και των συμβουλών που προτάθηκαν σε αυτό;
2. Ποιες ήταν οι απόψεις των γονέων σχετικά με τη συνεργασία μεταξύ γονέων και δημοτικού σχολείου;

Μεθοδολογία

Η ποιοτική έρευνα είναι σε γενικές γραμμές «ερμηνευτική», με την έννοια ότι την απασχολεί ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύεται, γίνεται κατανοητός, βιώνεται και παράγεται ο κοινωνικός κόσμος (Mason, 2003). Επιπλέον, επιδιώκει να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση πτυχών της κοινωνικής πραγματικότητας και να αναδείξει διαδικασίες, σημαντικά μοτίβα και διαρθρωτικά χαρακτηριστικά (Flick κ.α., 2004). Στηρίζεται στη μελέτη μικρού αριθμού περιπτώσεων, αναζητά τα κοινά μεταξύ τους στοιχεία και εξυπηρετεί την εις βάθος διερεύνηση των κοινωνικών φαινομένων (Κυριαζή, 1999).

Για τον σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη καθώς παρέχεται η δυνατότητα εξακρίβωσης των απόψεων των γονέων σχετικά με τη χρησιμότητα του προγράμματος συμβουλευτικής παρέμβασης για τους γονείς των νηπίων που επρόκειτο να μεταβούν στην α' δημοτικού, που διοργάνωσε το δημοτικό σχολείο.Σχεδιάσαμε ένα σύνολο ερωτήσεων, κυρίως ανοικτού τύπου προκειμένου να υπάρχει ευελιξία στις απαντήσεις των ερωτώμενων, να συλλέξουμε πληροφορίες σε μεγαλύτερο βάθος, και να ζητήσουμε διευκρινίσεις και εξηγήσεις όπου κριθεί απαραίτητο. Επιπλέον, σχεδιάσαμε και ορισμένες ερωτήσεις κλειστού τύπου οι οποίες συνοδεύονται από εναλλακτικές προκαθορισμένες απαντήσεις.

Συλλογή δεδομένων

Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε τονΜάρτιο του 2018. Η διάρκεια της κάθε συνέντευξης ήταν περίπου 20 λεπτά. Για την εξασφάλιση της επιτυχούς εξέλιξης της έρευνας και τη δυνατότητα ενδελεχούς ανάλυσης του περιεχομένου της συνέντευξης, αποφασίστηκε η καταγραφή της συνέντευξης με την χρήση μαγνητοφώνου. Ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, η οποία περιλαμβάνει την μετατροπή του προφορικού λόγου σε γραπτό κείμενο ώστε να γίνει η ανάλυση περιεχομένου με ακρίβεια και συστηματικότητα. Πραγματοποιήσαμε ποιοτική ανάλυση του υλικού και χρησιμοποιήσαμε αρκετά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που πήραμε, τα οποία καταγράψαμε με πιστότητα.

Αποτελέσματα της έρευνας

Από την επεξεργασία των προσωπικών στοιχείων αντλούμε αρχικά πληροφορίες που αφορούν το φύλο των ερωτώμενων. Από τα αποτελέσματα είναι εμφανές ότι τρεις (37,5%) ήταν άνδρες και πέντε (62,5%) ήταν γυναίκες.

Ως προς την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν, ένας ερωτώμενος σε ποσοστό 12,5% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 31-35, πέντε (50%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 36-40 ενώ τρεις (37,5%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 41-45.

Όσον αφορά στις σπουδές των ερωτώμενων, τρεις (37,5%) είναι απόφοιτοι Λυκείου/ΙΕΚ και πέντε (62,5%) απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ. Επιπλέον μία ερωτώμενη πραγματοποιεί μεταπτυχιακές σπουδές αυτό το διάστημα.

Ως προς το πλήθος των τέκνων που έχουν, ένας ερωτώμενος (12,5%) έχει ένα τέκνο, τέσσερις ερωτώμενοι (50%) έχουν δύο τέκνα, ενώ το 37,5% που αντιστοιχεί σε τρεις ερωτώμενους έχουν τρία τέκνα.

Τέλος, ως προς το τέκνο που φοιτά το τρέχον σχολικό έτος στην πρώτη δημοτικού, για την ομαλή μετάβαση του οποίου υλοποιήθηκε το πρόγραμμα συμβουλευτικής παρέμβασης γονέων, παρατηρούμε ότι ήταν το πρώτο τέκνο για το 75% των ερωτώμενων ενώ το δεύτερο τέκνο για τους δύο (25%) ερωτώμενους. Είναι εμφανές ότι μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την παρακολούθηση του προγράμματος συμβουλευτικής παρέμβασης γονέων έδειξαν οι γονείς που το πρώτο παιδί τους επρόκειτο να μεταβεί στην Α' δημοτικού.

Χρησιμότητα του προγράμματος συμβουλευτικής παρέμβασης και εφαρμογής δραστηριοτήτων

Το σύνολο των ερωτώμενων θεώρησε ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα συμβουλευτικής παρέμβασης συνέβαλε αποτελεσματικά και θετικά στην προσέγγιση του παιδιού τους κατά τη διαδικασία της μετάβασής του στο δημοτικό σχολείο. Συγκεκριμένα ο Σ1 αναφέρει: «*Ήταν αρκετά κατατοπιστικό και με βοήθησε να προσεγγίσω το παιδί μου πιο αποτελεσματικά νομίζω*». Ο Σ2 δηλώνει: «*Σίγουρα κατά ένα μέρος αυτό το πρόγραμμα μας βοήθησε θετικά … μας πρόσφερε κάποια εργαλεία προκειμένου κι εμείς να τα χρησιμοποιήσουμε θετικά για να βοηθήσουμε το παιδί μας και αυτό να νιώσει πιο οικεία που θα προσέλθει στο σχολείο*».

Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι απάντησαν ότι το πρόγραμμα συμβουλευτικής παρέμβασης βοήθησε σε μεγάλο βαθμό στην επικοινωνία με το παιδί τους. Ο Σ7 αναφέρει: «*Βοήθησε σε μεγάλο βαθμό στην επικοινωνία μου με το παιδί. Ήρθαμε πιο κοντά αφού μαθαίναμε «παίζοντας», δηλαδή εφάρμοσα πολλές από τις δραστηριότητες που μας προτάθηκαν στη συνάντηση. Δεθήκαμε, βελτιώσαμε τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη του ενός προς τον άλλον*».

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων συμφωνεί πως οι δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν ήταν εξαιρετικά ωφέλιμες για την προετοιμασία του παιδιού τους για το δημοτικό σχολείο. Ο Σ7 ανέφερε: «*Οι δραστηριότητες ήταν εξαιρετικά ωφέλιμες. Συνέβαλαν σε σημαντικό βαθμό στην προετοιμασία του παιδιού για το δημοτικό σχολείο, στην αύξηση της εμπιστοσύνης για τις ικανότητές του και την αύξηση της αυτοπεποίθησής του. Εμένα με βοήθησαν να αυξήσω την εμπιστοσύνη για την ικανότητα του παιδιού μου να επιτύχει στο δημοτικό σχολείο. Ένιωσα υπερήφανη με την εμπλοκή του παιδιού μου στις δραστηριότητες και στις επιδόσεις του*»

Τρεις ερωτώμενοι χρησιμοποίησαν εξίσου τις προφορικές δραστηριότητες και τις δραστηριότητες που απαιτούσαν χρήση αντικειμένων. Δύο ερωτώμενοι προτίμησαν τις δραστηριότητες όπου χρησιμοποιούσαν αντικείμενα καθώς βοηθούν στην κατάκτηση αφηρημένων εννοιών ενώ οι υπόλοιποι τρεις προτίμησαν τις προφορικές δραστηριότητες λόγω ευχρηστίας. Ο Σ6 δήλωσε: «*Κυρίως με τα αντικείμενα γιατί τα παιδιά αποτυπώνεται πιο καλά στη μνήμη τους .. ε.. να κάνεις ..ε.. κάποιες πρακτικές… ε.. ασκήσεις σαν παιχνίδι έτσι ώστε μετά να το θυμούνται και να κατακτήσουν μια πιο αφηρημένη έννοια μέσα από αντικείμενα*» και ο Σ1 ανέφερε: « *Οι προφορικές δραστηριότητες ήταν πιο εύκολο να γίνουν γιατί τις κάναμε ακόμα και στη βόλτα με το αυτοκίνητο*».

Δύο ερωτώμενοι αξιοποίησαν δραστηριότητες Μαθηματικής Σκέψης, δύο αξιοποίησαν δραστηριότητες Γλωσσικής Ανάπτυξης και οι υπόλοιποι τέσσερις ερωτώμενοι αξιοποίησαν δραστηριότητες τόσο στην ενότητα της Γλωσσικής Ανάπτυξης όσο και στην ενότητα της Μαθηματικής Σκέψης. Ο Σ5 δήλωσε: «*Οι περισσότερες ήταν στη γλωσσική ανάπτυξη και στη μαθηματική σκέψη, κυρίως μετρώντας βότσαλα στην παραλία, τέτοια πράγματα. Ψυχοκινητική ανάπτυξη… δεν έκρινα… και επειδή μπορεί να μην είχα και τόσο πολύ τις γνώσεις… δεν το έκρινα*».

Στην ενότητα της Γλωσσικής Ανάπτυξης οι ερωτώμενοι εφάρμοσαν τις ακόλουθες δραστηριότητες:

- Να πει το παιδί λέξεις που ξεκινούν με συγκεκριμένη συλλαβή ή γράμμα.
- Να αναφέρει λέξεις που τελειώνουν σε συγκεκριμένη συλλαβή.
- Αναγνώριση συλλαβών μέσα από τραγούδια.
- Ανάγνωση παραμυθιού και το παιδί έλεγε τι θα γίνει στη συνέχεια ή στο τέλος.
- Αναφορά στο τέλος παραμυθιού και το παιδί προσπαθούσε να μαντέψει τι έγινε στην αρχή.
- «Ανάγνωση» εικόνων παραμυθιού: τι δείχνει η εικόνα, ποια είναι τα πρόσωπα, τι νομίζει το παιδί ότι θα συμβεί στη συνέχεια…

Δραστηριότητες που αξιοποιήθηκαν στην ενότητα της Μαθηματικής Σκέψης είναι:

- Με χρήση καπακιών κάναμε άσκηση «τόσα… όσα και ένα περισσότερο».
- Μέτρηση με φασόλια, καπάκια, ζάρια, κοχύλια, βότσαλα…
- Πρόσθεση – αφαίρεση με διάφορα αντικείμενα όπως: φασόλια, καπάκια, καλαμάκια, κοχύλια, βότσαλα, ξαπλώστρες, καρέκλες, ομπρέλες…
- Επιτραπέζια παιχνίδια: φιδάκι, γκρινιάρης, παζλ, κινέζικο παζλ
- Αντιστοιχίσεις – ταξινομήσεις – ένωση συνόλων χρησιμοποιώντας στοίβα από μπερδεμένες κάλτσες αλλά και κάρτες.
- Τουβλάκια για τις έννοιες «ψηλότερο, χαμηλότερο».

Δραστηριότητα που εφαρμόστηκε στην ενότητα της Ψυχοκινητικής Ανάπτυξης ήταν να μεταφέρει το παιδί κομματάκια χαρτιού με ένα μανταλάκι που το κρατούσε με τα τρία δάκτυλα που κρατά το μολύβι, με στόχο την ενδυνάμωση των δακτύλων αυτών προκειμένου να είναι σε θέση να κρατά σωστά το μολύβι.

Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι ήταν μεγάλη η ανταπόκριση του παιδιού στις δραστηριότητες, κυρίως επειδή παρουσιάστηκαν στο παιδί σαν παιχνίδι. Το παιδί είχε θετική στάση, ενθουσιασμό, ευχαρίστηση, ενδιαφέρον κάνοντας τις δραστηριότητες και δεν τις βαρέθηκε στην πορεία. Αντίθετα, μόλις κατανόησε πώς λειτουργούσε κάθε δραστηριότητα, επιζητούσε το ίδιο να αξιοποιήσει τις δραστηριότητες με τους γονείς του. Ο Σ2 δήλωσε: «*Στην αρχή, στην αρχή μεγάλος ενθουσιασμός γιατί ήτανε κάτι άγνωστο γι' αυτόν, επομένως εξερευνούσε… εξερευνούσε αλλά στην πορεία δεν το βαρέθηκε..*». Ο Σ8 ανέφερε: «*Η ανταπόκριση ήταν άμεση, ήταν σαν παιχνίδι*».

Επτά στους οκτώ ερωτώμενους, σε ποσοστό 87,5%, αξιοποίησαν τις δραστηριότητες τρεις φορές την εβδομάδα, ενώ ένας ερωτώμενος αξιοποιούσε τις δραστηριότητες σε καθημερινή βάση.

Υπήρξε θετική επικοινωνία με το παιδί κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού με αφορμή τις δραστηριότητες που πραγματοποίησαν μαζί. Ο Σ6 ανέφερε: «*Ήρθαμε σίγουρα πιο κοντά μέσω του παιχνιδιού και να αναπτύξει τις μαθησιακές της ικανότητες.. ε.. και να ξεκινήσει τη σκέψη του για το δημοτικό … καθότι στο νηπιαγωγείο δεν… ε… ασχολούμαστε ιδιαίτερα με θέματα γλώσσας ή μαθηματικών, ελάχιστα πράγματα… ε… οπότε ήταν κάτι το πρωτόγνωρο και το καινούριο για την κόρη μου*». Ο Σ7 δήλωσε: «*Είχαμε θετική επικοινωνία, συνεχή ενθάρρυνση, επιβράβευση, αύξηση της αυτοεκτίμησης του παιδιού με στόχο την ομαλή μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο*».

Συνεργασία μεταξύ γονέων και δημοτικού σχολείου

Όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι είναι απαραίτητη η γνωριμία του χώρου, του προσωπικού και του περιβάλλοντος του σχολείου εγκαίρως, προτού το παιδί ενταχθεί σε αυτό καθώς έχουν αγωνία, άγχος και ενδεχομένως έχουν πληροφορηθεί λανθασμένα από τρίτα πρόσωπα για το περιβάλλον του δημοτικού σχολείου. Ο Σ1 ανάφερε: «*Ναι, γιατί οι γονείς έχουν αγωνία και άγχος για το σχολείο του παιδιού τους, όπου θα περνάει πολλές ώρες, και είναι καλό να γνωρίζουν το περιβάλλον του δημοτικού σχολείου εγκαίρως*».

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων προσδοκούσε να ενημερωθεί για τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να προετοιμάσει καλύτερα το παιδί για την ομαλή μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο. Δύο ερωτώμενοι δεν είχαν συγκεκριμένες προσδοκίες καθώς ο ένας είχε έρθει «προκατειλημμένος» και ο άλλος θεωρούσε πολύ σημαντικό το γεγονός ότι οργανώθηκε ένα πρόγραμμα συμβουλευτικής παρέμβασης. Ο Σ5 ανάφερε: «*Συνήθως δεν εφαρμόζονται προγράμματα. Ήτανε θετικό και μόνο που εφαρμόστηκε κάποιο πρόγραμμα για να ...ε.. για να μάθουν οι γονείς πώς να προετοιμάσουν το παιδί στο δημοτικό. Ε.. ήτανε, δηλαδή, πολύ μεγάλη εξέλιξη που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα. Δεν είχα ιδιαίτερες απαιτήσεις γιατί δεν είμαι και ειδική σε αυτό. Οι απαιτήσεις έρχονται στην πορεία*».

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων απάντησε πως η γνωριμία με τον χώρο και το προσωπικό του σχολείου επηρέασε θετικά την απόφασή τους να εγγράψουν το παιδί τους στο συγκεκριμένο σχολείο. ». Ο Σ8 δήλωσε: «*Είχε θετικό αποτέλεσμα. Όπως προανέφερα δεν είχα σκοπό να στείλω το παιδί μου σε αυτό το σχολείο*». Ενώ ο Σ6 ανέφερε: «*Έχω και το γιο μου, είμαι πολύ ευχαριστημένος και από το περιβάλλον και από τους δασκάλους, το προσωπικό, δηλαδή, του σχολείου, οπότε δεν είχα κανέναν ενδοιασμό και μάλιστα… παρότρυνα και τους άλλους γονείς να γράψουν τα παιδιά τους στο δημοτικό σχολείο*».

Όλοι οι ερωτώμενοι συμφώνησαν ότι ήταν πολύ σημαντική η επικοινωνία με τον/τη Διευθυντή/ντρια του δημοτικού σχολείου για την επίλυση των απορριών τους. Ο Σ8 δήλωσε: «*Ήταν το Α και το Ω. Πολύ πολύ σημαντική*».

Όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι η εικόνα που έχουν οι γονείς για το δημοτικό σχολείο επηρεάζει τη διαδικασία μετάβασης των παιδιών τους σε αυτό. Ο Σ7 ανέφερε: «*Φυσικά. Αν ο γονιός έχει αρνητική στάση για το σχολείο που στέλνει το παιδί του, τότε το παιδί λαμβάνει τα μηνύματα και αποκτά και αυτό αρνητική στάση. Επομένως ο γονιός είναι σημαντικό να έχει θετική εικόνα για το σχολείο του παιδιού του και να προσπαθεί να επιλύει τις διάφορες απορίες που ενδεχομένως έχει*».

Δύο ερωτώμενοι απάντησαν ότι το παιδί τους βίωσε άρνηση για τις νέες υποχρεώσεις του, η οποία υποχώρησε σταδιακά. Ένας ερωτώμενος απάντησε ότι το παιδί του εμφάνισε άγχος όπως και ο ίδιος ενώ οι υπόλοιποι πέντε ερωτώμενοι απάντησαν ότι το παιδί τους δεν εμφάνισε προβλήματα προσαρμογής στο περιβάλλον του δημοτικού σχολείου. Ο Σ7 ανέφερε: «*Το παιδί ήρθε με θετική διάθεση στο σχολείο και εγκλιματίστηκε αμέσως*». Ο Σ2 δήλωσε: «*Ένα άγχος σίγουρα όπως κι εμείς όλοι το έχουμε. Είχε ένα άγχος…*».

Οι ερωτώμενοι ανέφεραν ότι σε μεγάλο βαθμό καλύφθηκαν οι απορίες τους.

Τέλος όσον αφορά επισημάνσεις που έκαναν οι ερωτώμενοι, οι τρεις επεσήμαναν τη σημασία της συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών και ένας

ερωτώμενος συμπλήρωσε την ανάγκη ενημέρωσης των γονέων για τους κανόνες του σχολείου καθώς και την εκμάθηση τρόπων που μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους.

Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις περαιτέρω διερεύνησης

Η παρούσα ερευνητική εργασία ασχολείται με θέματα που προσεγγίζονται ίσως για πρώτη φορά στην ελληνική πραγματικότητα. Η επέκταση και αξιοποίηση στοιχείων της έρευνας σε επόμενα επίπεδα ή στάδια θεωρούμε ότι θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια αρχική διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο γίνεται κατανοητή τους γονείς η χρησιμότητα εφαρμογής προγράμματος συμβουλευτικής παρέμβασης από το δημοτικό σχολείο, για γονείς παιδιών που πρόκειται να μεταβούν στο δημοτικό σχολείο. Η έρευνα αυτή φαίνεται να είναι απαραίτητη, ώστε να υπάρχουν εμπειρικές αποδείξεις για τις αντιλήψεις των γονέων. Αυτή η μελέτη που αντιπροσωπεύει μια από τις πρώτες προσπάθειες συλλογής των αντιλήψεων των γονέων, επικεντρώθηκε στα πλαίσια του Νομού Αχαΐας. Οι πληροφορίες που αποκτήθηκαν ήταν εξαιρετικά σημαντικές για την έρευνα, εξακολουθεί, όμως, να υπάρχει η ανάγκη διερεύνησης των συγκεκριμένων πρακτικών μετάβασης και στην υπόλοιπη Ελλάδα. Επομένως ένας περιορισμός της μελέτης είναι το γεγονός ότι ο αριθμός των εμπλεκομένων γονέων ήταν επαρκής για να απαντήσει στις τρέχουσες ερευνητικές ερωτήσεις, ήταν ωστόσο μικρό δείγμα για να επιτρέψει ευρύτερες γενικεύσεις. Οι μελλοντικές μελέτες θα πρέπει να επικεντρωθούν σε μεγαλύτερα δείγματα για τη συλλογή πρόσθετων πληροφοριών και για τη γενίκευση ενός ευρύτερου πληθυσμού.

Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να επικεντρωθεί στη συλλογή των προγραμμάτων συμβουλευτικής παρέμβασης για γονείς που εφαρμόζονται στην Ελλάδα με στόχο τη δημιουργία βάσης αρχείων (π.χ. βάση δεδομένων της Ελλάδας με προγράμματα συμβουλευτικής παρέμβασης για γονείς) και η οποία ταυτόχρονα θα μπορούσε να εμπλουτίσει τη βιβλιογραφία επισημαίνοντας συγκεκριμένες πρακτικές στο πλαίσιο της Ελλάδας.

Βιβλιογραφία

Αλευριάδου, Α., Βρυνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου – Θεοδοσιάδου, Ει., Χρυσαφίδης, Κ. (χ.χ.). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ

Γουργιώτου, Ε. (2008). Αποτελεσματικές πρακτικές μετάβασης των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στο *Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο – Εισηγήσεις του Κεντρικού Επιμορφωτικού Σεμιναρίου Στελεχών της Εκπαίδευσης*. 24-1-2008, Αθήνα.

Fabian, H. & Dunlop, A-W.(2006). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school.*Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: early childhood care and education.*

Fabian, H. & Dunlop, A-W.(2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*.Working Paper 42. Bernard van Leer Foundation: The Hague, The Netherlands

Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2004). What is Qualitative Research? An introduction to the field.Στο U. Flick, E. von Kardorff& I. Steinke (επιμ.), *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage, σελ. 3-9

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *ΣυμβουλευτικήκαιΣυμβουλευτικήΨυχολογία.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Κυριαζή, Ν. (1999). *ΗΚοινωνιολογικήΈρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ματσαγγούρας, Η. (2014). Σχολική ετοιμότητα και σχολική μετάβαση στο Π.Ι.: Συνέχεια ή/ και ασυνέχεια; Κοινωνικο-συναισθηματική ή/και γλωσσικογνωστική ετοιμότητα; Στο Ε. Γουργιώτου (επιμ.) *Μετάβαση & Συνέχεια στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Δίσιγμα

ΕΜΦΥΛΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΝΕΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Καρούντζου Γεωργία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έννοια της κοινωνικής επανένταξης εμφανίστηκε για πρώτη φορά στο πλαίσιο του ποινικού δικαίου στα τέλη του 19ου αιώνα, όταν άρχισαν να εμφανίζεται ένα νέο φιλοσοφικό ρεύμα, αυτό του θετικισμού, το οποίο επηρέασε διάφορους επιστημονικούς κλάδους. Έτσι, η κλασική μορφή της ποινής (της κλασικής σχολής του ποινικού δικαίου), ως τιμωρία μιας παραβατικής συμπεριφοράς, περιθωριοποιείται για να αντικατασταθεί με ποινή, που θα είχε πιο ανθρωπιστικό σκοπό, δηλαδή τη «βελτίωση» του εγκληματία (Γιοβάνογλου, 2006: 19).

Το «δικαιϊκό πρότυπο», που ίσχυε μέχρι τότε, έπαψε να ισχύει και αντικαταστάθηκε με νέο, που περιελάμβανε μεταρρυθμίσεις πολύ προχωρημένες για την εποχή, και οι οποίες στόχευαν περισσότερο σε αυτή τη «βελτίωση» του ατόμου που εγκλημάτησε, παρά στην τιμωρία του. Κατ' επέκταση, το επιστημονικό ενδιαφέρον μετατοπίστηκε από την εγκληματική πράξη (έγκλημα) και τη δίκαιη ανταπόδοσή της, προς τον εγκληματία άνθρωπο και τη βελτίωσή του, η οποία θεμελιώθηκε περισσότερο στη «θεραπεία» του παρά στην τιμωρία του («θεραπευτικό» ή «αναμορφωτικό» πρότυπο) (Γιοβάνογλου, 2006: 19).

Σαν άμεση συνέπεια της θεωρίας αυτής, της «αναμόρφωσης» του παραβάτη, αναπτύχθηκε η ιδέα της κοινωνικής επανένταξης των πρώην κρατουμένων, η οποία θα συνέβαινε ταυτοχρόνως με την ποινή του. Έκτοτε, η κοινωνική επανένταξη, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι αυτού του «θεραπευτικού-αναμορφωτικού μοντέλου» (Γιοβάνογλου, 2006: 19).

Με στόχο την επιτυχή πραγμάτωση της παραπάνω ιδέας και προσπάθειας, υλοποιήθηκαν στις φυλακές πλήθος προγραμμάτων με σκοπό την επανένταξη των κρατουμένων. Τα προγράμματα αυτά επιδίωκαν την αναδόμηση της προσωπικότητάς τους, με τις πιο σύγχρονες επιστημονικές μεθόδους, οι οποίες μάλιστα εφαρμόζονταν είτε εν αγνοία τους είτε παρά τη θέλησή τους. Στα τέλη της δεκαετίας του '60, όμως οι παρεμβάσεις αυτές στην προσωπικότητα των κρατουμένων θεωρήθηκαν αντισυνταγματικές, ενώ τα προγράμματα αμφισβητήθηκαν, ως προς την αποτελεσματικότητά τους να μειώσουν τις πιθανότητες υποτροπής (Γιοβάνογλου, 2006: 19).

Κατά συνέπεια, η ιδέα του «θεραπευτικού προτύπου» άρχισε να καταρρέει, και μαζί του όλες αυτές οι αξίες και οι πρακτικές του «αναμορφωτικού ιδεώδους», που συνιστούσαν, αποτελούσαν το σωφρονιστικό σύστημα για περίπου έναν αιώνα. Η μεγαλύτερη όμως επίπτωση της αποτυχίας αυτού του μοντέλου ήταν να επικρατήσει το «δικαιϊκό μοντέλο», όπου η κοινωνική επανένταξη έρχεται σε δεύτερη μοίρα ενώ μεγαλύτερη σημασία έχει και πάλι η τιμωρία του εγκληματία (Γιοβάνογλου, 2006: 19).

Στις δεκαετίες που ακολούθησαν (του '70 και του '80), υπερτερούσε η άποψη ότι η εγκληματική συμπεριφορά οφείλεται σε εγκληματική προσωπικότητα με αποτέλεσμα όλο το πλαίσιο του σωφρονιστικού συστήματος να βασίζεται σε αυτή,

θεωρία η οποία ασφαλώς δεν ίσχυε για την πλειονότητα των κρατουμένων. Τη δεκαετία του ’90, ανανεώθηκε το επιστημονικό ενδιαφέρον γύρω από την κοινωνική επανένταξη και νέες έρευνες, οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις και για ορισμένες κατηγορίες κρατουμένων, τα προγράμματα μεταχείρισης, που αναπτύχθηκαν μέσα στη φυλακή, μπορούν να έχουν αποτέλεσμα ως προς την επιτυχημένη κοινωνική επανένταξη και τη μείωση της υποτροπής, ενώ ταυτόχρονα διαπιστώθηκε και το πόσο σημαντικό είναι να αναδεικνύονται διακριτές οι διαφορές μεταξύ των επιτυχημένων προγραμμάτων επανένταξης από εκείνα που δεν έχουν ελπίδα επιτυχίας (Albrecht, 2002: 215, Νικολόπουλος, 2005: 113).

Η επιστημονική κοινότητα στη φάση αυτή επιχειρούσε τον επαναπροσδιορισμό του όρου επανένταξη (Γιοβάνογλου, 2006: 23, Νικολόπουλος, 2005: 101), της θεωρητικής αναγωγής της σε δικαίωμα (Καυτατζόγλου, 2006: κεφ. 10), αλλά και της πρότασης που αφορούσε σε ένα «πάντρεμα» των αρχών του «δικαιϊκού» με το «αναμορφωτικό» μοντέλο (Γιοβάνογλου, 2006: 22).

Σήμερα, η έννοια της κοινωνικής επανένταξης έχει μετεξελιχθεί και προσδιοριστεί διαφορετικά από ότι στη δεκαετία του 1960. Πιο συγκεκριμένα, η επανένταξη δεν έχει σαν κύριο σκοπό την άσκηση πρακτικών που παρεμβαίνουν στην προσωπικότητα του κρατούμενου, ούτε ως «θεραπευτικό» μέσο της πολιτείας, αλλά λειτουργεί με σεβασμό της αξιοπρέπειας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων του, ενώ οποιεσδήποτε παροχές προς αυτόν κατά την έκτιση της ποινής (όπως π.χ. η εκπαίδευση ή η κατάρτιση, κλπ.), προϋποθέτουν απαραίτητα τη συναίνεσή του. Επιπλέον θεωρείται ότι η πολιτεία έχει καθήκον να στηρίζει τα αποφυλακιζόμενα άτομα στην προσπάθειά τους για ομαλή επάνοδο στην κοινωνική ζωή, δηλαδή στο οικογενειακό, κοινωνικό και επαγγελματικό τους περιβάλλον (Μητροσύλη & Φρονίμου, 2006: 9).

Η αναπτυξιακή ΕΠΑΝΟΔΟΣ που σκοπός της είναι η επαγγελματική κατάρτιση φυλακισμένων και αποφυλακισμένων, η αποκατάσταση, η οικονομική συμπαράσταση, καθώς και η προετοιμασία και προώθηση της εν γένει κοινωνικής τους επανένταξης συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (Ε.Κ.Τ) και το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης.

ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΟΥ: ΔΙΚΤΥΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΝΕΝΤΑΞΗ

Η **ομάδα – στόχος** του Σχεδίου Δράσης είναι μια ιδιαίτερη ομάδα, που αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο και είναι η ομάδα των αποφυλακισμένων.

Αντικείμενο του Σχεδίου Δράσης είναι η υποστήριξη και η προετοιμασία 60 ανέργων αποφυλακισμένων ανδρών και γυναικών, με στόχο την απασχόλησή τους.

Συγκεκριμένα, οι 60 ωφελούμενοι/-ες του Σχεδίου Δράσης θα προετοιμαστούν κατάλληλα, μέσα από δράσεις συμβουλευτικής υποστήριξης και επαγγελματικής κατάρτισης, ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας, είτε ως εργαζόμενοι/-ες επιχειρήσεων της περιοχής παρέμβασης, είτε συστήνοντας Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις (Κοιν.Σ.Επ.) στον κλάδο της Πράσινης Οικονομίας και της χρήσης νέων τεχνολογιών στην οργάνωση γραφείου.

Η ερωτηθείσα μετείχε στις παρακάτω δράσεις:

ΔΡΑΣΗ 5 Κατάρτιση:

Συμμετοχή των ωφελουμένων σε πρόγραμμα κατάρτισης με τίτλο: «Διαμόρφωση, συντήρηση και φύλαξη χώρων πρασίνου»

ΔΡΑΣΗ 6 Κατάρτιση:

Συμμετοχή των ωφελουμένων σε πρόγραμμα κατάρτισης με τίτλο: «Αυτοματισμός γραφείου με χρήση Η/Υ»

ΔΡΑΣΗ 7 Κατάρτιση:

Συμμετοχή των ωφελουμένων σε πρόγραμμα κατάρτισης με τίτλο: «Οργάνωση και διοίκηση επιχειρήσεων. Ανάπτυξη επιχειρήσεων κοινωνικής οικονομίας»

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τα κίνητρα συμμετοχής γυναίκας τρόφιμος-φυλακών στο πρόγραμμα επανένταξης ΕΠΑΝΟΔΟΣ στην Πράξη ΤΟΠΕΚΟ, εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς την αποτίμηση του προγράμματος μέσα από τα λεγόμενα της ερωτηθείσας . Επιπλέον, προκύπτουν τα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιοι παράγοντες (ατομικοί και εξωατομικοί) ώθησαν την ωφελούμενη στη συμμετοχή της στο προαναφερόμενο έργο;
- Ποια τα εμπόδια λόγω φύλου που αντιμετώπισε κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης του έργου;
- Σύμφωνα με τη δική της οπτική, ποια η αποτελεσματικότητα του έργου στην προσωπική της ζωή (ψυχοσωματική κατάσταση, οικογενειακή λειτουργικότητα, εκπαιδευτική βελτίωση, επαγγελματική εξέλιξη).

Ερευνητική μέθοδος συλλογής δεδομένων

Η επιστημονική έρευνα έχει ως βασικό σκοπό να δώσει απαντήσεις σε σημαντικά ερωτήματα χρησιμοποιώντας επιστημονικές μεθόδους (Φίλιας, 1998: 18). Η έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες στηρίζεται πάνω σε τρία βασικά ερωτήματα: το «τι» (αντικείμενο της έρευνας), το «γιατί» (σκοπιμότητα διεξαγωγής έρευνας), και το «πώς» (μεθοδολογία έρευνας) (Μακράκης, 1997: 28, Φίλιας, 1998: 18). Μέσα από αυτή τη διαδικασία προσπαθεί να δώσει μια εικόνα της πραγματικότητας, αναλύοντας τα δεδομένα που προκύπτουν από τα στοιχεία που συλλέγονται (Κυριαζή, 1999: 119-121).

Ερευνητικό εργαλείο διεξαγωγής έρευνας

Η συνέντευξη αποτελεί μία από τις πιο ευέλικτες μεθόδους συλλογής ερευνητικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες, αφού σε ορισμένους τύπους συνεντεύξεων (δομημένου τύπου) το κύριο μέσο επικοινωνίας μεταξύ ερευνητή και υποκειμένου είναι συγκεκριμένες ερωτήσεις τις οποίες έχει προαποφασίσει ο ερευνητής (Κομίλη, 1989: 92).

Στην παρούσα έρευνα θα χρησιμοποιηθεί η ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία αποτελεί μια ενδιάμεση κατάσταση ανάμεσα στην απόλυτα δομημένη συνέντευξη και στην απόλυτα ανοιχτή και ελεύθερη συζήτηση. Σε αυτό το είδος συνέντευξης, ο

ερευνητής έχει εκ των προτέρων διαμορφώσει το πλαίσιο ερωτήσεων (Οδηγός Συνέντευξης), αλλά κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης έχει τη δυνατότητα να τις διατυπώσει με τη σειρά που θέλει εκείνη τη στιγμή και/ ή να κάνει προσθαφαιρέσεις ερωτήσεων, ώστε να συγκεντρώσει τις πληροφορίες που απαιτούσαν οι στόχοι της έρευνας. Η επιλογή της ημι-δομημένης συνέντευξης στην παρούσα έρευνα γίνεται με στόχο τη δημιουργία προσωπικής και ανοιχτής επικοινωνίας πάνω στα ερωτήματα της έρευνας, η οποία θα δώσει την ευκαιρία στο υποκείμενο της έρευνας να απαντήσει με ευκολία σε όλες τις ερωτήσεις της συνέντευξης.

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Για την παρούσα εργασία επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου γιατί βοηθά στη συστηματική και ποιοτική προσπέλαση των μηνυμάτων των κειμένων, που διαμορφώθηκαν από την συνέντευξη στους κρατούμενους - εκπαιδευόμενους.

Με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου γίνεται μελέτη των δοθέντων απαντήσεων προσεκτικά και με κοινωνική ευαισθησία, δεδομένου ότι η συχνότητα ορισμένων χαρακτηριστικών, που εμφανίζονται μέσα στις απαντήσεις, δε σχετίζεται με τη σημαντικότητά τους. Η κάθε επανάληψη μιας αναφοράς δεν παρουσιάζει το ίδιο βάρος. Επίσης, παραλήψεις ή αποσιωπήσεις στο κείμενο μπορεί να έχουν σημαντική βαρύτητα (Μπονίδης και Χοντολίδου, 1997: 198). Έτσι, η ποιοτική ανάλυση επιδιώκει να ληφθεί υπόψη στο αποτέλεσμα αυτό που μπορεί να αποσιωπήσει ο ερωτώμενος, δηλαδή να ανακαλύψει, το «υποβόσκον» ή «υφέρπον» περιεχόμενο, που το αντιλαμβάνεται μέσω των «δισταγμών», των αποσιωπητικών, των επαναλήψεων κ.λ.π. (Πάλλα, 1992: 48).

Παρά το γεγονός ότι η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να εφαρμοστεί με ποικίλες διαφοροποιήσεις, συνήθως ακολουθούνται ορισμένα βασικά στάδια και βήματα. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003: 62):

- Αρχικά είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθεί θεωρητική επεξεργασία και αποσαφήνιση του ερευνητικού αντικειμένου και των ερευνητικών ερωτημάτων. Συνήθως αυτό το στάδιο διατρέχει ολόκληρη την ερευνητική διαδικασία καθώς ανασχηματίζεται κατά την εξέλιξή της.
- Στη συνέχεια απαιτείται ακριβής προσδιορισμός του ποιοτικού υλικού.
- Ακολούθως, προσδιορίζεται η μονάδα καταγραφής και ανάλυσης, δηλαδή των τμημάτων των απαντήσεων που παρουσιάζουν ερευνητικό ενδιαφέρον.
- Μετά πρέπει να γίνει συστηματοποίηση των εννοιολογικών κατηγοριών στις οποίες κατατάσσονται τα ποιοτικά δεδομένα και στις οποίες ουσιαστικά βασίζεται η ανάλυση περιεχομένου.
- Τέλος, για να δοθούν τα αποτελέσματα, θα πρέπει να γίνει κωδικοποίηση του υλικού εντός κάθε κατηγορίας.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Ανάλυση Δεδομένων

Κατά τη συστηματική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων, στην επιφάνεια της έρευνας αναδείχθηκαν αξιόλογα στοιχεία ενδιαφέροντος. Οι άξονες που προέκυψαν από την συνέντευξη του υποκειμένου, αφορούσαν πτυχές όπως: α) την ανάδειξη όλων των παραγόντων που συνέτειναν στην συμμετοχή της στο έργο β) τη

διερεύνηση όλων των εμποδίων που είχε ως γυναίκα και τέλος γ)την αποτίμηση , ως παράμετρος για περαιτέρω προβληματισμό και καταγραφή παραλείψεων του έργου.

1. Παράγοντες συμμετοχής στο πρόγραμμα

Στην ερώτηση αυτή ερωτηθείσα απάντησε ότι αποφάσισε να ξεκινήσει το σχολείο-έτσι ονομάζει το πρόγραμμα, σε γενικές γραμμές, «για να μάθει κάτι». Πιο συγκεκριμένα «*να μάθω κάποια πράγματα για μένα… …»* διότι θεωρεί ότι *«κάνει καλό…σε βοηθάει σε πολλά και μαθαίνεις καινούρια πράγματα»* ή *«για να μάθω κάτι για να πάω πιο μπροστά»* Κίνητρο φυσικά αποτελεί όπως λέει *«να βγω έξω να βρω μια δουλειά ή να κάνω αυτό που θέλω,* αλλά και γενικά επειδή «*μ' αρέσει πρώτον και δεύτερον είναι για το μέλλον, είναι ένα βήμα μπροστά, είναι κάτι που μπορώ να μάθω, κάτι που χρειαζόμαστε στη ζωή».*

Το γεγονός όμως ότι ηερωτώμενη είναι κρατούμενη σε σωφρονιστικό ίδρυμα, απ' ότι φαίνεται και από την απάντηση της, έχει παίξει κάποιο ρόλο στην απόφαση να επαναδραστηριοποιηθούν στη «σχολική» πραγματικότητα για να περάσει πιο δημιουργικά και ευχάριστα το χρόνο τους στη φυλακή.

«Ειλικρινέστατα αν δε βρισκόμουν σε αυτό το χώρο, για τους δικούς μου λόγους, δεν το είχα σκεφτεί ποτέ ότι εγώ θα συνέχιζα το «σχολείο». Επειδή όμως έχω να αντιμετωπίσω μια μεγάλη ποινή, έχω επεξεργαστεί πολύ καλά τον εαυτό μου και δεν ήθελα με τίποτα να σταματήσει η εξέλιξή μου, αυτό ήταν το κίνητρό μου…μετέπειτα όταν έφτασα εδώ τα κίνητρα μου άλλαξαν και μάλλον είναι ότι θέλω να περάσω στην απέναντι όχθη από αυτή που βρισκόμουν. Ναι οι επιλογές μου ήταν αυτές που με φέραν εδώ, αλλά μου άξιζε κάτι πολύ καλύτερο και αυτό αξιοποιώ μέσα από το ΣΔΕ».

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση της ότι ενεπλάκη στην εκπαιδευτική διαδικασία περισσότερο για να αποδείξει στον εαυτό της τις δυνατότητές της για μάθηση μέσα σε μια ομάδα που θα μπορούσε να ασχολείται με κάτι καινούριο και δημιουργικό.

«….Τούτη τη φορά το αποφάσισα. Θες οι άλλες απ' το θάλαμο, θες ότι βαρέθηκα τα ίδια και τα ίδια, μπήκα και πάλι στα γράμματα. Στην αρχή φοβόμουνα μήπως δεν τα καταφέρω. Πέρασαν και τόσα χρόνια….καμμένα μυαλά…αλλά δεν ξόφλησα ακόμα, νομίζω ότι τα κατάφερα».

Συμπερασματικά θα λέγαμε, ότι τα βασικότερα θετικά σημεία που αναφέρει η ερωτώμενη για το ΣΔΕ, είναι τα εξής:

- Διαφυγή από το χώρο της φυλακής, «*ξεπερνάμε λίγο τα προβλήματά μας από τη φυλακή και νιώθουμε λίγο ελεύθερες»,* όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει και η
- Βοηθάει ψυχολογικά, νιώθει και περνά ευχάριστα, *«απ' το σκοτάδι στο φως»,* τονίζει με ενθουσιασμό
- Μαθαίνει πιο εύκολα απ' ότι σε ένα «κανονικό σχολείο».
- Έρχεται σε επαφή με τον έξω κόσμο.
- Νιώθει ότι δεν έχει ξοφλήσει και αρχίζει να έχει «προσδοκίες για το μέλλον»

2.Εμπόδια συμμετοχής στο πρόγραμμα

Η ερωτώμενη δεν εντόπισε κανένα πρόβλημα λόγω φύλου στη συμμετοχή της στο πρόγραμμα καθώς όλες ήταν γυναίκες με παρόμοια προβλήματα. Αντιθέτως, αυτό που τόνισε είναι το πόσο καλό της κάνει το «σχολείο», κυρίως στην ψυχολογία τους καθώς φαίνεται να απολαμβάνει μιας πληθώρας πλεονεκτημάτων αυτου του ιδιόμορφου «σχολείου», πολύ σημαντικά. Όταν βρίσκεται στο σχολείο, φαίνεται να «ανακουφίζεται» από τα όσα προβλήματα αντιμετωπίζουν στη φυλακή, τα «δεινά του εγκλεισμού» τείνουν να μειώνονται ή έστω να αποτελούν δυσβάστακτο βάρος.

Χαρακτηριστικά λέει « με συνεπαίρνει να ακούω την εκπαιδεύτρια μας να μα μιλά…..να μαθαίνω να χειρίζομαι τον υπολογιστή…..να εξερευνώ τον έξω κόσμο»

3.Η συμβολή του έργου στην προσωπική ζωή

Επιπλέον, ταυτοχρόνως με τη γνώση αισθάνεται συχνά ότι ξεφεύγει από το χώρο της φυλακής, ότι είναι ελεύθερη και αυτό ενισχύει ακόμη περισσότερο τη θετική της στάση απέναντι στη μάθηση εν γένει και αποδυναμώνει το αίσθημα της «ιδρυματοποίησης», της απομόνωσης και της εγκατάλειψης της κοινωνικής ζωής.

. «[…] πάντως το σχολείο μ' έκανε πάλι να σηκωθώ. Απ' το σκοτάδι στο φως». (το επανέλαβε αρκετές φορές)

«Πηγαίνοντας στο πρόγραμμα σα να είσαι ελεύθερη επειδή φεύγεις από μέσα από τη φυλακή……, δεν νιώθεις ότι είσαι μέσα στη φυλακή. Και δεν πιστεύω ότι έχει αρνητικά, γιατί το σχολείο πάντα έχει πολύ καλά […]Εμένα με έχει βοηθήσει πάρα πολύ, πάνω απ' όλα για τις γνώσεις που μου έχει προσφέρει, γιατί δεν είχα γνώσεις καθόλου. Ψυχολογικά σε βοηθάει πολύ… εξαρτάται όμως κι από τους ανθρώπους που έχεις γύρω σου, δηλαδή τον διευθυντή, τους εκπαιδευτές …έρχεσαι σε επαφή με κόσμο που έρχεται από έξω […] Σου συμπεριφέρονται οι άνθρωποι πολλοί καλά, που εδώ στη φυλακή δεν βρίσκεις τέτοιους ανθρώπους που να μιλάς και να σου φτιάχνουν την ψυχολογία σου.

Πολλές φορές αναφέρθηκαν ότι οι προσδοκίες της από το πρόγραμμα δεν αφορούσε μόνο το σήμερα, το παρόν που βίωνε αλλά προσδοκούσε καλύτερο μέλλον.

«Θέλω να εξελιχθώ και επειδή έχω μεγάλη θέληση σε αυτό που κάνω δεν έχω αντιμετωπίσει πρόβλημα. Το πρόγραμμα αυτό μου έδωσε την ευκαιρία να εξελιχτώ… πού ξέρεις μπορεί βγαίνοντας από δω να βρω καμιά δουλειά»

Το πρόγραμμα αποτέλεσε μια ευκαιρία που θα τη βοηθούσε να επανενταχτεί και να αρχίσει να νιώθει ότι αποκτα΄ δεξιότητες για να βρει μια δουλειά στο μέλλον

«….ήταν μεγάλη ευκαιρία να ξεκινήσω ξανά το «σχολείο» και είναι πολλά συν… αρνητικά δεν έχω να πω […]».

Αξιοσημείωτη η αναφορά που κάνει στο πόσο συνέβαλλε το πρόγραμμα στην αλλαγή στάση της και επιπλέον στην τόνωση της αυτό εκτίμηση της.

«Γιατί είναι η ωριμότητα, η διαφορετική σκέψη, η πειθώ που βάζω στον εαυτό μου, πείθω τον εαυτό μου και καταλαβαίνω μέσα από την εμπειρία…Υπάρχουν «μαθήματα» που με δυσκολεύουν, αλλά καταβάλλω προσπάθειες γιατί θέλω να εξελιχθώ,

με πιάνει εκεί και πεισμώνω…εγώ από την μέχρι τώρα πορεία μου είμαι πολύ ευχαριστημένη. Είμαι σίγουρη ότι θα τα καταφέρω».

Περιμένει να βελτιωθεί η ποιότητα της ζωής τους, μετά από αυτή την εμπειρία στο πρόγραμμα, να αλλάξει κάτι προς το καλύτερο και γενικά υιοθετεί μια θετική και ενθουσιώδη διάθεση για το μέλλον χωρίς όμως να είναι σε θέση να προσδιορίσει, σε ποιους τομείς της ζωής τους ακριβώς και πώς μπορεί να γίνει αυτό. Μόνο σε πρακτικό επίπεδο μπορεί να απαντήσει και γι' αυτό τονίζεται η εύρεση εργασίας.

Η απόκτηση γνώσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων όμως δε δημιουργεί προσδοκίες μόνο για τον εξοπλισμό τους με τα κατάλληλα, τα απαραίτητα εφόδια για να βρει εργασία αλλά και για να κάνει κάτι για τον εαυτό τους, να μάθει τι θέλει να κάνει στη ζωή της και ποια θα είναι η διαδρομή της μετά τη φυλακή *«Θα γνωρίζω περισσότερα…εννοείται για μια δουλειά θα μας βοηθήσει, γιατί με το δημοτικό δεν σε παίρνει κανείς…με το γυμνάσιο είναι λίγο καλύτερα. Μαθαίνουμε και τους υπολογιστές που σε όποια δουλειά και να μπεις χρειάζεται…και στη ζωή μας και στο σπίτι και παντού. Στο μετά θα με βοηθήσει πολύ».*

<u>Προτάσεις-Επίλογος</u>

Η έννοια της κοινωνικής επανένταξης, εμφανίστηκε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα για να αντικαταστήσει την ποινή ως τιμωρία, με τη «βελτίωση» του ανθρώπου που έχει επιδείξει παραβατική συμπεριφορά και έχει υποπέσει σε κάποιο αδίκημα. Προς την κατεύθυνση αυτή στράφηκε το σωφρονιστικό σύστημα, υλοποιώντας πλήθος προγραμμάτων που θα συνέβαλαν στην αναδόμηση της προσωπικότητάς τους. Στην πορεία αυτή, υπήρξαν προσπάθειες που στέφτηκαν με επιτυχία αλλά και άλλες που κατέληξαν αποτυχημένες.

Έτσι, σήμερα θεωρείται ότι η κοινωνική επανένταξη θα πρέπει να επιδιώκεται με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, ενώ η πολιτεία θα πρέπει να στηρίζει τα αποφυλακιζόμενα άτομα στην προσπάθειά τους για ομαλή επάνοδο στην κοινωνική ζωή.

Από το 1989, ξεκίνησαν οι προσπάθειες δημιουργίας εκπαιδευτικών ευκαιριών στο χώρο των φυλακών, καθώς κατέστησαν διακριτοί οι παράγοντες που το επιβάλλουν, δεδομένου ότι αρκετές έως την προαναφερθείσα χρονική περίοδο στατιστικές, είχαν δείξει υψηλό ποσοστό φυλακισμένων με πολύ χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Μέχρι και σήμερα τα ποσοστά αυτά, φαίνεται να βρίσκονται στα ίδια επίπεδα, αποκαλύπτοντας τις μεγάλες και σοβαρές ανάγκες για εκπαίδευση μέσα στη φυλακή. Επιπλέον, τα ποσοστά αυτά καταδεικνύουν και ένα από βασικότερα αίτια της παραβατικής συμπεριφοράς των κρατουμένων, που δεν είναι άλλο από την ανεργία.

Έτσι, κρίνεται αναγκαία η ενθάρρυνση των κρατουμένων να συμμετάσχουν στα εκπαιδευτικά προγράμματα, που στοχεύουν στην απόκτηση εφοδίων, από τους κρατούμενους - εκπαιδευόμενους, τέτοια ώστε να ελαχιστοποιηθούν οι πιθανότητες υποτροπής των ατόμων αυτών, όταν επιστρέψουν στην κοινωνία, κυρίως λόγω της ανεργίας.

Αρκετά από τα παραπάνω έχουν αναφερθεί και σε προηγούμενες έρευνες, όπως «*η καταπολέμηση της ρουτίνας*» (Βεργίδης, 2007, Bhatti, 2010) ή «*η επαφή με τον έξω κόσμο*» (Βεργίδης, 2007), αλλά και επιπλέον οφέλη, όπως «η απασχόληση με κάτι θετικό και όχι κάτι αρνητικό μέσα στη φυλακή» ή «η δημιουργία της διάθεσης να επανασχεδιάσουν τη ζωή τους».

Οι γυναίκες εμφανίζονται όπως διαφάνηκε και στη δική μας μικρής εμβέλειας έρευνα, πιο αισιόδοξες και προσδοκούν ότι τουλάχιστον θα βοηθηθούν από τέτοια προγράμματα να εισέλθουν πιο δυναμικά στο πεδίο της αναζήτησης και εξεύρεσης εργασίας και σίγουρα ότι θα έχουν εξασφαλίσει τη δυνατότητα να ενισχύσουν και να υποστηρίξουν οι ίδιες τα παιδιά τους τόσο στην ανατροφή τους όσο και στις σπουδές τους. Θεωρούν ότι η αποπεράτωση αυτού του προσωπικού τους εγχειρήματος μέσα από όλη τούτη την εκπαιδευτική διαδικασία θα τις εξοπλίσει με εφόδια, που μπορεί να τους φανούν πολύτιμα στη μετά τη φυλακή ζωή τους τόσο σε σχέση με τον ίδιο τους τον εαυτό όσο και με το στενό ή και ευρύτερο οικογενειακό τους περιβάλλον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Ανανιάδης, Π. (2007). *Αντιλήψεις των εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας για την εικόνα του εαυτού τους (αυτοεκτίμηση).* Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο-Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Σπουδές στην Εκπαίδευση.

2. Ανδρίτσου, Α., Δασκαλάκη, Κ., Παπαδοπούλου, Π., Σινόπουλος, Π. Α., Τσαμπαρλή, Δ., Φρονίμου, Ε., Κατσουγιάνη, Κ. (Ερευνητική Ομάδα του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών) (1988).. *Ο θεσμός της φυλακής στην Ελλάδα. Προκαταρτική Έκθεση.* Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών. Ειδικό τεύχος, αφιέρωμα στον Ηλία Δασκαλάκη 68Α. 3. Βασιλείου.

3. Βεργίδης, Δ. (2004). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: σχολικές διαδρομές και προσδοκίες των εκπαιδευομένων,* στο Βεκρής Λ., Χοντολίδου Ε. (επιμέλεια), Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Αθήνα 28-29 Ιουνίου 2003, ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ, Αθήνα, σελ: 381-399.

4. Βεργίδης, Δ. (2003). *Αξιολόγηση του προγράμματος ΣΔΕ για τις σχολικές περιόδους 2001/ 02- 2002/03.* Πανεπιστήμιο Πατρών- Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Εργαστήριο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.

5. Βεργίδης, Δ., Abrahamsson, K., Davis M. & Fay R., (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων- Κοινωνική και Οικονομική Λειτουργία.* Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Τόμος Β, ΕΚΠ 64/Β.

6. Βεργίδης, Δ., Ασημάκη, Α. & Τζιτζίδης, Α. (2007). *Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΩΝ- Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στη Φυλακή Κορυδαλλού.* Πανεπιστήμιο Πατρών- Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών Π.Τ.Δ. Εκπαίδευσης, Επιστημονική Επετηρίδα, ΑΡΕΘΑΣ, Τόμος IV.

7. Γιοβάνογλου, Σ. (2006). *Θεσμικά προβλήματα της κοινωνικής επανένταξης των αποφυλακισμένων*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα, Κοινωνική Αρωγή και Ποινική Δικαιοσύνη, Τεύχος 2.

8. Γκασούκα Μ., (χ.χ.). *Εκπαιδευτικές τεχνικές για τους φυλακισμένους και αποφυλακισμένους.* Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών- Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης, Τόμος ΙΙ, ΕΚεΠις.

9. ΕΙΣΗΓΗΣΗ No R(89)12 ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΥΠΟΥΡΓΩΝ ΣΤΑ ΚΡΑΤΗ – ΜΕΛΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΦΥΛΑΚΗ (Υιοθετημένη από την Επιτροπή των Υπουργών την 13η Οκτωβρίου 1989 κατά την 429η συνάντηση των Υφυπουργών), www.epea.org.

10. Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: Κριτική.

11. Καβαδίας, Κ., Κιουλάνης, Σπ., Μέτης, Σ. & Όρλης, Στ., (2007). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση ως βασικός παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα ΣΔΕ: μια εναλλακτική πρόταση επιμόρφωσης των εκπαιδευτών που υπηρετούν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.* Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Β' Φάσης Αθήνα 23- 24 Ιουνίου 2006, ΥΠΕΠΘ.

12. Καζταρίδου, Α. (2007). *Τα κίνητρα μάθησης ενηλίκων εκπαιδευομένων σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας: το παράδειγμα του ΣΔΕ Καστοριάς.* Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο- Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Σπουδές στην Εκπαίδευση.

13. Καυτατζόγλου, Ι. (2006). *Κοινωνικός Αποκλεισμός: εκτός, εντός και υπό*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.

14. Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση- Σχέσεις διδασκόντων- διδασκομένων.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Τόμος Β.

15. Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

16. Κομίλη, Α. (1989). *Βασικές αρχές και μέθοδοι επιστημονικής έρευνας στην Ψυχολογία.* Αθήνα: Οδυσσέας.

17. Κουτρούμπα, Κ. (2007). *Αποτύπωση και αξιολόγηση της διαδικασίας επιμόρφωσης ως μέσου υποστήριξης του παιδαγωγικού ρόλου των εκπαιδευτών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.* Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Β' Φάσης Αθήνα 23- 24 Ιουνίου 2006, ΥΠΕΠΘ.

18. Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

19. Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, στ' έκδοση.

20. Λάζου, Α. (2008). *Οι απόψεις των εκπαιδευομένων σχετικά με τα εμπόδια στη μάθηση που αντιμετωπίζουν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Η περίπτωση του ΣΔΕ Πύργου.* Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο- Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Σπουδές στην Εκπαίδευση.

21. Λανδρίτση, Ι. (2007) Οι εκπαιδευόμενοι των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Έρευνα για τα χαρακτηριστικά και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο στα ΣΔΕ Πάτρας, Πύργου και Αγρινίου, Πανεπιστήμιο Πατρών- Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης – Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών.

22. Μακράκης, Β. (1997). *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη χρήση του SPSS - Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg

23. Μητροσύλη, Μ. & Φρονίμου, Ε. (2006). *Οικογενειακή, κοινωνική & επαγγελματική επανένταξη ειδικών ομάδων πληθυσμού- Η περίπτωση των γυναικών κρατουμένων.* Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών- Ινστιτούτο Κοινωνικής Πολιτικής.

24. Μπακιρτζής, Κ. (2000). *Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης.* Παιδαγωγική επιθεώρηση, 30.

25. Μπονίδης, Κ., Χοντολίδου, Ε. (1997). Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: Από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης-το παράδειγμα της Ελλάδας. Στο: Βάμβουκας, Μ., Χουρδάκης, Α. (Επιμ.), Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

26. Νικολόπουλος, Γ. (2005). Το ζήτημα της επαγγελματικής επανένταξης των πρώην καταδίκων: Θεωρητικές επισημάνσεις, ερευνητικά πορίσματα και κοινωνικές δράσεις. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, Τεύχος 118 Γ΄.

27. Οργάνωση & λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας 2004. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://www.ideke.edu.gr/uploads/news_355.pdf

28. Πάλλα, Μ. (1992). Η ανάλυση περιεχομένου. Φιλόλογος, 67.

29. Παπαδάκη, Β. (2006). *Μελέτη της εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης κρατουμένων στα πλαίσια της κοινωνικής επανένταξης.* Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο- Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Σπουδές στην Εκπαίδευση.

30. Σαμανίδης, Ν. (2006). Η εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών/τριών στην αρθρογραφία των εκπαιδευτικών περιοδικών. Διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

31. Τσιμπουκλή, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων- Εκπαιδευτικοί Μέθοδοι- Ομάδα Εκπαιδευομένων.* Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Τόμος Δ, ΕΚΠ 64/Δ.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΘΕΤΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΦΗΒΩΝ ΚΑΙ ΝΕΩΝ

Κατσογιάννη Μαρία, Γιωτσίδη Βασιλική

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη της καριέρας αφορά σε παρεμβάσεις που βοηθούν το άτομο να προβεί σε επιλογές εκπαίδευσης και επαγγέλματος. Η σύγχρονη συμβουλευτική αναζητά τις επικρατέστερες μεταβλητές που υπεισέρχονται στη διαδικασία ανάπτυξης καριέρας (CCDF, 2007). Ως αποτέλεσμα, έχει δημιουργηθεί η ανάγκη εστίασης σε επιμέρους χαρακτηριστικά που συμβάλουν στην προσαρμογή του ατόμου, όπως είναι η ανθεκτικότητα, η δημιουργικότητα και η καινοτομία (Brown & Lent, 2013). Παρόλο που δεν έχει ακόμη διαμορφωθεί ένα σαφές συγκεκριμένο πλαίσιο που να ορίζει τις εμπειρικές εφαρμογές αναφορικά με την επαγγελματική συμβουλευτική στους νέους (Robertson, 2018), τα θετικά συναισθήματα, τα δυνατά χαρακτηριστικά, η ευγνωμοσύνη και η ελπίδα φαίνεται να είναι ορισμένα από τα χαρακτηριστικά που κατά κύριο λόγο αξιοποιούνται για τους σκοπούς της επαγγελματικής ανάπτυξης (Dik, Duffy, Allan, O'Donnell, Shim & Steger, 2014; Duffy & Dik, 2013). Για παράδειγμα, τα οφέλη που προκύπτουν από τη βίωση θετικών συναισθημάτων θεωρείται ότι οδηγούν σε επιτυχημένα επαγγελματικά αποτελέσματα (Boehm & Lyubomirsky, 2008), καθώς έχει βρεθεί ότι τα άτομα με θετική διάθεση αλληλοβοηθούνται, είναι περισσότερο ευέλικτα και περισσότερο παραγωγικά (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005). Στη δε αγορά εργασίας, οι νέοι υποψήφιοι που βιώνουν θετικά συναισθήματα έχουν περισσότερες πιθανότητες να προχωρήσουν στη διαδικασία επαγγελματικής επιλογής διευκολύνοντας έτσι την τελική εύρεση εργασίας, ενώ παράλληλα έχει βρεθεί ότι αυξάνεται η ικανοποίησή τους από την εργασία, καθώς και οι απολαβές από αυτήν (Roberts, Caspi, & Moffitt, 2003; Diener, Nickerson, Lucas, & Sandvik, 2002).

Η θετική ψυχολογία είναι μια σύγχρονη προσέγγιση στην επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία θεωρεί την επαγγελματική σταδιοδρομία ως έναν από τους παράγοντες ευδαιμονικής διαβίωσης στο πλαίσιο της οικονομικής, της κοινωνικής, της φυσικής, και της κοινοτικής ευημερίας (Robertson, 2018). Τα έως τώρα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι ευθυγραμμίζοντας τις αξίες, τα δυνατά χαρακτηριστικά και τον σκοπό ενός ανθρώπου με την εργασία του, αυξάνεται η ευημερία και η ικανοποίησή του από τη ζωή (Peterson & Seligman, 2004). Εφαρμοσμένες τεχνικές της θετικής ψυχολογίας παρέχουν το υπόβαθρο για την προπονητική καριέρας και την επαγγελματική συμβουλευτική, προωθώντας την αποτελεσματικότητα και τη μέγιστη λειτουργικότητα (Jacobsen, 2010; Yates, 2013). Στη συμβουλευτική καριέρας, η εφαρμογή των θετικών παρεμβάσεων και τα αποτελέσματά τους στην αύξηση της ευημερίας μπορούν να μεγιστοποιήσουν τα οφέλη για τους νέους στην αναζήτηση εργασίας, την προσαρμοστικότητα και την επιτυχία στις επιλογές τους. Ειδικότερα, έχει βρεθεί ότι η βίωση μεγαλύτερης ευημερίας αυξάνει τις πιθανότητες εύρεσης εργασίας, η οποία προσφέρει αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση, αυτονομία, γνησιότητα και δημιουργικότητα, με υψηλότερες αποδοχές και καλύτερες εργασιακές σχέσεις στους οργανισμούς (Panc, 2015). Προς αυτόν τον στόχο βελτίωσης της

ευημερίας, οι παρεμβάσεις θετικής ψυχολογίας αναπτύσσουν τις θετικές πλευρές της προσωπικότητας, τα θετικά συναισθήματα και τις αντίστοιχες συμπεριφορές. Η θετική ψυχολογία, με τις παρεμβάσεις για την ευημερία και την έμφαση στις δυνάμεις του ανθρώπου, θέτει τα θεμέλια για την επαγγελματική ανάπτυξη σύμφωνα με τις αξίες, τα ενδιαφέροντα και τους στόχους των νέων, ώστε να ευδοκιμήσουν στη ζωή και στον επαγγελματικό στίβο.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η μελέτη των σύγχρονων παρεμβάσεων θετικής ψυχολογίας στους εφήβους και τους νέους με στόχο την ανάπτυξη καριέρας. Από όσο μπορούμε να γνωρίζουμε, πρώτη φορά μελετώνται συγκεντρωτικά οι παρεμβάσεις θετικής ψυχολογίας σε εφήβους και νέους και ιδιαίτερα όσες αφορούν στην επαγγελματική ανάπτυξη. Ένα τέτοιο εγχείρημα θεωρείται σημαντικό, καθώς οι τρόποι προσέγγισης και παρέμβασης που εισήγαγε ο κλάδος της θετικής ψυχολογίας βρίσκει απήχηση στις νέες ηλικίες και εφαρμόζεται στο σχολικό περιβάλλον με μικρό οικονομικό κόστος και ενθαρρυντικά αποτελέσματα (Seligman et al., 2009; Robertson, 2018). Δίνεται έτσι η δυνατότητα παρότρυνσης εφαρμογής παρόμοιων προγραμμάτων στη χώρα μας, καθώς και περαιτέρω έρευνας που θα υποστηρίξει τα ήδη υπάρχοντα εμπειρικά δεδομένα σε διεθνές επίπεδο, σε ενήλικες και νέους, επιτυγχάνοντας το ζητούμενο της ευημερίας και της ικανοποίησης από τη ζωή. Είναι σημαντικό τα νέα παιδιά, στο ξεκίνημά τους, να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τους τρόπους προσωπικής ανάπτυξης, αλλά και σύγχρονες μεθόδους καλλιέργειας του εαυτού τους για την αυτοπραγμάτωση και την ευδαιμονία. Ο σκοπός αυτός μπορεί να επιτευχθεί με τα μέσα που προτείνει ο κλάδος της θετικής ψυχολογίας.

Μεθοδολογία

Στην παρούσα μελέτη περιγράφονται σύγχρονα εφαρμοσμένα προγράμματα θετικής ψυχολογίας με γνώμονα τη δυνητική ωφέλεια στην επαγγελματική συμβουλευτική. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση των σχετικών ερευνών από το 2000 και έπειτα. Αρχικά, συμπεριελήφθησαν παρεμβάσεις θετικής ψυχολογίας σε εφήβους και νέους, καθώς και παρεμβάσεις θετικής ανάπτυξης νέων γενικότερα, και στη συνέχεια μελετήθηκαν οι στοχευμένες παρεμβάσεις θετικής ψυχολογίας στην επαγγελματική ανάπτυξη.

Η αναζήτηση έγινε με χρήση των διαδικτυακών πηγών ProQuest, PubMed, Elsevier Science, Wiley online Library, Taylor & Francis, Science Direct, Ethos UK, και Google Scholar. Οι λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν περιλάμβαναν τα εξής λήμματα: *positive psychology interventions* AND *adolescents* AND *career development*, *positive psychology* AND *vocational guidance*, *positive youth development*, *strength based interventions*, καθώς και ξεχωριστά για κάθε επιμέρους βασική μεταβλητή της θετικής ψυχολογίας, όπως *gratitude*, *hope*, *optimism*, *calling*, *meaning*, *positive affect*, *mindfulness* AND *interventions* AND *youth* OR *adolescents*.

Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι παρεμβάσεις θετικής ψυχολογίας σε εφήβους και νέους μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τέσσερις επιμέρους κατηγορίες: α) παρεμβάσεις που υλοποιούνται μέσα στο σχολικό περιβάλλον με κύριο στόχο την αύξηση της ευημερίας των μαθητών, β) παρεμβάσεις σχετικές με την ανάπτυξη θετικής ταυτότητας των νέων σε κοινοτικό επίπεδο, γ) παρεμβάσεις που στοχεύουν σε

επιμέρους θετικές μεταβλητές σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη, όπως είναι το νόημα ζωής, η ροή και η ευγνωμοσύνη και δ) παρεμβάσεις επαγγελματικής συμβουλευτικής με τεχνικές θετικής ψυχολογίας. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά οι κατηγορίες αυτές και τα επιμέρους προγράμματα.

Από τη συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση των σύγχρονων ερευνών αναφορικά με παρεμβάσεις θετικής ψυχολογίας στο σχολικό περιβάλλον με στόχο την ανάπτυξη των δυνατών χαρακτηριστικών και των επιμέρους συστατικών ευημερίας σε εφήβους, βρέθηκαν 14 δημοσιευμένες μελέτες (Πίνακας 1). Τα προγράμματα αυτά αφορούσαν στην αξιοποίηση των δυνατών στοιχείων του χαρακτήρα γενικότερα, και όχι αποκλειστικά στην ανάπτυξή τους στο πλαίσιο της επαγγελματικής συμβουλευτικής.

Πίνακας 1. Παρεμβάσεις θετικής ψυχολογίας στο σχολικό περιβάλλον για την προσωπική ανάπτυξη και την αξιοποίηση των δυνατών χαρακτηριστικών

Παρέμβαση	Στόχος	Αποτελέσματα
Positive Psychology Program (Seligman et al., 2009)	Δυνατά χαρακτηριστικά, θετικά συναισθήματα, ψυχική ανθεκτικότητα	Βελτίωση στις σχολικές επιδόσεις και τις κοινωνικές δεξιότητες
Penn Resiliency Program (Seligman et al., 2009)	Αισιοδοξία, ευελιξία, ανθεκτικότητα, λήψη αποφάσεων	Αντιμετώπιση άγχους κατάθλιψης και συμπεριφορικών προβλημάτων
Learn it, Live it, Teach it, Embed it (Hoare, Bott, & Robinson, 2017)	Θετικά συναισθήματα, δέσμευση, επιτεύγματα, σκοπός, υγεία	Σημαντική βελτίωση σε όλες τις παραμέτρους
You at your Best (Roth, Suldo & Ferron, 2017)	Θετικά συναισθήματα, ευγνωμοσύνη, δυνατά χαρακτηριστικά, αισιοδοξία, ελπίδα	Σημαντική βελτίωση σε όλες τις παραμέτρους
Values In Action (VIA) Programs (Madden, Green, & Grant, 2010), (Austin, 2005), (Eades, 2005), (Suldo, Huebner, Savage &Thalji, 2010), (Shoshani & Steinmetz, 2014), (Veronese et al., 2012)	Αναγνώριση και αξιοποίηση των δυνατών χαρακτηριστικών	Βελτίωση στην ελπίδα, τη δέσμευση, τις ακαδημαϊκές προσδοκίες, την αποτελεσματικότητα, την κινητοποίηση και την επίτευξη στόχων

Strengths Gym (Proctor et al., 2011)	Δόμηση των δυνατών χαρακτηριστικών	Βελτίωση της ευημερίας των μαθητών
You Can Do it (Bernard & Walton, 2011)	Αυτογνωσία, επίτευξη στόχων, υπευθυνότητα, πίστη, αξιοποίηση του χρόνου	Μείωση άγχους και βελτίωση στα κίνητρα μάθησης, την αυτοεκτίμηση, τις σχέσεις και τη θετική συμπεριφορά
Strengths Explorer (Gallup, 2007)	Επιτυχία στην εκπαίδευση και την προσωπική ζωή	Αυτοεκτίμηση, ελπίδα, ανάπτυξη σχέσεων, σχολική επίδοση
Succeed in School (Zyromsky et al., 2008)	Αυτογνωσία, ακαδημαϊκή και επαγγελματική επιτυχία	Βελτίωση στην ακαδημαϊκή επίδοση και την αυτογνωσία

Όπως προκύπτει από τα εφαρμοσμένα προγράμματα θετικής ψυχολογίας στο σχολείο, σημαντικά συστατικά στοιχεία της θετικής ψυχολογίας μπορούν να εφαρμοστούν στη σχολική συμβουλευτική με σκοπό να προάγουν κυρίως την ευημερία, αλλά και εμμέσως την επαγγελματική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Dik και συνεργάτες (2014) τα δυνατά χαρακτηριστικά, τα θετικά συναισθήματα, η ευγνωμοσύνη, το κάλεσμα (*calling*) και η ελπίδα αποτελούν τα κυριότερα στοιχεία που χρησιμοποιούνται ευρέως στα σχολικά προγράμματα θετικής ψυχολογίας. Η αξιοποίηση των δυνατών χαρακτηριστικών ωθεί προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις που συμβάλουν στη γενική ευημερία και την αυτοπραγμάτωση (Seligman, 2002; Proctor, Tsukayam, Wood, Maltby, Eades & Linley, 2011), καθώς βασίζονται στις αξίες, τις αρετές, τα δυνατά χαρακτηριστικά και τους πόρους του ατόμου (Rashid & Seligman, 2014). Ειδικά η χρήση του VIA (*Values in Action*) στην πράξη αναδεικνύει τα δυνατά στοιχεία της προσωπικότητας και τις αξίες κατά την αναζήτηση επαγγελματικού προσανατολισμού και σκοπού (Peterson & Seligman, 2004; Aulthouse, Kolbert, Bundick, & Crothers, 2016). Αντίστοιχα, εργαλεία όπως το Values in Action (VIA) (Peterson & Seligman, 2004) και το Strengths Quest (Clifton, Anderson, & Schreiner, 2006) χρησιμοποιούνται για την ανάδειξη των δυνατών χαρακτηριστικών τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν στον εργασιακό χώρο και την ευρύτερη προσωπική ανάπτυξη (Littman-Ovadia & Lavy, 2016). Επίσης, με βάση τα εμπειρικά δεδομένα, επιμέρους τεχνικές που χρησιμοποιούνται στα σχολικά προγράμματα θετικής ψυχολογίας, όπως το "Three Good Things", το "Counting Blessings", το "Best Possible Self" και το "Character Strengths in a new way" βελτιώνουν την ευημερία και την ικανοποίηση από τη ζωή των εφήβων και των νέων που συμμετέχουν στα προγράμματα αυτά.

Αναφορικά με τη δεύτερη κατηγορία παρεμβάσεων θετικής ψυχολογίας, αυτή των προγραμμάτων θετικής ανάπτυξης νέων (*Positive Youth Development*) με έμφαση στη διαμόρφωση θετικής ταυτότητας, εντοπίστηκαν 4 σχετικές μελέτες (Πίνακας 2). Σύμφωνα με τα ευρήματα των μελετών αυτών, παρατηρήθηκε βελτίωση στην αυτοεκτίμηση, τα κίνητρα, τους στόχους, τη λήψη αποφάσεων και την ακαδημαϊκή επίδοση των συμμετεχόντων, αποτελέσματα που συμβάλλουν στον επαγγελματικό προσανατολισμό των νέων.

Πίνακας 2. Παρεμβάσεις θετικής ανάπτυξης νέων

Παρέμβαση	Στόχος	Αποτελέσματα
Changing Lives Program (Eichas et al., 2010)	Θετική ανάπτυξη ταυτότητας, δέσμευση, υπευθυνότητα, νόημα, προσωπική ανάπτυξη	Διερεύνηση ταυτότητας, αίσθημα νοήματος, αυτό-έκφραση
Kerner et al., 2012	Επαγγελματική διερεύνηση	Βελτίωση κινήτρων, αναγνώριση ικανοτήτων, εστίαση στα θετικά
Flourishing Learning Youth (Ebersöhn, 2010)	Επαγγελματική συμβουλευτική μέσα από την ανθεκτικότητα	Αύξηση λειτουργικότητας των διαθέσιμων πόρων, αξιοποίηση των δυνατοτήτων, θετικότητα
K (Deane, 2012)	Θετική ανάπτυξη	Βελτίωση στην ακαδημαϊκή επίδοση, την αυτό-αποτελεσματικότητα, τις ικανότητες λήψης αποφάσεων

Συνολικά, τα προγράμματα θετικής ανάπτυξης νέων, όπως αναφέρεται και στη μετα-ανάλυση των Ciocanel, Power, Eriksen και Gillings (2017), έχουν σημαντική συνεισφορά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, καθώς και γενικότερα στην ψυχολογική προσαρμογή τους. Σύμφωνα με τους Dik και συνεργάτες (2014), στα προγράμματα αυτά ο σκοπός και το νόημα στην εργασία μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα, τα θετικά συναισθήματα, την ελπίδα και την έννοια της κατανόησης και υλοποίησης του καλέσματος. Ειδικότερα, από τις παρεμβάσεις σκοπού που μελετήθηκαν ξεχώρισαν για τη δομή τους το πρόγραμμα P.A.T.H.S. (Shek & Lau, 2006) το οποίο υιοθετεί μία ολιστική προσέγγιση και μία κυκλική δομή με στόχο τη διαμόρφωση της θετικής ταυτότητας, των θετικών σχέσεων και της αυτοαντίληψης των συμμετεχόντων, καθώς και το GRAD611-VCU Best (Wu-Pong, 2014) με συγκεκριμένο πλάνο δράσης βασισμένο στα δυνατά χαρακτηριστικά, με στόχο την ανάπτυξη μίας στρατηγικής επίτευξης σκοπού.

Η τρίτη κατηγορία παρεμβάσεων που στοχεύουν σε επιμέρους θετικές μεταβλητές που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη εστιάζουν στη βελτίωση της ευγνωμοσύνης (Froh, Sefick & Emmons, 2008; Froh et al., 2009), στα θετικά συναισθήματα και τη ροή ((Fullagar & Kelloway, 2009; Rathunde & Csikszentmihalyi 2005), στην ελπίδα και την αισιοδοξία (Pedrotti, Lopez & Krieshok, 2000; Marques, Lopez & Pais-Ribeiro, 2011; Madden, Green, & Grant, 2010; Sung, Turner, &

Kaewchinda, 2011), καθώς και στην επίγνωση (Zhang, 2011; Semple et al., 2010; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010).

Η ευγνωμοσύνη έχει βρεθεί ότι συνδέεται με την ευημερία, ενεργοποιεί θετικά συναισθήματα και προσδοκίες για θετικά αποτελέσματα, ενώ βοηθά επίσης τους ανθρώπους στην αντιμετώπιση των δυσκολιών (Emmons, 2003). Ο Emmons (2003) προτείνει ότι τα οφέλη αυτά μεταφέρονται στο εργασιακό περιβάλλον δημιουργώντας θετικό κλίμα, βελτιώνοντας την παραγωγικότητα και αυξάνοντας την ικανοποίηση από την εργασία. Η πίστη στο μέλλον αποτελεί την κοινή συνισταμένη της ελπίδας και της αισιοδοξίας και αφορά ζωτικό παράγοντα για την πρόοδο των εφήβων στις σπουδές, την εργασία και τις σχέσεις με τους άλλους (Catalano et al., 2004; San & Shek, 2012). Η επίγνωση βοηθά την ψυχική υγεία συνολικά, αλλά συμβάλλει επίσης στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων και στην αντιμετώπιση προσωπικών δυσκολιών. Γενικότερα πάντως, τα θετικά χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν παραπάνω κρίνονται απαραίτητα για την επαγγελματική επιτυχία (Littman-Ovadia & Lavy, 2016), καθώς συμβάλλουν στην αυτοπεποίθηση, την προσαρμοστικότητα, την κινητοποίηση και τη νοηματοδότηση των προσπαθειών (Dik, Duffy, & Eldridge, 2009).

Στον Πίνακα 3 συνοψίζονται οι πέντε εξειδικευμένες παρεμβάσεις που στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη εφήβων και νέων και οι οποίες περιλαμβάνουν πειραματική μέθοδο και αναλυτική περιγραφή του σχεδιασμού της παρέμβασης, ώστε να είναι σαφείς οι διαδικασίες και οι εφαρμοσμένες τεχνικές της θετικής ψυχολογίας που ακολουθήθηκαν.

Πίνακας 3. Θετικές παρεμβάσεις επαγγελματικής συμβουλευτικής σε εφήβους και νέους

Παρέμβαση	Στόχος	Αποτελέσματα
Littman-Ovadia, Lazar-Butbul, & Benjamin (2014)	Αξιοποίηση των δυνατών χαρακτηριστικών, αυτοπεποίθηση, αναζήτηση καριέρας σε άνεργους	Μετά από 3 μήνες βελτίωση στην αυτοπεποίθηση και στην αξιοποίηση των δυνατών χαρακτηριστικών και εύρεση εργασίας
Owens, Moti, &Krieshok, (2016)	Διερεύνηση καριέρας μέσα από τα δυνατά χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντα	Καλύτερα αποτελέσματα στη λήψη αποφάσεων, την αυτό-αποτελεσματικότητα και την ικανοποίηση από τη ζωή
Macey (2011)	Προσωπική ανάπτυξη και ενδυνάμωση ευάλωτων ομάδων, στοχοθεσία και επίτευξη στόχων	Βελτίωση στην ελπίδα και τη βούληση επίτευξης στόχων
Bird (2014)	Πολυπαραγοντική παρέμβαση για την επαγγελματική ανάπτυξη (δυνατά χαρακτηριστικά,	Βελτίωση ευημερίας, ευγνωμοσύνης, αυτο-

	επίλυση προβλημάτων, ευγνωμοσύνη, στοχοθεσία)	αποτελεσματικότητας, διαπροσωπικών σχέσεων
Wu-Pong (2014)	Επίδραση του νοήματος και του καλέσματος στην επαγγελματική ανάπτυξη	Εφαρμογή σχεδίου δράσης με ευρύτητα στόχων και εύρεση του αυθεντικού σκοπού

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτών των παρεμβάσεων, ιδιαίτερο ρόλο φαίνεται να παίζει η γνώση και η αξιοποίηση των δυνατών στοιχείων του χαρακτήρα, τα οποία συμβάλλουν στη βελτίωση της ευημερίας και της ικανοποίησης από τη ζωή. Παράλληλα, οι παρεμβάσεις θετικής ψυχολογίας στην επαγγελματική συμβουλευτική παρουσιάζουν πολλά επιμέρους αποτελέσματα, όπως είναι η ανάπτυξη θετικής ταυτότητας, οι βελτιωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις, η επαγγελματική αποδοτικότητα και οι θετικές εμπειρίες στο εργασιακό περιβάλλον (Lavy & Littman-Ovadia, 2016). Κατά συνέπεια, οι θετικές παρεμβάσεις στην ανάπτυξη σταδιοδρομίας φαίνεται να ενισχύουν τα κίνητρα στους νέους ανθρώπους πριν την είσοδο τους στην αγορά εργασίας και να διδάσκουν τεχνικές προσωπικής ανάπτυξης, χρήσιμες για την ευημερία σε όλους τους τομείς της ζωής τους.

Συμπεράσματα

Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας είχε σκοπό να παρουσιάσει τις παρεμβάσεις θετικής ψυχολογίας σε εφήβους και νέους και να συσχετίσει τα αποτελέσματα της εφαρμογής τους με την επαγγελματική συμβουλευτική και ανάπτυξη. Για τον σκοπό αυτό, αναζητήθηκαν σύγχρονες βιβλιογραφικές μελέτες αναφορικά με εφαρμοσμένες παρεμβάσεις. Όσον αφορά τα στοχευμένα προγράμματα θετικής ψυχολογίας σχετικά με την επαγγελματική συμβουλευτική σε εφήβους και νέους, βρέθηκαν περιορισμένες σε αριθμό δημοσιευμένες μελέτες, γεγονός το οποίο καλεί για περαιτέρω διερεύνηση και σχεδιασμό προγραμμάτων θετικής ψυχολογίας ειδικά για την επαγγελματική ανάπτυξη των εφήβων και των νέων.

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις της επαγγελματικής συμβουλευτικής έχουν αναγνωρίσει τη δυνατότητα της θετικής ψυχολογίας να συμβάλλει στη βελτίωση των αποτελεσμάτων μέσα από την αύξηση των παραγόντων ευημερίας (Jacobsen, 2010) και τη συσχέτιση ενδιαφερόντων, καριέρας και ευημερίας (Dik & Hansen, 2008). Τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα συσχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση και την ευημερία (Littman-Ovadia & Davidovitch, 2010). Επίσης, τα δυνατά χαρακτηριστικά, ιδιαίτερα ο αυτό-έλεγχος και η επιμονή στην επιδίωξη των στόχων, προβλέπουν τα ακαδημαϊκά και επαγγελματικά αποτελέσματα, ανεξάρτητα από τον υψηλό δείκτη νοημοσύνης (Duckworth & Seligman, 2005). Η Sanderson (2017) προτείνει τη σύνδεση της θετικής ψυχολογίας με την επαγγελματική συμβουλευτική μέσα από δραστηριότητες για τα 24 χαρακτηριστικά του VIA (Values in Action), με αντίστοιχες ασκήσεις που έχουν εφαρμοστεί εκτός πλαισίου επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα δυνατά χαρακτηριστικά έχουν, επίσης, προταθεί για εφαρμογή στην επαγγελματική ανάπτυξη τόσο για τη διερεύνηση πιθανών κατευθύνσεων, όσο και για τη βελτίωση της απόδοσης, συνδυάζοντας τη θετική ψυχολογία με την επαγγελματική συμβουλευτική (Rashid & Anjum, 2015). Παράλληλα, πολλές άλλες θετικές μεταβλητές κρίνονται

απαραίτητες για την επαγγελματική επιτυχία (Littman-Ovadia & Lavy, 2016) και συμβάλουν στην αυτοπεποίθηση, την προσαρμοστικότητα, την κινητοποίηση και τη νοηματοδότηση των προσπαθειών (Dik, Duffy & Eldridge, 2009). Συγκεκριμένα, εκτός από τα δυνατά χαρακτηριστικά, περαιτέρω τέτοια στοιχεία αποτελούν συνήθως τα θετικά συναισθήματα, η ευγνωμοσύνη, ο σκοπός, το κάλεσμα και η ελπίδα. Ως εκ τούτου, όπως προτάθηκε από τους Dik και συνεργάτες (2014), σημαντικά στοιχεία της θετικής ψυχολογίας μπορούν να εφαρμοστούν στη σχολική συμβουλευτική με σκοπό να προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη και την ευημερία.

Πράγματι, από τις εμπειρικές μελέτες που παρατέθηκαν φαίνεται ότι οι νέοι μπορούν να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τις προκλήσεις γνωρίζοντας τις δυνατότητές τους, καθώς και επιμέρους τρόπους ανάπτυξης και αξιοποίησής τους (Yates & Masten, 2004). Επιπρόσθετα, με τις κατάλληλες παρεμβάσεις αναπτύσσονται ολιστικά και αποδίδουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους, ενώ βελτιώνουν την αυτοεκτίμησή τους και την προσαρμοστικότητά τους (Chatzinikolaou, 2015). Συμπερασματικά, τα προγράμματα θετικής ανάπτυξης στους νέους επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στις ικανότητες, τις αξίες και τις δεξιότητες, συμπεριλαμβανόμενης και της επαγγελματικής αξιοποίησης όλων αυτών, προσφέροντας αυτοπεποίθηση, αίσθηση σκοπού και θετική αντίληψη του μέλλοντος (Benson, 2002). Περισσότερες μελέτες επικεντρωμένες στην επαγγελματική συμβουλευτική σε εφήβους και νέους θα έδιναν το απαραίτητο ερευνητικό έρεισμα για τη διεύρυνση των εφαρμογών των παρεμβάσεων της θετικής ψυχολογίας στον τομέα αυτόν.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Aulthouse, M., Kolbert, J. B., Bundick, M. J., & Crothers, L. M. (2016). Positive Psychology and Career Development. *Journal of School Counseling, 15*(15), 1-38.

Austin, D. (2005). *The effects of a strengths development intervention program upon the self-perception of students' academic abilities* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Azusa Pacific University, Calif.

Benson, P. L. (2002). Adolescent development in social and community context: A program of research. *New Directions for Youth Development, 95*, 123-147. DOI: 10.1002/yd.19

Bernard, M., & Walton, K. (2011). The effect of You Can Do It! Education in six schools on student perceptions of wellbeing teaching, learning and relationships. *Journal of Student Wellbeing, 5*, 22-37.

Bird, J. M. (2014). *Evaluating the Effects of a Strengths-Based, Professional Development Intervention on Adolescents' Academic, Social and Emotional Outcomes* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). University of South Carolina. South Carolina.

Boehm, J. K. & Lyubomirsky, S. (2008). Does happiness lead to career success? *Journal of Career Assessment, 16*(1), 101-116. Boehm, J. K. & Lyubomirsky, S. (2008). Does Happiness Promote Career Success? Journal of Career Assessment, 16(1), 101–116. https://doi.org/10.1177/1069072707308140

Brown, S. & Lent, R. (2013). *Career development and counseling: Putting theory and research to work.* Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.

Catalano, R. F., Berglund, L. M., Ryan, J. M., Lonczak, H. S. & Hawkins, D. J. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on

Evaluation of Positive Youth Development Programs. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* [Special issue]. *Positive Development: Realizing the Potential of Youth, 591,* 98-124.

CCDF (2007). Applying the Construct of Resilience to Career Development: Lessons in Curriculum Development Number 27 . Ανάκτηση από http://www.ccdf.ca/ccdf/wp- content/uploads/2011/01/Resilience_2007-EN.pdf)

Chatzinikolaou, R. (2015). *Strength-based interventions in secondary schools: How can they be most helpful for pupils at-risk and not-at-risk of exclusion?* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). University of East London, London, UK.

Ciocanel, O., Power, K., Eriksen, A., & Gillings, K. (2017). Effectiveness of Positive Youth Development Interventions: A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *Journal of Youth and Adolescence, 46,* 483-504.

Clifton, D. O., Anderson, E. C., & Schreiner, L. A. (2006). *Strengths Quest: Discover and Develop your Strengths in Academics Career, and beyond.* NY: Gallup Press.

Deane, K. L. (2012). *Project K in black & white: A theory driven & randomised controlled trial evaluation of a youth development programme* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). University of Auckland, New Zealand.

Diener, E., Nickerson, C., Lucas, R. E., & Sandvik, E. (2002). Dispositional affect and job outcomes. *Social Indicators Research, 59,* 229-259.

Dik, B. J., & Hansen, J. C. (2008). Following passionate interests to well being. *Journal of Career Assessment, 16,* 86-100.

Dik, B. J., Duffy, R. D., & Eldridge, B. M. (2009). Calling and vocation in career counseling: Recommendations for promoting meaningful work. *Professional Psychology: Research and Practice, 40*(6), 625-632.

Dik, B., Duffy, R. D., Allan, B. A., O'Donnell, M. B., Shim, Y., & Steger, M. F. (2014). Purpose and meaning in career development applications. *The Counseling Psychologist, 43,* 558-585.

Duckworth, A. L. & Seligman, M. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science, 16*(12), 939-944.

Duffy, R. D. & Dik, B. J. (2013). Research on calling: What have we learned and where are we going? *Journal of Vocational Behavior, 83*(3), 428-436. http://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jvb.2013.06.006

Eades, J. (2005). *Classroom tales: Using storytelling to build emotional, social and academic skills across the primary curriculum.* London, United Kingdom: Jessica Kingsley Publishers.

Ebersöhn, L. (2010). Resilience and Career Counseling: Describing the Utility of Quadrant Mapping. *Journal of Psychology in Africa, 20*(3), 385-394.

Eichas, K., Albrecht, R. E., Garcia, A. J., Ritchie, R. A., Varela, A., Garcia, A., . . . Kurtines, W. M. (2010). Mediators of positive youth development intervention change: Promoting change in positive and problem outcomes? *Child and Youth Care Forum, 39*(4), 211-237. https://doi.org/10.1007/s10566-010-9103-9

Emmons, R., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: an experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(2), 377-389. DOI: 10.1037/0022-3514.84.2.377

Froh, J., Kashda, T. B., Ozimkowski, K. M., & Miller, N. (2009). Who benefits the most for a gratitude intervention in children and adolescents? Examining positive affect as a moderator. *The Journal of Positive Psychology, 5*(4), 408-422. https://doi.org/10.1080/17439760902992464

Froh, J., Sefick, W. J., & Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology, 46*, 213-233. DOI:10.1016/j.jsp.2007.03.005

Fullagar, C. J. & Kelloway, E. K. (2009). 'Flow' at work: An experience sampling approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 82*(3), 595-615. http://psycnet.apa.org/doi/10.1348/096317908X357903

Gallup. (2007). *Clifton Youth Strengths Explorer. Gallup Youth Development Specialists.* Princeton: The Gallup Organisation.

Hoare, E., Bott, D., & Robinson, J. (2017). Learn it, Live it, Teach it, Embed it: Implementing a whole school approach to foster positive mental health and wellbeing through Positive Education. *International Journal of Wellbeing, 7*(3), 56-71. DOI: http://dx.doi.org/10.5502/ijw.v7i3.645

Jacobsen, M. (2010). Positive psychology for career counsellors. *Career Planning and Adult Development, 26*(1), 26-39.

Kerner, E., Fitzpatrick, M. R., Rozworska, K. A., & Hutman, H. (2012). Mechanisms of Change in a Group Career Exploration Intervention: The Case of "Bryan". *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy, 46*(2), 141-160.

Lavy, S., & Littman-Ovadia, H. (2016). My Better Self : Using Strengths at Work and Work Productivity, Organizational Citizenship Behavior, and Satisfaction. *Journal of Career Development, 44*(2), 95-109. https://doi.org/10.1177%2F0894845316634056

Littman-Ovadia, H., & Davidovitch, N. (2010). Effects of congruence and character-strength deployment on work adjustment and well-being. *International Journal of Business and Social Science, 1*(3), 137-145.

Littman-Ovadia, H., Lazar-Butbul, V., & Benjamin, B. A. (2014). Strengths based career counselling: Overview and initial evaluation. *Journal of Career Assessment, 22*(3), 403-419. DOI: 10.1177/1069072713498483

Littman-Ovadia, H., & Lavy, S. (2015). Going the extra mile: Perseverance as a key character strength at work. *Journal of Career Assessment, 24*(2), 240-252. https://doi.org/10.1177%2F1069072715580322

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent Positive Affect: Does Happiness lead to Success? *Psychological Bulletin, 6*(131), 803-855. DOI: 10.1037/0033-2909.131.6.803

Macey, A. (2011). *Effects of a group counseling career intervention on the*

hopefulness and future orientation of at-risk middle school students (*Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή) Wayne State University,* Detroit, Michigan.

Madden, W., Green, S., & Grant, T. (2010). A pilot study evaluating strengths-based

coaching for primary school students: Enhancing engagement and hope. *International Coaching Psychology Review, 6,* 71-83.

Marques, S. C., Lopez, S. W., & Pais-Ribeiro, J. L. (2011). Building hope for the future: A program to foster strengths in middle-school students. *Journal of Happiness Studies, 12*(1), 139-152. http://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10902-009-9180-3

Owens, R. L., Moti, T. C., & Krieshok, T. S. (2016). A comparison of strengths and interests protocols in career assessment and counselling. *Journal of Career Assessment, 24*(4), 605-622. https://doi.org/10.1177/1069072715615854

Panc, I. (2015). Positive Psychology Interventions – evidence-based resources for students' career development. *Journal of Educational Sciences and Psychology, 5*(2), 51-61.

Pedrotti, J. T., Lopez, S. J., & Krieshok, T. S. (2000). *Making Hope Happen: A program for fostering strengths in adolescents* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). University of Kansas, Lawrence.

Peterson, R., & Seligman, M. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook of classification.* New York, NY: Oxford University Press.

Proctor, C., Tsukayam, E., Wood, A. M., Maltby, J., Eades, J., & Linley, P. A. (2011). Strengths gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology, 6*(5), 377-388. DOI: 10.1080/17439760.2011.594079

Rashid, T., & Anjum, A. (2015). *Ways to Use Your VIA Strengths*. Ανάκτηση Απρίλιος 2018, από http://www.viacharacter.org/blog/ways-use-via-strengths/

Rashid, T., & Seligman, M. E. (2014). Positive psychotherapy. Στο D. Wedding, & R. J. Corsini, *Current psychotherapies* (10 εκδ., 461-498). Belmont, CA: Brooks/Cole.

Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments. *American Journal of Education, 111*, 341-371. http://psycnet.apa.org/doi/10.1086/428885

Roberts, B., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2003). Work Experiences and Personality Development in Young Adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(3), 582-593. DOI: 10.1037//0022-3514.84.3.582

Robertson, P. (2018). Positive psychology and career development. *British Journal of Guidance and Counselling, 46*(2), 241-254. https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1318433

Roth, R., Suldo, S. & Ferron, J. (2017). Improving Middle School Students' Subjective Well-being: Efficacy of a Multi-component Positive Psychology Intervention Targeting Small Groups of Youth. *School Psychology Review, 46*(1), 21-41. https://doi.org/10.17105/10.17105/SPR46-1.21-41

San, R. C., & Shek, D. T. (2012). Beliefs in the Future as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal*, 1-8. http://dx.doi.org/10.1100/2012/527038

Sanderson, K. (2017). *Career Matters: Leveraging Positive Psychology to Guide Us to Good and Right Wor* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία) University of Pennsylvania.

Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effect of a mindfulness-based education program on pre- and early-adolescents' well-being and social-emotional competence. *Mindfulness, 1*(3), 137-151. DOI: 10.1007/s12671-010-0011-8

Seligman, M. E. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment.* N.Y.: Free Press.

Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkin, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, 35*(3), 293-311. https://doi.org/10.1080/03054980902934563

Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D., & Miller, L. F. (2010). A Randomized Trial of Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Children: Promoting Mindful Attention to Enhance Social-Emotional Reliliency in Children. *Journal of Child and Family Studies, 19*(2), 218-229. DOI: 10.1007/s10826-009-9301-y

Shek, D. T., & Lau, P. (2006). Development of a positive youth development program in Hong Kong: Project P.A.T.H.S. (Positive Adolescent Training through Holistic Social Programs). *Journal of Basic Education, 15*(1), 141-158.

Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*(15), 1289-1311. http://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10902-013-9476-1

Suldo, S., Huebner, E. S., Savage, J., & Thalji, A. (2010). Promoting subjective well-being. Στο M. Bray, T. J. Kehle, & P. E. Nathan, *The Oxford Handbook of School Psychology* (504-522). New York: Oxford University Press.

Sung, Y., Turner, S. L., & Kaewchinda, M. (2011). Career Development Skills, Outcomes and Hope among College Students. *Journal of Career Development, 40*(2), 127-145. https://doi.org/10.1177%2F0894845311431939

Veronese, G., Castiglioni, M., Barola, G., & Said, M. (2012). Living in the shadow of occupation: Life satisfaction and positive emotion as protective factors in a group of Palestinian school children. *Children and Youth Services Review, 34*(1), 225-233. http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.10.002

Wu-Pong, S. (2014). *A Novel Calling Intervention for Career Development and Well-being* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). University of Pennsylvania, Filadelphia, U.S.

Yates, J. (2013). A positive approach to career coaching. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling, 30*, 46-53.

Yates, T. M., & Masten, A. S. (2004). Fostering the Future: Resilience theory and the practice of positive psychology. Στο P. A. Linley & S. Joseph, *Positive Psychology in Practice* (521-539). New Jersey: Wiley and Sons.

Zhang, Q. (2011). *The role of dispositional mindfulness on occupational engagement and emotional career indecision among college students* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Southern Illinois University.

Zyromski, B., Bryant, A. J., Deese, B. D., & Gerler, E. J. (2008). Succeeding in school: A qualitative study of American Indian students' use of an online intervention. *The Professional School Counseling Journal, 12*, 119-122. DOI: 10.5330/PSC.n.2010-12.119

Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΕΙΑΣ ΩΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΣΤΟ ΕΡΓΑΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΤΗΣ ΧΩΡΑΣ: ΕΝΑ ΝΕΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ (ΕΕΚ)

Δημήτριος Κοτσιφάκος

1. Εισαγωγή

Στη χώρα μας και ειδικότερα στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ), επιχειρείται τα τελευταία χρόνια μία προσπάθεια για να υπάρξει ισορροπία ανάμεσα στην κάθετη εξειδίκευση και τη γενική παιδεία (Κοτσιφάκος, 2018). Ο προβληματισμός γύρω από αυτήν την προσπάθεια, η οποία έχει παρουσιαστεί και ως μεταρρύθμιση για την ΕΕΚ, παρακολουθεί δύο βασικές και υπόγειες τάσεις κατά πρώτον την οικονομικοτεχνική μεταβολή, η οποία συντελείται στο χώρο της παραγωγής και καθορίζει τα πλαίσια ανάπτυξης και απορρόφησης των αποφοίτων και δεύτερον τη διαρκώς μεταβαλλόμενη εικόνα των μαθησιακών προτύπων για τους μαθητές ή τις μαθήτριες οι οποίες φοιτούν σε κάποια Ειδικότητα της ΕΕΚ. Η ΕΕΚ, με βάση τα θεσμοθετημένα πλαίσια λειτουργίας της, οφείλει να παρέχει βασικές επιστημονικές γνώσεις σε όσους φοιτούν και πρέπει να προετοιμάζει τους απόφοιτους ώστε να ανταποκρίνονται σε συνθήκες συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ιακωβίδης, 1998). Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση σχετίζεται με έναν κορμό γνώσεων και δεξιοτήτων, ο οποίος εφαρμόζεται με πρακτικό τρόπο είτε σε τεχνικά επαγγέλματα μηχανικών, είτε σε υπηρεσίες. Εντός αυτού του πλαισίου θεσμοθετήθηκε πρόσφατα το Μεταλυκειακό έτος - Τάξη Μαθητείας. Για το Μεταλυκειακό έτος - Τάξη Μαθητείας απαιτούνται κατάλληλες προετοιμασίες από τις εκπαιδευτικές μονάδες της ΕΕΚ (Επαγγελματικά Λύκεια, ΕΠΑ.Λ. - Εργαστηριακά Κέντρα, ΕΚ) οι οποίες αφορούν την υλοποίηση Τμημάτων Μαθητείας. Το ουσιαστικό έργο της φοίτησης στο Μεταλυκειακό έτος - Τάξη Μαθητείας είναι να προετοιμάζει τους μαθητευόμενους/ες για την ένταξη τους στην αγορά εργασίας και να τους/τις καθιστά ανταγωνιστικά παραγωγικούς/ες και αποτελεσματικούς/ες στις Ειδικότητες τις οποίες επέλεξαν αρχικά να σπουδάσουν. Με όλα τα παραπάνω είναι προφανές ότι η Μαθητεία και η μεταβατική ένταξη των μαθητριών/των στο εργατικό δυναμικό της χώρας, με τον τρόπο τον οποίο συντελείται, αποτελούν μία οργανωμένη ευκαιρία για να ασκηθεί ένα νέο πεδίο της Συμβουλευτικής και της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στην ΕΕΚ. Ο σχεδιασμός και τα μοντέλα διδασκαλίας του έτους Μαθητείας στην ΕΕΚ παίζουν, ή θα έπρεπε να παίζουν, ένα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των μαθητών/τριών καθώς αυτοί/ες, ως μαθητευόμενοι/ες, περνούν μία νέα φάση συνειδητοποίησης, ένταξης και ενηλικιότητας. Για όλους τους παραπάνω λόγους υπάρχει η ανάγκη ειδικού σχεδιασμού και ειδικής Συμβουλευτικής υποστήριξης. Η Μαθητεία στην Ελλάδα έχει πλούσια ιστορία και μακρά παράδοση, ειδικά στα τεχνικά επαγγέλματα (Παπαγεωργίου, 1986). Η εισήγηση μας εστιάζει στην υποστήριξη του νέου θεσμού καθώς μελετά την μεθοδολογία που θα πρέπει να ασκηθεί από τους καθηγητές ή τους μέντορες που δραστηριοποιούνται στους χώρους εργασίας, προς τους/τις μαθητευόμενους/ες. Μέχρι στιγμής τα στοιχεία που έχουμε είναι εμπειρικά, καθώς το Μεταλυκειακό έτος - Τάξης Μαθητείας ως θεσμός στην ΕΕΚ, κάνει τα πρώτα του βήματα. Παρ' όλα αυτά, και με βάση την μεθοδολογία της συγκριτικής

παιδαγωγικής, τα εμπειρικά δεδομένα από την συμμετοχή μας σε τάξεις Μαθητείας που έχουν ήδη λειτουργήσει, αλλά και τα συμπεράσματα που έχουμε από τις Ευρωπαϊκές και διεθνείς μελέτες σχετικά με το θέμα, ανιχνεύουμε ένα πρώτο αποτύπωμα της προοπτικής αυτών των πεδίων όπως αναδύεται από την Ελληνική πραγματικότητα. Με την εισήγηση μας ευελπιστούμε στην συνολική ενεργοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας για την δόμηση διαύλων επικοινωνίας με τις τοπικές κοινωνίες στο πλαίσιο της υποστήριξης του θεσμού του Μεταλυκειακού Έτους-Τάξης Μαθητείας, προς όφελος των αποφοίτων της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της βελτίωσης της ελκυστικότητάς της (Κοτσιφάκος κ.αλ., 2017α).

2. Νομοθετικό πλαίσιο για 4ο έτος Μαθητείας

Σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία [(4183/17-9-13 άρθρο 7 παρ. 3), (4186/13), (Ν.4310/14, 8-12-2014, ΦΕΚ 258, σελίδα 7920, άρθρο 72), (Ν. 4366/15-02-2016, ΦΕΚ Α΄/18/016, σελίδα 476, άρθρο 3), (Αριθμ. Φ7/179513/Δ4 Οργάνωση και λειτουργία τμημάτων «Μεταλυκειακού έτους - τάξης μαθητείας» των αποφοίτων ΕΠΑΛ), (σελίδα αρ. φ. ΦΕΚ 3529/ 1-11-2016), (1371/17-5-16)], το Μεταλυκειακό έτος είναι προαιρετικό για τους απόφοιτους των ΕΠΑ.Λ.. Βασική προϋπόθεση εγγραφής στο 4ο Μεταλυκειακό έτος (τάξη Μαθητείας), είναι το απολυτήριο και πτυχίο του δευτεροβάθμιου κύκλου σπουδών του ΕΠΑ.Λ., αλλά και παλαιότερων τύπων σχολείων (Τι είναι η Μαθητεία; http://1epal-peram.att.sch.gr/mathiteia/, 2018 – 2019 και Επαγγελματική Εκπαίδευση, https://www.minedu.gov.gr/texniki-ekpaideusi-2/mathiteia). Η τάξη της Μαθητείας έχει διάρκεια ενός (1) σχολικού έτους και περιλαμβάνει:

1. Μαθητεία με εκπαίδευση στο χώρο εργασίας.
2. Μαθήματα Ειδικότητας στα εργαστήρια της σχολικής μονάδας.
3. Προπαρασκευαστικά μαθήματα πιστοποίησης με ευθύνη του ΕΠΑΛ ή του ΕΚ (Εργαστηριακού Κέντρου) που το υποστηρίζει.

Από τις τριανταπέντε (35) ώρες συνολικής απασχόλησης, οι είκοσι οκτώ (28) ώρες γίνονται στο χώρο εργασίας, σε τέσσερις (4) ημέρες και οι επτά (7) ώρες, σε γίνονται σε μία (1) ημέρα, στο χώρο των εργαστηρίων του σχολείου. Η σύμβαση έργου μεταξύ μαθητή και εργοδότη (φυσικό ή νομικό πρόσωπο ιδιωτικού ή δημοσίου δικαίου) θεωρείται και ελέγχεται από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Με την ολοκλήρωση του Μεταλυκειακού έτους, χορηγείται στον απόφοιτο από την σχολική μονάδα βεβαίωση παρακολούθησης για τη συμμετοχή στις εξετάσεις πιστοποίησης του Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων Επαγγελματικού Προσωπικού (ΕΟΠΠΕΠ). Το προπαρασκευαστικό πρόγραμμα των εβδομήντα ωρών (70) για την πιστοποίηση προσόντων απόκτησης Πτυχίου Επαγγελματικής Ειδικότητας Εκπαίδευσης και Κατάρτισης επιπέδου πέντε (5) οργανώνεται και πραγματοποιείται από ΕΠΑ.Λ. και ΕΚ. Κεντρικά η τάξη Μαθητείας υλοποιείται με την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, όπου την ευθύνη διαχείρισης και τοποθέτησης σε χώρους εργασίας των φοιτούντων καθώς και όλα τα σχετικά με αυτήν έχουν τα ΕΠΑ.Λ. ή ΕΚ και ο Οργανισμός Απασχολήσεως Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ) από κοινού, μέσω των Κέντρων Προώθησης Απασχόλησης (ΚΠΑ) του ΟΑΕΔ. Οι επιχειρήσεις, οι οποίες συμμετέχουν στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εργασίας-Μαθητείας σε εργασιακό χώρο, οφείλουν να διασφαλίζουν τα κριτήρια έτσι ώστε να αναδεικνύονται δομές παροχής ποιοτικής Μαθητείας. Στη σχολική μονάδα «Ενισχυτική Εργαστηριακή Εκπαίδευση της Μαθητείας» αξιολογείται ο μαθητής με συντελεστή βαρύτητας πενήντα τοις εκατό (50%) και στο χώρο εργασίας «Πρόγραμμα

Εκπαίδευσης στο χώρο εργασίας- Μαθητείας σε εργασιακό χώρο» με συντελεστή βαρύτητας πενήντα τοις εκατό (50%). Οι υπεύθυνοι Τομέων Ειδικότητας ή και οι Σχολικοί Σύμβουλοι Ειδικότητας, αρμόδιοι για τις σχολικές μονάδες στις οποίες πραγματοποιούνται τα προγράμματα Μαθητείας, οφείλουν να συντάσσουν σχετικές εκθέσεις τις οποίες υποβάλλουν στην Επιτροπή Αξιολόγησης του Προγράμματος Μαθητείας. Η σύνδεση της επιχείρησης με την εξειδίκευση του μαθητευόμενου οδηγεί αντικειμενικά σε αναπαραγωγή ειδικοτήτων και ειδικεύσεων που ήδη υπάρχουν στην περιοχή, στην τοπική κοινωνία ή στη χώρα, και αναπαράγει το παραγωγικό μοντέλο που μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες της χώρας και επομένως ή να εξασφαλίζει ανάλογες θέσεις εργασίας ή να αποβλέπει σε ενδεχόμενο νέο σχεδιασμό ή την αξιοποίηση μίας νέας τεχνολογίας επενδυτικών σχεδίων. Σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να προβλέπεται από αρμόδιους φορείς ή και από κεντρικό σχεδιασμό η οργάνωση Μαθητείας σε νέες εξειδικεύσεις (Kotsifakos et. al., 2017).

Οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, η παγκοσμιοποίηση και οι αναβαθμίσεις των όρων παραγωγής στους χώρους εργασίας έχουν επιφέρει τεράστιες μεταλλαγές στους όρους ένταξης των νέων στην εργασία (Κοτσιφάκος κ., αλ., 2017β). Η εκπαίδευση και ειδικότερα η επαγγελματική δεν έμεινε αλώβητη από αυτές τις αλλαγές με αποτέλεσμα η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση και κατάρτιση να είναι αδήριτη και επιβεβλημένη (Schwendimann et al., 2018). Σήμερα, που η οικονομική κρίση συνεχώς διευρύνεται και καλύπτει όλο και μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού, και τα ποσοστά της ανεργίας διογκώνονται, μια ορθά δομημένη επαγγελματική εκπαίδευση και προσαρμοσμένη σύμφωνα με σύγχρονες αναπτυξιακές ανάγκες της χώρας μας, μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό μέσο καταπολέμησης πολλών κοινωνικών προβλημάτων, όπως είναι η ανεργία, ο ψηφιακός αναλφαβητισμός, η μαθητική διαρροή και κάθε είδος κοινωνικού αποκλεισμού (Thyssen, 2018).

3. Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ) στην Ελλάδα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εφαρμογής της

Η ΕΕΚ και η Μαθητεία δίνει τη δυνατότητα στους νέους να αποκτήσουν πρακτική και θεωρητική κατάρτιση και να καλύψουν τις τεχνολογικές και μαθησιακές τους ανεπάρκειες ώστε να μπορούν να ενταχθούν ομαλά στην αγορά εργασίας και να μη βιώσουν τον κοινωνικό και επαγγελματικό αποκλεισμό. Η εφαρμογή παιδαγωγικών μοντέλων στην ΕΕΚ είναι ένα ζήτημα ιδιαίτερα πολυσύνθετο σε παγκόσμιο επίπεδο και πολύ περισσότερο στην Ελλάδα και αυτό γιατί, από τη μια πλευρά αναφέρεται σε μια σειρά από εκπαιδευτικές εμπειρίες, οι οποίες σχετίζονται με τον κόσμο της εργασίας και περιλαμβάνει διεργασίες εκμάθησης οι οποίες έχουν σχεδιαστεί με σκοπό την προετοιμασία του μαθητή για την είσοδο του στον κόσμο της εργασίας και από την άλλη, ο προσανατολισμός της είναι άμεσα συνδεδεμένος με τον κοινωνικό ιστό και τις παραγωγικές ανάγκες της κοινωνίας, που θα καλύψει ο απόφοιτος. Η αναγκαιότητα εργασίας μεσαίας τεχνολογίας στον υπάρχοντα παγκόσμιο καταμερισμό εργασίας και στις παρούσες συνθήκες καπιταλιστικής ανάπτυξης δημιουργεί την αναγκαιότητα για σύνδεση εργασίας εκπαίδευσης μέσω Μαθητείας και άλλων μορφών (Neighbour, 2018). Σύμφωνα με τις τρέχουσες Ευρωπαϊκές αναλύσεις για την παιδεία θα πρέπει να θεωρήσουμε δεδομένο το γεγονός ότι η εκπαίδευση στην δευτεροβάθμια βαθμίδα δυσκολεύεται να παρακολουθήσει την εξέλιξη της τεχνολογίας και των εφαρμογών της. Είναι πολύ πιθανό η καταγεγραμμένη τάση, γύρω στο πενήντα τοις εκατό (50%) των αποφοίτων γυμνασίων τα αμέσως επόμενα χρόνια να κατευθυνθούν σε κανάλια τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης-κατάρτισης. Αυτό το ποσοστό είναι καταγεγραμμένο σε πολλές χώρες του κόσμου και αποτελεί στόχο υλοποίησης σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) (Le Mouillour, 2018). Με δεδομένη την στρατηγική της

σχεδιαζόμενης μεταρρύθμισης της τεχνικής εκπαίδευσης την Ελλάδα ένα τμήμα των αποφοίτων της ΕΕΚ θα μπορεί να εξελιχθεί και σε ανώτερα στελέχη σε εταιρείες και υπηρεσίες, μέσω ανώτερων και ανώτατων σπουδών, διαθέτοντας το προσόν του «εμβαπτισμού» στο χώρο της ΕΕΚ και της Μαθητείας. Αυτό μπορεί να επιδιωχθεί ακόμα και με αλλαγή του χαρακτήρα της γενικής εκπαίδευσης ή του επιπέδου δυσκολίας σε αυτήν.

Η Μαθητεία είναι ένα εκπαιδευτικό μοντέλο η φιλοσοφία του οποίου έγκειται στη εκπαιδευτική επιτυχία που εμφανίζει η σύνδεση θεωρίας με την πράξη. Παρέχεται, μέσα στη σχολική τάξη ως θεωρητική και εργαστηριακή εκπαίδευση και μάθηση με βάση την εργασία στην αντίστοιχη ειδικότητα, η οποία πραγματοποιείται μέσα σε εργασιακό χώρο του ιδιωτικού η του δημόσιου τομέα. Σύμφωνα με το νόμο προβλέπεται ο ορισμός έμπειρου στελέχους (tutor) ως εκπαιδευτής στην επιχείρηση, ο οποίος αναλαμβάνει την αποτελεσματική υλοποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εντός της επιχείρησης, την παρακολούθηση της προόδου του μαθητευόμενου και την ανατροφοδότηση του υπεύθυνου εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα, μέσω της οποίας ο μαθητευόμενος συμμετέχει στο πρόγραμμα.

4. Ακριβής προσδιορισμός των σημείων άσκησης συμβουλευτικής για τον θεσμό της Μαθητείας: η διαδικασία ένταξης των νέων στο εργατικό δυναμικό της χώρας

Από την πλευρά των εργοδοτών οι δομές Μαθητείας και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται στην ΕΕΚ, καλούνται να απαντήσουν στο πρόβλημα του πραγματικού αντικρίσματος των παρεχόμενων ειδικεύσεων, δηλαδή στην ουσία να μειώσουν το κόστος επιμόρφωσης των μελλοντικών εργαζομένων, οι οποίοι θα ενταχθούν στις επιχειρήσεις τους. Εντός αυτού του πλαισίου αλλά και εντός των προδιαγραφών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως προσδιορίζονται οι οικονομικές πολιτικές κάθε χώρας, οι εκπαιδευτικοί της ΕΕΚ, οι μαθητευόμενοι αλλά επαγγελματικοί φορείς και Επαγγελματικά Επιμελητήρια στην Ελλάδα, εκτίμησαν ως θετική την όσμωση ανάμεσα σε επιχειρήσεις και τις μη τυπικές δομές ΕΕΚ, επειδή ακριβώς ενσωμάτωσε ένα μέρος της Μαθητείας εντός των σπουδών. Το «θετικό» στοιχείο προσμετρήθηκε από τους απόφοιτους, από την κοινωνία αλλά και από την αγορά εργασίας (Επιμελητήρια, τοπικούς και παραγωγικούς φορείς), επειδή ακριβώς ο συνδυασμός εκπαίδευσης και ένταξης επιτρέπει να μαθητεύουν οι πτυχιούχοι σε συγκεκριμένες παραγωγικές απαιτήσεις χωρίς να αναλαμβάνει αυτό το κόστος ένας μεμονωμένος εργοδότης αλλά το κράτος (τουλάχιστον κατά το μεγαλύτερο μέρος του), αφού με δικά του έξοδα θα μαθητεύει ο εκπαιδευόμενος στη συγκεκριμένη τεχνολογία κάθε επιχείρησης. Αν επιπλέον συνδέσουμε αυτή την ειδική πτυχή της διαδικασίας αναδιάρθρωσης και με το επόμενο σημείο (παραγωγικοποίηση των σπουδών και σύνδεση με τις ανάγκες τις αγοράς) και συνολικά την ανάπτυξη μηχανισμών όσμωσης ανάμεσα σε ΕΕΚ και επιχειρήσεις, θα λέγαμε ότι είναι σε εξέλιξη μια ευρύτερη τάση. Σε αυτή τη φάση υπάρχει η ελπίδα ότι στο βαθμό τον οποίον τα προηγούμενα μοντέλα εκπαιδευτικού σχεδιασμού για την Τεχνική Εκπαίδευση δεν πέτυχαν τους κοινωνικούς και επαγγελματικούς τους στόχους, τόσο σε σχέση με τις ροές αποφοίτων, όσο και σε σχέση με το περιεχόμενο / κατεύθυνση των σπουδών, να απαντηθεί η κατανεμητική αστάθεια των αποφοίτων, αλλά και ο αποτελεσματικός χειρισμός της αντίφασης ειδίκευση / κινητικότητα (Μηλιός, 1996). Με αυτό τον τρόπο στις ημέρες μας γίνεται μία προσπάθεια να δημιουργηθούν πολλαπλοί μηχανισμοί και τρόποι εισαγωγής πιέσεων από την παραγωγή εντός της εκπαίδευσης, με την ελπίδα ότι αυτού του είδους η πολυεπίπεδη διαπλοκή επιχειρήσεων και ΕΕΚ τελικά θα καταφέρει προσαρμογές και

στα προγράμματα σπουδών, το περιεχόμενο, τη δομή των τίτλων σπουδών, τα επαγγελματικά δικαιώματα κ.λπ. και άρα να φέρει αποτελέσματα αντιστοίχισης.

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) οργάνωσε πρόσφατα κάποιους κύκλους επιμορφώσεων με μεικτούς τρόπους επιμόρφωσης (δια ζώσης και εξ αποστάσεως), (http://iep.edu.gr/el/epimorfosi-ekpaideftikon-ekpaidefton-se-themata-mathiteias). Παρ' όλα αυτά και αν εξαιρέσουμε όσους επιμορφώθηκαν, παραμένει γεγονός ότι πολλοί λίγοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καλούνται να υλοποιήσουν το πρόγραμμα της Μαθητείας έχουν επιμορφωθεί και δεν γνωρίζουν, ούτε για τα μοντέλα μάθησης, τα οποία πρέπει να εφαρμόσουν μέσα σε αυτή αλλά ούτε και ειδικότερα το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων και των κατευθύνσεων που πρέπει να διδάξουν. Επίσης τα αναλυτικά προγράμματα αυτών των δομών όντως ολοκληρώθηκαν μόλις πρόσφατα και με συγκεκριμένες προδιαγραφές (Θεσμικό Πλαίσιο Μαθητείας, 2018). Για την εκπόνηση τους μάλιστα εκλήθησαν εκπαιδευτικοί της ΕΕΚ από το ΙΕΠ για να τα συγκροτήσουν, στάση που όντως χαρακτηρίζεται ως δημοκρατικό βήμα, αλλά δεν φτάνει μόνο αυτό για να γίνουν τα προγράμματα κτήμα του συνόλου των εκπαιδευτικών της ΕΕΚ. Το σημαντικότερο, είναι ότι οι εμπλεκόμενοι με το θεσμό της Μαθητείας εμπλέκονται, ταυτόχρονα και με τις διαδικασίες ένταξης των αποφοίτων στην παραγωγή παίρνοντας σε μη τυπικές δομές εκπαίδευσης. Τα μαθησιακά μοντέλα, τα οποία ένας εκπαιδευτικός γνωρίζει και αξιοποιεί στην καθημερινή του διδασκαλία, άρα και η εργασιακή ένταση που υφίσταται, είναι εντελώς διαφορετικά στις μη τυπικές δομές. Θα λέγαμε ότι είναι εντελώς διαφορετικού τύπου (Lahn and Nore, 2018). Αν θέλουμε να αποδελτιώσουμε του πυρήνες των μαθησιακών του δραστηριοτήτων, θα λέγαμε ότι ένας καθηγητής της ΕΕΚ, ο οποίος εμπλέκεται σε δομές Μαθητείας πρέπει :

● να μάθει ακριβώς πως εφαρμόζει τη μάθηση (γνώσεις και δεξιότητες). Η νέα γνώση κρίνεται απαραίτητο να ενσωματώνει και στοιχεία αλλαγής, ώστε να γίνεται πιο αποτελεσματική. Η αλλαγή αυτή αφορά μία πλήρη ανατροπή των ήδη γνωστών μαθησιακών στυλ, της προσέγγιση, της καταλληλότητας και τους σκοπούς μάθησης,

● να αναγνωρίζει πότε ακριβώς έχουν μάθει κάτι οι μαθητευόμενοι (περιγραφή και προβληματισμός σχετικά με τη μάθηση, η οποία έχει ως συνέπεια διαφορετικούς όρους αξιολόγησης),

● να είναι σε θέση να προσδιορίσει επακριβώς τι έχει μάθει ένας μαθητευόμενος (ανάλυση και αξιολόγηση της μάθησης),

● να γνωρίζει ποια ακριβώς στοιχεία επικαιροποιεί η μάθηση (έλεγχος κατά των εξωτερικών αποδεικτικών στοιχείων),

● να αναγνωρίσει τι πρέπει να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι (μελλοντική μάθηση).

Συνολικά η διδασκαλία στο Μεταλυκειακό έτος επιτυγχάνεται με την εξέταση και την μεταφορά της εμπειρίας, η οποία «αποκτάται» από τους μαθητευόμενους στους χώρους εργασίας. Η διδασκαλία αυτού του τύπου αφορά στον αναστοχασμό του τι έχουν μάθει να κάνουν ή τι γνωρίζουν μέχρι τώρα ως τώρα με σκοπό αυτή η γνώση να αλλάξει. Οι εκπαιδευτικοί της ΕΕΚ, οι οποίοι συμμετέχουν στα προγράμματα Μαθητείας, είναι αναγκαίο

α) να διασφαλίσουν στους μαθητευόμενους ότι θα επανεξετάσουν τους όρους σε ότι μέχρι σήμερα έχουν εφαρμόσει, σχετικά με τις διαδικασίες μάθησης και

β) ότι θα εκπαιδευτούν οι μαθητευόμενοι με τέτοιο τρόπο, ώστε, ότι έχουν μάθει, να αντιπαραβάλλεται με το εξωτερικό έλεγχο και τη σύνδεση με την ένταξη στους χώρους εργασίας.

Ταυτόχρονα θα πρέπει να αναπτυχθεί μεγαλύτερος και βαθύτερος προβληματισμός σχετικά με την εκμάθηση, να αναπτυχθούν στους μαθητευόμενους οι όροι κριτική αντανάκλασης, να σκεφθούν τι άλλο χρειάζεται να μάθουν (μελλοντική μάθηση) και να γίνουν, μέσω της κριτικής σκέψης, ικανότεροι στην ανάλυση και στην αξιολόγηση των συγκεκριμένων συνθηκών εργασιακής ένταξης. Τα νέα καθήκοντα των εκπαιδευτικών της ΕΕΚ, οι οποίοι εργάζονται σε δομές Μαθητείας είναι: να επιτρέπουν στους μαθητευόμενους να αναπτύσσουν και να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες, οι οποίες περιλαμβάνονται στο Μεταλυκειακό Έτος και να τους προετοιμάζουν για τις εξετάσεις πιστοποίησης του Επιπέδου 5. Το πιο σημαντικό, όμως, αφορά στην καθαυτό ένταξη των μαθητευόμενων στην αγορά εργασίας και την αντιμετώπιση τους, ως νέους εργαζόμενους, οι οποίοι πρέπει να διεκδικούν την ένταξη στην αγορά εργασίας ισότιμα με τους άλλους εργαζόμενους καθώς και την αφύπνιση τους για τη διεκδίκηση των εργασιακών τους δικαιωμάτων. Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να η διδασκαλία της Μαθητείας να εμπλουτιστεί με στοιχεία Συμβουλευτικής και Κοινωνικής Παιδαγωγικής παίρνοντας υπόψη τα νέα δεδομένα εφαρμογής τους.

5. Στοιχεία επαναπροσανατολισμού της Κοινωνικής Παιδαγωγικής για την ΕΕΚ

Στόχος της Κοινωνικής Παιδαγωγικής ήταν και είναι η συζήτηση γύρω από μεθοδολογικές πρακτικές και τεχνικές, οι οποίες συναντώνται, κυρίως στη Διοίκηση των Επιχειρήσεων – καθώς ικανοποιούν και τους γενικούς στόχους της ερευνητικής μεθοδολογίας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (ΚΠ) – και προτείνεται η αξιοποίηση τους από την κοινωνικοπαιδαγωγική έρευνα. Προτεραιότητα στις αναλύσεις της ΚΠ είναι η αποτελεσματική στάθμιση και η συνδυαστική αντιμετώπιση των «ψυχοκοινωνικών» αναγκών των μελών μίας κοινότητας και η «παιδευτικές» ανάγκες μίας κοινωνίας (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2013). Όλα τα παραπάνω μπορούν να αξιοποιηθούν ως βάση αναστοχασμού με όσους και όσες εμπλέκονται ή θα εμπλακούν σε δομές Προγραμμάτων Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό με συγκεκριμένα πεδία εφαρμογής όπως αυτά της Μαθητείας. Από την αρχική εφαρμογή του θεσμού φαίνεται η αναγκαιότητα αξιοποίησης νέων δομών για την οργάνωσης της μάθησης όπως η μάθηση η οποία είναι βασισμένη στην εργασία (Work Based Learning) (Grollmann, 2018). Η «παρακολούθηση» των Μαθητευόμενων στα πρώτα τους εργασιακά βήματα από έμπειρους εκπαιδευτικούς όπως οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. και μάλιστα μέσα σε οργανωμένες τάξεις αποτελεί ένα καθοριστικό πρώτο σημείο εφαρμογής.

Παρ' όλα αυτά, και όσο και αν εντρυφούμε σε πολύτιμες αναφορές κοινωνικής ψυχολογίας δεν μπορούμε να παραβλέψουμε την επίδραση μίας νέας οπτικής που αφορά τους χώρους εργασίας. Οι σημερινοί χώροι εργασίας, ανεξαρτήτως αντικειμένου, χαρακτηρίζονται από την δόμηση μίας νέας δυναμικής στο εσωτερικό τους. Με βάση την επέλαση των ολοένα και εξελισσόμενων τεχνολογιών επικοινωνίας (5G, Internet of Things, Smart Cities) η σύγχρονη δυναμική των εσωτερικών αναφορών και η επίδραση των νέων εξατομικευμένων μέσων επικοινωνίας μετασχηματίζει ολικά το παλιό και το νεοεισερχόμενο εργατικό δυναμικό της χώρας (Κοτσιφάκος και Δουληγέρης, 2018). Κάθε επιχείρηση προσπαθεί με τον τρόπο της να διατήρηση έναν

ρυθμό αφομοίωσης των αλλαγών στις τεχνολογίες επικοινωνιών. Σε κάθε επιχείρηση παρατηρούμε μικρές ή μεγάλες αλλαγές οι οποίες αφορούν επεκτάσεις των δομών σύνδεσης ή μία τάση ενσωμάτωσης των νέων όλο και περισσότερο προσιτών τεχνολογιών επικοινωνίας. Κάθε επιχείρηση ή κάθε οργανισμός τείνει σήμερα να οργανωθεί ως ένας «νέος κόσμος» ο οποίος θα εφαρμόσει τις δεκάδες νέες λειτουργικές συσκευές και χρήσεις όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται. Από την πλευρά της ανθρώπινης επικοινωνίας ένας διαρκώς αυξανόμενος αριθμός φυσικών, πολιτιστικών και οικονομικών παραγόντων οδηγούν στην αύξηση των μέσων της σύγχρονης επικοινωνίας. Χαρακτηριστικές τάσεις αυτών των αλλαγών είναι ότι τεχνολογία γίνεται όλο και πιο προσβάσιμη από τον μέσο χρήστη και να γίνεται διαρκώς αποτελεσματικότερη με κύριο χαρακτηριστικό ότι αυτό που θεωρούσαμε ως κλειδί της εφαρμογής της Συμβουλευτικής, την βιωματική συνάντηση των μελών μίας ομάδας με σκοπό τον αναστοχασμό και τον προσανατολισμό, να μπορούν να συμβούν οπουδήποτε, οποτεδήποτε δηλαδή πέραν από χωροχρονικούς περιορισμούς (Karaman et al., 2018). Ταυτόχρονα, στους χώρους εργασίας, επιτελείται μία νέου τύπου εσωτερική ένταση καθώς οι σημερινοί ρυθμοί εργασίας κάτω από τους οποίους εργάζονται οι νέοι εργαζόμενοι διαθέτουν μία θεμελιωδώς διαφορετική βάση και εντελώς διαφορετικούς ρυθμούς από αυτή που έχουμε υπόψη μας τα τελευταία χρόνια. Με αυτόν τον τρόπο και εκτός των άλλων, επιβάλλεται ένας νέου τύπου ψηφιακός πολιτισμός ο οποίος μετατρέπει το εικονικό σε πραγματικότητα χωρίς να έχουν προσδιοριστεί οι νέου τύπου ηθικές επιταγές αυτής της κατάστασης. Το τι είναι ηθικό και τι ανήθικο από την πλευρά της ψηφιακής διαχείρισης της πραγματικότητας αποτελεί ένα νέο πεδίο φιλοσοφικού και κοινωνικού αναστοχασμού (Beever et al., 2019; Floridi, 2018). Για την αποτελεσματική ένταξη ενός νέου μαθητευόμενου σε έναν χώρο εργασίας σήμερα χρειάζονται τα εξής κρίσιμα βήματα:

1. Κατανόηση του τι διαθέτει ο ίδιος ο μαθητευόμενος ως γνωσιακό υπέδαφος την στιγμή της ένταξης και τι ακριβώς πρέπει να αξιοποιήσει από αυτό ώστε αντιμετωπίσει υφιστάμενες προκλήσεις του νέου χώρου εργασίας.

2. Αποδοχή και συμμόρφωση με τα πρότυπα του χώρου εργασίας.

3. Καθορισμός προτύπων αναφοράς και μέτρηση του βαθμού επιτυχίας.

4. Δημιουργία σχεδίων ανάπτυξης: το ένα μέρος του σχεδίου πρέπει να αφορά του εσωτερικούς διαχειριστές και το άλλο τους απλούς χρήστες που περιλαμβάνει το σχέδιο.

5. Διαχείριση των σωστών μεγεθών με επιβεβαίωση και έλεγχο των λύσεων σε συνεχή βάση.

Με αυτούς του τρόπους αναδεικνύεται και ένα νέο μοντέλο συνεργατικής. Αποτελεί πλέον δεδομένο ότι θεμελιακός όρος για την υλοποίηση των νέων καινοτομιών αποτελεί μία πετυχημένη και αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας που διαχειρίζεται ένα έργο και επιπλέον η ανάλυση των δεδομένων η επιδίωξη καλύτερων όρων συνεργασίας βελτιώνουν την απόδοση της ομάδας καθώς και τις μελλοντικές επαγγελματικές επιδιώξεις. Το επόμενο σημαντικό συνειδησιακό βήμα που αφορά την άσκηση Συμβουλευτικής σε έναν νέο εργαζόμενο όπως οι μαθητευόμενοι των ΕΠΑ.Λ., αποτελεί η υιοθέτηση από την μεριά του ενός προτύπου τυπικότητας. Όταν ένα νέος μαθητευόμενος όπως οι μαθητευόμενοι των ΕΠΑ.Λ., συμμετέχει σε ομάδες εργασίας που ασχολούνται με σχεδιασμό ή ανάπτυξη ή λειτουργικές λύσεις σε ένα πρόβλημα, προσανατολισμοί συμβατοί οι οποίοι προσδιορίζονται από τα μαθησιακά πρότυπα των ΕΠΑ.Λ., πρέπει να αποδεχθεί ότι οι

προτάσεις του διαθέτουν στοιχεία εφαρμογής και τυπικότητας. Τέλος, είναι σημαντικό για την άσκηση Συμβουλευτικής και Κοινωνικής Παιδαγωγικής να ενστερνιστεί ο μαθητευόμενος ότι το μοίρασμα της συνολικής ευθύνης είναι το κλειδί για την επιτυχία των μελλοντικών του επαγγελματικών και προσωπικών σχεδίων.

6. Συμπεράσματα

Η θεμελιακή βάση της εισήγηση μας αποτελεί το δεδομένο ότι η Μαθητεία όπως εφαρμόζεται σήμερα στα ΕΠΑ.Λ. αποτελεί μία θεσμικά οργανωμένη ευκαιρία για την ποιοτική μεταλλαγή των όρων άσκησης Συμβουλευτικής στους μαθητευόμενους. Σκοπός της παρούσας εισήγηση στην διημερίδα για τα είκοσι χρόνια λειτουργίας του Π.Ε.ΣΥ.Π. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. ήταν, να καταστήσει ορατούς αυτούς τους όρους άσκησης Συμβουλευτικής και της Κοινωνικής Παιδαγωγικής για τον νέο θεσμό της ΕΕΚ. Ταυτόχρονα έγιναν και παρατηρήσεις και τονίστηκαν σημεία τα οποία αφορούν την επίδραση των νέων τεχνολογιών στην ζωή και την εργασιακή ένταξη των μαθητευόμενων των ΕΠΑ.Λ.. Με όλα τα παραπάνω θέσαμε τους άξονες για μία ποιοτική εξέλιξη των όρων άσκηση της Συμβουλευτικής και της Κοινωνικής Παιδαγωγικής όπως αυτοί θα πρέπει να υλοποιούνται σε έναν νέο θεσμό του 21^{ου} αιώνα στην Ελλάδα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Beever, J., Mcdaniel, R., & Stanlick, N. A. (2019). Understanding Digital Ethics: Cases and Contexts. Routledge. (https://philpapers.org/rec/BEEUDE)

Grollmann, P. (2018). Varieties of "Duality": Work-Based Learning and Vocational Education in International Comparative Research. In *Integration of vocational education and training experiences* (pp. 63-82). Springer, Singapore.

Θεσμικό Πλαίσιο Μαθητείας, (2018) https://www.minedu.gov.gr/texniki-ekpaideusi-2/mathiteia/thesmiko-plaisio-mathitias

Ιακωβίδης Γ., (1998) Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Εκδόσεις Gutenberg, Παιδαγωγική Σειρά, Αθήνα, 1998. ISBN 960-01-0749-1

Karaman, M. A., Schmit, M. K., Ulus, I. C., & Oliver, M. (2018). International counseling students' perception of ethics. *Journal of International Students, May-August 2018~ Volume 8 Number 2,8*(2), 677-695.

Kotsifakos, D., Almalis, N., Adamopoulos, P., Douligeris, C., (2017). Web-based Services to Support the Vocational Education and Training Apprenticeship. Proceedings of the ACM SouthEast European Design Automation, Computer Engineering, Computer Networks and Social Media Conference, ACM SEEDA-CECNSM '17, Kastoria, 23 – 25 September, Greece, ISBN: 978-618-83314-0-2. (Pages 58 – 65). http://ieeexplore.ieee.org/document/8089995/

Κοτσιφάκος Δ., (2018). Επισκόπηση των γενικών όρων που συγκροτούν την ταυτότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) στην Ελλάδα σήμερα. Περιοδικό Physics News 2018, Τρίμηνη έκδοση της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών (Ε.Ε.Φ.), Οι εκπαιδευτικοί στο προσκήνιο. Οι ερευνητικές εργασίες στο χώρο της εκπαίδευσης. Ειδικό Τεύχος 23Δ – Ιούνιος 2018, (σελ. 13 – 15). ISSN: 2241-1127.

Κοτσιφάκος Δ. και Δουληγέρης Χ., (2018). Ασύρματα συστήματα κινητών και προσωπικών επικοινωνιών. Η απαρχή, το παρόν και το μέλλον. Περιοδικό physics news 2018, Τρίμηνη έκδοση της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών (Ε.Ε.Φ.). Τεύχος 21 – Ιανουάριος 2018, (p. 30 – 33). ISSN: 2241-1127.

Κοτσιφάκος Δ., Κασιμάτη Α., Δουληγέρης Χ., (2017β). Εκπαιδευτικές πολιτικές και προφίλ καθηγητών και εκπαιδευτών για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ) σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. 3ο Επιστημονικό Συνέδριο Συλλόγου ΕΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ με θέμα Επαγγελματική Εξέλιξη & Ανάπτυξη του Τεχνολόγου Εκπαιδευτικού. Μαρούσι, 5 - 6 Μαΐου *http://files.aspete.gr/aspete/announcements/20170502ProgrammaSynedrioyEP.pdf*.

Κοτσιφάκος Δ., Κονταξής Α., Δουληγέρης Χ., (2017α). Οι εναλλακτικές προοπτικές των ψηφιακών κοινοτήτων γνώσης των καθηγητών της τεχνικής εκπαίδευσης που υποστηρίζουν το θεσμό της Μαθητείας, απέναντι στον νεοφιλελευθερισμό και τον τεχνοκαπιταλισμό. 7th International Conference on Critical Education, Marasleios Pedagogical Academy of Athens, Greece, 28 June – 2 July 2017. National & Kapodistrian University of Athens, Aristotle University of Thessaloniki, The Hellenic Educational Society, Greece. *Πρόγραμμα συνεδρίου: Εκδ. ΠΡΟΠΟΜΠΟΣ. ISBN 978-618-5036-29-4. http://icce-vii.weebly.com/.*

Lahn, L. C., and Nore, H. (2018). ePortfolios as Hybrid Learning Arenas in Vocational Education and Training. In *Integration of Vocational Education and Training Experiences* (pp. 207-226). Springer, Singapore.

Le Mouillour, I. (2018). Dual vocational education and training systems in Europe facing similar challenges. *Science*. https://www.bibb.de/en/63177.php

Μηλιός Γιάννης (1996) Εκπαίδευση και Εξουσία, εκδόσεις Κριτική, 4η έκδοση, 205 σελίδες, Αθήνα 1996 (1η έκδοση Αγώνας, 1981, 2η έκδοση Θεωρία, 1984, 3η έκδοση Θεωρία 1986).

Μυλωνάκου – Κεκέ Η., (2013) Κοινωνική Παιδαγωγική. Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις. Εκδόσεις διάδραση, Αθήνα.

Neighbour, R. (2018). *The inner apprentice: an awareness-centred approach to vocational training for general practice*, Second Edition. CRC Press.

Παπαγεωργίου Γ., (1986) Η Μαθητεία στα επαγγέλματα (16ος – 20ος αι.). Ιστορικό αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα.

Schwendimann, B. A., De Wever, B., Hämäläinen, R., & Cattaneo, A. A. (2018). The state-of-the-art of collaborative technologies for initial vocational education: A systematic literature review. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET), 5*(1), 19-41.

Thyssen M., (2018) Answers to European Parliament questionnaire, ανάκτηση από https://ec.europa.eu/commission/commissioners/2014-2019/thyssen_en

Floridi, L. (2018). Soft ethics, the governance of the digital and the General Data Protection Regulation. *Phil. Trans. R. Soc. A,376*(2133), 20180081. https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/277/1/20180081.full.pdf

Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ.

Κουλού Μαρία, Τσιντώνη Τιτίκα-Κωνσταντίνα

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα διερευνά τη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωσης των κωφών παιδιών και τη συνεισφορά του σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος. Η έρευνα στοχεύει στην κατανόηση της ουσιαστικής σημασίας που έχει η έγκαιρη παρέμβαση και η εφαρμογή του συμπεριληπτικού μοντέλου στα σχολεία της χώρας, για την ενίσχυση του ίδιου του παιδιού και την στήριξη της οικογένειάς του. Και αυτό γιατί, στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο άξονας της διαφορετικότητας είναι αυτός που προκαλεί το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, την προσοχή των ειδικών, καθώς συνιστά μια πρόκληση στην εκπαιδευτική διαδικασία και διαφοροποιεί τις παιδαγωγικές και ψυχολογικές πρακτικές (Χατζηχρήστου, 2004).

Τα κωφά παιδιά βρίσκονται σε δυσμενή θέση για την κατάκτηση δεξιοτήτων εγγραμματισμού, ειδικά της ανάγνωσης και της γραφής. Η ομιλία τους μπορεί να είναι δυσνόητη επειδή παραλείπουν φωνήματα που δεν μπορούν να ακούσουν, μιλούν πολύ δυνατά ή πολύ σιγά, μιλούν με αφύσικο υψηλό τόνο, έχουν φτωχή διακύμανση του τόνου και/ ή μιλούν με ακατάλληλο ρυθμό, νιώθουν ματαίωση και το άγχος. Η απώλεια ακοής, επίσης, έχει ως απότοκο χαμηλό βαθμό συγκέντρωσης, μη συμμετοχή στην μαθησιακή διαδικασία, μιας και αφαιρούνται και είναι ανυπόμονα, καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου, περιορισμένο λεξιλόγιο χωρίς να χρησιμοποιούν τους κατάλληλους ήχους της ομιλίας (Elliot et al., 2008, οπ. αναφ. στο Χ. Χατζηχρήστου, 2011).

Όσον αφορά την συχνότητα εμφάνισης, περίπου 28 εκατομμύρια Αμερικάνοι ή το 10% του πληθυσμού παρουσιάζουν προβλήματα ακοής που τους δυσκολεύει να προσλάβουν και να επεξεργαστούν την προφορική επικοινωνία. Επιπλέον, η απώλεια της ακοής επηρεάζει περισσότερο τους άνδρες παρά τις γυναίκες (Mitchell, 2006, οπ. αναφ. στο William Lee & Heward, 2011). Παράλληλα, όπως αναφέρουν οι Anderson & Minke (2007), οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνουν ένα ευρύ φάσμα συναισθηματικών αντιδράσεων. Ο Patterson (1991, οπ. αναφ. η Κοσμίδου & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996) υποστηρίζει ότι οι γονείς ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το τραύμα και το συνεχές άγχος που προκύπτει από την αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού τους, έχουν πολλές πιθανότητες να οδηγήσουν την οικογένεια σε δυσλειτουργία.

Ερευνητικά Ερωτήματα - Μεθοδολογικά Εργαλεία

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

1)Η σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των κωφών παιδιών από ποιους παράγοντες επηρεάζεται;

2)Ποιος είναι ο ρόλος του σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος στη ζωή του κωφού παιδιού;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα που υλοποιήθηκε είναι βιβλιογραφική, με τον κύριο κορμό της βιβλιογραφίας να αντλείται από την αγγλική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Κριτήριο επιλογής των βιβλίων, των άρθρων, των πρακτικών των συνεδρίων, κλπ, ήταν η συμφωνία του περιεχομένου τους με το σκοπό και το αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας.

Αποσαφήνιση Εννοιών

Αναπηρία: Σύμφωνα με τον νόμο 4074/2012 σχετικά με την «Σύμβαση για τα Δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία», όπως δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα της Κυβερνήσεως τον Απρίλιο του 2011 και στην Division for social Policy and Development Disability, στο άρθρο 1 ορίζονται τα εξής: *«τα άτομα με αναπηρίες περιλαμβάνουν εκείνα που έχουν μακροχρόνια σωματικά, ψυχικά, διανοητικά ή αισθητήρια εμπόδια, που σε αλληλεπίδραση με διάφορα εμπόδια, μπορούν να παρεμποδίσουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία, σε ίση βάση με τους άλλους».*

Κώφωση-Βαρηκοΐα: Σύμφωνα με ορισμούς που είναι ευρέως αποδεκτοί, στην περίπτωση της **κώφωσης** δεν μπορούν να ακούσουν την ομιλία εξαιτίας σοβαρής ακουστικής απώλειας, ανεξάρτητα από το αν χρησιμοποιούν ή όχι ακουστικό βοήθημα, ενώ στην περίπτωση της **βαρηκοΐας** η ακουστική οδός, αν και έχει επηρεαστεί, είναι λειτουργική και τα άτομα μπορούν να ακούσουν την ομιλία κάνοντας χρήση κάποιου ακουστικού βοηθήματος (Elliot et al., 2008).

Συμβουλευτική: Οι Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη (1996) αναφέρουν ότι για τον Rogers (1942) Συμβουλευτική είναι η διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο θα επιτύχει μια εποικοδομητική αλλαγή στην προσωπικότητά του με τη θέλησή του. Ο Mc Leod (2005) υποστηρίζει ότι οι στόχοι της Συμβουλευτικής είναι:1) η ενόραση, 2) η αυτογνωσία, 3) η αποδοχή του εαυτού, 4) η αυτοπραγμάτωση, 5) η επίλυση προβλημάτων, 6) η ψυχολογική εκπαίδευση, 7) η κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, 8) η γνωστική αλλαγή και 9) η αλλαγή της συμπεριφοράς.

Παράγοντες που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή πορεία και την κοινωνική ενσωμάτωση των κωφών μαθητών

Ο Holt (1994) υποστηρίζει ότι το φύλο είναι καθοριστικός παράγοντας για την ακαδημαϊκή πορεία των κωφών μαθητών, με τα αγόρια να προτιμούν να φοιτήσουν σε κανονικά σχολεία σε σχέση με τα κορίτσια. Ακόμη, ο Walberg (Moores, 2007) τονίζει ότι το φύλο, η ηλικία και η κοινωνική τάξη, επηρεάζουν την σχολική πρόοδο των κωφών μαθητών, ενώ επιπλέον παράγοντες είναι αυτοί που σχετίζονται με τις ικανότητες των μαθητών, παράγοντες σχετικοί με τη διδασκαλία, περιβαλλοντικοί, τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Richardson et al., 2010) .Οι Dodd & Hermelin (1977, όπως αναφ. στο Leybaert, 1993) υποστηρίζουν ότι τα κωφά παιδιά λαμβάνουν φωνολογικές πληροφορίες μέσω της χειλεανάγνωσης (speechreading), αποκτούν την αλφαβητική στρατηγική, βελτιώνοντας τη φωνολογική επίγνωση και επομένως τη γλωσσική τους ικανότητα αναφορικά με την ομιλούμενη και γραπτή γλώσσα.

Η έρευνα έχει δείξει ότι τα κωφά παιδιά δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση της λέξης, στο λεξιλόγιο, στη γραμματική, στη σύνταξη, στην αναγνωστική κατανόηση κ.α. (Marschark, Lang, & Albertini, 2002). Επιπλέον, ο Paul (2003) σε έρευνά του υποστηρίζει ότι τα κωφά παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση στοιχείο το οποίο δείχνει πως οι δυσκολίες τους εντοπίζονται στο επίπεδο

της λέξης, αφού καλούνται να μάθουν, να διαβάζουν και να κατανοούν μία γλώσσα που δεν μοιάζει καθόλου με τη γλώσσα που έχουν ήδη κατακτήσει (Moores, 1987). Ακόμη, οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι κωφοί μαθητές έχουν καλύτερες επιδόσεις σε μαθήματα που δεν σχετίζονται με τη γλώσσα, κάτι το οποίο συμβαίνει αφού οι δυσκολίες της γλώσσας που αντιμετωπίζουν είναι πολλές, ενώ η επίδοσή τους στα μαθηματικά είναι υψηλότερη (Λαμπροπούλου, 1999b).

Οι Hyde, Zevenbergen και Power (2003) επισημαίνουν ότι τα κωφά και βαρήκοα παιδιά καθυστερούν να κατακτήσουν την ανάγνωση, με απότοκο να επηρεάζεται η επίλυση αριθμητικών προβλημάτων. Επίσης, οι Carmen Barajas et al. (2016) σημειώνουν ότι η γραμματική κατανόηση είναι παράγοντας ακαδημαϊκής επιτυχίας. Από την άλλη, η Sophie Corlett (2006) μελέτησε το ποσοστό φοίτησης των κωφών παιδιών στην ανώτατη εκπαίδευση της Βρετανίας, το οποίο ήταν ιδιαιτέρως χαμηλό με το μεγαλύτερο ποσοστό κωφών φοιτητών να το απορροφά το ανοιχτό πανεπιστήμιο, μιας και στηρίζεται στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση.

Έπειτα, όσον αφορά τους γονείς, οι περισσότεροι υποστηρίζουν ότι τα βασικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν είναι η σωματική και συναισθηματική κούραση, η ανησυχία τους για την κοινωνική ενσωμάτωση του παιδιού με κώφωση, την εκπαίδευσή του, την αυτόνομη διαβίωση και ανεξαρτητοποίησή του, την εργασιακή του αποκατάσταση, καθώς και για την ανάπτυξη των άλλων τους παιδιών (Heiman, 2002, Lustig, 2002). Ο Moores (2009) αναφέρει ότι οι ακούοντες γονείς και οι οικογένειες τους περνούν τέσσερις περιόδους μεγάλου άγχους κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του κωφού παιδιού τους, με τις μητέρες να είναι ιδιαιτέρως υπερπροστατευτικές.

Επίσης, συμπεριφέρονται πιεστικά και υποτιμούν τις δικές τους δυνατότητες, ενώ η προσοχή τους επικεντρώνεται στο παιδί με απότοκο την ενίσχυση της προσκόλλησης, έχουν έντονη παρεμβατική και καθοδηγητική συμπεριφορά στα παιδιά τους, απαγορεύοντας τους τη χρήση της νοηματικής γλώσσας (Moores, 2009). Από την άλλη πλευρά, η γέννηση ενός παιδιού με κώφωση σε μια οικογένεια κωφών δεν αποτελεί μεγάλη έκπληξη. Εξάλλου, οι συγκριτικές έρευνες κωφών παιδιών κωφών γονέων και κωφών παιδιών ακουόντων γονέων έχουν δείξει ότι υπερτερούν στον κοινωνικό και ακαδημαϊκό τομέα τα πρώτα παιδιά (Moores 1996, 2009).

Ταυτόχρονα, η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του κωφού παιδιού δεν φαίνεται να επηρεάζεται από την ίδια την κώφωση, αλλά όπως αναφέρει ο Levine (1960, στο Moores, 2009) από τη δυστοκία των γονέων να διαχειριστούν το άγχος τους. Όταν ένα κωφό παιδί το αποδέχονται οι άλλοι όπως είναι, συμβάλλει στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στη δημιουργία θετικής αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης. Τέλος, ουσιαστικό ρόλο εξίσου έχει και η οικογένεια, διότι λειτουργεί ως γέφυρα αναγνώρισης και ταύτισης με τα πρότυπα.

Από την ενσωμάτωση και την ένταξη, στην συμπερίληψη και τη δίγλωσση εκπαίδευση

Στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια μιλάμε για συμπερίληψη, η οποία στηρίζεται στην ισότιμη εκπαίδευση με τις ίδιες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ευκαιρίες στα πλαίσια του κανονικού σχολείου, καταργώντας τις ειδικές δομές. Σύμφωνα με τον νόμο 2817/2000 για την αναγνώριση της ΕΝΓ ως επίσημης γλώσσας των Κωφών, τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα στην Ελλάδα έχουν υιοθετήσει την φιλοσοφία της «Δίγλωσσης Εκπαίδευσης για Κωφούς» (Sign bilingualism). Η

διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας γίνεται από την αρχή του σχολικού προγράμματος με αισθητηριακό τρόπο, με τη δημιουργία κλίματος αποδοχής, με κατάλληλους εκπαιδευτικούς, υλικά και μέσα. Η ελληνική διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα.

Η Συμβουλευτική γονέων με παιδιά με προβλήματα ακοής

Στη Συμβουλευτική δίνεται έμφαση στην ατομική ή ομαδική εμπειρία και στη προσωπική διάθεση του συμβουλευόμενου για ανάληψη ευθυνών, ενώ το παιδαγωγικό ενέργημα στην υφή του είναι σχεσιοδυναμικό, με την άποψη ότι αποβλέπει στην ανάπτυξη του Προσώπου, μιας και αφορά τις αξίες και τον εαυτό του (Κοσμόπουλος, 2007). Ο σύμβουλος και το περιβάλλον λειτουργούν υποστηρικτικά ή καλύτερα διευκολυντικά. Οι Μυλωνάς-Καλαβά (2001) αναφέρουν ότι για να μπορέσει κάποιος να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως σύμβουλος οφείλει να αγαπάει και να σέβεται τον συνάνθρωπό του, όπως και τις απόψεις του.

Ο ρόλος του συμβούλου, και ειδικά του εκπαιδευτικού ως συμβούλου, είναι συμβουλευτικός, συνεργατικός και διευκολυντικός ώστε να μην περιορίζεται απλά και μόνο στην μετάδοση γνώσεων αλλά να βοηθήσει τους μαθητές και τους γονείς να κατανοήσουν αξίες και ανάγκες. Ωστόσο, η ύπαρξη ενός παιδιού με πρόβλημα ακοής δεν σημαίνει απαραιτήτως ότι έχει δυσλειτουργικές συνέπειες. Οι γονείς αναζητούν σωστή ενημέρωση, αλήθεια και ειλικρινή στάση από τον ειδικό, που τους ακούει και τους ενθαρρύνει. Οι Sheldon & Van Voorhis (2004) αναφέρουν ότι η ουσιαστική και ειδικότερα η εποικοδομητική επικοινωνία σχολείου και γονέα, μπορεί να λειτουργήσει λυτρωτικά, ώστε να βρεθούν τρόποι βοήθειας του παιδιού.

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο, σύμφωνα με την Χατζηχρήστου (2011) η κατάρτιση των γονέων πρέπει να εστιάζεται σε 2 τομείς : α) να διδάσκονται οι γονείς ώστε να εστιάζουν την προσοχή τους στην εκμάθηση των βασικών αναγκών για την ανάπτυξη του παιδιού τους, β) να βοηθιούνται ώστε να εφαρμόζουν στρατηγικές και τεχνικές που ελαττώνουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με προβλήματα ακοής στην καθημερινή τους ζωή. Εξίσου σημαντικό ρόλο παίζει και η διεπιστημονική ομάδα (γιατροί, ψυχολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί), οι οποίοι προσφέρουν σωστή πληροφόρηση για τις διαθέσιμες υπηρεσίες και για τα αντίστοιχα προγράμματα υποστήριξης. Ωστόσο αυτός που καλείται να επωμιστεί το μεγαλύτερο μέρος της συμβουλευτικής προς τους γονείς των παιδιών με προβλήματα ακοής είναι ο ίδιος ο δάσκαλος.

Οι Renee Heineman - Gosschalk & Alec Webster (2003) υπογραμμίζουν ότι αν και οι έρευνες γύρω από αυτό το θέμα είναι ελάχιστες, εντούτοις έχει αποδεχθεί ότι οι γονείς των παιδιών με προβλήματα ακοής χρειάζονται ιδιαίτερη υποστήριξη από τους δασκάλους, προκείμενου να τα βοηθούν στο σπίτι στην βελτίωση της ανάγνωσης. Η Harr Jennifer (2000) ύστερα από συνεντεύξεις στους γονείς υπογραμμίζει ότι η ποιοτική και ουσιαστική σχέση του δασκάλου με τον γονέα του κωφού παιδιού έχει πολλά οφέλη και για τους γονείς και για το σχολείο. Οι Fran Pollock Prezant & Laura Marshak (2006) επισημαίνουν ότι οι γονείς επιζητούν από τους επαγγελματίες να τους ακούνε, να τους σέβονται και να έχουν πρόθυμη συμπεριφορά. Εξάλλου, οι γονείς δεν είναι παθητικοί δέκτες της παροχής υπηρεσιών, αλλά αντιθέτως επιθυμούν την εφαρμογή ολιστικών προσεγγίσεων, δηλαδή δράσεων που να ενθαρρύνουν το παιδί σαν ολοκληρωμένο άτομο, λαμβάνοντας υπόψη και τα μελλοντικά ζητήματα της ζωής του.

Κλείνοντας, όπως παρατηρήθηκε στην ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία η ουσιαστική, δημιουργική και συχνή επικοινωνία γονέων και σχολείου επηρεάζει την ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη των κωφών παιδιών. Η Συμβουλευτική των οικείων προσώπων, που βρίσκονται γύρω από τα άτομα με προβλήματα ακοής στοχεύει πρώτον στην εκπαίδευσή τους και δεύτερον στην ψυχολογική τους υποστήριξη.

Συμπεράσματα

Ιδανικό σχολικό περιβάλλον είναι αυτό επιτρέπει στους κωφούς μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες που είναι αναγκαίες για να εισαχθούν στην κοινωνία. Η σχολική και κοινωνική ένταξη των κωφών μαθητών επηρεάζεται από τις αντιλήψεις των άλλων, από την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις ανάγκες του παιδιού, από την ελλιπή ενημέρωση, από την μη σωστή και επαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση τέτοιων περιπτώσεων. Το συμπεριληπτικό μοντέλο που αφορά την ένταξη των κωφών μαθητών στις σχολικές αίθουσες δεν έχει ακόμη υλοποιηθεί πλήρως και γενικότερα η κοινωνική του προσαρμογή έχει ακόμα πολλά σημεία που υπολείπονται.

Η κώφωση, όπως είναι κατανοητό επιδρά αρνητικά στη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού και στις ψυχολογικές δομές της προσωπικότητάς του. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών, είδαμε ότι οι κωφοί μαθητές υστερούν στη λογική σκέψη και διαδικασία, στα γεωμετρικά προβλήματα, στις αναλογίες, στην αριθμητική μνήμη και σκέψη, στις διαδικασίες μάθησης, διότι ο σχηματισμός εννοιών και η αφηρημένη σκέψη είναι άμεσα εξαρτημένα από προφορικά σύμβολα. Επιπλέον, δεν παρουσιάζουν ελλείμματα στη μνήμη εικόνων, αλλά και στους συνειρμούς από προηγούμενες σχετικές εμπειρίες. Η βιβλιογραφική έρευνα επίσης, σημείωσε την ιδιαίτερη συμβολή που έχει ο εκπαιδευτικός-σύμβουλος σε γονείς παιδιών με προβλήματα ακοής.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να βοηθάει τους γονείς να γνωρίσουν τις ικανότητες του παιδιού τους και να το καθοδηγηθούν κατάλληλα, ώστε να είναι συμπαραστάτες του. Με αυτό τον τρόπο δεν το αποκλείουν από τη ζωή αλλά αντίθετα το αφήνουν να πειραματιστεί ελεύθερα. Ο καλύτερος τρόπος υποστήριξης των παιδιών και των γονέων είναι να παρέμβουμε νωρίς παρά αργότερα, με την προσφορά υπηρεσιών πρώιμης παρέμβασης. Ωστόσο οι ελλείψεις που υπάρχουν είναι πολλές, με αποτέλεσμα πολλά παιδιά με προβλήματα ακοής να φτάσουν σε ηλικία 3 ετών και να μην τους έχει δοθεί καμία απολύτως βοήθεια. Η πρώιμη παρέμβαση όμως μπορεί να προλάβει τις αρνητικές εμπειρίες που βιώνουν τα παιδιά με κώφωση στην καθημερινότητά τους, προτού χαθεί η αυτοπεποίθηση τους. Στην χώρα μας λειτουργούν σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη και Πάτρα Κέντρα Πρώιμης Παρέμβασης για οικογένειες με παιδιά με προβλήματα ακοής.

Επομένως, η **σπουδαιότητα** αυτής της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι αναδείχθηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των κωφών μαθητών, τονίζοντας παράλληλα το ρόλο του σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος. Αποτελεί μία σημαντική προσθήκη στην επιστημονική έρευνα που μπορεί να προβληματίσει άλλους ερευνητές, προκειμένου να καταπιαστούν μελλοντικά με άλλες εκφάνσεις του θέματος. Ενδεχομένως μελλοντικά θα μπορούσε να ερευνηθεί πώς η υποστηρικτική τεχνολογία συμβάλλει στην σχολική επιτυχία των μαθητών και στην ομαλή κοινωνική και επαγγελματική τους ζωή.

Υποστηρικτική Τεχνολογία

Στην σύγχρονη πραγματικότητα η αξιοποίηση και οι δυνατότητες που μας προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες διευκολύνουν τη ζωή όλων. Στην περίπτωση της κώφωσης ή της βαρηκοΐας η υποστηρικτική τεχνολογία διευκολύνει την κοινωνική και προσωπική ζωή αυτών των ατόμων με τους ακούοντες. Ειδικότερα δημιουργούνται κάποιες πλατφόρμες τηλε-εκπαίδευσης, με στόχο την εκπαίδευση, την κοινωνικοποίηση και την ενθάρρυνση των κωφών και βαρήκοων μαθητών. Παρακάτω αναφέρονται κάποιες ερευνητικές προσπάθειες και εφαρμογές: **Delfe, SignSpeak, iCommunicator, Mobile museum guide, Dicta-Sign**.

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση των κωφών στην Ελλάδα και στο εξωτερικό

Όσον αφορά την ελληνική κοινωνία δεν υπάρχει ένα ακριβές ποσοστό φοιτητών που σπουδάζει στα Πανεπιστήμια της χώρας (Λαμπροπούλου , 2003).Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν είναι πολλές, μιας και δεν υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή ούτε τα απαραίτητο υποστηρικτικό περιβάλλον με τη χρήση νέων τεχνολογιών. Ακόμη, σύμφωνα με τη Λαμπροπούλου (2003) μία βασική δυστοκία της φοίτησης των Κωφών στα Πανεπιστήμια της Ελλάδας είναι η μη ύπαρξη δωρεάν διερμηνέων νοηματικής γλώσσας στις αίθουσες των διαλέξεων των Πανεπιστημίων. Αντιθέτως, σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού η ύπαρξη διερμηνέα νοηματικής γλώσσας θεωρείται αυτονόητη και είναι δωρεάν, ενώ υπάρχουν και υπηρεσίες που παρέχουν σημειώσεις στους φοιτητές, φροντιστηριακά μαθήματα και συμβουλευτική υποστήριξη, κάτι που ακόμη στη χώρα μας εκλείπει.

Εκπαιδευτικές Εφαρμογές μέσα στη σχολική τάξη με στόχο την καλύτερη επικοινωνία

- ✓ Τροποποίηση φυσικού περιβάλλοντος τάξης.
- ✓ Οδηγίες για τους ακούοντες μαθητές και εκπαιδευτικούς όταν επικοινωνούν με κωφούς/βαρήκοους μαθητές.
- ✓ Ο εκπαιδευτικός για να εξασφαλίσει την καλύτερη δυνατή επικοινωνία θα πρέπει να τηρεί τα εξής: Εξασφάλιση προσοχής κατά την ομιλία (άγγιγμα, νεύμα), καθαρότητα στην ομιλία-αποφυγή κάλυψης του στόματος, κ.α.
- ✓ Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να υιοθετεί ευέλικτες στρατηγικές διδασκαλίας της ανάγνωσης: Επεξήγηση σημασίας καινούριων λέξεων που παρουσιάζονται στην τάξη, χρησιμοποίηση εικόνων του κειμένου για καλύτερη κατανόησή του, δημιουργία ατομικού λεξικού με άγνωστες λέξεις-χρήση του κατά την παραγωγή κειμένου, κ.α.

Προτάσεις

Είναι ανάγκη να πραγματοποιούνται προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης και να εκπονείται/υλοποιείται συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε κωφού παιδιού από κατάλληλα καταρτισμένους ειδικούς παιδαγωγούς με την σύμφωνη γνώμη των γονέων.

Το κωφό παιδί δεν είναι κατ' ανάγκη καθυστερημένο νοητικά, αλλά πολλά μοιάζουν σαν τέτοια. Αυτό οφείλεται σε μια επιβραδυνόμενη μάθηση, η οποία σχετίζεται με την κοινωνική, συναισθηματική και πνευματική

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγγελόπουλος, Η., Πολυδώρου, Α., & Πολυδώρου, Ε. (2006). *Η Συμβουλευτική στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος του δασκάλου*. Αθήνα: Προπομπός.

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός: Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία* (τόμος Α΄). Αθήνα: Γρηγόρη.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ).* Νόμος 3699/2008, Τεύχος 1, ΦΕΚ 199, Αθήνα.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. *Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες 1 Προαιρετικό Πρωτόκολλο στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες.* Νόμος. 4074/2012, Τεύχος 1, ΦΕΚ 88, Αθήνα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α., (Επιμ.). (2012). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής ενταξιακής εκπαίδευσης.* Αθήνα: Πεδίο.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2017). *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο.* Συλλογικός Τόμος. Επιστημονική Επιμέλεια: Μαρία Γελαστοπούλου, Αδριανός Γ. Μουταβελής.

Κοσμίδου-Hardy, Χ., & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α. (1996). *Συμβουλευτική. Θεωρία και πρακτική με ασκήσεις για την ανάπτυξη αυτογνωσίας και δεξιοτήτων συμβουλευτικής.* Αθήνα: Π. Ασημάκης, Ινστιτούτο Προσωπικής Ανάπτυξης.

Κοσμόπουλος, Α. (2007). *Ψυχολογία και Οδηγητική της Παιδικής και Νεανικής Ηλικίας.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Κουρμπέτης, Β. (1997). *Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη των Κωφών Παιδιών.* Κοινωνική Εργασία.

Κρουσταλάκης, Γ. (1995). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Λαμπροπούλου, Β. (2006). *Γονείς με κωφά και βαρήκοα παιδιά.* Πανεπιστήμιο Πατρών.

Λαμπροπούλου, Β. (Επιμ.) (2001). *Πολιτισμικές και Εκπαιδευτικές Ανάγκες των Κωφών Παιδιών.* Πάτρα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Πανεπιστήμιο Πατρών - Π.Τ.Δ.Ε. - Μονάδα Αγωγής (Κωφών).

Λαμπροπούλου, Β. (επιστ. υπεύθ.). (1999β). *2° Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης: Διάγνωση-Αποκατάσταση Βαρηκοΐας, Συμβουλευτική Γονέων και Έγκαιρη Παρέμβαση, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων ΣΜΕΑΕ κωφών και βαρηκόων, ΕΠΕΑΕΚ – ΥΠΕΠ.* Μονάδα Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Πατρών.

Μυλωνά-Καλαβά, Ν. (2001). *Παραλληλισμός των αρχών της Συμβουλευτικής με την παγκόσμια αντίληψη αναφορικά με τη διαφορετικότητα και την ισότητα.* Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού.

Συριοπούλου-Δελλή, Χ. (2003). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην ειδική αγωγή.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Τριάρχη, Β. (2002). *Η σχολική συμβουλευτική: ένας απαραίτητος θεσμός στην εκπαίδευση του σήμερα.* Στο Πολεμίκος, Ν., Καϊλά, Μ., & Καλαβάσης, Φ. (Επιμ) *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία.* Θέματα Ψυχοπαθολογίας σε παιδιά και εφήβους. Τόμος Α.

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκιτσάκου, Κ. (2004). *Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση

Albertini, J. A., Ronald, R. K., Matchett, M. K. (2011). Personal Factors That Influence Deaf College Students' Academic Success. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education.* doi:10.1093/deafed/enr016

Allen, T. E., & Osborn, T. (1984). Academic integration of hearing-impaired students: Demographic, handicapping and achievement factors. *American Annals of the Deaf.*

Anderson, K., & Minke, K. M. (2007). *Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making*. Journal of Educational Research.

Antia, S. D., Jones, P. B., Reed, S., & Kreimeyer, K. H. (2009). Academic Status and Progress of Deaf and Hard-of-Hearing Students in General Education Classrooms. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 14*(3). doi:10.1093/deafed/enp009

Barajas, C., González-Cuenca, A. M., & Carrero, F. (2016). Comprehension of texts by deaf elementary school students: The role of grammatical understanding. *Research in Developmental Disabilities.* http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2016.07.005

Calderon, R., & Greenberg, M. (2003). Social and emotional development of deaf children. *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*.

Corlett, S. (2006). Deaf Students and Higher Education in the United Kingdom. *European Journal of Special Needs Education.*

Drigas, A. S., Vrettaros, J., Kouremenos, D. (2004). E-learning Environment for Deaf people in the E-Commerce and New Technologies Sector. *WSEAS Transactions on Information Science and Applications.* https://www.researchgate.net/publication/237435104

Elliot, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L., & Travers, J.F. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: Αποτελεσματική διδασκαλία. Αποτελεσματική μάθηση*. Μετάφραση: Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα. Επιμέλεια: Α. Λεοντάρη & Ε. Συγκολλίτου. Αθήνα: Gutenberg.

Fran, P.P., & Marshak, L. (2006). Helpful actions seen through the eyes of parents of children with disabilities. *Disability & Society*.

Harr, J. J. (2000). Relationships between parents of hearing-impaired children and teachers of the deaf. *Deafness & Education International*.

Hyde, M., Zevenbergen, R., & Power, D. (2003). Deaf and Hard of Hearing Students' Performance on Arithmetic Word Problems'. *American Annals of the Deaf, 148*(1).

Holt, J. (1994). Classroom attributes and achievement test scores for deaf and hard hearing students. *American Annals of Deaf.*

Hrastinski, I., & Wilbur, R., B. (2016). Academic Achievement of Deaf and Hard-of-Hearing Students in an ASL/English Bilingual Program. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2016, 156–170. doi:10.1093/deafed/env072

Leybaert, J. (1993). Reading in the Deaf: The roles of Phonological Codes in: Marschark, M. & Clark, M. (edits) *Psychological Perspectives on Deafness*. Lawrence Erlbaum Associates.Publishers.

Leybaert, J., & Alegria, J. (1995). Spelling development in deaf and hearing children: Evidence for use of morphophonological regularities in French. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *7*, 89–109.

Lustig, D. C. (2002). *Family coping in families with a child with a disability.* Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities,*37*(1), 14-22. Retrieved from: http://www.cec.sped.org

Krauss, M. W. (2013). Child-related and parenting stress: Similarities and differences between mothers and fathers of children with disabilities. *American Journal of Medical Retardation.*

Marschark, M., Shaver, D. M.., Nagle, K. M., & Newman, L. A. (2015). Predicting the Academic Achievement of Deaf and Hard-of- Hearing Students From Individual, Household, Communication, and Educational Factors. *Exceptional Children 2015, 81* (3) 350 –369. doi: 10.1177/0014402914563700

Marschark, M., Rhoten, C., & Fabich, M. (2007). Effects of cochlear implants on children's reading and academic achievement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12* (3), 269-282.

Marschark, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2002). *Educating deaf students: From research to practice.* Oxford: Oxford University Press.

Mc Leod, J. (2005). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Moores, D. (1987). *Educating the Deaf. Psychology, Principles, Practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Moores, D. R., & Shannon, R. V. (2009*). Beyond cochlear implants: awakening the deafened brain,* Nature Neuroscience, *12*(6).

Moores, D. (2007). *Εκπαίδευση και κώφωση. Ψυχολογική προσέγγιση, αρχές και πρακτικές* (Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου,) 1η έκδ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Moores, D. (2001). *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices (5th edition)*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Paul, P. (2003). *Deaf Studies, Language, and Education*. New York: Oxford University Press.

Power, S. (1999). The educational attainments of deaf student in mainstream programs in England: Examination of results and influencing factors. *American Annals of Deaf.*

Renée, H., & Alec, W. (2003). Literacy and the role of parents of deaf children. *Deafness & Education International.*

Reich, C., Hambelon, D., & Houldin, B. K. (1977). The integration of hearing impaired children in regular classrooms. *American Annals of Deaf.*

Richardson, J. T. E., Marschark, M., Sarchet, T., & Sapere, P. (2010). Deaf and Hard-of-Hearing Students' Experiences in Mainstream and Separate Postsecondary Education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education.* doi:10.1093/deafed/enq030

Sheldon, S. B., & Voorhis, V. F. L. (2004). Partnership programs in U.S. schools: Their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement.*

Smadi, A. A., & Sartaawi, A. M. (2008). The counseling needs of families with disabilities in the United Arab Emirates. *European Journal of Special Needs Education.*

Thomas, D., & Woods, H.(2008). *Νοητική καθυστέρηση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τόπος.

Woll, B., & Ladd, P. (2005). Deaf communities. In M. Marschark & P.E. Spencer (Eds.), *Oxford bankbook of deaf studies, languages, and education* (paperback ed.). New York: Oxford University Press.

Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες* (γ' έκδοση). Μετάφραση: Χαρά Λυμπεροπούλου. Επιστημονική επιμέλεια: Αγγελική Δαβάζογλου, Κωνσταντίνος Κόκκινος. Αθήνα: Τόπος.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education.* Paris: UNESCO.

Διαδικτυακές Πηγές

https://www.eud.eu/projects/past-projects/sign/

http://www.icommunicator.com/productinfo/philosophy.shtml

http://www.docmine.com/digital-journey-pinakothek-home/

http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/dicta-sign/portal/
http://www.prosvasimo.gr

Η ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗΝ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Κουτσούκου Μαρία, Τσίρος Χαράλαμπος

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Γύρω στο 1870 ο κλάδος της ψυχολογίας επισημοποιείται ως επιστημονικός κλάδος. Παρ΄ όλα αυτά η ψυχολογία είναι διαιρεμένη όχι μόνο σε κλάδους με διαφορετικά αντικείμενα μελέτης αλλά κυρίως είναι διαιρεμένη και αντικρουόμενη στον καθορισμό των κριτηρίων και των αρχών της επιστημονικότητάς της. Έτσι, η επιστημολογία στο εσωτερικό της ψυχολογίας, ως επιστήμης πια, είναι βαθιά αντινομική. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχουν διαφορετικές σχολές ψυχολογίας και ψυχοθεραπείας που στην κλινική πράξη χρησιμοποιούν διαφορετικές μεθοδολογίες και τεχνικές (Marhaba, 1976). Αν και η επιστημολογία του θετικισμού κυριαρχεί έως σήμερα παρ' όλα αυτά έχουν αρχίσει τις τελευταίες δεκαετίες να διαφαίνονται σημεία μιας καινούργιας επιστημολογίας – πολλοί μιλάνε για την πρόκληση της χιλιετίας – που τείνει να εξαλείψει τις αντινομίες, να ενσωματώσει διαφορετικές επιστήμες και να ενοποιήσει τις θεωρίες (Di Nuovo, 2014). Η νέα πρόκληση είναι αυτή της πολυπλοκότητας και της σύνθεσης (Rispoli, 2014). Ως αποτέλεσμα αυτής της τάσης έχει αρχίσει αποφασιστικά να ξεπερνιέται η διχοτομία σώματος – νου (Mehta, 2011) και να γίνεται αντιληπτός ο άνθρωπος στην ολότητά του ως ον βιο-ψυχο-κοινωνικό. Στην ψυχολογία του 20ου αιώνα κυριαρχούσαν εκτός απ' την ψυχανάλυση, ο συμπεριφορισμός και η γνωστική ψυχολογία (Scheper – Hughes, Lock, 1987). Σήμερα, το σώμα έχει μπει δυναμικά στο προσκήνιο και πλήθος ερευνών κυρίως στο χώρο των νευροεπιστημών αποδεικνύουν την εν-σώματι γνώση, την εν-σώματι συμπεριφορά και την εν-σώματι διαδικασία βιο-ψυχο-κοινωνικής αλλαγής. Πολλές τεχνικές σωματικά επικεντρωμένες (Embodiment, Mindfulness, bodily sensations) χρησιμοποιούνται πλέον από διαφορετικές σχολές ψυχολογίας και πλήθος δημοσιευμένων άρθρων μελετούν ως αποτελεσματικές τεχνικές, τις σωματικές τεχνικές όπως είναι η συνειδητή εστίαση στην αναπνοή, ασκήσεις χαλάρωσης, συνειδητή επικέντρωση στις σωματικές αισθήσεις, επίγνωση των συναισθημάτων και επικέντρωση στη σωματική βίωση του συναισθήματος. Όλες αυτές οι τεχνικές χρησιμοποιούνται από τη σωματική ψυχοθεραπεία και έρχονται συνεχώς σύγχρονες έρευνες που τις επιβεβαιώνουν.

2. ΘΕΩΡΙΑ ΣΩΜΑΤΙΚΗΣ ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Ο Reich ανέπτυξε μια μεθοδολογία ολιστικής προσέγγισης του ανθρώπου (Young, 2006, 2008) γεφυρώνοντας το δυτικό χάσμα χιλιάδων ετών μεταξύ του νου και του σώματος (Peresson,1991· Miller, 2009). Θεώρησε ότι υπάρχει μια λειτουργική ενότητα μεταξύ του σώματος (στάσεων, κινήσεων, σπλαχνικών διεργασιών), του νου (αντιλήψεων, σκέψεων, γνωστικών παραγώγων) και των συναισθημάτων και ότι αυτά είναι λειτουργικές και αλληλεπιδρώσες πλευρές του ενιαίου συνόλου της ανθρώπινης ύπαρξης (Barratt, 2010· Rohricht, Gallagher, Geuter, Hutto, 2014). Σώμα, νους, συναισθήματα αλληλοπεριχωρούνται (Τσίρος, 2017). Αποτέλεσμα αυτής της προσέγγισής του ήταν να δημιουργήσει τη θεωρία της ανάλυσης του χαρακτήρα και της νευροφυτοθεραπείας την ονομαζόμενη χαρακτηρολογική νευροφυτοθεραπεία, ως μεθοδολογία για την ολιστική αντιμετώπιση των ψυχικών διαταραχών (Rispoli, 1997· Cornell, 2008, 2009). Σύμφωνα με τη θεωρία του, οι επαναλαμβανόμενες τραυματικές εμπειρίες του παιδιού στις σχέσεις του με το

περιβάλλον, στα πρώτα χρόνια της ανάπτυξής του, εγγράφονται στο σώμα του και έτσι οι σωματικές πτυχές της έκφρασης του, δηλαδή οι στάσεις, οι κινήσεις, ο ρυθμός της αναπνοής του, τα παραγλωσσικά σήματα: ο τόνος της φωνής, η βλεμματική επαφή, αποτελούν τις **βασικές πτυχές της ενσωματωμένης εμπειρίας του παιδιού και οι οποίες ήταν αποφασιστικής σημασίας διαμορφωτικές διαδικασίες στην ανάπτυξή του (**Ράιχ, 1981· Rispoli, Andriello, 1988· Torre, 1994· Κόμη, 1995· Ravaglia et al., 1995· Boadella, 1997· Shapiro, 2002· Totton, 2003· Rohricht, 2014· Liss, 2016· Ferri et al., 2017). Αυτές οι ενσωματωμένες πρώιμες τραυματικές εμπειρίες χαράζουν νευρωνικές διαδρομές που επειδή είναι επαναλαμβανόμενες ισχυροποιούνται σαν τις «διαβρώσεις που κάνει το νερό στο χώμα», ενώ άλλες που δεν χρησιμοποιούνται απενεργοποιούνται. Έτσι, το παιδί ως ενήλικας προσλαμβάνει και μεταφράζει γνωστικά και συναισθηματικά το περιβάλλον του με βάση τις εμπειρίες που έχει σωματοποιήσει. Αυτές οι πρώιμες εμπειρίες μας περιορίζουν σε ένα σταθερό, επαναλαμβανόμενο και συγκεκριμένο τρόπο αντίληψης, συμπεριφοράς και δράσης. Αυτός ο συγκεκριμένος τρόπος ερμηνείας του περιβάλλοντος, αλλά και η πρόσληψη από το περιβάλλον των ίδιων επαναλαμβανόμενων εμπειριών πάνω στα πρότυπα των πρώιμων εμπειριών που είχε στην παιδική του ηλικία (μέσω των νευρώνων καθρεπτών, όπως αποδεικνύεται σήμερα) ονομάζεται, ανάλογα με την σχολή ψυχολογίας: «χαρακτηρολογική θωράκιση», «σενάριο ζωής» (Χάρις, 1977· Torre, 2004), «αυτοεκπληρούμενη προφητεία», «στάση ζωής», «πεποιθήσεις», «στρατηγική επιβίωσης», «εξαναγκασμός στην επανάληψη», «φαύλος κύκλος» και ούτω καθεξής. Στην σωματική ψυχοθεραπεία αυτές οι προαναφερθείσες επαναλήψεις, που είναι επαναλήψεις σε σωματικό, συναισθηματικό, γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο (Calomonico et al., 1986· Abbonda, 1998· Ferri et al., 2015· Hartley, 2004· Giommi, 2007), επεξεργάζονται με μια μεθοδολογία η οποία είναι αφενός λεκτική, αφού η σωματική ψυχοθεραπεία είναι ψυχοδυναμική στην θεώρηση της ψυχικής οργάνωσης (Klopstech, 2000c· Levy Berg, Sandell, Sandahl, 2009), αλλά αφετέρου ενσωματώνει σωματικές τεχνικές και εξωλεκτικά-παραγλωσσικά φαινόμενα. Σ' αυτήν την εργασία δεν θα ασχοληθούμε με την ψυχοδυναμική θεώρηση της σωματικής ψυχοθεραπείας (μεταβίβαση, αντιμεταβίβαση, λεκτική επεξεργασία), αλλά δίνουμε έμφαση στη σωματική θεωρητική της σύλληψη ως καινοτόμα σύλληψη στην ψυχοθεραπεία για το σώμα για το οποίο χρειάστηκαν αιώνες για να αποδειχτεί η εξέχουσα σημασία του σύμφωνα με το δυτικό επιστημολογικό παράδειγμα. Με τις εξειδικευμένες ασκήσεις που υπάρχουν, ο συμβουλευόμενος επικεντρώνεται στο «εδώ και τώρα» απτό και χειροπιαστό (το σώμα ως φορέας αισθήσεων, αντιλήψεων, πεποιθήσεων και συμπεριφορών), ενισχύοντας με πολύ άμεσο τρόπο την επικέντρωση στο εσωτερικό του και τη σύνδεσή του με τα συναισθήματα, τις σκέψεις και την συμπεριφορά του, ανοίγοντας τον δρόμο στην αυτογνωσία του και αλλαγή μέσω της νευροπλαστικότητας του εγκεφάλου (Rohricht, 2015). Ο όρος νευροφυτοθεραπεία προέρχεται από τον όρο Αυτόνομο Νευρικό Σύστημα. Περιληπτικά μπορούμε να πούμε ότι δεδομένου ότι το Α.Ν.Σ. έχει άμεση σχέση με τις συγκινήσεις και με τις σωματικές εκδηλώσεις των συγκινήσεων, ο Reich με την νευροφυτοθεραπεία στόχευε να επαναφέρει τις συγκινησιακές λειτουργίες που είχαν «κρατηθεί» στο σώμα (Boadella, Liss, 1987). Έτσι, αναπτύσσει μια μεθοδολογία για το σώμα, αναγνωρίζει επτά λειτουργικά επίπεδα για τα οποία αναπτύσσουν τεχνικές κυρίως οι συνεχιστές του Ola Raknes και Federico Navarro. Τα επτά επίπεδα είναι: Οπτικό, Στοματικό, Τραχηλικό, Θωρακικό, Διαφραγματικό, Κοιλιακό, Πυελικό (Προκοπάκη, 1990· Κούκης, 1994). Κάθε επίπεδο περιλαμβάνει τα όργανα και τις ομάδες μυών που έχουν μια λειτουργική ενότητα μεταξύ τους στις εκφραστικές και συγκινησιακές κινήσεις. Συνοπτικά μπορούμε να πούμε ότι αυτά τα επτά λειτουργικά επίπεδα αντιπροσωπεύουν τους πρώτους

υποδοχείς των σχέσεων με το περιβάλλον (Ferri, 2012) και διηγούνται την ιστορία του ψυχικού βιώματος που έχει αφήσει ίχνη στο σώμα. Δουλεύοντας με την Νευροφυτοθεραπεία εκφράζεται το συγκινησιακό περιεχόμενο που εμπεριέχεται. Η σωματική ψυχοθεραπεία εφαρμόζεται και σε ομάδες, είτε πρόληψης είτε θεραπείας. Η πρόληψη απευθύνεται σε άτομα που βρίσκονται σε κρίσιμη φάση της ζωής τους, όπως εφηβεία, τρίτη ηλικία, ομάδες εγκύων, ομάδες γονέων ή διαχείρισης άγχους μαθητών πριν τις εισαγωγικές εξετάσεις κτλ. (Loubrano, Κόμη, 2006· Μαζαράκη, 2015).

2.1. Οι Σύγχρονες Έρευνες των Νευροεπιστημών για το Σώμα

Τις τελευταίες δεκαετίες έρευνες στις νευροεπιστήμες έχουν αλλάξει τα δεδομένα για την έννοια «γνώση, νους, συγκινήσεις» αποδεικνύοντας ότι ο νους, οι σκέψεις και οι συγκινήσεις είναι εν-σωματωμένα στο σώμα μας. Ο σημαντικός ρόλος του σώματος αποδείχτηκε σε έρευνες διαφορετικών κλάδων και ο όρος «εν-σωμάτωση» άρχισε να χρησιμοποιείται στο πεδίο της ψυχολογίας (Barsalou, 1999, Glenberg et Robertson, 2000 στο Michalak et al., 2012) της φιλοσοφίας (Valera et al., 1991, Clark, 1997 στο Michalak et al., 2012· Fuchs et Schlimme, 2009· Payne et al., 2015) της τεχνητής νοημοσύνης (Pfeifer & Bongard, 2006 στο Michalak et al., 2012) και της γλωσσολογίας (linguistics) (Lakoff & Johnson, 1999 στο Michalak et al., 2012). Η ενσωματωμένη γνώση και η ανθρώπινη διυποκειμενικότητα (Gallagher, Payne, 2015) βασίζονται στην αξιοσημείωτη σύγκλιση της φαινομενολογίας, της γνωστικής επιστήμης και της δυναμικής θεωρίας των συστημάτων (Fuchs, Schlimme, 2009) και έρχονται να ταράξουν ό,τι πιστεύαμε για το σώμα και το νου. Όλα αρχίζουν να παίρνουν μια φαινομενολογική κατεύθυνση αποδεικνύοντας ότι στο σώμα είναι «εν-σωματωμένες» και οι συγκινήσεις και οι γνώσεις (Michalak et al., 2012). Αποδεικνύεται ότι οι εμπειρίες μας με το περιβάλλον (φυσικό, πολιτισμικό, κοινωνικό, ιστορικό) δομούνται στο σώμα μας (στις στάσεις, στις κινήσεις, στις χειρονομίες, στις εκφράσεις μας) και επηρεάζουν τις συγκινήσεις και τις γνώσεις μας για εμάς και τον κόσμο (Valera et al., 1991· Barsalou, 1999· Glenberg et Robertson, 2000 στο Michalak, 2012· Damasio, 2000· Fuchs et Schlimme, 2009· Niedenthal, 2007· Payne et al., 2015· Sinigaglia, 2015). Θα αναφέρω ένα πραγματικό περιστατικό που βοηθά στην κατανόηση αυτών των ερευνητικών ευρημάτων. Πρόκειται για κοπέλα 23 ετών με βαριά επιλόχειο κατάθλιψη. Ήταν 30 ημερών λεχώνα όταν ζήτησε βοήθεια επειδή χτυπούσε στο πρόσωπο και στο σώμα το νεογέννητο της μετά την έξοδό τους από την κλινική. Η κοπέλα ανάφερε ότι κάθε φορά που πλησίαζε το βρέφος στην κούνια του, αυτό τιναζόταν και συσφιγγόταν ακόμη και όταν δεν βιαιοπραγούσε πάνω του. Οι σύγχρονες έρευνες αναφέρουν ότι η εν-σώματι γνώση δεν αναφέρεται στο ότι οι γνωστικές διεργασίες βρίσκονται (τοπικά) στα κυκλώματα του εγκεφάλου, αλλά στο ότι η προέλευση αυτών των γνωστικών διαδικασιών βρίσκεται στις αισθητηριο-κινητικές εμπειρίες του οργανισμού στη σχέση του με το περιβάλλον. Ένα βρέφος 30 ημερών βρίσκεται σε προγλωσσικό και προεννοιολογικό στάδιο, η γνωστική ανάπτυξη του είναι σε υποτυπώδη μορφή και ονομάζεται πραξιακή. Το παιδί εν-σωματώνει τις διυποκειμενικές-περιβαλλοντικές εμπειρίες (Gallagher, Payne, 2015) του μέσω των νευρώνων – καθρεπτών (mirror neurons) και αυτή η εγκεφαλική **απεικόνιση** της σωματικής εμπειρίας επηρεάζει την γνωστική **ερμηνεία** και τις συγκινησιακές διαδικασίες και στη μετέπειτα ζωή (Gallese et al., 1996· Rizzolatti et Sinigaglia, 2007 στο Michalak, Berg, Heidenreich, 2012). Η εμπειρία ξυλοδαρμού του βρέφους από τη μητέρα του (περιβάλλον) εγγράφεται στο σωματικό κινητικό τίναγμα του και ακριβώς αυτή η σωματική, αισθητηριο-κινητική εγγραφή θα αποτελέσει τη ‘φόρμα’ πάνω στην οποία θα ερμηνεύει γνωστικά το παιδί τον κόσμο, ερμηνεύοντας έτσι ως απειλητική, την οποιαδήποτε πρόταση ενός χεριού (ακόμη και φιλικού). Νευροεπιστήμονες όπως

ο Damasio (2000), Edelman, Panksepp κ.α. έχουν τονίσει την αδιάρρηκτη σχέση μεταξύ εγκεφαλικών δομών και σωματικών λειτουργιών (σπλαχνικών, ιδιοδεκτικών, κινητικών, οπτικών, ακουστικών κτλ.) με τη λειτουργία της γνώσης, των συναισθημάτων και της συνείδησης (Fuchs et Schlimme, 2009). Η έννοια της ενσωματωμένης γνώσης είναι πλέον η νέα θεώρηση της ψυχοπαθολογίας, όπου τονίζεται η κυκλική αλληλεπίδραση των δυσλειτουργικών σωματικών ιχνών - της αλλοιωμένης υποκειμενικής εμπειρίας - και των διαταραγμένων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.

2.2. Ασκήσεις σωματικής ψυχοθεραπείας

Αναφέρθηκε ότι στο σώμα, στις στάσεις του σώματός μας και στις κινήσεις μας είναι ενσωματωμένες κωδικοποιημένες πληροφορίες που επηρεάζουν τον τρόπο που αποκωδικοποιούμε το περιβάλλον (και τον εαυτό μας) γνωστικά και συγκινησιακά. Αντιστοίχως, το να έρθει κάποιος σε εστιασμένη προσοχή με το σώμα του σημαίνει να έρθει σε επαφή με τα συναισθήματά του και τις δυσλειτουργικές συναισθηματικές διεργασίες (Geuter, 2016). Έρευνες δείχνουν πως η χρόνια αποφυγή των συναισθημάτων οδηγεί σε κλιμάκωση διαφόρων ψυχολογικών διαταραχών και πως η αποφυγή λειτουργεί και ως διαγνωστικός παράγοντας (Kashdan et al, 2006). Η εστίαση στο σώμα λειτουργεί ως αντίδοτο στη συναισθηματική αποφυγή (Michalak, Berg, Heidenreich, 2012). Λόγω αυτών των ευρημάτων έχουν αρχίσει αποφασιστικά να χρησιμοποιούνται από πολλές σχολές ψυχολογίας τεχνικές επικεντρωμένες στο σώμα και να διδάσκονται τέτοιες τεχνικές από πανεπιστημιακά ινστιτούτα. Η εστίαση στην αναπνοή, η επικέντρωση στις σωματικές εντάσεις, η εστίαση σε όλο το σώμα (scaning), η εστίαση στην παρούσα συναισθηματική κατάσταση και στην σωματική εκδήλωση των συναισθημάτων (π.χ. πως το άγχος καθίσταται εμφανές στο στήθος ή στο στομάχι), οι ασκήσεις χαλάρωσης, είναι βασικές τεχνικές της σωματικής ψυχοθεραπείας (Rispoli, 1990· Cioffi, 1991· Λουμπράνο, 1993· Κούκης, 1994· Fuchs, 2004· Kaplan, Schwartz, 2005· Hafner, 2013· Boese, 2014) που νομιμοποιήθηκαν και προτείνο-νται ύστερα από τα αποτελέσματα των ερευνών της σύγχρονης νευροεπιστήμης. Έρευνες δείχνουν ότι η εφαρμογή αυτών των τεχνικών σωματικής επικέντρωσης (body awareness) είναι στατιστικά αποτελεσματικές σε ψυχικές παθήσεις όπως κατάθλιψη, αγχώδεις διαταραχές, ψυχοσωματικά συμπτώματα κ.α. (Rohricht et al., 2006, 2009, 2013, 2014· Foglia, 1994, 2009, 2014· Price, 2005· Landsman et al., 2006· Levy Berg et al., 2009· Price et al., 2012· Michalak et al., 2012).

3. ΕΡΕΥΝΑ- ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

3.2. Εισαγωγή

Το άγχος, όταν δεν είναι παραγωγικό, ξεκινάει από την απλή δυσφορία και μπορεί να φτάσει ως τον πανικό και να περιπλεχθεί και να οργανώσει σοβαρές διαταραχές όπως είναι η ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή. Κεντρικό θέμα στο άγχος είναι ένας επικείμενος κίνδυνος και η αδυναμία του αγχώδη να τα καταφέρει. Συνοδεύεται από οργανικές διαταραχές (αύξηση αδρεναλίνης, ταχυκαρδία, εφίδρωση και γενικά κυριαρχία της λειτουργίας του συμπαθητικού νευρικού συστήματος), νοητικές (σύγχυση, απώλεια μνήμης, βομβαρδισμός ιδεών κλπ.) και συναισθηματικές (φόβος, λύπη, αγωνία κτλ.).Το άγχος έχει να κάνει με την έλλειψη ασφάλειας και σιγουριάς στον κόσμο, με την έλλειψη «μητρικών» συναισθημάτων. Όπου υπάρχει ένας χώρος κενός από αγάπη και άρα έλλειψη ασφάλειας τότε εκεί γεμίζει με απειλή και καταδίωξη. Στο άγχος έχουμε ένα σχήμα ευάλωτου. Στο κέντρο αυτού του σχήματος υπάρχει η έλλειψη ελέγχου, δηλαδή ένας υπερβολικός φόβος ότι κάποια καταστροφή θα συμβεί. Στη βάση αυτού του σχήματος υπάρχει ένας γονέας με την ίδια

τάση. Το παιδί εισπράττει αυτή την ανησυχητική αντιμετώπιση του γονέα και μαθαίνει ότι ο κόσμος είναι ένας επικίνδυνος τόπος (Ravaglia, Torre, 1995). Στους αγχώδεις ανθρώπους ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό είναι η τελειομανία σε τομείς όπως στην καθαριότητα, στην εργασία, στην καθώς πρέπει συμπεριφορά κλπ.. Μπορεί να φτάσει μέχρι την OCD (Χαρτοκόλλης, 1991). Η συγκινησιακή ρίζα του σχήματος της τελειομανίας είναι η αίσθηση ότι είμαστε αποτυχημένοι. Πίσω απ' αυτήν την αίσθηση, υπάρχει η θλίψη ότι πρέπει να κάνουμε πάντα παραπάνω για να πετύχουμε την αγάπη και την αποδοχή των γονιών που είναι υπερ-κριτικοί και στους οποίους δεν αρκεί ποτέ το αποτέλεσμα στο οποίο έχουν φτάσει τα παιδιά. Έτσι ενεργοποιείται ο φόβος ότι δεν είμαστε αγαπητοί γι' αυτό που είμαστε, αλλά μόνο για τα αποτελέσματά μας. Ιδιαίτερα για τα άτομα με OCD τα οποία υποτάσσονται ή νιώθουν την δέσμευση ότι πρέπει να υποταχθούν αλλά ταυτόχρονα θέλουν και να εξεγερθούν. **Ο αγώνας τους να εμποδίσουν αυτήν την εξέγερση γεννά την συμπτωματολογία OCD.** Η φράση κλειδί είναι: «Πρέπει να είμαι τέλειος». Αυτά τα άτομα εξαναγκάζονται να εργάζονται ή να προσέχουν πιο πολύ από το αναγκαίο για να μειώσουν την πιθανότητα να υποστούν κριτική. Αλλά όπως για τους γονείς έτσι και για τους ίδιους τα αποτελέσματά τους δεν είναι ποτέ ικανοποιητικά. Σπρώχνονται μέχρι που η ύπαρξη τους υποφέρει. Σ' ένα πιο βαθύ επίπεδο υπάρχει η θλίψη για το ότι έχει απαρνηθεί ένα κομμάτι της ύπαρξής του εξ΄ αιτίας του ότι έχει αφιερωθεί στο καθήκον. Η προσοχή του είναι πάντα στραμμένη στα λάθη και η κριτική αίσθηση είναι ατελείωτη. Στους αγχώδεις, όπως σ΄ όλες τις ψυχοπαθολογίες όταν ακούμε ή βλέπουμε τον ένα πόλο, τότε διερευνούμε τον άλλο πόλο του δίπολου που έχει απομακρυνθεί από την συνείδηση: Είμαι ανίκανος -ψάχνω το είμαι ικανός, είμαι ανελεύθερος – ψάχνω το ελεύθερο κομμάτι του εαυτού μου.

3.3. Περιγραφή Περίπτωσης

Πρόκειται για 23χρονη φοιτήτρια. Είχε αξιολογηθεί από ψυχίατρο με καταναγκαστική-ψυχαναγκαστική διαταραχή (OCD). Ο λόγος που ξεκίνησε ψυχοθεραπεία ήταν γιατί υπέφερε πολύ στην καθημερινότητά της από τα συμπτώματα OCD και ήθελε να αποφύγει τη χρήση φαρμάκων. Τα συμπτώματα είχαν ξεκινήσει εδώ και ένα χρόνο όταν στο σπίτι της έφεραν ένα σκυλί και φοβήθηκε ότι θα μολυνθεί. Ξεκίνησε να πλένει τα χέρια της πολλές φορές την ημέρα μέχρις ότου κάηκαν από το πολύ σαπούνι. Έκανε μπάνιο με άφθονες ποσότητες αφρόλουτρων. Τις πετσέτες, αφού σκουπιζόταν δεν τις άγγιζε γιατί είχαν μικρόβια. Πολλές φορές δεν σκουπιζόταν καν γιατί οι πετσέτες είχαν μικρόβια. Καθόταν μόνο σε μια συγκεκριμένη καρέκλα και έπιανε τα πάντα με χαρτομάντιλο για να μην μολυνθεί. Δεν έβγαινε συχνά έξω, ούτε έμπαινε σε μέσα μαζικής μεταφοράς εκτός από τη διαδρομή στο πανεπιστήμιο και όταν επέστρεφε στο σπίτι, ξεντυνόταν, έβαζε τα ρούχα στο πλυντήριο, έκανε μπάνιο και καθάριζε με αντισηπτικό απ' όπου είχε περάσει. Φορούσε συγκεκριμένα ρούχα και δεν ξανάβγαινε από το σπίτι. Είχε συγκεκριμένο μαχαιροπίρουνο και πιάτο που δεν έπρεπε να το πιάνουν άλλοι. Στην πορεία της νόσου, δεν ήθελε να έχει σωματική επαφή ούτε με τους γονείς της αλλά ούτε με τις φίλες της μήπως και μολυνθεί. Ένοιωθε πολύ άγχος, κούραση και ήταν πολύ ευέξαπτη με τους οικείους της. Είπε ότι είχε ανάγκη να πλένει τα χέρια της επειδή τα ένοιωθε πολύ βαριά. Είχε συναισθηματική μόνωση και δεν εξέφραζε τα συναισθήματά της. Φαινόταν πολύ ντροπαλή, συνεσταλμένη και υπάκουη με μια έκφραση προσώπου άκαμπτη, «ατσαλάκωτη» σαν χωρίς έκφραση. Με τα συμπτώματα δεν ασχολήθηκα καθόλου. Στη σωματική ψυχοθεραπεία λαμβάνουμε υπόψη ότι ο ασθενής κερδίζει από το σύμπτωμα, γι' αυτό θα βρούμε σθεναρή αντίσταση αν δουλέψουμε μ΄ αυτά χωρίς τις απαραίτητες προϋποθέσεις. Πρώτα δουλεύουμε την πεποίθηση για το σύμπτωμα και μετά πιο πίσω, την ανάγκη. Έτσι, ως τεχνική δίνουμε «φωνή» στο σύμπτωμα, χώρο και χρόνο να μιλήσει για το τι είναι, τι

ανάγκες έχει, τι μήνυμα δίνει (Perls et al., 1971· Greenberg et al., 1981). Μετά ασχολούμαστε με τις ανάγκες που αυτό το άτομο δυσκολεύεται να διαχειριστεί. Στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης η κοπέλα ανάφερε ότι από την πέμπτη δημοτικού είχε αρχίσει να έχει κάποιες καταναγκαστικές συμπεριφορές χωρίς όμως να έχουν οργανωθεί σε νόσο OCD. Ήθελε να κλείνει τρεις φορές το βιβλίο όταν το άνοιγε αλλά και τους διακόπτες για το φως. Από μικρή δεν είχε φιλίες με οικειότητα. Ήταν παρούσα μόνο ως φιγούρα. Δεν ήταν διεκδικητική, ούτε και γλυκιά, εγκάρδια. Η μητέρα της, την έκρινε «δεν την αποδεχόταν όπως ήταν». Έπασχε και η ίδια από OCD και ήταν υπό φαρμακευτική παρακολούθηση (Παππά, 2017). Η μητέρα της μητέρας της είχε επίσης OCS. Ξεκινήσαμε να δουλεύουμε με τη διερεύνηση των συναισθημάτων της. Ντροπή ήταν το κυρίαρχο συναίσθημα που ένιωθε για την αίσθηση ότι ήταν ελλιπής, ότι δεν ήταν αρκετή. Θυμό που δεν την αποδέχονται τον οποίο συγκρατούσε στο στήθος, λύπη γιατί σίγουρα θα την απέρριπταν. Ανέφερε ότι ποτέ δεν ήταν ο εαυτός της, ότι πάντοτε ήταν «λίγη» και όχι «όπως έπρεπε» για τη μητέρα της. Μετά από αυτό άρχισε να αναγνωρίζει ότι πάντοτε ένιωθε θυμό με τον εαυτό της που δεν απελευθερώνεται, φόβο μήπως μείνει μόνη της, θλίψη που δεν είναι ελεύθερη να κάνει παρέες, βόλτες κλπ. και συνειδητοποίησε ότι πάντοτε ένιωθε την αίσθηση ότι ήταν σαν «δεμένη» στο σώμα γύρω – γύρω. Η κοπέλα είχε μεγαλώσει σ΄ ένα περιβάλλον με κριτική και αυτοέλεγχο. Είχε καταστείλει τον αυθορμητισμό της και διακατεχόταν από αμφιθυμία αν πρέπει να έχει μια ενεργητική ή παθητική στάση στη ζωή της και αμφιθυμία στις σχέσεις της με τους άλλους. Αυτό της γεννούσε ισχυρά επιθετικά συναισθήματα που στρέφονταν στον εαυτό με την μορφή ψυχαναγκασμών – καταναγκασμών.

3.3.1 Θεραπευτικό σχέδιο

Στόχοι σε Επίπεδο γνώσεων: Να συνειδητοποιήσει τα συναισθήματά της που δεν τα αναγνώριζε και να αναγνωρίσει ότι είναι αποδεκτό να είναι αυτό που είναι. **Σε επίπεδο στάσεων**: Να εκφράζει τα συναισθήματά της, τις επιθυμίες της, τις αξίες της. **Σε επίπεδο δεξιοτήτων**: Να μπορεί να οριοθετεί τι έχει ανάγκη, τι χρειάζεται, τι δεν επιτρέπει, να διεκδικεί, να ρισκάρει να παρουσιάζεται στους άλλους με αυτές τις προϋποθέσεις. **Αξιολογικά κριτήρια** (Σωματική – Μορφολογική προσέγγιση):

3.3.2 Μεθοδολογία

Συναισθηματο-δραστικές κατά frey (Τσίρος, 2009) (ατομική συμβουλευτική και συμβουλευτική γονέων με σωματική ψυχοθεραπεία, gestalt) **Τεχνικές**: Άδειας καρέκλας (Gestalt), εστίαση στις σωματικές όψεις του συναισθήματος, σωματικές τεχνικές με τα μάτια, το στόμα, το θώρακα, τα πόδια. Επαφή με το βάρος στο στήθος, τεχνική: δίνω οντότητα, στο βάρος στο στήθος και το αφήνω να μιλήσει (gestalt). Δίνω οντότητα στο «είμαι δεμένη γύρω – γύρω στο σώμα» και αφήνω να μιλήσει. Γίνομαι τα μικρόβια και επιτίθεμαι εγώ ως μικρόβια. Χαλάρωση και επαφή με σωματικές αισθήσεις (Cioffi, 1991). Διαφραγματική και θωρακική αναπνοή. Δουλειά με την έκφραση του προσώπου **Μέσα**: ντιβάνι, πολυθρόνα, ο χώρος, ζωγραφική, η σχέση μας (αποδοχή συναίσθηση, ενίσχυση – παρακίνηση) **Χρονοδιάγραμμα**: το λιγότερο σαράντα συνεδρίες (ένας χρόνος πλην των διακοπών).

3.4. Πορεία της θεραπείας

Η μεγαλύτερη δυσκολία σ΄αυτό το περιστατικό ήταν η παθητική επιθετικότητά της η οποία εκφραζόταν με τυφλή υπακοή στο να εκτελεί κάθε τεχνική πιστά αλλά στο τέλος «δεν συνέβαινε τίποτα». Ένιωθα έντονα την τάση της να «τραβάει» στο καταναγκαστικό σύστημά της τις ασκήσεις οι οποίες κινδύνευαν να γίνουν άλλο ένα τελετουργικό. Ένιωθα επίσης το κέρδος της από αυτή την παθητική – επιθετική

συμπεριφορά της που ήταν του τύπου «ότι και να κάνεις/κάνετε δεν θα με νικήσετε» θα υπακούω σε εσάς αλλά δε θα υποτάσσομαι. Όταν δουλέψαμε πάνω σ΄ αυτό ήταν μια συνεδρία σημαντική. Συνειδητοποίησε ότι όταν η μάνα της την κρίνει, της λέει τι να κάνει και δεν την αποδέχεται όπως είναι, τότε αυτή της σπάει τα νεύρα με το να πλένει τα χέρια της όλο και πιο πολύ. Το ίδιο κάνει και με τις φίλες της. Τους σπάει τα νεύρα με την σιωπή της, με το να είναι όπως έλεγε «διακοσμητική». Και με εμένα; Δεν μου απαντούσε. Συνειδητοποίησε, ότι οι τελετουργίες της ήταν μια εκτόνωση από την υπακοή της, αλλά και τρόπος να τους εκνευρίζει. Από εκείνη τη συνεδρία και ύστερα άνοιξε όλο και περισσότερο και έμπαινε όλο και περισσότερο στο βίωμα των ασκήσεων. Τώρα πια άρχιζε να νιώθει. Εξακολουθούσε όμως να χειρίζεται τις συνεδρίες όλο και σε μικρότερο ωστόσο βαθμό. Την αλλαγή την είδαν και οι γονείς οι οποίοι μου ανέφεραν ότι μείωσε τα συμπτώματα. Όμως ανέφεραν ότι είχε γίνει πιο αυθάδης με την μητέρα. Έγιναν συμβουλευτικές συνεδρίες με τους γονείς. Η κοπέλα ανέφερε πως για πρώτη φορά στη ζωή της άρχισε να κλαίει με ένα κλάμα βαθύ για την αποξένωση που είχε με τον εαυτό της και για όλη αυτή την αυτοκαταπίεση, την σκλαβιά της, όπως την περιέγραφε. Δεν παρενέβηκα καθόλου, ούτε να υποστηρίξω, ούτε να ενισχύσω, ούτε τίποτα. Απλώς την άκουγα. Ήταν μια δική της δυναμική στιγμή που τη ζούσε και ήταν ορόσημο στη συμβουλευτική διαδικασία (Brumarescu, 2017). Σ΄ αυτό το σημείο πρέπει να αναφέρω ότι οι ανάγκες του ανθρώπου δεν είναι ποτέ παθητικές, αλλά πάντα ενεργητικές. Έτσι, όταν λέμε ότι έχω ανάγκη να αγαπηθώ, εννοούμε θέλω να αγαπήσω, να εκφράσω την αγάπη μου. Όταν το παιδί απλώνει τα χέρια για να εκφράσει την αγάπη του και ο γονέας το αποδιώχνει, τότε το παιδί θα περιμένει πότε θα αγαπηθεί από την μητέρα. Έτσι διαστρεβλώνεται η ανάγκη «θέλω να αγαπήσω» σε «θέλω να αγαπηθώ». Έτσι, στις επόμενες συνεδρίες, δουλέψαμε πάνω στις ανάγκες της ως ενεργητική κατάσταση, **που επιτρέπει** (να αφεθεί, να χαλαρώσει, να κάνει λάθος), που δηλώνει, που διεκδικεί. Συνειδητοποίησε το δίπολο που ζει, ελευθερία – καταπίεση και ενδυνάμωσε στο να εκφράζεται όπως ήθελε και να αποφασίζει μόνη της. Όπως έλεγε «κρατιέμαι να χαρώ με κάτι, να ζητήσω οτιδήποτε, να είμαι χαλαρή και να εκφράσω την αγάπη μου». Στις τελευταίες συνεδρίες μπορέσαμε να δουλέψουμε αρκετά και την αμφιθυμία της και με εμένα. Συνεχίζαμε όμως να επεξεργαζόμαστε τα κυρίαρχα θέματά της: ελευθερία – καταπίεση, υποταγή – επιβολή – διεκδικητικότητα. Είχε αποφασίσει από την προηγούμενη χρονιά ότι θα άλλαζε πόλη για να συνεχίσει τις σπουδές της στην πόλη που σπούδαζε και ο αδερφός της – για οικονομικούς λόγους. Οι γονείς της επέμειναν να συνεχίσουμε τις συνεδρίες τα Σαββατοκύριακα. Αυτή, αφού το σκέφτηκε ανακοίνωσε σε μια επόμενη κοινή συμβουλευτική συνεδρία με τους γονείς της: «Εγώ αποφασίζω πότε θα σταματήσω, πότε θα πάω στη σχολή μου, αν βγω έξω κλπ. Κανείς δεν θα μου κάνει κουμάντο! Ούτε τα μικρόβια! Άμα θέλω να τα πλένω θα τα πλένω, άμα δεν θέλω όχι! Ούτε στα μικρόβια δεν επιτρέπω να μου κάνουν κουμάντο». Εγώ, αφενός δεν μπορούσα να την πιέσω να συνεχίσει, αφετέρου θεώρησα αυτή την αποφασιστικότητά της πολύ σημαντική και αυθεντική (Horvath, Symonds, 1991. Lambert, Barley, 2001. Ackerman, Hilsenroth, 2003). Τους καθησύχασα ότι όποτε χρειαστεί βοήθεια μπορεί να έρθει σε εμένα ή σε κάποιον άλλον εκεί που θα είναι. Αυτή ήταν η τελευταία συνεδρία μας.

3.5. Συμπέρασμα

Εφτά μήνες αργότερα οι γονείς της μου ανάφεραν ότι είναι καλά, ότι έχει καινούργιες φίλες που πηγαίνουν βόλτες και ότι πρόσφατα σ΄ ένα σταθμό του μετρό μόλις είδε τον πατέρα, έτρεξε και τον αγκάλιασε! Σύντροφο, όπως του είπε η κοπέλα είναι νωρίς ακόμα για να βρει. Δεν γνωρίζω αν οι μαρτυρίες του πατέρα είναι αληθινές.

Σίγουρα όμως, φεύγοντας είχαν μειωθεί κατά πολύ τα συμπτώματα, αυξήθηκε η εκφραστικότητα και η διαχείριση – οριοθέτηση του εαυτού της.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΩΜΑΤΙΚΗΣ ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Η σωματική ψυχοθεραπεία έχει ερευνηθεί ως αποτελεσματική στη θεραπεία των αρνητικών συμπτωμάτων της σχιζοφρένειας (Rohricht, Priebe, 2006· Rohricht, Papadopoulos, Suzuki, 2009· Savill, Orfanos et al., 2017) των αγχωδών διαταραχών, της κατάθλιψης, των ψυχοσωματικών διαταραχών, των ψυχαναγκασμών-καταναγκασμών, παρανοϊκών ιδεών, επιθετικότητας, διαπροσωπικών προβλημάτων και στην αύξηση της ευεξίας και αυτοαποτελεσματικότητας, των σωματομορφικών διαταραχών, ανεξήγητων ιατρικών συνδρόμων, στη νευρική ανορεξία, PTSD, διαταραχές προσωπικότητας, μανία, σεξουαλική κακοποίηση, διαταραχή πανικού, SUD (Foglia, 1994, 2009, 2014· Price, 2005· Landsman–Dijkstra et al., 2006· Koemeda, Kaschke et al., 2006· Berg et al., 2009· Rohricht, 2009, 2014· Price, Wells, Brooks, 2012· Price, Wells, Donovan, Rue, 2012· Langmuir, Kirsh, Classen, 2012· Papadopoulos, Rohricht, Priebe, 2013· Papadopoulos, Rohricht, 2014).

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Στην παρούσα εργασία, παρουσιάστηκε η σωματική ψυχοθεραπεία. Διαπιστώθηκε η αποτελεσματικότητα της σωματικής ψυχοθεραπείας σε μια μελέτη περίπτωσης OCD αλλά και από δημοσιευμένες έρευνες για ψυχικές διαταραχές, όπως η κατάθλιψη, η διαταραχή πανικού, γενικευμένου άγχους, OCD, PTSD, η διαταραχή χρήσης ουσιών (SUD), οι ψυχοσωματικές εκδηλώσεις, στα αρνητικά συμπτώματα της σχιζοφρένειας, στη θεραπεία μετά από σεξουαλική κακοποίηση, αλλά και στην αύξηση της ευεξίας, της κοινωνικοποίησης και αυτοαποτελεσματικότητας. Η Σωματική ψυχοθεραπεία εστιάζει στην ενσώματη εμπειρία ως φορέας γνώσεων και συγκινήσεων που είναι επαναλαμβανόμενα και εγχαραγμένα μοτίβα και στην διυποκειμενική εγγραφή αυτών των πρώιμων εμπειριών. Παρουσιάστηκαν οι σύγχρονες ανακαλύψεις στον τομέα των νευροεπιστημών, οι οποίες επιβεβαιώνουν τις αρχές και τις τεχνικές της σωματικής ψυχοθεραπείας. Τα τελευταία χρόνια, οι σωματικές τεχνικές μελετούνται σε μεγάλη κλίμακα διεπιστημονικά και όπως φαίνεται από την βιβλιογραφία, έχουν αρχίσει αποφασιστικά να υιοθετούνται από όλες σχεδόν τις σχολές ψυχολογίας. Σ' αυτή την εργασία, φάνηκε – από την ανασκόπηση - ότι μεταβαίνουμε σ' ένα καινούργιο επιστημολογικό παράδειγμα. Αυτό των πολύπλοκων συστημάτων, της αλληλεξάρτησης, της φαινομενολογίας και διυποκειμενικότητας, όπου κεντρικό ρόλο έχει – εκτός από τις τεχνικές (Smith, Glass, 1977) – η ανάλυση της διαδικασίας, όπου δύο εν-σώματοι οργανισμοί αλληλεπιδρούν στο θεραπευτικό περιβάλλον (Westland, 2018). Ωστόσο, ελάχιστες έρευνες έχουν γίνει σ' αυτή την κατεύθυνση. Προτείνεται, η διερεύνηση αυτών των διαδικασιών.

6. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ ιδιαιτέρως τον επόπτη καθηγητή μου κ. Τσίρο Χαράλαμπο που με παρότρυνε να παρουσιάσω αυτή την εργασία, η οποία κινείται έξω από τα πλαίσια της παραδοσιακής θεματολογίας στην επιστήμη της ψυχολογίας. Επίσης, ευχαριστώ για τα ενθαρρυντικά σχόλια και τις εποικοδομητικές παρατηρήσεις τους συνεπιβλέποντες καθηγητές κκ. Λεζέ Ευαγγελία και Λούμπα Δημήτρη.

7. ΠΗΓΕΣ

Abbonda, P. (1998). Un'Esperienza *con le Coppie in Attesa. Spunti di Riflessione*. Napoli: Societa Italiana di Ricerca e Terapia Orgonica.

Ackerman, S., Hilsenroth, M. (2003). A Review of Therapist Characteristics and Techniques Positively Impacting the Therapeutic Alliance. *Clinical Psychology Review, 23 (1), 1-33.*

Barratt, B. (2010). *The Emergence of Somatic Psychology and Bodymind Therapy.* London: Palgrave MacMillan.

Boadella, D. (1997). Embodiment in the therapeutic Relationship: Main Speech at the First Congress of the World Council of Psychotherapy, Vienna, 1-5 July 1996. *International Journal of Psychotherapy, 2 (1), 31-44.*

Boadella, D., Liss, J. (1987). *La Psicoterapia del Corpo.* Roma: Ed. Astrolabio.

Boese, H. (2014). The psychophysiology of Self – Awareness: Rediscoverine the Lost art of Body Sence. *Body, Movement and Dance in psychotherapy: An intetnational Journal For Theory, Research and Practice, 9 (1), 52-56.*

Brumarescu, R. (2017). Empatia e Sintonizzazione: L' Analista Mindful. *Psicoterapia Analitica Reichiana, 2, 37-39.*

Calomonico, P., Rispoli, L., Lombardo, G. (1986). *Il Modello della Stratificazione Emozionale nel Corpo in Vegetoterapia: Modelli Psicologici e Pricoterapie.* Roma: Ed. Bulzoni.

Cioffi, D. (1991). Beyond Attentional Strategies: A Cognitive – Perceptual Madel of Somatic Interpretation. *Psychological Bulletin, 109(1), 25-41.*

Cornell, W.F. (2008). Self in action: The bodily basis of Self – Organization In F.S. Anderson (Ed), *Bodies in treatment: the unspoken dimension (Vol. 36., pp.29-49) New York, NY: Analytic Press.*

Cornell, W.F. (2009). Stranger to Desire: Entering the Erotic Field. *Studies in Gender and Sexuality, 10 (2), 75-92.*

Damasio, A. (2000). *Το Λάθος του Καρτέσιου.* Αθήνα: Εκδόσεις Σύναλμα.

Di Nuovo, S. (2014). Le varie correnti della psicoterapia potranno pin piano confluire in una svolta di integrazione? *Neo- Funzionalismo e scienze integrate, 2, 10-13.*

Ferri, G. (2012). Anxiety and Panic in Reichian Analysis. *Interrnational Journal of Psychotherapy, 11 (1), 41-50.*

Ferri, G., Komi, M., Hortelano, X. (2017). Vegetoterapia Carattero – Analitica. *Psicoterapia Analitica Reichiana – Rivista Semestrale della Societa Italiana di Analisi Reichiana, 2, (n.p).*

Ferri, G., & Cimini, G. (2015). *Ψυχοπαθολογία και χαρακτήρας. Η Ραϊχική Ανάλυση.* Αθήνα. Εκδόσεις Εύμαρος.

Foglia, A. (1994). Orgonomic Treatment of two Cases of Panic Attack. *Journal of Orgonomy, 28 (2), 117-120.*

Foglia, A. (2009). Panic Attack – Treatment Without Medication. *Journal of Orgonomy, 42 (2), 29-34.*

Foglia, A. (2014). Orgonomic First Aid in the Prevention of Post – Traumatic Stress Disorder: A Clinical Case. *Journal of Orgonomy, 47 (2), 6-10.*

Fuchs, T. (2004). Neurobiology and Psychotherapy: An Emerging Dialogue. *Current Opinion in Psychiatry, 17 (6), 479-485.*

Fuchs, T., Schlimme, J. (2009). Embodiment and psychopathology: a phenomenological perspective. *Current Opinion in Psychiatry,22,570-575.*

Gallagher, S., Payne, H. (2015). The role of embodiment and intersubjectivity in clinical reasoning. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy, 10 (1),68-78.*

Geuter, U. (2016). Body Psychotherapy: Experiencing the Body, Experiencing the Self. *International Body Psychotherapy Journal, 15 (1), 6-19.*

Giommi, E. (2007). Il Counseling Psicocorporeo. in C. Cappelletti, S. Stranieri. (eds), *Storia ed epistemologia del counseling. Dalle teorie alle professione* (pp.329-334) Roma. Ed: Il Veltro Edittice.

Greenberg, L., Rice, L.(1981).The Specific Effects of a Gestalt Intervention. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 18 (1), 31-37.*

Hafner, M. (2013). When Body and Mind are Talking: Interoception Moderates Embodied Cognition. *Experimental Psychology, 60 (4), 255-259.*

Hartley, L. (2004). *Somatic Psychology: Body, Mind and Meaning*. London: Whurr Publishers.

Horvath, A., Symonds, B. (1991). Relation Between Working Alliance and Outcome in Psychotherapy: A Meta-analysis. Journal of Counseling Psychology, 38 (2), 139-149.

Kaplan, A., Schwartz, L. (2005). Listering to the Body Pragmatic Case Studies of Body – Centered Psychotherapy. *The USA Body* Psychotherapy *Journal, 4 (2), 23-38.*

Kashdan, T., Barrios, V., Forsyth, J., Steger, M. (2006). Experiential avoidance as a generalized psychological vulnerability: comparisons with coping and emotion regulation strategies. Behaviour Research and Therapy, 44, 1301-1320.

Klopstech, A. (2000c). Psychoanalysis and Body Psychotherapies in Dialogue, Bionergetic Analysis. *The Clinical Journal of the IIBA, 11(1), 43-54.*

Koemeda – Lutz, M., Kaschke, M., Revenstorf, D., Scherrmann, T., Weiss, H., Soeder, U. (2006). Evaluation of the Effectiveness of Body Psychotherapy in Outpatient Settings (EEBP): A Multi-Center Study in Germany & Switzerland. *Psychotherapie, Psychosomatic Medizinische, Psychologie 56, 1-8.*

Κόμη, Μ. (1995). *Ανάλυση του χαρακτήρα*. Αθήνα. Εκδόσεις: Ε.Ι.Ν.Α..

Κούκης, Γ. (1994). *Σημειώσεις Νευροφυτοθεραπείας*. Αθήνα: Εκδόσεις: Ε.Ι.Ν.Α.

Lambert, M., Barley, D. (2001). Research Summary on the Therapeutic Relationship and Psychotherapy Outcome. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 38 (4), 357-361.*

Landsman – Dijkstra, J., Van Wijck, R., Groothoff, J. (2006). The Long – term Lasting Effectiveness on Self-Efficacy, Attribution Style, Expression of Emotion and

Quality of Life of a Body Awareness Program for Chronic A-Specific Psychosomatic Symptoms. *Patient Education and Counseling, 60, 66-79.*

Langmuir, J. I, Kirsh, S. G., Classan, C. C. (2012). A Pilot Study of Body – Oriented Group Psychotherapy: Adapting sensorimotor psychotherapy for the group treatment of trauma. *Psychological Trauma: Theory, Reasearch, Practice, and Policy, 4 (2), 214-220.*

Levy Berg, A. Sandell, R., Sandahl, C. (2009). Affect – Focused. Body Psychotherapy in Patients. With Generalized Anxiety Disorder: Evalutatio of an Integrative Method. *Journal of Psychotherapy Integration, 19 (1), 67-85.*

Liss, G. (2016). *Η Νευροφυσιολογία των συναισθημάτων και της συνείδησης*. Αθήνα. Εκδόσεις: Ε.Ι.Ν.Α..

Λουμπράνο, Κ. (1993). *Ατομική Ψυχοθεραπεία και σώμα*. Αθήνα: Εκδόσεις: Ε.Ι.Ν.Α.

Λουμπράνο, Κ., Κόμη, Μ. (2006). *Η Ομάδα, το Σώμα και η Ψυχοθεραπεία*. Αθήνα: Εκδόσεις: Θυμάρι.

Marhaba, S. (1976). *Antinomie Epistemologiche nella Psicologia Contemporanea* .Firenze: Giunti grouppo Editoriale.

Mehta, N. (2011). Mind-Body Dualism: A Critigue From a Health Perspective. *Brain, Mind and Consciousness, 9 (1), 202-209*.

Michalak, J. Burg, J., Heidenreich, T. (2012). Don' t Forget Your Body: Mindfulness, Embodiment, and the Treatment of Depression. *Mindfulness, 3, pp 190-199*.

Miller, A. (2009). *Το σώμα δεν ψεύδεται ποτέ*. Αθήνα: Εκδόσεις: Ροές.

Niedenthal, P. M. (2007). Embodying Emotion. *Science, 316, 1002-1005*.

Παππά, Β. (2017*). Επάγγελμα γονέας*: *τύποι γονέων και συμπεριφορά παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Εκδόσεις Οκτώ.

Papadopoylos, N. Rohricht, F. (2014). An Investigation into the Application and Processes of Manualised Group Body Psychotherapy for Depressive Disorder in a Clinical Trial. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy, 9 (3), 167-180*.

Payne, P., Crane – Godreau. (2015). The preparatory set: a novel approach to understanding stress trauma and the Bodymind Therapies. *Frontiers in Human Neuroscience, 9, 178*.

Peresson, L. (1991). *Il Corpo in Psicoterapia*. Padova: ed. CISSPAT.

Perls, F., Hefferline, R. F., Goodman P. (1971). *Teoria e pratica della terapia della Gestalt*, tr. it., Roma. Astrolabio.

Price, C. (2005). Body – Oriented Therapy in Recovery From Child Sexual Abuse: An Efficacy Study. *Alternative Therapies in Health and Medicine, 11 (5), 46-57.*

Price, C., Wells, E., Brooks, M. (2012). Implementation and Acceptability of Mindful Awareness in Body-Oriented Therapy in Women' s Substance Use Disorder Treatment *Journal of Altetnative and Complementary Medicine, 18 (5), 454-462*.

Price, C., Wells, E., Donovan, D., Rue, T. (2012). Mindfull Awareness in Body – Oriented Therapy as an Adjunct to Women' s Substance Use Disorder Treatment: A Pilot Feasibility Study. *Journal of Substance Abuse Treatment, 43 (1), 94-107*.

Προκοπάκη, Π. (1990). *Μαθήματα Νευροφυτοθεραπείας*. Αθήνα. Εκδόσεις: Ε.Ι.Ν.Α..

Ράιχ, Β. (1981). *Ανάλυση του χαρακτήρα, 1, 2, 3*. Αθήνα. Εκδόσεις: Καστανιώτης

Ravaglia, G., Torre, Al. (1995). *Temma caratteriale, il percorso della terapia*. Roma. Ed. Melusina.

Rispoli, L. (1990). *Rues de la regression profonde en psychotherapie Fonctionnelle Corporalle In 11 congre' s international de therapie Psycho-Corporelle. S.te Adele, Quebec, Canada, Ottobre, 1990, Institut de croissance Holistigue, Montreal*.

Rispoli, L. (2014). Neo-Funzionalismo: I Sistemi Integrati. *Neo Funzionalismo e scienze integrate, No 2, 4-8*.

Rispoli, L., Andriello, B. (1988). *Psicoterapia corporea e analisi del carattere*. Ed. Boringhieri.

Rispolli, L. (1997). La Validita del Pensiero di Wilhelm Reich: Nuove Prospettive e Nuova Potenzialita. *Anima e Corpo, 6, 14-23.*

Rohricht, F. (2009). Body – Oriented Psychotherapy. The State of the Art in Empirical Research and Evidence – Based Practice: A Clinical Perspective. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy, 4 (2), 135-156*.

Rohricht, F. (2015). Body Psychotherapy for the Treatment of Severe Mental Disorders – An Overview. *Body, Movement and Dance in Psichotherapy, 10 (1), 51-67*.

Rohricht, F., Elanjithara, T. (2014). Management of Medically Unexpalained Symptons: Outcomes of a Specialist Liaison Clinic. *Psychiatric Bulletin, 8, 2107*.

Rohricht, F., Gallagher, S., Geuter, U., Hutto, D. (2014). Embodied Cognition and Body Psychotherapy: The construction of New Therapeutic Environments. *Journal of Mind, Brain & Culture, 10 (1), 11-20*.

Rohricht, F., Papadopoulos, N., Priebe, S. (2013). An Exploratory Randomized Conrlled Triaal of Body Psychotherapy for Patients With Chronic Depression. *Journal of Affective Disorders, 151, 85-91*.

Rohricht, F., Papadopoylos, N., Suzuki, L. (2009). Ego-Pathology, Body Experience and Body Psychotherapy in Chronic Schizophrenia. *The British Psychological Society. Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 82, 19-30.*

Rohricht, F., Pribe, S. (2006). Effect of Body Negative Symptoms in Schizophrenia: A Randomized Controlled Trial. *Psychological Medicine, 36 (5), 669-678*.

Savill, M., Orfanos, S., Bentall, R., Reininghaus, U., Wykes, T., Priebe, S. (2017). The Impact of Gender on Treatment Effectiveness of Body Psychotherapy for

Negative Symptoms of Schizophrenia: A Secondary Analysis of the Ness Trial Data. *Psychiatry Research, 247, 73-78*.

Scheper – Hughes, N., Lock, M. (1987). The Mindful Body: A Prolegomenon to Future Work in Medical Antropology. *Medical Anthropology Quarterly, 1 (1), 6-41*.

Shapiro, D. (2002). Theoritical Reflections on Wilhelm Reieh' s Character Analysis. *American Journal of Psychotherapy, 56 (3) 338-346*.

Sinigaglia, C. (2015). Il cervello che agisce e I neuroni a specchio. Ανακτήθηκε από : https://www.youtube.com/watch ?v=cFiWcm13nko.

Smith, M., Glass, G. (1977). Meta-Analysis of Psychotherapy Outcome Studies. *American Psychologist, 752, (n.p).*

Στάμου – Μαζαράκη, Θ. (2015). *Τετράδιο Συμβουλευτικής 1*. Αθήνα. Εκδόσεις: Ε.Ι.Ν.Α.

Torre, A. (2004). *Η Θεραπεία της ψυχής μέσω του σώματος*. Αθήνα. Εκδόσεις: Ε.Ι.Ν.Α.

Totton, N. (2003). *Body Psychotherapy: An Introduction*. Maidenhead, England: Open University Press.

Τσίρος, Χ. (2009). *Συμβουλευτική: Θεωρία και Πράξη στο χώρο της Εκπαίδευσης και της Υγείας.* Τρίπολη: Εκδόσεις Ακαδημαϊκό, 2009.

Τσίρος, Χ. (2017). Σημειώσεις στο μάθημα: *Συμβουλευτική και συμβουλευτική ψυχολογία: Θεωρητικό υπόβαθρο και εφαρμογές*. Άργος, 2017-2018.

Westland, G. (2018). A Study of Sighificant Moments of Change in Body Psychotherapy. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy, 13 (1), 17-32*.

Young, C. (2006). One Hundread and Fifty Years on: The History, Significance and Scope of Body Psychotherapy Today. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy, 1 (1), 17-28*.

Young, C. (2008). The History and Development of Body – Psychotherapy: The American Legacy of Reich. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy: An International Journal For Theory, Research and Practice, 3 (1), 5-18*.

Χάρρις, Τ. (1977). *Είμαι ο.κ. είσαι ο.κ.* Αθήνα. Εκδόσεις: Καστανιώτης.

Χαρτοκόλλης, Π. (1991). *Εισαγωγή στην Ψυχιατρική*. Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΧΩΡΙΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΩΝ

Κωνσταντινίδου Σοφία, Πεχλιβανίδου Ευαγγελία

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να καταγραφούν και να αναλυθούν οι παράμετροι του διαζυγίου, ενώ τονίζεται ο ρόλος και η συμβολή της επιστήμης της συμβουλευτικής στην όλη διαδικασία.

Στο πρώτο κεφάλαιο καταγράφονται οι μορφές της οικογένειας όπως παρουσιάζονται στη σύγχρονη κοινωνία και αναλύονται η έννοια του διαζυγίου, οι φάσεις που είναι πιθανό να περάσει το ζευγάρι και οι συνέπειες της ψυχολογικής πίεσης που βιώνουν λόγω του διαζυγίου. Στο δεύτερο κεφάλαιο το ενδιαφέρον στρέφεται στα παιδιά, τα οποία επηρεάζονται περισσότερο και βαθύτερα από τους ενηλίκες. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται ο ρόλος της συμβουλευτικής στους γονείς που πρόκειται ή έχουν χωρίσει. Στην εργασία αναλύεται η συμβολή του πατέρα και αναφέρονται μοντέλα ανατροφής που ενισχύουν το ρόλο του ακόμα και ως διαζευγμένος.

Είναι πλέον φανερό ότι οι επιστήμονες λίγα πράγματα μπορούν να κάνουν με τους μαθητές, εάν πρώτα δεν δουλέψουν με τους γονείς και δεν τους κάνουν συνεργάτες στην προσπάθειά τους με στόχο το συμφέρον του μαθητή. Η θεωρία και τα κλινικά δεδομένα δείχνουν ότι τα παιδιά που μεγάλωσαν με ένα γονιό βιώνουν βαθιά αισθήματα εγκατάλειψης και ενοχής. Έχουν ασυνείδητα την εντύπωση ότι εγκαταλείφτηκαν από το γονιό που χάθηκε ή ότι αυτά είναι τα αίτια της απουσίας του γονέα (Κογκίδου, 1995). Ο Lefrancois (1984) αναφέρει ότι η διάλυση του γάμου του ζευγαριού δεν είναι τόσο καθοριστικός παράγοντας, όσο η φύση των αλληλεπιδράσεων και των ψυχολογικών και κοινωνικών συνθηκών που τη συνοδεύουν. Η διάρκεια τους, η ένταση και η φύση των συγκρούσεων, δημιουργούν διαφορετικές καταστάσεις. Δηλαδή δεν είναι ο χωρισμός των γονέων που επιφέρει προβλήματα στα παιδιά, αλλά το πώς διαχειρίστηκαν αυτό το γεγονός οι γονείς.

Έτσι θεωρείται ότι αν δοθεί κατάλληλη σημασία, με τη βοήθεια της επιστήμης της ψυχολογίας και της συμβουλευτικής, στο πώς να διαχειριστεί το διαζύγιο του ένα παντρεμένο ζευγάρι με παιδιά, αυτά μπορεί να αποφύγουν σε μεγάλο βαθμό στις δυσμενείς συνέπειες του γεγονότος του διαζυγίου. Δουλεύοντας λοιπόν με τους γονείς πάνω στο θέμα αυτό, εξασφαλίζονται προληπτικά και αντισταθμιστικά μέτρα για τις πιθανές, παρούσες ή μελλοντικές δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν τα παιδιά χωρισμένων οικογενειών. Καθώς η γνώση είναι δύναμη, οι γονείς μπορούν να την αποκτήσουν με προσωπική μελέτη αλλά και συμβουλευτική βοήθεια, από φορείς ιδιωτικούς ή δημόσιους, βάζοντας πάνω από όλα το συμφέρον του παιδιού και καταπνίγοντας τους εγωισμούς και τα πάθη, τα οποία είναι φυσιολογικό να προκύψουν μέσα σε μία τέτοια ψυχοφθόρα διαδικασία, όπως είναι ένα διαζύγιο.

1.1 Οικογένεια και οι μορφές της

Η οικογένεια αποτελεί το βασικό στοιχείο της οργανωμένης κοινωνικής ζωής. Η καθιέρωση του θεσμού αυτού έγινε από τα πρώτα σχεδόν βήματα της ζωής του

ανθρώπου στη γη και μέχρι σήμερα εξακολουθεί να διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο τόσο στο κοινωνικό σύνολο όσο και στη ζωή των μεμονωμένων ατόμων. Η οικογένεια άσχετα από τις μορφές που πήρε κατά καιρούς, σαν θεσμός έχει αναγνωριστεί και λειτουργεί σε όλες τις χώρες του κόσμου, οργανωμένες ή μη.

Είναι πλέον γεγονός ότι οι παραδοσιακές μορφές οικογένειας χάνουν έδαφος. Οι πολύτεκνες επίσης οικογένειες μειώνονται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια, ενώ τα μονομελή νοικοκυριά αυξάνονται με ραγδαίο ρυθμό. Παράλληλα ο μεγάλος αριθμός διαζυγίων και η δημιουργία νέων οικογενειών, μέσω ενός δεύτερου γάμου, συνθέτουν ένα ολοένα διαφορετικό τοπίο μονογονεϊκών ή ανασυγκροτημένων οικογενειών. Από το 1972 μέχρι σήμερα έχουμε μια σταδιακή και μεγάλη αύξηση των διαζυγίων και ανάπτυξη των ελεύθερων σχέσεων. Η μεταβολή αυτή οφείλεται μεταξύ άλλων σε έναν επαναπροσδιορισμό του κοινωνικού ρόλου των δύο φύλων. Παράλληλα, η μείωση των γεννήσεων και η άρνηση δημιουργίας για οικογένεια είναι παραδείγματα της «κρίσης». Η είσοδος της γυναίκας, τέλος, στην αγορά εργασίας αλλά και σε όλα τα κοινωνικά δρώμενα της εποχής έχει τροποποιήσει και μορφοποιήσει την εικόνα της γυναίκας και κατ' επέκταση την δομή της οικογένειας (Μπάμπαλης 2005). Σύμφωνα με την Κατάκη (1998) μπορούμε να διακρίνουμε τους εξής τύπους οικογένειας: την παραδοσιακή πυρηνική οικογένεια, που δημιουργείται με γάμο και περιλαμβάνει γονείς και παιδιά, την εκτεταμένη οικογένεια, που αποτελείται όχι μόνο από της γονείς και τα παιδιά αλλά και από άλλα συγγενικά πρόσωπα, τις μονογονεϊκές οικογένειες, που προκύπτουν από διαζύγιο ή χηρεία ή πρόκειται για ανύπαντρες μητέρες, τις ανασυγκροτημένες οικογένειες, που προκύπτουν από δεύτερο γάμο του ενός ή των δυο γονέων.

1.2 Διαζύγιο

Η διεθνώς παρατηρούμενη αύξηση των διαζυγίων είναι ένα θέμα που έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους ερευνητές κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Σήμερα το διαζύγιο δεν αποτελεί μία καταστροφική κατάσταση της ζωής του ζευγαριού. Αποτελεί μια καινούρια και φυσιολογική εξέλιξη του γάμου που δεν μπορεί να εξελιχθεί όπως παλιότερα. Το διαζύγιο αποτελεί μια διαδικασία όπου το κάθε μέλος ζει μια συναισθηματική κρίση, η οποία έχει ορισμένα χαρακτηριστικά, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει μια μοναδική ευκαιρία στο άτομο για προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση (Κογκίδου, 1995).

Έρευνες που διεξήχθησαν κυρίως κατά τη δεκαετία του '80 κατέληξαν ότι τα αίτια της αύξησης του φαινομένου εξαρτώνται από τέσσερις (4) κατηγορίες παραγόντων: α)παράγοντες κοινωνικοοικονομικούς, β)δημογραφικούς παράγοντες, γ)παράγοντες που αφορούν στη λειτουργία της οικογένειας και δ)άλλοι μεμονωμένοι παράγοντες, όπως διαπροσωπικές ή ιδεολογικές διαφορές, κακοποίηση κ.ά. (Μπάμπαλης, 2005).

1.3 Φάσεις διαζυγίου

Σύμφωνα με τον Herbert (1998) το διαζύγιο είναι μεγάλης χρονικής διάρκειας και περνά από τις εξής φάσεις: α) συναισθηματικό διαζύγιο, όπου οι σύζυγοι απομακρύνονται συναισθηματικά και τελικά χάνουν την εμπιστοσύνη ο ένας προς άλλο, β) νομικό διαζύγιο, που αφορά στην τυπική πλευρά του θέματος, τη διευθέτηση και επικύρωση του χωρισμού του ζευγαριού μέσω νομικών διαδικασιών, γ)οικονομικό διαζύγιο, όπου το ζευγάρι χωρίζει την οικογενειακή περιουσία και διευθετείται το θέμα της διατροφής, δ) διαζύγιο από τον γονεϊκό ρόλο που αφορά στην διευθέτηση των ζητημάτων που αφορούν τη γονική μέριμνα, την επιμέλεια και την επικοινωνία με τα

παιδιά για το γονέα που δεν έχει την επιμέλεια**,** και τέλος ε) συνακόλουθα δημιουργείται το διαζύγιο από την κοινότητα, καθώς αναπόφευκτα επέρχονται κάποιες αλλαγές στον κοινωνικό κύκλο των φίλων.

2. Επιδράσεις του διαζυγίου στα παιδιά

Η ξαφνική διακοπή μιας μακροχρόνιας, ασφαλούς σχέσης, έστω κι αν γίνει με τις καλύτερες συνθήκες, για το παιδί αποτελεί τραυματική εμπειρία. Είναι συνηθισμένο φαινόμενο να βλέπουμε τα παιδιά να αντιδρούν στο χωρισμό και το διαζύγιο με τρόπους απροσάρμοστους (Hebert, 1998). Το παιδί μπορεί αρχίζει ν' αναζητά παρηγοριά σε διάφορα άλλα πρόσωπα εκτός της οικογένειας, το οποίο δεν είναι απαραίτητα βλαβερό για το ίδιο, αλλά μπορεί και να ελλοχεύει κινδύνους. Θεωρεί τον εαυτό του περιθωριοποιημένο ή περιθωριακό (καθώς παρόλη την αύξηση των διαζυγίων, ακόμα η κοινωνία δεν είναι ώριμη να δεχτεί αυτού του τύπου τις οικογένειες) και γι αυτό ψάχνει στον φιλικό του περίγυρο να συναναστραφεί με παιδιά με παρόμοιο οικογενειακό πρόβλημα. Αναπτύσσει κυκλοθυμική συμπεριφορά, δεν εμπιστεύεται εύκολα και είναι εξαιρετικά ευερέθιστο. Μπορεί να εγκαταλείψει τις καλές συνήθειες και συμπεριφορές που διδάχθηκε από τους γονείς του και να καταφύγει στη χρήση ναρκωτικών, αλκοόλ, στο κάπνισμα και την άσκοπη περιήγηση (όσον αφορά τους εφήβους) (Sebald & Krau, 1990).

Όλα αυτά που διαπαιδαγωγήθηκε το παιδί από τους γονείς, υπάρχει κίνδυνος να τα εγκαταλείψει, γιατί δεν έχει πια τον έλεγχο και την επιτήρηση των γονιών, οι οποίοι το παραμελούν εξαιτίας των δικών τους διενέξεων, αλλά και της κακής συναισθηματικής κατάστασης στην οποία βρίσκονται. Ακόμα, το παιδί μπορεί να αντιδρά υπερβολικά εξαιτίας του γεγονότος ότι βλέπει τη μη τήρηση των κανόνων της διαπαιδαγώγησης ως μέσο εκδίκησης προς τους γονείς, τους οποίους θεωρεί υπεύθυνους για την κατάστασή του και την διάλυση του ευτυχισμένου κλίματος της οικογένειας. Μέσω αυτής της αυτοτιμωρίας εκδικείται τους γονείς του, αφού η ζημιά που προκαλεί στον εαυτό του ισοδυναμεί με ανταπόδοση της οδυνηρής ψυχολογικής δοκιμασίας που περνά αυτό και που πρέπει να περάσουν και οι γονείς του (Μαράτου-Αλιμπράντη,1995, Μπάμπαλης,2005). Οι πράξεις των παιδιών λοιπόν παρουσιάζονται ως αντίποινα της θλιβερής κατάστασης που δημιούργησαν οι γονείς τους, μέσου του διαζυγίου τους. Στην ουσία είναι μία σειρά από αλυσιδωτές αντιδράσεις που κινούνται κυκλικά σαν φαύλος κύκλος και παρασέρνει γονείς και παιδιά.

Με το διαζύγιο όλα τα προηγούμενα αισθήματα ανασφάλειας του παιδιού θα επανέλθουν με ένα πιο βαθύ αίσθημα απόρριψης και ενοχής. Είναι λογικό να μην κατανοεί τα συναισθήματα, τις ανάγκες και τη συμπεριφορά των γονέων, καθώς και τις νέες ρυθμίσεις και να δίνει τις δικές του ερμηνείες. Οι γονείς συχνά φαίνονται στο μικρό παιδί παντοδύναμοι και αλάνθαστοι, πρόσωπα που δεν μπορούν να του κάνουν κακό ποτέ. Έτσι αφού το κακό έγινε (εννοώντας το διαζύγιο) και οι γονείς αποκλείεται να λανθάνουν, τότε η ευθύνη πέφτει στο πρόσωπο των παιδιών, σύμφωνα με την παιδική λογική τους. Το παιδί νομίζει ότι ευθύνεται για τον χωρισμό των γονιών του και αισθάνεται ενοχή ακόμα και αν δεν έχει ειπωθεί τίποτα από τους γονείς που να δικαιολογεί αυτή τους τη σκέψη (Κογκίδου, 1995). Η ενοχή για τον χωρισμό εκδηλώνεται με πολλούς τρόπους σύμφωνα με τους επιστήμονες: τάσεις κατάθλιψης, διαταραχές στο φαγητό, εφιάλτες, φοβίες, επιθετικότητα, προβλήματα στο σχολείο κ.ά. (Herbert, 1998).

Το διαζύγιο εκτός από θλίψη φέρνει στο προσκήνιο και την προβληματική του αποχωρισμού γονέα-παιδιού. Το μεγαλύτερο πρόβλημα στο διαζύγιο για τα παιδιά είναι ο αποχωρισμός τους από τον ένα γονέα, προβληματική την

οποία βιώνουν συχνά ως εγκατάλειψη. Η αναχώρηση του ενός γονιού από την κατοικία συχνά ερμηνεύεται από το παιδί ως εγκατάλειψη, τιμωρία. Το παιδί πιστεύει ότι ο γονέας δεν το αγαπά πια (Καππάτου, 1998).

Αν και οι πιο γνωστές επενέργειες της διαδικασίας του διαζυγίου είναι συνήθως εμφανείς στα συμπεριφορικά και συναισθηματικά πεδία όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ωστόσο η σωματική νοσηρότητα των παιδιών περιγράφηκε επίσης σε καταστάσεις γονικής απώλειας και συχνά συσχετίστηκε με τις αντιξοότητες παιδικής ηλικίας.

3. Συμβουλευτική γονέων

Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω, το διαζύγιο είναι μία αγχογόνος κατάσταση η οποία, σε συνδυασμό με άλλες καταστάσεις που έχουν σχέση με το γονεϊκό σύστημα, το φύλο και την ηλικία του παιδιού, την προσωπική εμπειρία των ενδιαφερομένων και άλλους παράγοντες, μπορεί να οδηγήσει σε μία μακρόχρονη ή βραχύχρονη διαταραχή.

Οι ειδικοί μπορούν να βοηθήσουν τους γονείς στην εξάσκηση των γονεϊκών ρόλων τους και να τους στηρίξουν αρκεί και αυτοί να καταφέρουν να αποδεχτούν ότι υπάρχουν και άλλα μοντέλα οικογενειακής οργάνωσης πέραν του κλασικού. Επίσης, μπορούν να τους βοηθήσουν να ανακτήσουν την αυτοπεποίθησή τους και να αυξήσουν την αυτογνωσία τους, αλλά και τις γνώσεις τους πάνω στους γονεϊκούς ρόλους τους.

Στόχος της συμβουλευτικής διαζυγίου είναι να βοηθήσει το ζευγάρι να βγει από το γάμο με τις λιγότερες επιπτώσεις, τόσο για τους δύο συντρόφους όσο και για τα παιδιά, και να δημιουργήσει νέες σχέσεις. Οι συμβουλευτικές παρεμβάσεις, είτε σε ομαδική είτε σε ατομική βάση, μπορούν να βοηθήσουν το άτομο στα διαφορετικά στάδια του χωρισμού. Στόχος τους είναι η αποτελεσματική βοήθεια στο άτομο προκειμένου να ξεπεράσει τον θρήνο του, να ανακτήσει την αυτοπεποίθηση του και να λειτουργήσει ικανοποιητικά σε όλους τους τομείς της ζωής. Ένα ακόμα πολύ σημαντικό θέμα στο οποίο εστιάζει η συμβουλευτική διαζυγίου, είναι η σχέση του κάθε γονέα με τα παιδιά αλλά και η σχέση των δύο γονέων απέναντι στα ζητήματα που αφορούν τα παιδιά τους. Η ψυχολογική κατάσταση των γονέων, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, σχετίζεται άμεσα με την προσαρμογή των παιδιών μετά το διαζύγιο (Παππά, 2006).

Σε κάθε μορφή συμβουλευτικής υποστήριξης μετά το χωρισμό των γονέων ο ειδικός προσπαθεί να δημιουργήσει ένα κλίμα όπου το κάθε μέλος της οικογένειας νιώθει ότι τόσο τα αισθήματα όσο και οι αντιλήψεις του γίνονται κατανοητά. Ειδικότερα, όταν ο ειδικός έρχεται σε επαφή με τα παιδιά διαζευγμένων γονέων, καθοριστικός παράγοντας για μια ειλικρινή επικοινωνία μαζί τους είναι να αποφύγει να πάρει θέση υπέρ του ενός ή του άλλου γονέα (Καπάτου, 2013).

Το άτομο που εγκαταλείπεται μπορεί να έχει πραγματικούς φόβους για διάφορα θέματα, όπως τα οικονομικά και οι διακανονισμοί γύρω από την επιμέλεια των παιδιών, τα οποία ο θεραπευτής μπορεί να βοηθήσει να λυθούν. Πέρα από όλα αυτά, συμβαίνει συχνά όταν μια σχέση φτάνει στο τέλος της, να υπάρχουν αντιλήψεις που κάνουν τον χωρισμό ακόμα πιο δύσκολο (Παππά, 2002).

Μια «παράλογη σκέψη» που προκαλείται από τον τερματισμό μιας σχέσης σχετίζεται με αντιλήψεις εξάρτησης όπως «Δεν μπορώ να ζήσω χωρίς αυτόν τον άνθρωπο».Μια ακόμα «παράλογη σκέψη» που μπορεί να έχουν όσοι

εγκαταλείπονται από τον σύντροφό τους είναι «κάτι λάθος πάει με μένα». Από την άλλη πλευρά, οι σύζυγοι που εγκαταλείπουν τη σχέση μπορεί επίσης να νομίζουν ότι η διαδικασία του χωρισμού τους βλάπτει. Η πιο συνηθισμένη αντίδραση είναι τα αισθήματα ενοχής, επειδή προκάλεσαν τόσο πόνο στο/στη σύντροφό τους και στα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Τις περισσότερες φορές είναι της αντίληψης ότι «Εγώ ευθύνομαι για τον πόνο. Πρέπει να κάνω κάτι για να τον απαλύνω».

Οι σύμβουλοι χρησιμοποιώντας προσεγγίσεις όπως η λογικό-θυμική προσέγγιση, η οποία αναπτύχθηκε στα τέλη της δεκαετίας του '50 από τον Allbert Ellis, μπορούν να στηρίξουν τα άτομα που αντιμετωπίζουν συναισθηματικά προβλήματα (άγχος, φόβο, κλπ.) τα οποία οφείλονται σε παράλογες σκέψεις που κάνουν και τις οποίες μπορούν να αντικαταστήσουν με άλλες λογικές, σύμφωνα με τη λογική τους σκέψη (Μπρούμου, 2010).

Σύμφωνα με την Παππά (2006) η ψυχολογική υποστήριξη διαζευγμένων γονέων μπορεί επίσης να πραγματοποιηθεί σε μικρές ομάδες στα πλαίσια των Σχολών Γονέων. Οι Σχολές Γονέων μπορούν να διευκολύνουν τη διαδικασία προσαρμογής των γονέων που έχουν χωρίσει, προσφέροντας ένα πλαίσιο υποστήριξης και ασφάλειας, ώστε να μπορέσουν οι γονείς να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να μοιραστούν τις αγωνίες τους σχετικά με το μεγάλωμα των παιδιών τους και να διαχειριστούν το άγχος τους, τόσο με τη βοήθεια του ειδικού ψυχικής υγείας όσο και με τη παρέμβαση των μελών της ομάδας, η οποία είναι καθοριστική. Οι Σχολές Γονέων βοηθούν τους γονείς να προωθήσουν την ποιότητα της σχέσης τους με τον/ την πρώην σύζυγο και με το παιδί/τα παιδιά τους. Επίσης, βοηθούν τους γονείς να νιώσουν επαρκείς στην άσκηση του γονικού τους ρόλου.

3.2 Στόχοι των προγραμμάτων συμβουλευτικής

Πιο συγκεκριμένα οι στόχοι των προγραμμάτων συμβουλευτικής διαζευγμένων γονέων είναι σύμφωνα με τη Χουρδάκη (2000):

- Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των γονέων στη νέα πραγματικότητα μετά το διαζύγιο.

- Η ψυχολογική υποστήριξη των γονέων προκειμένου να προσαρμοστούν ομαλά στη νέα πραγματικότητα και στις πιθανές δυσκολίες που θα προκύψουν. Η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι δεν είναι το διαζύγιο αυτό καθαυτό που δημιουργεί δυσκολίες στα παιδιά, αλλά ο τρόπος που ενήλικες το διαχειρίζονται.

- Να βοηθήσει τους γονείς να χειριστούν τα συναισθηματικά και πρακτικά ζητήματα που προκύπτουν. Τα πρακτικά ζητήματα μπορεί να είναι οικονομικά, άγχος από την αλλαγή της ρουτίνες της καθημερινότητας (αλλαγή στην κατοικία, γειτονιά ακόμα και στο ωρολόγιο πρόγραμμα), περισσότερες ευθύνες.

- Να τονώσει την αυτοεκτίμηση των γονέων. Οι γονείς που έχουν χωρίζει συχνά νιώθουν ανεπαρκείς τόσο ως σύζυγοι, αλλά και ως γονείς.

- Να τους βοηθήσει στη λήψη αποφάσεων για τους ίδιους και για το παιδί τους.

- Να βελτιώσει την επικοινωνία των γονέων. Η οποία βελτίωση θα προκύψει από το μοίρασμα εμπειριών και των συναισθημάτων με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (στην περίπτωση της ομαδικής συμβουλευτικής). Η ομάδα, ως υποστηρικτικό πλαίσιο, θα αποτελέσει και έναν πυρήνα κοινωνικοποίησης και κοινωνικής δικτύωσης για τα μέλη της.

- Να δράσει προληπτικά στην ψυχική υγεία των συζύγων/γονέων αλλά και όλων των μελών της οικογένειας.

3.3. Ενημέρωση των παιδιών για το διαζύγιο

Η μεγαλύτερη πρόκληση των γονέων είναι πως θα μιλήσουν για το διαζύγιο με τα παιδιά τους. Όλοι οι ειδικοί συμφωνούν ότι το παιδί πρέπει να έχει μια ξεκάθαρη εικόνα για τον χωρισμό, όσο μικρό και να είναι, έτσι ώστε να μην αισθάνεται ενοχές πιστεύοντας πως το ίδιο φταίει. Η ενημέρωση θα λειτουργήσει απελευθερωτικά και θα βοηθήσει στην ψυχική τους ηρεμία. Όταν υπάρχουν σκοτεινά σημεία, το παιδί θεωρεί ότι είναι κάτι κακό αυτό που συνέβη, κάτι για το οποίο πρέπει να ντρέπονται οι γονείς και το ίδιο (Παππά, 2002). Επιγραμματικά λοιπόν οι γονείς οφείλουν να κάνουν τα παρακάτω στα παιδιά τους:

1. Να εξηγήσουν τη νέα κατάσταση.
2. Να το διαβεβαιώσουν ότι το αγαπούν.
3. Να του πουν και να εννοούν, ότι δεν αλλάζει η σχέση παιδιού και γονέα (Hetherington, 1979).

3.4. Τι μπορεί να βοηθήσει το παιδί που οι γονείς του παίρνουν διαζύγιο

Εκτός από την πλήρη ενημέρωση των παιδιών σχετικά με το διαζύγιο, υπάρχουν μια σειρά από ενέργειες που θα βοηθήσουν τα παιδιά στην καλύτερη και γρηγορότερη προσαρμογή τους στη νέα κατάσταση. Τα πρότυπα των παιδιών είναι οι γονείς τους. Είναι μεγάλης σημασίας να διατηρήσουν μια κατά το δυνατόν θετική εικόνα τόσο για τον πατέρα, όσο και για τη μητέρα. Κάθε παιδί έχει ανάγκη να αναγνωρίζεται η παρουσία του και οι ανάγκες του ως αυτό που είναι, δηλαδή το παιδί του ζευγαριού και όχι ένας εκπρόσωπος του άλλου "στρατοπέδου" ή ενδιάμεσος, μέσω του οποίου οι πρώην σύζυγοι επικοινωνούν ή εκδικούνται ο ένας τον άλλο. Έχει ανάγκη να αντιμετωπίζεται από τους γονείς του με βάση την ηλικία του και τις ανάγκες του, συναισθηματικές και υλικές (Herbert, 1998).

Τα παιδιά λαχταρούν να τους επιβεβαιώσουν ότι δεν χρειάζεται να διαλέξουν γονιό. Το να κληθεί ένα παιδί να επιλέξει έναν από τους δύο γονείς μπορεί να είναι επιζήμιο για το ίδιο, όσο και για τη σχέση του μαζί τους. Είναι σαν να τίθενται όροι για την αγάπη που μπορεί να λάβει τόσο από το γονιό που "απαρνιέται" και από τον γονιό που "επιλέγει", αφού την αγάπη αυτή τη δέχεται υπό προϋποθέσεις. Παρά το ότι η κατάσταση είναι δύσκολη, θα είναι ανακουφιστικό για εκείνο να γνωρίζει πως δεν χρειάζεται να φροντίσει τη σχέση μεταξύ των γονιών του. Η σχέση που αφορά το παιδί είναι η δική του με τον κάθε γονιό και όχι των γονέων μεταξύ τους, δεν εξαρτώνται από εκείνο και τη δική του συμπεριφορά οι θετικές ή μη θετικές σχέσεις μεταξύ των γονιών (Καππάτου, 2013).

Τα παιδιά χρειάζονται ψυχολογική και συναισθηματική υποστήριξη και από τη μητέρα και από τον πατέρα κατά τη μεταβατική φάση του διαζυγίου. Το να μετατραπεί το παιδί σε πρόσωπο υποστήριξης για τον "αδικημένο" του γονιό ή ακόμη και σε ψυχολόγο του, μπορεί να είναι διπλά επιβαρυντικό. Το να υποστηρίξει έναν ενήλικο θα ήταν δυσανάλογα βαρύ για τη φάση ζωής του. Ταυτόχρονα θα έχανε και τις δύο γονεϊκές φιγούρες που του προσφέρουν σιγουριά και θα αποσταθεροποιούνταν διπλά η αίσθηση ασφάλειας και προστασίας που είναι αναγκαία στην παιδική ηλικία (Καππάτου, 2013).

Τα παιδιά έχουν ανάγκη να τους αναγνωρίζεται ότι παραμένουν παιδία και των δύο γονέων, ότι δεν αμφισβητείται ή υποσκάπτεται η σχέση του κάθε γονιού

μαζί του. Το να επιβεβαιωθεί η θετική συνέχιση της σχέσης του παιδιού με τον κάθε γονέα μετά το διαζύγιο, του προσφέρει την επιβεβαίωση ότι ενώ οι γονείς του χωρίζουν, το ίδιο δεν θα έχει μια διπλή απώλεια (να χάσει δηλαδή και τον ένα γονιό από το κοινό σπίτι και να χάσει τη σχέση μαζί του) (Παπά, 2002). Το παιδί χρειάζεται και τους δύο γονείς του, παντρεμένους ή όχι.

Συμπερασματικά το παιδί θα βοηθηθεί να ξεπεράσει αυτή την αγχογόνο κατάσταση του διαζυγίου με τα παρακάτω :

- Διατηρώντας θετική εικόνα και για τους δύο γονείς.
- Όχι βάζοντας του να διαλέξει γονέα.
- Υποστηρίζοντας το ψυχολογικά για τη μετάβαση.
- Να του γνωστοποιηθεί ότι δεν χωρίζεται από τους γονείς του (χωρίζουν μπαμπάς –μαμά, όχι μαμά-παιδί, μπαμπάς-παιδί).

Παρόλη τη βιβλιογραφία και την κοινή λογική, στον ελλαδικό χώρο αλλά και πολλές άλλες χώρες δυστυχώς όλα τα παραπάνω παραμένουν θεωρία. Συνήθως, συμβαίνουν όλα τα παραπάνω που περιγράφθηκαν προς αποφυγή. Τα παιδιά χωρίζουν από τον πατέρα στην καλύτερη περίπτωση έχοντας μια τυπική επικοινωνία, ενώ στη χειρότερη η μητέρα με τη βοήθεια του δικαστικού σώματος αποξενώνει το παιδί από την πατρική παρουσία και τον πατέρα από το παιδί του.

Πολλά παιδιά ακόμα και σε αυτή την υποτιθέμενη σύγχρονη ελληνική κοινωνία χάνουν τους πατεράδες τους, λόγω τον προκαταλήψεων ότι αυτοί δεν είναι ικανοί για την ανατροφή των παιδιών τους, αλλά για να «φέρνουν τα χρήματα στο σπίτι». Επίσης, το δικαστικό σώμα που εμπλέκεται άμεσα πολλές φορές δεν ενεργεί προς όφελος του παιδιού αλλά προς όφελος της οικονομικής του ενίσχυσης, αφού οι αντιδικίες είναι πηγή εισόδων των δικηγόρων.

Συμπεράσματα

Το διαζύγιο είναι ένα αδηφάγο τέρας, μια διαδικασία ψυχοφθόρα με διάφορες παραμέτρους όπως το ποιος θα πάρει το σπίτι, πού θα μείνουν τα παιδιά, πότε θα βλέπουν τον κάθε γονιό, διατροφή, παππούδες, γιαγιάδες αλλά και νταντάδες. Μέσα σε αυτή τη διαδικασία, αν οι γονείς δεν διατηρήσουν τη ψυχραιμία τους και αν αφήσουν να τους κυβερνήσει ο θυμός, γιατί η μία πλευρά τους χώρισε και η άλλη είχε επενδύσει προσδοκίες σε αυτό το άτομο, αν αφήσουν να κατακλυστούν από πίκρα, εκδίκηση, οργή, θλίψη, τότε έχουν ξεχάσει την ταυτότητά τους που λέγεται γονιός. Μέσα στη σύγκρουση θα έχουν ξεχάσει τα παιδιά τους. Θα έχουν ξεχάσει ότι χρειάζονται φαγητό, μπάνιο, διάβασμα, παραμύθια, παιχνίδι και το κυριότερο, αγάπη. Στην καλύτερη περίπτωση θα τα έχουν αναλάβει η γιαγιά και ο παππούς γιατί η μαμά εργάζεται, πρέπει να βγει βόλτα ή να πάει στο δικαστήριο.

Ως προς το παιδί, το διαζύγιο προκαλεί ιδιαίτερα σημαντικές αλλαγές στη ζωή του και το αν θα δημιουργήσει προβλήματα ή όχι εξαρτάται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, από τον χειρισμό των γονέων. Πρόσφατες μελέτες έχουν μετακινήσει το ενδιαφέρον τους από τον χωρισμό στη συζυγική σύγκρουση, γιατί φάνηκε ότι η σύγκρουση, η βία και οι καβγάδες είναι περισσότερο επιβλαβείς για το παιδί.

Συζητείται επίσης η άποψη ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν λιγότερα προβλήματα σε χωρισμένη οικογένεια, αλλά με ήρεμη σχέση των πρώην συζύγων, παρά σε οικογένεια με έντονες συγκρούσεις. Φαίνεται πράγματι ότι τα ψυχολογικά προβλήματα εκδηλώνονται κυρίως όταν το παιδί βρίσκεται στο μέσον της σύγκρουσης,

όταν είναι μάρτυρας σε σκηνές εχθρότητας μεταξύ δύο ανθρώπων που αγαπάει και πρέπει να αποφασίσει ποιος από τους δύο έχει περισσότερο δίκιο.

Οι γονείς, αξιοποιώντας τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, οφείλουν να μετατοπίσουν το ενδιαφέρον τους στο πώς θα χειριστούν το διαζύγιο αφού είναι καίριας σημασίας για την ψυχολογία των παιδιών. Θα ήταν χρήσιμο να ζητήσουν καθοδήγηση από δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς συμβουλευτικής στήριξης, προκείμενου να βοηθηθούν και να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Οι χειρισμοί τους πάνω στο θέμα μπορεί να καταστρέψουν τη δική τους ζωή, συνεχίζοντας τη μέσα στο μίσος και τα πάθη, αλλά και των παιδιών τους, δημιουργώντας τους όλες τις αντιξοότητες που αναφέρθηκαν παραπάνω, με μεγαλύτερη τη γονεϊκή αποξένωση. Απ' την άλλη, μπορεί το διαζύγιο να παρουσιαστεί ως μια ευκαιρία για καινούργια δημιουργική αρχή για όλους, οδηγώντας όλα τα μέλη της οικογένειας να ανακαλύψουν καλύτερα τον εαυτό τους και να προχωρήσουν σε ένα κλίμα αγάπης, αρμονίας και σεβασμού.

Σσημαντικό γεγονός στη διαδικασία αυτή αποτελεί η διατήρηση της ιδέας ότι ο κάθε γονέας είναι μοναδικός και αναντικατάστατος. Η περίπτωση της κοινής ανατροφής των παιδιών και η παραμονή τους και στα δύο νοικοκυριά, είναι μία λύση δίκαιη και υγιής. Μ' αυτόν τον τρόπο διατηρείται το δικαίωμα του παιδιού να έχει δύο γονείς, αλλά και το δικαίωμα των γονέων να μην χάσουν τα παιδιά του λόγω της συζυγικής δυσαρμονίας.

Βιβλιογραφία

Hetherington, E.M. (1999). Should we stay together for the sake of the children? In E.M. Hetherington (Ed.), *Coping with divorce, single parenting, and remarriage* (pp. 93–116). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Herbert, M. (1998). *Χωρισμός και Διαζύγιο: Βοηθώντας τα παιδιά να το αντιμετωπίσουν.* (Επιμ.), Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καππάτου, Α. (1999). *Γνωρίστε το Παιδί σας*, Αθήνα: Μοντέρνοι Καιροί.

Καππάτου, Α. (2013). *Οι γονείς χωρίζουν: Πώς να μην πάρετε διαζύγιο από τα παιδιά σας*, Μίνωας.

Κατάκη, Χ. (1998). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας* (8η έκδ.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κογκίδου, Δ. (1995). *Μονογονεϊκές Οικογένειες (Πραγματικότητα – Προοπτικές – Κοινωνική Πολιτική*), Αθήνα: Λιβάνη.

Λάνσκι, Β (1994). *Αντιμετωπίζοντας το Παιδί Μετά το Διαζύγιο*. Αθήνα: Αναστασιάδης.

Μαράτου - Αλιμπράντη, Λ. (1995). *Οικογενειακή ρήξη, μονογονεϊκότητα και κοινωνικός αποκλεισμός*, Αθήνα 1995 : Ίδρυμα Σ. Καράγιωργα.

Μπάμπαλης, Θ. (2005). *Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών*, Αθήνα: Ατραπός

Μπρούμου, Μ. & Μπρούζος, Α. (2005). Προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών σχολικής και εφηβικής ηλικίας. Εκτίμηση, Καταγραφή. Η ψυχολογία απέναντι στις προ(σ)κλήσεις του σήμερα, *10ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας. Ιωάννινα: Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία, Τομέας Ψυχολογίας, Τμήμα Φ.Π.Ψ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (1-4 Δεκεμβρίου).*

Μπρούμου, Μ. (2008). Ανάγκες Συμβουλευτικής Παιδιών Σχολικής και Εφηβικής Ηλικίας με Προβλήματα Συμπεριφοράς. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, σσ. 84-85, 158-172.

Μπρούμου, Μ. (2010). Αλλαγές στον τύπο της οικογένειας και συνέπειες που προκύπτουν: Η συμβολή της εκπαίδευσης και της συμβουλευτικής γονέων. Ποικιλομορφία της ανάπτυξης...πολυμορφία της εκπαίδευσης: *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εξελικτικής Ψυχολογίας. Αλεξανδρούπολη: Κλάδος Εξελικτικής Ψυχολογίας της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία & Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Δημοκρίτειου Πανεπιστήμιου Θράκης (26-30 Μαΐου, 2010).*

Παππά, Β. (2002). Εκπαίδευση και ψυχολογική υποστήριξη διαζευγμένων γονέων στα πλαίσια των Σχολών Γονέων. *Τετράδια Ψυχιατρικής,* 78, 81-85.

Παππά, Β. (2006). *Επάγγελμα Γονέας. Ψυχολογικοί τύποι γονέων και συμπεριφορά παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Παππά, Β. (2008). *Γονείς, Παιδιά και ΜΜΕ. Ένας οδηγός γονικής συμπεριφοράς.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Sebald, H. - Kdaut C. (1990) *Μα Θέλω μόνο το καλό σου: το σύνδρομο της μαμάς*, Αθήνα :Δωρικός

Χουρδάκη, Μ. (2000). *Οικογενειακή Ψυχολογία* (4η έκδ.).Αθήνα: Leader Books.

ΣΥΝΤΑΞΗ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟΥ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΟΣ

Μέττου Ιωάννα, Μιντζά Σοφία

Εισαγωγή

Το βιογραφικό σημείωμα αποτελεί ουσιαστικά την επαγγελματική μας ταυτότητα, στην οποία θα πρέπει να αναφέρονται με τρόπο συνοπτικό και ακριβή οι **γνώσεις, οι εμπειρίες και οι δεξιότητές μας.** Οι πληροφορίες θα πρέπει να προσαρμόζονται ανάλογα με τη θέση εργασίας για την οποία κανείς στέλνει το βιογραφικό του, ώστε να τονίζονται τα στοιχεία εκείνα που αφορούν άμεσα στη συγκεκριμένη θέση. Επίσης, θα πρέπει να είναι πλήρεις, σύντομες και αληθείς, ενώ χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στην ορθογραφία και τη σύνταξη.

Τι είναι το βιογραφικό σημείωμα;

Το ***Βιογραφικό Σημείωμα*** («Curriculum Vitae» = «Περίληψη Ζωής») είναι ένα έγγραφο που επιτρέπει να παρουσιαστούν οι δεξιότητες και τα προσόντα μας με τρόπο σαφή και αποτελεσματικό (https://europass.cedefop.europa.eu/el/documents/curriculum-vitae. 01/10/2018).[8] Προσφέρει δηλαδή τη δυνατότητα να παρουσιάσουμε με σαφή και συνοπτικό τρόπο πληροφορίες για το **σύνολο των γνώσεων, των επαγγελματικών προσόντων** και **ικανοτήτων μας,** καθώς επίσης και άλλα προσωπικά μας στοιχεία. Το βιογραφικό σημείωμα συνοδεύει τις αιτήσεις για πρόσληψη σε θέσεις εργασίας και αποτελεί το βασικό στοιχείο αξιολόγησης από την πλευρά των επιχειρήσεων. Κατά τη σύνταξη του βιογραφικού, στόχος είναι να κεντρίσουμε την προσοχή του αποδέκτη, να δημιουργήσουμε θετικές εντυπώσεις για το άτομό μας και να πείσουμε ότι είμαστε το κατάλληλο πρόσωπο για τη θέση. Θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας **τη σημασία της πρώτης εντύπωσης** που θα αναπτυχθεί στο άτομο που θα διαβάσει το βιογραφικό μας.

Συνήθως, η αρχική εντύπωση δύσκολα ανατρέπεται.

Χαρακτηριστικά του βιογραφικού σημειώματος

Ένα σωστό και ολοκληρωμένο βιογραφικό σημείωμα θα πρέπει να είναι:

- **Λειτουργικό**: τα στοιχεία επικοινωνίας θα πρέπει να είναι σε σημείο τέτοιο ώστε σε περίπτωση επιλογής να είναι εύκολο να μας ειδοποιήσουν.
- **Λιτό**: μεγάλες και σύνθετες προτάσεις δεν διευκολύνουν. Ένα βιογραφικό με σύνθετο λόγο είναι πιθανό να μπερδέψει και να κουράσει και να μην αξιολογηθεί θετικά. Το βιογραφικό πρέπει να είναι λιτό τόσο ως προς το ύφος, όσο και ως προς την εμφάνιση. Καλό είναι να αποφεύγουμε τα περίεργα πλαίσια, περίεργες και μεγάλες γραμματοσειρές, έντονα χρώματα και σχέδια. Επιδίωξή μας είναι να κεντρίσουμε την προσοχή του αξιολογητή μέσω των προσόντων, των γνώσεων και των δεξιοτήτων μας και όχι μέσω της εκκεντρικής εμφάνισης του βιογραφικού. Είναι προτιμότερο κατά την σύνταξη του βιογραφικού να μην χρησιμοποιούνται πολλά ρήματα. Επίσης, να αποφεύγουμε τη χρήση του α' ενικού προσώπου.
- **Περιεκτικό**: Το βιογραφικό οφείλει να είναι σύντομο. Οι υπεύθυνοι αξιολόγησης βιογραφικών συχνά έχουν πλήθος βιογραφικών να εξετάσουν οπότε στο στο βιογραφικό δίνουμε την πληροφορία, δεν την αναπτύσσουμε. Με γνώμονα πάντα

τη συγκεκριμένη θέση, για την οποία απευθύνεστε στην εταιρεία, δίνουμε τις πληροφορίες που απαιτούνται.

- **Σαφές:** Το βιογραφικό έχει ως σκοπό να δώσει απαντήσεις και όχι να δημιουργήσει ερωτήσεις οπότε πρέπει να διευκολύνουμε τον αξιολογητη να καταλάβει τι θέλουμε. Κανένας δεν θα σπαταλήσει τον χρόνο του για να ερμηνεύσει ασαφείς τοποθετήσεις.
- **Στοχευμένο:** Η έκταση του βιογραφικού αλλά και η βαρύτητα που θα αποδώσουμε στις επιμέρους ενότητες εξαρτάται από τη θέση για την οποία υποβάλουμε την υποψηφιότητά σας. *Για παράδειγμα*, ένας υποψήφιος που ενδιαφέρεται για μια θέση εκπαιδευτικού, θα δώσει μεγαλύτερη βαρύτητα στην εκπαιδευτική εμπειρία και το συγγραφικό έργο, εφόσον βέβαια υπάρχουν. Αντίθετα, ένας υποψήφιος που ενδιαφέρεται για μια θέση στελέχους σε μία επιχείρηση, θα δώσει μεγαλύτερη βαρύτητα στην επαγγελματική εμπειρία, εφόσον βέβαια υπάρχει *(Mills C., 2015).* [9]

Είδη βιογραφικών σημειωμάτων

Κατά τη δημιουργία βιογραφικού σημειώματος, ο κάθε υποψήφιος θα πρέπει να δώσει ιδιαίτερη σημασία στην επιλογή **του κατάλληλου τύπου** αφού τα βιογραφικά διαφοροποιούνται τόσο σε περιεχόμενο όσο και σε είδος. Υπάρχουν συγκεκριμένοι κατευθυντήριοι άξονες που ακολουθούνται για τη δημιουργία βιογραφικού του κάθε είδους. Αντίστοιχα, επιλέγεται και το κατάλληλο είδος για την κάθε περίπτωση.

1. **Χρονολογικό βιογραφικό σημείωμα:** Κατά τη δημιουργία ενός χρονολογικού βιογραφικού σημειώματος δίνεται έμφαση στην παρουσίαση της εργασιακής εμπειρίας του υποψηφίου με αντίστροφη χρονολογική σειρά. Οι θέσεις αναφέρονται με ημερομηνίες έναρξης και λήξης. Τα βιογραφικά αυτά περιέχουν επίσης μια συνοπτική παράγραφο για το προφίλ και τους στόχους του υποψηφίου, η οποία προάγει τα δυνατά σημεία του. Αυτή είναι η πιο συνηθισμένη μορφή βιογραφικού. Με αυτή την μορφή παρουσιάζεται ξεκάθαρα η πρόοδος της καριέρας μας. Δίνεται η δυνατότητα γρήγορου εντοπισμού των προηγούμενων θέσεων και αρμοδιοτήτων μας. Αν δεν έχουμε μεγάλα επιτεύγματα να παρουσιάσουμε, η επεξήγηση των αρμοδιοτήτων μας θα στρέψει την έμφαση σε αυτές. **Όμως,** μπορεί να εμφανίζονται κενά στην επαγγελματική καριέρα μας. Αν έχουμε εργαστεί σε διαφορετικού είδους δουλειές, μπορεί αυτού του είδους το βιογραφικό να μη μας παρουσιάζει τόσο εξειδικευμένους.
2. **Βιογραφικό σημείωμα λειτουργιών:** Σε αντίθεση με το χρονολογικό, το βιογραφικό σημείωμα λειτουργιών εστιάζει περισσότερο στις δεξιότητες και την εξειδίκευσή μας παρά στην χρονική σειρά της επαγγελματικής μας πορείας. Παρόλο που συχνά δεν προτιμάται, πολλές υψηλόβαθμες θέσεις μπορεί να χρειαστούν ένα τέτοιου τύπου βιογραφικό ως συμπλήρωμα του χρονολογικού. Αρχικά, γίνεται μια περιγραφή του προσωπικού προφίλ του υποψηφίου με αναφορά στις ικανότητές του και στη συνέχεια αποτυπώνονται τα επιτεύγματα σε προηγούμενες θέσεις εργασίας. Το λειτουργικό βιογραφικό είναι ιδανικό για όσους έχουν κάνει αλλαγή καριέρας, έχουν μεγάλο εργασιακό ιστορικό ή μικρή εργασιακή εμπειρία. Επίσης προτιμάται για αιτήσεις σε θέσεις εργασίας που απαιτούν πολύ συγκεκριμένες δεξιότητες ή σαφώς οριζόμενα χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Πλεονεκτήματα αυτού του τύπου βιογραφικού είναι τα εξής: δίνεται έμφαση στις ικανότητές μας και όχι αποκλειστικά στην εμπειρία μας. Αν σκοπεύουμε να αλλάξουμε καριέρα, η λίστα των δεξιοτήτων μας μπορεί να μας ταιριάξει στην επόμενη θέση εργασίας μας. Δε δίνεται βάση στην ηλικία μας. Από την άλλη πλευρά μειονεκτήματα αυτού του τύπου μπορεί να συνοψιστούν ως εξής: υπάρχει η πιθανότητα τα επιτεύγματά μας να μην αρκούν για μια ολόκληρη

ενότητα αν δεν έχουμε μεγάλη εμπειρία, δεν προτιμάται από τους εργοδότες, καθώς θέλουν να δουν ρητά την επαγγελματική πορεία του υποψηφίου και δε μας δίνεται η δυνατότητα να παρουσιάσουμε μια συνεχή ανοδική πορεία στη καριέρα μας.

3. Εναλλακτικό/Διαδραστικό βιογραφικό σημείωμα: Σε αυτού του τύπου το βιογραφικό χρησιμοποιείται πρωτοποριακός σχεδιασμός, format και design, που έχει ως στόχο να τραβήξει τη προσοχή και να κάνει το συγκεκριμένο βιογραφικό να ξεχωρίσει. Χρησιμοποιείται κυρίως σε θέσεις που απαιτούν δημιουργικότητα, όπως στο graphic design ή στη δημιουργία διαφημίσεων. Κάθε ένα είναι ιδιαίτερο και διαφορετικό, με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτή η ακριβής καταγραφή της δομής τους. Τα πλεονεκτήματα είναι τα εξής: Αν κάνουμε αίτηση για θέση που απαιτεί δημιουργικότητα ή σχεδιαστικές ικανότητες, μπορεί να παρουσιαστεί το ταλέντο μας απο τον τρόπο στησίματος του. Επίσης, τραβάει την προσοχή, ιδίως αν γνωρίζουμε προσωπικά τον εργοδότη στον οποίο θα απευθυνθεί και ξέρουμε ότι θα ήταν δεκτικός σε ένα τέτοιο CV. Από την άλλη πλευρά μειονεκτήματα είναι: ότι αυτού του τύπου το βιογραφικό δεν αρμόζει σε προφίλ θέσων όπως executive/manager. Επιπλέον, μπορεί οι recruiters να μην το αντιμετωπίσουν θετικά και υπάρχει το ενδεχόμενο να μην εμφανίζεται κατά την αναζήτηση με λέξεις- κλειδια.

4. Βιογραφικό σημείωμα φοιτητή/πτυχιούχου: Αυτός ο τύπος επιλέγεται απο σπουδαστές ή υποψηφίους που έχουν πάρει πρόσφατα το πτυχίο τους. Υπογραμμίζει την ακαδημαϊκή μας εκπαίδευση, στην οποία έχουμε αφιερώσει χρόνο, κόπο και χρήματα, καθώς επίσης και τις δεξιότητες που έχουμε αποκτήσει μέσα από αυτή. Η επιλογή του τύπου του βιογραφικού σημειώματος διαφέρει ανάλογα με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο υποψήφιος. Δεν υπάρχει σωστή και λάθος επιλογή και συχνά οι υποψήφιοι επιλέγουν ένα συνδυασμό από τα παραπάνω είδη.

Σύνταξη βιογραφικού σημειώματος

Το βιογραφικό είναι η πρώτη επαφή με τον εργοδότη, στον οποίο απευθύνεται κανείς για να διεκδικήσει μια θέση εργασίας. Είναι ουσιαστικά η πρώτη εντύπωση που θα αποκομίσει ο πιθανός μελλοντικός εργοδότης και η καλύτερη ευκαιρία να τον πείσουμε να μας καλέσει για συνέντευξη. Επομένως, χρειάζεται ιδιαίτερη επιμέλεια. Αυτό σημαίνει τόσο φροντίδα της εμφάνισής του, όσο και των πληροφοριών που παρέχονται.

Ειδικότερα οι θεματικές ενότητες οργανώνονται ως εξής:

- **Προσωπικά Στοιχεία:** ονοματεπώνυμο, ημερομηνία γέννησης, διεύθυνση, τηλέφωνα επικοινωνίας και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, οικογενειακή κατάσταση και ολοκλήρωση στρατιωτικών υποχρεώσεων για τους άρρενες.
- **Εκπαίδευση, Σπουδές:** περίοδος σπουδών, τίτλος πτυχίου, τμήμα σχολής και εκπαιδευτικό ίδρυμα. Ξεκινάμε πάντοτε από το τελευταίο πτυχίο που αποκτήσαμε ή το εκπαιδευτικό ίδρυμα στο οποίο φοιτούμε. Εάν δεν έχουμε μεγάλη εργασιακή εμπειρία ή αν το απαιτεί η θέση, μπορούμε να αναφέρουμε τα πιο σημαντικά μαθήματα ή εργασίες που κάναμε και τα οποία φαίνεται να σχετίζονται με τη θέση εργασίας που μας ενδιαφέρει. Μπορούμε, επίσης, να σημειώσουμε τον τίτλο της

διπλωματικής μας εργασίας. Επιπρόσθετα, αν έχουμε λάβει υποτροφία για σπουδές ή άλλες διακρίσεις είναι καλό να το αναφέρουμε.[10]

- **Επαγγελματική εμπειρία:** η καταγραφή της προϋπηρεσίας, θα ξεκινήσει από την παρούσα θέση που κατέχουμε ή αυτή στην οποία απασχοληθήκαμε τελευταία, αναφέροντας αναλυτικά τις ημερομηνίες, την επωνυμία της εταιρείας ή του οργανισμού, τον τίτλο της θέσης μας και τις βασικές μας αρμοδιότητες. Επιμείνουμε περισσότερο στην περιγραφή των αρμοδιοτήτων κάποιας προηγούμενης εργασίας μας, όταν η θέση για την οποία θέτουμε υποψηφιότητα είναι σχετική με αυτή.
- **Ξένες Γλώσσες:** αναφέρουμε τους τίτλους σπουδών, εάν υπάρχουν ή περιγράφουμε το επίπεδο γνώσης με αξιολογικά επιρρήματα, όπως "μέτρια, καλά, πολύ καλά, άριστα".
- **Γνώσεις Πληροφορικής:** αναφέρουμε ποια λειτουργικά συστήματα γνωρίζουμε, ποιες γλώσσες προγραμματισμού, καθώς και άλλες γνώσεις, όπως βάσεις δεδομένων, διαχείριση δικτύου, σχεδιαστικά ή στατιστικά πακέτα κ.α.
- **Συμμετοχή σε Συνέδρια/Σεμινάρια:** αναφέρουμε την ημερομηνία (ξεκινώντας από το πιο πρόσφατο) και τον τίτλο του συνεδρίου, τον φορέα υλοποίησης, καθώς και τον τόπο διεξαγωγής του. Αν η παρακολούθηση των σεμιναρίων έχει σημασία για τη συγκεκριμένη θέση, αναφέρουμε εν συντομία τα βασικά στοιχεία, έτσι ώστε να Γράφουμε χωριστά Ελληνικά και κατατοπίσουμε τον υπεύθυνο επιλογής σε ποιο αντικείμενο/πεδίο εκπαιδευτήκαμε. Διεθνή Συνέδρια[11][12][13].
- **Προσωπικά ενδιαφέροντα:** αναφέρουμε κάθε ενασχόληση ή δραστηριότητα που εντάσσεται στον ελεύθερο χρόνο μας και ταυτόχρονα μπορεί να δώσει στους μελλοντικούς μας εργοδότες περισσότερα στοιχεία για την προσωπικότητά μας, τα ενδιαφέροντά μας και τις δεξιότητες που έχουμε αναπτύξει. Φροντίζουμενα αναφέρουμε εκείνες τις δραστηριότητες, που τυχόν μας διαφοροποιούν θετικά από τους υπόλοιπους και **βέβαια μόνο εκείνες που ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα!**

---

[10]**Παράδειγμα:** 2014 Υποτροφία από το Ι.Κ.Υ. για μεταπτυχιακές σπουδές στο εσωτερικό (από το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015) ύστερα από συμμετοχή σε ειδικό διαγωνισμό του Ι.Κ.Υ.

[11] **Παράδειγμα:** 9 ο Πανελλήνιο Κτηνιατρικό Συνέδριο, Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος 2002

12 **Ανακοινώσεις σε Συνέδρια:** Για κάθε ανακοίνωση δίνουμε τις εξής πληροφορίες: Επώνυμο και αρχικό του ονόματος των συγγραφέων,τίτλος εργασίας, τίτλος συνεδρίου, τόπος, ημερομηνίες. Ανα δέρουμε τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάστηκε η εργασία δηλαδή αν αφορά Προφορική ανακοίνωση (oral presentation) ή Αναρτημένη ανακοίνωση (poster presentation). Αναφέρουμε το όνομα του ατόμου στο οποίο ανήκει το βιογραφικό γράφεται με έντονα γράμματα καθώς και το όνομα του ατόμου που παρουσίασε την εργασία υπογραμμίζεται.

Παράδειγμα: Karagiannis G., Zambouli D., Oikonomou G Banos G . “Leptin, growth “Leptin, growth hormone receptor and DGAT1 gene polymorphisms in Holstein cattle.” hormone receptor and DGAT1 gene polymorphisms in Holstein cattle.” 123rd rd Annual Meeting of the British Society of Animal Science, Scarborough, March 31st st – April 2 ,2008 , (oral presentation)

[13]**Δημοσιεύσεις:** Για κάθε δημοσιευμένη εργασία δίνουμε τις παρακάτω πληροφορίες :Επώνυμο και αρχικό του ονόματος των συγγραφέων, τίτλος εργασίας, τίτλος επιστημονικού περιοδικού, τόμος, σελίδες , έτος δημοσίευσης

- **Συστάσεις:** μπορεί να είναι προφορικές ή γραπτές. Είναι προτιμότερο να αναφέρουμε έναν πρώην προϊστάμενό μας, ο οποίος μπορεί να εγγυηθεί για εμάς και τις ικανότητες μας λόγω της προηγούμενης συνεργασίας σας. Εάν δεν έχουμε κάποια προϋπηρεσία, θα μπορούσαμε να αναφέρετε έναν καθηγητή, τον οποίο έχουμε βέβαια ενημερώσει και ο οποίος είναι πρόθυμος να δώσει εκείνες τις πληροφορίες που θα συμβάλουν στη δημιουργία μίας θετικής εικόνας για εμάς. Εάν δεν επιθυμούμε να ανακοινώσουμε τις συστάσεις μας εκ των προτέρων κλείνουμε το βιογραφικό με την ενότητα ***«Συστάσεις: διαθέσιμες εφόσον ζητηθούν»***.

Γιατί χρειαζόμαστε ένα ανταγωνιστικό βιογραφικό;

- **Το βιογραφικό είναι ένας τρόπος επικοινωνίας.** Η συνάντηση με έναν εργοδότη δεν περιορίζεται πλέον στη φυσική παρουσία. Όταν ένας υποψήφιος εργαζόμενος στέλνει το βιογραφικό του σε έναν μελλοντικό εργοδότη, από τη στιγμή που ο τελευταίος θα το διαβάσει - έστω και βιαστικά - είναι σαν να έχει πραγματοποιηθεί **μία πρώτη συνάντηση.** Πώς θα θέλατε λοιπόν να εξελιχθεί αυτή η πρώτη συνάντηση; Η εξέλιξή της είναι στο χέρι μας…
- **Είναι η είκονα για τον υποψήφιο εργαζόμενο.** Εκατοντάδες αιτούντες υποβάλλουν αίτηση για την ίδια δουλειά. Ένας εργοδότης απορρίπτει πολλούς υποψηφίους με βάση το βιογραφικό τους σημείωμα. Μπορεί να είμαστε αρκετά καλοί για τη δουλειά, αλλά αν το βιογραφικό μας δεν είναι πολλά υποσχόμενο, τότε δεν θα κληθούμε ποτέ σε προσωπική συνάντηση. Ένα «ισχυρό» βιογραφικό «λέει» πολλά για τον υποψήφιο. Έτσι, το βιογραφικό μας πρέπει να "μιλήσει δυνατά" για εμάς.

Η ιστορία του επαγγελματικού μας «ταξιδιού» πρέπει να είναι πειστική, απλή και ξεκάθαρη για να προκαλέσει το ενδιαφέρον.

- **Είναι ένα εξαιρετικό εργαλείο για την αυτοαξιολόγηση**. Όταν επενδύουμε χρόνο στη σύνταξη του βιογραφικό μας, είναι γεγονός ότι χρειαζόμαστε χρόνο για να γνωρίσουμε τον εαυτό σας. Καταγράφουμε τα επιτεύγματα μας, σκεφτόμαστε τι έχουμε κάνει έως τώρα και ποιο από αυτά είναι το σημαντικότερο. Ο προσδιορισμός των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων μας γίνεται σημαντικός για να υπερέχουμε στην καριέρα μας και πρέπει να βάλουμε τα δυνατάμας για την καλύτερη παρουσίαση του εαυτού μας.
- **Με ένα "ισχυρό" βιογραφικό, παρουσιάζουμε τον εαυτό μας ως «expert»**. Εκτός από το να μας βοηθήσει να βρούμε μια νέα δουλειά, ένα ισχυρό βιογραφικό είναι το κλειδί για να συστηθούμε ως ειδικός στον τομέα μας. Είτε θέλουμε να παρακολουθήσουμε ένα συνέδριο είτε επιθυμούμε να συνεισφέρουμε με άρθρα σε διαδικτυακές πύλες και κοινότητες, ένα καλοφτιαγμένο βιογραφικό σημείωμα, στο οποίο θα αναφέρουμε την εμπειρία μας είναι απαραίτητο (Whitemore T., 2009). [14]
- **Δείχνει ότι είμαστε έτοιμοι για ενδεχόμενη προαγωγή.** Όλοι εργαζόμαστε με στόχο την επαγγελματική μας εξέλιξη. Κανένας δεν επιθυμεί να μένει «στάσιμος» για χρόνια στην ίδια θέση. Έτσι, όταν έχουμε ένα «ισχυρό» βιογραφικό μαζί σας, μπορούμε να παρουσιάσουμετον εαυτό σας ως δυνητικό υποψήφιο για μία ενδεχόμενη προαγωγή όταν παρουσιαστεί μία ευκαιρία. Ο χρόνος είναι ουσιαστικός σε αυτή την περίπτωση.
- **Τονίζει τις ικανότητές μας στη δικτύωση.** Όταν έχουμε περισσότερες από πέντε σημαντικές αναφορές στο βιογραφικό μας, τότε αυτό «λέει» πολλά για τις διαπροσωπικές μας δεξιότητες, το ιστορικό εργασίας μας και την σχέση σας με τους προηγούμενους εργοδότες και τους συναδέλφους σας. Ένα «ισχυρό» βιογραφικό

σημείωμα με μερικές μεγάλες αναφορές είναι μια σίγουρη στόχευση ώστε να συμπεριληφθούμε στα δεδομένα υποψηφίων εργαζομένων μιας εταιρείας.

- **Παρουσιάζει την προσοχή μας στη λεπτομέρεια.** Ένα καλοδουλεμένο βιογραφικό με μια προσαρμοσμένη συνοδευτική επιστολή δείχνει την προσπάθειά μας προς την τελειότητα. Μερικές φορές είναι το ιδανικό για τους εργοδότες που ενδιαφέρονται για τη λεπτομέρεια. Είτε το πιστεύουμε είτε όχι ένα τέτοιο βιογραφικό μπορεί να μας βοηθήσει να «κατακτήσουμε» τη δουλειά των ονείρων μας.
- **Είναι ένα εργαλείο self- marketing.** Ένα βιογραφικό σημείωμα δεν είναι μόνο χρήσιμο όταν ψάχνετε ενεργά για μια δουλειά. Κάνει πολύ περισσότερα από αυτό. Δίνει έμφαση στα προσόντα και τα επιτεύγματά μας, είναι ένα έτοιμο εργαλείο για να παρουσιάσουμετον εαυτό μας όταν χρειάζομαστε ένα παράπλευρο έργο ή θέλουμε να μιλήσουμε σε μια σημαντική εκδήλωση της εργασίας μας ή ακόμα και να συμμετάσχουμε σε ένα σεμινάριο (Innes J,. 2009). [15]

Το βιογραφικό σημείωμα EUROPASS.

Για τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έχει θεσπίσει το **CEDEFOP** [16]ένα υπόδειγμα Βιογραφικού Σημειώματος το οποίο έχει μεταφραστεί σε όλες σχεδόν τις γλώσσες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στόχος του Βιογραφικού Σημειώματος Europass είναι να σε βοηθήσει να παρουσιάσεις τις δεξιότητες και τα προσόντα σου με τρόπο σαφή και εύκολα κατανοητό στην Ευρώπη καθώς και να διευκολύνει τη μετακίνησή σου σε οποιαδήποτε χώρα της Ευρώπης (https://europass.cedefop.europa.eu/el/ 02/10/2018).[17]

Σύμφωνα με το CEDEFOP τα στοιχεία του βιογραφικού σημειώματος μπορούν να παρουσιάζονται με την ακόλουθη σειρά:

- Προσωπικές πληροφορίες
- Επαγγελματικός στόχος
- Επαγγελματική εμπειρία
- Εκπαίδευση και κατάρτιση
- Ατομικές δεξιότητες (ξένες γλώσσες, δεξιότητες πληροφορικής, δίπλωμα οδήγησης κ.α.)
- Πρόσθετες πληροφορίες (διακρίσεις- δημοσιεύσεις- μέλος επαγγελματικών ενώσεων- προσωπικά ενδιαφέροντα- συστάσεις)(https://europass.cedefop.europa.eu/el/, 01/10/2018)[18].

Συνοδευτική επιστολή

Δομή της συνοδευτικής επιστολής

- **Στοιχεία επικοινωνίας:** Η συνοδευτική επιστολή θα πρέπει να περιλαμβάνει: Ονοματεπώνυμο, Διεύθυνση, τηλέφωνο, e-mail ή fax, διεύθυνση της επιχείρησης ή του φορέα που απευθύνεστε, ημερομηνία σύνταξης της επιστολής,

[16]CEDEFOP: Ευρωπαϊκό Κέντρο για την ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης στα κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

ονοματεπώνυμο και θέση του παραλήπτη. Καλό θα είναι να αποφεύγουμε να είναι απρόσωπο καθώς και ο γενικός παραλήπτης και η επιστολή να την απευθύνουμε σε συγκεκριμένο πρόσωπο της επιχείρησης, ώστε να φτάσει στα σωστά χέρια, δίχως να περιφέρεται χωρίς σκοπό και προοπτική να διαβαστεί.

- **Προσφώνηση:** Η προσφώνηση θα πρέπει να είναι τυπική, όπως «κύριε/κυρία» ή «Αξιότιμε κύριε/Αξιότιμη κυρία». Πρέπει να αποφεύγουμε το «Αγαπητέ κύριε/Αγαπητή κυρία», γιατί χρησιμοποιείται κυρίως σε περιπτώσεις που υπάρχει κάποια οικειότητα και για άτομα που έχουμε συναντήσει τουλάχιστον μία φορά.

- **Εισαγωγή:** Στο σημείο αυτό εξηγούμε το λόγο για τον οποίο στέλνουμε την επιστολή. Αναφέρουμε την πηγή από την οποία πληροφορηθήκατε για τη συγκεκριμένη προσφερόμενη θέση (αγγελία, το όνομα του ατόμου που σας παρέπεμψε κ.λπ.) και τη θέση για την οποία ενδιαφερόμαστε ή το είδος της εργασίας που μας ενδιαφέρει.

- **Κύριο Μέρος:** Αναφερερόμαστε περιληπτικά στις σπουδές μας, τις ικανότητές μας, την προϋπηρεσία μας και τα στοιχεία του χαρακτήρα μας. Όλα αυτά τα συνδέονται άμεσα με τα προσόντα και τις απαιτήσεις της επιθυμητής θέσης. Επίσης, καλό είναι να δείξουμε ότι γνωρίζουμε ορισμένα πράγματα για την εταιρεία.

- **Κλείσιμο:** Ζητάμε από τον εργοδότη μια προσωπική συνέντευξη. Μπορούμε να πάρουμε την πρωτοβουλία και να αναφέρουμε συγκεκριμένη μέρα που μας εξυπηρετεί να έρθουμε σε επαφή για τη συνέντευξη (αυτό είναι καλύτερο να το προτείνουμε αν εργαζόματε ήδη αλλού, αν είμαστε άνεργος επειδή δείχνουμε διαθεσιμότητα). Η επιστολή κλείνει τυπικά με κάποια από τις εκφράσεις «Με τιμή» ή «Με εκτίμηση», υπογράφουμε και προσθέτουμε το όνομά μας ολογράφως (Βαρρελάς Υ,.)[19].

Επίλογος

Το βιογραφικό σημείωμα αποτελεί μία συνοπτική περιγραφή των γνώσεων, της πείρας και των δεξιοτήτων, που αναπτύχθηκαν κατά την εκπαίδευση και την επαγγελματική σταδιοδρομία, ενώ περιλαμβάνει και άλλες χρήσιμες πληροφορίες για τη διεκδίκηση μιας θέσης εργασίας. Το βιογραφικό σημείωμα συνοδεύει τις αιτήσεις για πρόσληψη σε θέσεις εργασίας και αποτελεί το βασικό στοιχείο αξιολόγησης από την πλευρά των επιχειρήσεων καθώς και αποτέλει βασικό στοιχείο επιλογής ενός ατόμου που θέλει να συνεχίσει τις σπουδές του (Μεταπτυχιακές Σπουδές). Θα πρέπει να αποδίδουμε ιδιαίτερη σημασία στη σύνταξη του βιογραφικού μας σημειώματος, καθώς η πρώτη μας γνωριμία με τον εκάστοτε εργασιακό χώρο θα γίνει μέσω αυτού του γραπτού κειμένου. Το βιογραφικό, δηλαδή, θα αποτελέσει την πρώτη εικόνα που θα σχηματίσει για εμάς ο εργοδότης και από αυτό θα εξαρτηθεί, πιθανότατα, αν θα περάσουμε στο δεύτερο στάδιο της διαδικασίας επιλογής (αξιολόγηση μέσω τεστ ικανοτήτων, συνέντευξη, κ.α.) ή όχι. Να θυμόμαστε ότι αποκλειστικά και μόνο το Βιογραφικό Σημείωμα δεν μπορεί να εξασφαλίσει την επιθυμητή πρόσληψη. Ωστόσο,

μπορεί να οδηγήσει στην απόρριψή μας, εάν δεν έχει συνταχθεί με επαγγελματικό και προσεγμένο τρόπο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βαρρελάς Υ., (2001). *Το βιογραφικό της Επιτυχίας* Εκδοσεις Wiredart

Innes J., (2009). *The Interview Book: Your definitive guide to the perfect interview technique.*

Mills C., *(2015). You're Hired! CV: How to Write a Brilliant CV.*

Whitemore T., (2009). *How to Write an Impressive CV and Cover Letter: A Comprehensive Guide for the UK Job Seeker.*

Διαδικτυογραφία

Οδηγίες για την συμπλήρωση του στην ιστοσελίδα https://europass.cedefop.europa.eu/el/documents/curriculum-vitae. Ανακτήθηκε 01/10/2018, 2/10/2018.

CEDEFOP: Ευρωπαϊκό Κέντρο για την ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης στα κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

ΈΝΑ ΜΟΝΤΕΛΟ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ: ΜΑΤΙΕΣ ΣΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΡΕΝΟΥ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ

Μπαζούκης Αθανάσιος

1. Εισαγωγή

Στην εργασία αυτή παρουσιάζω κάποια σημεία της προσέγγισης που έχει αναπτύξει ο καθηγητής Ρένος Παπαδόπουλος αναφορικά με την ψυχοκοινωνική υποστήριξη των προσφύγων. Πρόκειται για μία προσέγγιση που διαθέτει ένα ιδιαίτερο και στιβαρό θεωρητικό υπόβαθρο και έχει ήδη εφαρμοστεί σε ποικίλες καταστάσεις ανθρωπιστικών κρίσεων.

Ο Ρένος Παπαδόπουλος είναι καθηγητής και διευθυντής του 'Centre for Trauma, Asylum and Refugees' (CTAR) και μέλος του Human Rights Centre στο Πανεπιστήμιο του Essex και, επίσης, επίτιμος κλινικός ψυχολόγος και συστημικός οικογενειακός θεραπευτής στην κλινική Tavistock. Ιδιωτικά, εργάζεται ως διδάσκων και επόπτης ψυχαναλυτής στην προσέγγιση του Jung και ως συστημικός οικογενειακός θεραπευτής. Ως σύμβουλος του ΟΗΕ και άλλων οργανισμών, έχει εργαστεί με πρόσφυγες, θύματα βασανιστηρίων και άλλους επιζώντες πολιτικής βίας και καταστροφών σε πολλές χώρες. Τρία νήματα συγκροτούν την ψυχοθεραπευτική σκέψη του καθηγητή Παπαδόπουλου, ένα συστημικό, ένα ψυχοδυναμικό κι ένα υπαρξιακό.

2. Η διαδραστική μήτρα της ανθρωπιστικής υποστήριξης των προσφύγων

Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (Papadopoulos, 2007, 2011), το να είναι κανείς πρόσφυγας δεν είναι καθαυτό ένα ψυχολογικό φαινόμενο, αλλά πολιτικο-κοινωνικό και νομικό με ψυχολογικές επιπτώσεις. Οποιοσδήποτε άνθρωπος, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες της προσωπικότητάς του, την προηγούμενη προσωπική ή οικογενειακή ιστορία του ή το επίπεδο λειτουργικότητάς του, μπορεί να γίνει πρόσφυγας, εξαιτίας εξωτερικών περιστάσεων και καταστροφικών γεγονότων που προκαλούνται από τη δράση πολιτικών παραγόντων. Ωστόσο, η συνθήκη του πρόσφυγα προξενεί ποικίλες ψυχολογικές καταστάσεις στον ίδιο, που καλό θα ήταν να τις κατανοήσουμε.

Οι ψυχολογικές καταστάσεις των προσφύγων δεν προκαλούνται μόνο από τα καταστροφικά γεγονότα που τους αναγκάζουν να εγκαταλείψουν παρά τη θέλησή τους τα σπίτια τους και τις πατρίδες τους. Οι καταστάσεις αυτές εντάσσονται σε μια ευρύτερη διαδραστική μήτρα (interactional matrix) αμοιβαίων επιδράσεων (Papadopoulos, 2011). Οι πρόσφυγες επηρεάζονται όχι μόνο από τα καταστροφικά γεγονότα καθαυτά, αλλά επίσης από τον τρόπο με τον οποίο η ευρύτερη, παγκόσμια κοινωνία (η «διεθνής κοινότητα») αντιδρά στα γεγονότα αυτά. Είναι γνωστό ότι δεν παρουσιάζονται όλα τα καταστροφικά γεγονότα με την ίδια ενάργεια και συμπάθεια από όλους και η επιλογή ιστοριών και εικόνων που μεταφέρονται από τα ΜΜΕ δε βασίζεται αποκλειστικά στην πραγματική σοβαρότητα των καταστάσεων. Επιπλέον, οι αντιδράσεις της διεθνούς (και κάθε τοπικής) κοινότητας και των προσφύγων συσχετίζονται στενά.

Οι οργανώσεις και τα άτομα που παρέχουν υποστήριξη σε πρόσφυγες κατέχουν μια κεντρική θέση σ' αυτή τη διαδραστική μήτρα αμοιβαίων επιδράσεων. Οι

οργανώσεις και τα άτομα αυτά γίνονται συχνά (συνειδητά και ασυνείδητα) τα μέσα που η ευρύτερη κοινωνία χρησιμοποιεί για να εκφράσει τις όποιες ανησυχίες της αναφορικά με τους επιζώντες καταστροφών και, για το λόγο αυτό, υπόκεινται σε συναισθηματική πίεση και σε ψυχική δοκιμασία εκατέρωθεν –και από τους πρόσφυγες και από την κοινή γνώμη (Papadopoulos, 2011).

3. Φάσεις της εμπειρίας του πρόσφυγα

Ένας τρόπος να κατανοήσουμε την εμπειρία του πρόσφυγα είναι να προσδιορίσουμε τα στάδιά της. Ο Παπαδόπουλος (Papadopoulos, 2001, 2010) διέκρινε τέσσερις φάσεις στην εμπειρία του πρόσφυγα, καθεμιά από τις οποίες μπορεί να είναι δυνητικά τραυματική για τον πρόσφυγα, ασκώντας κριτική στην υπερβολική έμφαση που συνήθως δίνεται στη φάση που ο ίδιος ονομάζει «Καταστροφικά Γεγονότα». Οι φάσεις αυτές είναι οι ακόλουθες: 1) «Αναμονή»: στη διάρκειά της οι άνθρωποι αναλογίζονται την επερχόμενη καταστροφή και κάνουν σχεδιασμούς ώστε να ελαχιστοποιήσουν τις καταστροφικές συνέπειες. Ζωτικής σημασίας αποφάσεις λαμβάνονται, που πολλές φορές έχουν μη αναστρέψιμες συνέπειες. 2) «Καταστροφικά Γεγονότα»: στη διάρκειά της τα άτομα βιώνουν την πραγματική βία εναντίον τους που τους αναγκάζει να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους. 3) «Επιβίωση»: στη διάρκειά της οι πρόσφυγες δεν κινδυνεύουν από φυσική βία, αλλά έχουν εξασφαλίσει μόνο προσωρινή διαμονή συχνά σε πολύ δύσκολες συνθήκες και σε μεγάλη σύγχυση ως προς το παρελθόν και αβεβαιότητα ως προς το μέλλον. Οι οικογενειακοί, επαγγελματικοί και κοινωνικοί ρόλοι έχουν αλλάξει και οι πρόσφυγες ζουν σε μια κατάσταση εκκρεμότητας που μπορεί να προκαλέσει τραυματικές εμπειρίες. 4) «Προσαρμογή»: στη διάρκειά της οι πρόσφυγες, εγκατεστημένοι σε μια νέα χώρα ως αιτούντες άσυλο, συμμετέχουν σε αναρίθμητες διαδικασίες, προκειμένου να διασφαλίσουν τα νόμιμα δικαιώματά τους, και ταυτόχρονα παλεύουν αφενός να προσαρμοστούν στο νέο περιβάλλον τους, αφετέρου να επεξεργαστούν όλες τις πρότερες εμπειρίες και τις απώλειές τους. Εξυπακούεται ότι οι τέσσερις αυτές φάσεις δεν είναι απολύτως διακριτές, αλλά μπορεί να επικαλύπτονται.

4. Απώλεια του οικείου χώρου και νοσταλγικός αποπροσανατολισμός

Η εμπειρία του πρόσφυγα έχει ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά με φαινόμενα όπως το πένθος, η μετανάστευση και άλλες περιστάσεις στις οποίες επέρχονται απροσδόκητες και ριζικές αναστατώσεις, π.χ. απώλεια ή αλλαγή απασχόλησης, φυσική καταστροφή. Ωστόσο, στην ολότητά της, δε μοιάζει με καμιά άλλη εμπειρία της ανθρώπινης ζωής και είναι μοναδική. Ο Παπαδόπουλος (Papadopoulos, 2002) επιχείρησε να προσδιορίσει τη μοναδικότητα της εμπειρίας του πρόσφυγα και υποστήριξε ότι η «ακούσια απώλεια του οικείου χώρου» ('involuntary loss of home')[20] είναι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό της. Οι πρόσφυγες δεν συνιστούν μια ενιαία διαγνωστική κατηγορία με ιδιαίτερα ψυχοπαθολογικά χαρακτηριστικά, αλλά επειδή όλοι τους έχουν χάσει ακούσια τον οικείο χώρο τους, βιώνουν αυτό που ο ίδιος (Papadopoulos, 2002) ονόμασε «νοσταλγικό αποπροσανατολισμό» ('nostalgic disorientation'), μια βαθιά νοσταλγική επιθυμία να αποκαταστήσουν αυτή την ιδιαίτερη απώλεια. Ο χαρακτηρισμός του αποπροσανατολισμού που βιώνουν ως «νοσταλγικού» επικαλείται την πρωτότυπη σημασία της λέξης *νόστος* στην Αρχαία

[20] Δε θα πρέπει να περάσει απαρατήρητη η πολυσημία της αγγλικής λ. home: σπίτι/(κατ)οικία, αλλά και πατρίδα.

Ελληνική, που σημαίνει «επιστροφή στο σπίτι ή στην πατρίδα», ενώ νοσταλγία είναι ο πόνος (το *ἄλγος*) που προκαλεί η λαχτάρα επιστροφής στην πατρίδα.

Με τον όρο «νοσταλγικός αποπροσανατολισμός» ο Παπαδόπουλος (Papadopoulos, 2002) επιχειρεί να συμπεριλάβει στην απώλεια την ολότητα των ποικίλων διαστάσεων του οικείου χώρου, φυσικών, γεωγραφικών, κοινωνικών, πολιτισμικών κτλ.. Πιο συγκεκριμένα, η ολότητα αυτή περικλείει τρεις συνδυασμούς δυαδικών αντιθετικών στοιχείων, που ο ίδιος θεωρεί κεντρικούς στην αναπαράσταση του οικείου χώρου: 1) Η έννοια του οικείου χώρου υποδηλώνει δύο διαμετρικά αντίθετες κατευθύνσεις. Ο οικείος χώρος αναφέρεται τόσο στον τόπο καταγωγής όσο και στον επιθυμητό τόπο επίτευξης των στόχων μας, στο λίκνο και στον τάφο (στην «τελευταία κατοικία»), υπαινίσσεται δηλ. μια κίνηση τόσο προς τα πίσω, αναδρομική (retrospective), όσο και προς τα μπρος (prospective). 2) Ο οικείος χώρος σημασιοδοτείται τόσο ως ιδανικός όσο και ως πραγματικός. Η έννοια του οικείου χώρου συνδυάζει τις πραγματικές και τις ιδανικές διαστάσεις, το απτό (tangible) και το αναφές (intangible), το φυσικό (physical) και το φαντασιακό (imaginary). 3) Η επιστροφή στον οικείο χώρο περιλαμβάνει δύο διαδοχικές φάσεις, αρχικά τη φυσική άφιξη κάποιου και έπειτα την ανάγκη του να (επανα)συνδεθεί και να (επαν)εγκαταστήσει όλες τις σημαντικές σχέσεις στο πλαίσιο του οικείου χώρου με άτομα, χώρους και αντικείμενα και με όσα αυτά σηματοδοτούν. Η επιστροφή απαιτεί την πρόσθετη φάση της επαν-ενσωμάτωσης (re-integration), που συνεπάγεται την επανασύνδεση με το παρελθόν σε ένα παρόν που έχει μέλλον.

Ο πρόσφυγας δυσκολεύεται να συλλάβει με ακρίβεια τη φύση και το μέγεθος της απώλειας που αντιμετωπίζει, εξαιτίας της συνθετότητάς της και των πολλών διαστάσεων που αυτή περιλαμβάνει. Η αδυναμία του να συλλάβει την απώλεια επιτείνει τη νοσταλγική επιθυμία επανεύρεσης ενός σταθερού αισθήματος «ψυχο-οικολογικής αποκατάστασης» ('psycho-ecological settledness').

Η «ψυχο-οικολογική αποκατάσταση» (Papadopoulos, 2010) είναι το προϊόν του μοναδικού συνδυασμού και του συνταιριάσματος ανάμεσα στα απτά ('tangible') και στα αναφή ('intangible') στοιχεία της ταυτότητας, που διαταράσσονται όταν κάποιος χάσει αθέλητα τον οικείο χώρο του. Αναφορικά με τα αναφή (αδιόρατα ή απροσδιόριστα) στοιχεία της ταυτότητας, δεν έχουμε συνήθως επίγνωσή τους, καθώς συνιστούν τη βάση στην οποία εδράζονται τα απτά στοιχεία. Τα αναφή στοιχεία περιλαμβάνουν τουλάχιστον τρεις ομάδες παραγόντων που αναφέρονται: α) σε δεδομένα των αισθήσεων (sense input), β) στο αίσθημα του ανήκειν (sense of belonging) και γ) σε οικείους τρόπους του σχετίζεσθαι και του επικοινωνείν (familiar ways of relating and communicating). Τα δεδομένα των αισθήσεων μπορούν να είναι οπτικά (φύση, αρχιτεκτονική, άνθρωποι, αντικείμενα), ακουστικά (ήχοι της φύσης ή από ανθρώπους, ανθρώπινες φωνές, γλώσσα, μουσική), οσφρητικά, γευστικά, απτικά (ρούχα και προσωπικά αντικείμενα), να αφορούν το κλίμα (θερμοκρασίες ή επίπεδα υγρασίας που έχουμε συνηθίσει) ή την αισθητική (τι θεωρούμε όμορφο). Το αίσθημα του ανήκειν μπορεί να συνδέεται με ένα σπίτι, μια οικογένεια, μια κοινότητα, έναν πολιτισμό, μια χώρα, αλλά και με το σώμα μας. Οι οικείοι τρόποι του σχετίζεσθαι και του επικοινωνείν συνδέονται με την έκφραση συναισθημάτων, συναίνεσης, διαφωνίας, οικειότητας σε διάφορους βαθμούς κτλ..

Η αναστάτωση της «ψυχο-οικολογικής αποκατάστασης» προκαλεί στον πρόσφυγα ένα μίγμα επιπτώσεων που είναι δύσκολο να προσδιοριστούν με ακρίβεια. Περιλαμβάνουν ένα αίσθημα ανεξήγητου κενού, μια αίσθηση μη-πραγματικού (a sense of unreality), έλλειψη ασφάλειας (unsafety), μη-προβλεψιμότητα, έλλειψη οικειότητας,

έλλειψη σιγουριάς (lack of confidence), διάχυτο άγχος, αποπροσανατολισμό, παγωμάρα (frozenness) (Papadopoulos, 2010).

Ο Παπαδόπουλος (Papadopoulos, 2010) τονίζει ότι ο «νοσταλγικός αποπροσανατολισμός» που βιώνει ο πρόσφυγας δεν συνιστά ψυχιατρική διαταραχή, αλλά μια πραγματική «αποπροσανατολιστική» εμπειρία που προκαλεί δυσφορία σε ποικίλους βαθμούς.

5. Αναφορικά με την έννοια του τραύματος

Ο Παπαδόπουλος (Papadopoulos, 2011) επισημαίνει ότι, αναφορικά με τις εμπειρίες και τη συνθήκη του πρόσφυγα, η έννοια του ψυχολογικού τραύματος θεωρήθηκε κατάλληλη, καθώς αναγνωρίζει την πραγματικότητα των εξωτερικών γεγονότων. Παρόμοια, η ψυχιατρική κατηγορία της Διαταραχής Μετατραυματικού Στρες (Post Traumatic Stress Disorder – PTSD) επίσης προϋποθέτει την παρουσία ενός εξωτερικού γεγονότος. Το θέμα του τραύματος κυριάρχησε στην ανάλυση των φαινομένων που συνδέονται με τους πρόσφυγες. Η λ. τραύμα χρησιμοποιήθηκε χωρίς διάκριση αναφορικά με ένα εξαιρετικά ευρύ φάσμα φαινομένων, από σοβαρές ψυχιατρικές διαταραχές έως ήπια ατομική δυσφορία, και, επίσης, αναφορικά με ποικίλες μορφές ομαδικών εμπειριών (ένα παράδειγμα αποτελεί η έννοια ‘societal trauma’).

Ο Παπαδόπουλος (Papadopoulos, 2001, 2007) απορρίπτει κατηγορηματικά τον όρο «τραύμα του πρόσφυγα» (‘refugee trauma’). Όπως επισημαίνει, κάθε άτομο αντιλαμβάνεται, επεξεργάζεται και αντιδρά στις εξωτερικές περιστάσεις με μοναδικό τρόπο. Επομένως, δεν είναι αλήθεια ότι κάθε πρόσφυγας έχει υποστεί ψυχολογικό ή, ακόμη περισσότερο, ψυχοπαθολογικό τραυματισμό.

Η λ. τραύμα είναι ιατρικός όρος που αναφέρεται σε μια πληγή ή βλάβη, στην συνθήκη που προκαλείται όταν σχίζεται το δέρμα. Στην αρχαία ελληνική η λ. *τραῦμα* προέρχεται από το ρήμα τιτρώσκω, που σημαίνει «διαπερνώ». Επομένως, η αρχική σημασία της λ. τραύμα είναι το σημάδι, η πληγή που μένει όταν το δέρμα διαπερνάται. Ο Παπαδόπουλος (Papadopoulos, 2001, 2002, 2007) διερεύνησε την ετυμολογία της λ. τραύμα και ανακάλυψε ότι το ρ. τιτρώσκω προέρχεται από το ρ. *τείρω*, που σημαίνει «τρίβω» (αγγλ. ‘to rub’) και, στην αρχαία ελληνική, έχει δύο συνδηλώσεις: «φθείρω» (αγγλ. ‘to rub in’), αλλά και «εξαλείφω» (αγγλ. ‘to rub off, to rub away’). Τραύμα είναι το σημάδι που μένει στο άτομο όταν κάτι τρίβεται πάνω του. Στο βαθμό που το τρίψιμο είναι δύο ειδών, δύο είναι επίσης τα πιθανά αποτελέσματα: από τη φθορά (το ξύσιμο) το αποτέλεσμα θα είναι μια πληγή, από την εξάλειψη (ή την απαλοιφή) το αποτέλεσμα θα είναι ο καθαρισμός μιας επιφάνειας όπου προηγουμένως υπήρχαν σημάδια, όπως όταν χρησιμοποιούμε ένα σφουγγάρι για να σβήσουμε όσα γράψαμε στον πίνακα.

Αν ληφθούν υπόψη και οι δύο επιμέρους σημασίες του τραύματος, οι συνέπειες για την προσέγγιση της εμπειρίας και της συνθήκης του πρόσφυγα που βασίζεται στην έννοια του τραύματος μπορούν να είναι σημαντικές. Η πρώτη σημασία του τραύματος (φθείρω, με αποτέλεσμα να πληγώνω) είναι με διαφορά η κυρίαρχη σε χρήση. Θεωρούμε τους ανθρώπους που γίνονται πρόσφυγες τραυματισμένους και ότι έχουν ανάγκη βοήθειας, κάτι που μπορεί να είναι αληθές. Ωστόσο, αν δεν είμαστε προσεκτικοί, αυτή η εύλογη προσέγγιση μπορεί να έχει αρκετά αρνητικά αποτελέσματα, όπως μαθημένη αβοηθησία ή άλλες ιατρογενείς συνέπειες. Η δεύτερη σημασία του τραύματος (εξαλείφω/απαλείφω, με αποτέλεσμα να προκύπτει χώρος για

νέες δυνατότητες) είναι πολύ λιγότερο αισθητή, ωστόσο όχι λιγότερο πιθανή. Με έναν παράδοξο τρόπο και παρά την αρνητική φύση τους, οι καταστροφικές εμπειρίες (ανεξάρτητα της δριμύτητας και του αρνητικού τους αντίκτυπου), μπορούν επίσης να βοηθήσουν τους ανθρώπους να ανασυγκροτήσουν τις ζωές τους και να αποδώσουν σ' αυτές νέο νόημα. Επομένως, το φάσμα των πιθανών αντιδράσεων ενός ανθρώπου στην αντιξοότητα (για παράδειγμα, στα καταστροφικά γεγονότα που αναγκάζουν κάποιον να γίνει πρόσφυγας) περιλαμβάνει τρεις κατηγορίες αντιδράσεων: αρνητικές, θετικές και ουδέτερες (Papadopoulos, 2007). Επιπλέον, η ύπαρξη μίας κατηγορίας αντιδράσεων δεν αποκλείει την ύπαρξη των υπολοίπων.

5.1 Αρνητικές αντιδράσεις στην αντιξοότητα (adversity) (Papadopoulos, 2007, 2010)

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι ορισμένοι άνθρωποι πράγματι τραυματίζονται από τις καταστροφικές συνέπειες εξωτερικών γεγονότων όπως η ερείπωση των σπιτιών τους, ο φόνος των αγαπημένων τους, η απώλεια της θέσης τους στην κοινότητα. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι όλες οι αρνητικές αντιδράσεις δεν είναι το ίδιο σοβαρές και να διακρίνουμε τουλάχιστον τρεις βαθμούς σοβαρότητας: 1) Ψυχιατρική διαταραχή: συνηθέστερη είναι η Διαταραχή Μετατραυματικού Στρες, που απαιτεί εξειδικευμένη επαγγελματική (κλινική) παρέμβαση. Άλλες πιθανές μορφές ψυχιατρικών διαταραχών είναι καταθλιπτικές αντιδράσεις ή ακόμη και ψυχωτικά επεισόδια. 2) Δυσφορικές ψυχολογικές αντιδράσεις (Distressful Psychological Reactions): η κατηγορία αυτή αναφέρεται σε μια μεγάλη ποικιλία αρνητικών ψυχολογικών αντιδράσεων που δεν αντιστοιχούν σε μια πραγματική ψυχιατρική διάγνωση, και περιλαμβάνει συμπτώματα όπως αναδρομές (flashbacks), αϋπνία, αδυναμία συγκέντρωσης κλπ.. Για την αντιμετώπιση τέτοιων συμπτωμάτων δεν είναι πάντοτε αναγκαία η επαγγελματική παρέμβαση. 3) Συνηθισμένη ανθρώπινη οδύνη (Ordinary Human Suffering): συνιστά τη συχνότερη ανθρώπινη αντίδραση στις αντιξοότητες και στις τραγωδίες της ζωής. Η οδύνη αποτελεί μέρος της ανθρώπινης συνθήκης και δεν ωφελεί να την ιατρικοποιούμε ή να την παθολογικοποιούμε.

5.2 Θετικές αντιδράσεις στην αντιξοότητα

Η δεύτερη κατηγορία πιθανών αντιδράσεων (των προσφύγων) στην αντιξοότητα συνήθως παραγνωρίζεται από τις κυρίαρχες επαγγελματικές θεωρίες και πρακτικές. Χωρίς αμφιβολία, υπάρχουν άνθρωποι που όχι μόνο διασώζουν την ψυχολογική τους ακεραιότητα παρά τις απάνθρωπες συνθήκες που αντιμετώπισαν, αλλά, επιπλέον, ενδυναμώνονται από την έκθεσή τους στην αντιξοότητα. Ο Παπαδόπουλος (Papadopoulos, 2007) ονόμασε αυτή την αντίδραση «ενεργοποιημένη από την αντιξοότητα ανάπτυξη» ('Adversity Activated Development').

Υπάρχει, ωστόσο, όπως τονίζει ο Παπαδόπουλος (Papadopoulos, 2007, 2010), μια σοβαρή δυσκολία στην αναγνώριση θετικών επιπτώσεων που προκύπτουν από εμφανώς κτηνώδεις, αξιόμεμπτες και καταδικαστέες πράξεις πολιτικής βίας, όπως αυτές που αναγκάζουν τους ανθρώπους να εγκαταλείψουν τις πατρίδες τους και να γίνουν πρόσφυγες. Είναι κατανοητή η απροθυμία του επαγγελματία ψυχικής υγείας (ή και οποιουδήποτε ανθρώπου) να αναγνωρίσει οτιδήποτε θετικό σε μια σαφώς αρνητική (πιθανότατα, «απάνθρωπη») περίσταση.

Όπως παρατηρεί ο Παπαδόπουλος (Papadopoulos, 2007), ο μετασχηματισμός της αντιξοότητας σε θετική ανάπτυξη είναι ένα φαινόμενο ανέκαθεν γνωστό στους ανθρώπους. Ψυχολόγοι όπως ο Carl Jung και ο Victor Frankl έχουν επισημάνει ανάλογα φαινόμενα. Στην πρόσφατη εξειδικευμένη στο τραύμα βιβλιογραφία, για τα φαινόμενα αυτά έχουν χρησιμοποιηθεί όροι όπως: stress-related growth, crisis-related growth or development, thriving in adversity, post-trauma growth, positive transformation following trauma, positive transformation of suffering (Papadopoulos, 2007).

Είναι σημαντικό, επίσης, να αναγνωρίσουμε ότι το ίδιο το άτομο δεν έχει πάντοτε επίγνωση των καινούριων και θετικών χαρακτηριστικών του που συνδέονται με την ενεργοποιημένη από την αντιξοότητα ανάπτυξη, καθώς η προσοχή του είναι στραμμένη στο έλλειμμα, στην απώλεια, στον πόνο, στο «τραύμα». Πολλές φορές τα χαρακτηριστικά αυτά είναι ορατά μόνο στους υπολοίπους, και πρέπει οπωσδήποτε να είναι εμφανή για τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας (Papadopoulos, 2007).

5.3 «Ουδέτερες» αντιδράσεις στην αντιξοότητα

Η ανθεκτικότητα (resilience) είναι η τρίτη πιθανή αντίδραση στην αντιξοότητα. Υπάρχουν ποικίλοι ορισμοί της ανθεκτικότητας. Ο Παπαδόπουλος (Papadopoulos, 2007, 2010) τη χρησιμοποιεί με την πρωτότυπη σημασία της στη φυσική, που αναφέρεται στην ικανότητα ενός σώματος να μην αλλοιώνεται μετά (και παρά) την έκθεσή του σε δυσμενείς συνθήκες. Ανθεκτικές μπορούν να θεωρηθούν όλες οι ιδιότητες, τα χαρακτηριστικά και οι λειτουργίες ενός ατόμου που υπήρχαν πριν από την έκθεση του ατόμου στην αντιξοότητα, παρέμειναν αναλλοίωτες και εξακολουθούν να λειτουργούν όπως προηγουμένως. Αυτός ο τύπος αντίδρασης χαρακτηρίζεται «ουδέτερος» (σε εισαγωγικά), καθώς τα χαρακτηριστικά τα οποία αφορά, ενώ είναι καθαυτά θετικά, δε μεταβάλλονται εξαιτίας της αντιξοότητας ούτε με θετικό ούτε με αρνητικό τρόπο. Κάθε άτομο διαθέτει διάφορα θετικά χαρακτηριστικά, π.χ. γενναιοδωρία, όρεξη για μάθηση, αίσθηση του χιούμορ, που ενδέχεται να μην τα επηρεάσει η έκθεση στην αντιξοότητα ούτε με θετικό ούτε με αρνητικό τρόπο.

Ο Παπαδόπουλος επισημαίνει ότι ένα από τα σημαντικά χαρακτηριστικά της ανθεκτικότητας είναι ότι, κατά κύριο λόγο, δεν συνιστά αποτέλεσμα της ατομικής ισχύος αλλά, συχνά, μιας σχεσιακής διαδικασίας. Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα διατηρούν ανθεκτικές τις θετικές τους λειτουργίες όταν έχουν εξασφαλίσει ένα δίκτυο συνεργατικής και αμοιβαίας υποστήριξης με άλλους, παρά όταν παλεύουν να αντιμετωπίσουν την αντιξοότητα με τις προσωπικές τους δυνάμεις (Papadopoulos, 2011). Μια τέτοια παραδοχή έχει σοβαρές συνέπειες για τον ρόλο των επαγγελματιών ψυχικής υγείας και για τον τρόπο λειτουργίας των κέντρων υποδοχής και φιλοξενίας προσφύγων.

5.4 Το πλέγμα του τραύματος / της αντιξοότητας (The Trauma/Adversity Grid)

Προκειμένου να συστηματοποιήσει την ποικιλία των αντιδράσεων στην αντιξοότητα, ο Παπαδόπουλος (Papadopoulos, 2007, 2011) επινόησε το ακόλουθο «πλέγμα του τραύματος / της αντιξοότητας» (σχ. 1), που κατανέμει τους ποικίλους συνδυασμούς επιπτώσεων του τραύματος σε διαφορετικά επίπεδα και οπτικές

αναφοράς. Το πλέγμα βοηθά τον επαγγελματία ψυχικής υγείας να έχει κατά νου την ολότητα των εμπειριών κάθε ατόμου, όπως αυτές διαμορφώνονται μέσα σε ένα ευρύτερο δίκτυο συσχετισμών και ως προς διαφορετικά προσδιοριστικά πλαίσια (πβ. και την έννοια της διαδραστικής μήτρας αμοιβαίων επιδράσεων).

Σχ. 1 *Το πλέγμα του τραύματος / της αντιξοότητας*

Levels	Negative effects			'Neutral'	Positive
	Injury, Wound			Resilience	Adversity Activated Development (AAD)
	Psychiatric Disosrders, PTSD	Distressful Psychological Reactions	Ordinary Human Suffering		
Individual					
Family					
Community					
Society/culture					

Το πλέγμα του τραύματος υπενθυμίζει ότι: 1) Η ατομική παθολογία αποτελεί μόνο ένα μέρος ενός ευρύτερου φάσματος συνεπειών και μπορεί να συνυπάρχει με εκφάνσεις ανθεκτικότητας και ενεργοποιημένης από την αντιξοότητα ανάπτυξης. Ωστόσο, αυτές τις εκφάνσεις οι πρόσφυγες μπορεί να μην είναι σε θέση να τις αναγνωρίσουν άμεσα, καθώς καλούνται να εκφραστούν σε πλαίσια όπου αναμένονται να μιλήσουν για τα «προβλήματα» ή για το «τραύμα» τους. 2) Η ευρύτερη κοινότητα και τα πολιτισμικά πλαίσια δεν αποτελούν αφηρημένους όρους, αλλά διαμορφώνουν τα συστήματα νοήματος (meaning systems) κάθε ατόμου. Σε αντίξοες περιστάσεις, το συλλογικό νόημα επηρεάζει, συχνά ανεπίγνωστα, τον τρόπο που το άτομο βιώνει, επεξεργάζεται και αντιδρά στην αντιξοότητα (Papadopoulos, 2007, 2010).

Συχνά θεωρούμε ότι υπάρχει μια χρονική ακολουθία από τις αρνητικές στις ουδέτερες και τελικά στις θετικές επιπτώσεις της αντιξοότητας. Ωστόσο, αυτή η ακολουθία μπορεί να μην ισχύει για τον καθένα. Κάθε πρόσφυγας μπορεί να εκδηλώνει διαφορετικές θετικές και διαφορετικές αρνητικές αντιδράσεις ταυτόχρονα.

Το πλέγμα του τραύματος μπορεί, επίσης, να εφαρμοστεί στους επαγγελματίες ψυχικής υγείας που εργάζονται με πρόσφυγες (Papadopoulos, 2011). Οι αντιδράσεις των επαγγελματιών ψυχικής υγείας που απασχολούνται με πρόσφυγες δεν εξαντλούνται στην αρνητική διάσταση ('burn-out', 'compassion fatigue'), αλλά

εντοπίζονται και στις διαστάσεις της ανθεκτικότητας και της ενεργοποιημένης από την αντιξοότητα ανάπτυξης.[21]

6. Αναφορικά με την έννοια της ευαλωτότητας (vulnerability)

Όπως επισημαίνει ο Παπαδόπουλος (Papadopoulos, 2010), η ευαλωτότητα γενικά αναφέρεται στην τάση ενός ατόμου να υφίσταται ζημία ή απώλεια και να του είναι δύσκολο να ανακάμψει από αυτή, ή να υφίσταται χτυπήματα, βλάβες ή επιθέσεις εξαιτίας της έλλειψης υποστηρικτικών και/ή προστατευτικών παραγόντων. Ο Παπαδόπουλος (Papadopoulos, 2010) υποστηρίζει ότι η ευαλωτότητα μπορεί να γίνει κατανοητή ως το αποτέλεσμα του συνδυασμού τεσσάρων κατηγοριών παραγόντων: α) της κατάστασης ή της συνθήκης του υποκειμένου της ευαλωτότητας (ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων), β) των υποκείμενων αιτίων που προξενούν μια ιδιαίτερη αδυναμία στο υποκείμενο, γ) των παραγόντων που πυροδοτούν την ανάδυση της ευαλωτότητας και δ) των περιστάσεων (συνθηκών και ανθρώπων) που ενισχύουν ή αντισταθμίζουν τη βλαπτική δράση της προηγούμενης κατηγορίας παραγόντων. Αν θέσουμε το ερώτημα «ευαλωτότητα ως προς τι;», καταλαβαίνουμε ότι υπάρχουν τόσοι τύποι ευαλωτότητας όσες είναι οι σφαίρες της ανθρώπινης δραστηριότητας, π.χ. κοινωνική, οικονομική, ιατρική, ψυχολογική, εκπαιδευτική κλπ. Σε όλες τις περιπτώσεις, η ευαλωτότητα αναφέρεται σε ένα συνδυασμό παραγόντων και μπορεί να αντισταθμιστεί μόνο αν αναγνωρίσουμε όλους αυτούς τους παράγοντες.

Ο Παπαδόπουλος (Papadopoulos, 2010) υποστηρίζει, επίσης, ότι είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε την ευαλωτότητα ως μια έννοια: α) πλαισιακή (contextual), που εξαρτάται δηλ. από τα πλαίσια του χρόνου, του χώρου και των συνθηκών, β) σχεσιακή (relational), που εξαρτάται δηλ. από τη διάδραση με άλλους, άτομα, ομάδες και υπηρεσίες, και γ) δυναμική (dynamic), δηλ. που δεν είναι στατική αλλά υπόκειται σε αλλαγές στο χρόνο ανάλογα με τις εξωτερικές μεταβαλλόμενες περιστάσεις. Επομένως, η ευαλωτότητα δεν είναι μια στατική ιδιότητα ενός ατόμου, καθώς επηρεάζεται άμεσα ή έμμεσα από τη γύρω πραγματικότητα. Επιπλέον, η ευαλωτότητα επηρεάζεται από την ολότητα του ψυχισμού κάθε ατόμου, που μπορεί να περιλαμβάνει διεργασίες όπως ο νοσταλγικός αποπροσανατολισμός, η ανθεκτικότητα και η ενεργοποιημένη από την αντιξοότητα ανάπτυξη. Σε συνεντεύξεις που διεξήγαγε ο Παπαδόπουλος με την ομάδα συνεργατών του, επανειλημμένα οι πρόσφυγες απάντησαν στο ερώτημα αναφορικά με το πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την έννοια της ευαλωτότητας τονίζοντας ότι δεν είναι ευάλωτοι εξαιτίας των προηγούμενων εμπειριών τους, αλλά κυρίως εξαιτίας των τρεχουσών περιστάσεων και της έλλειψης κατάλληλων υπηρεσιών και ευκαιριών στη χώρα υποδοχής. Για παράδειγμα, ένας πρόσφυγας που περιμένει για παρατεταμένο χρονικό διάστημα μια απόφαση σχετικά με την αίτηση ασύλου που υπέβαλε είναι ευάλωτος εξαιτίας παραγόντων όπως η φτώχεια, η απομόνωση, η διάκριση (discrimination) η περιθωριοποίηση, αλλά και η απουσία ελέγχου, η αβεβαιότητα και το άγχος που προκαλούνται από τις περιστάσεις, συμπεριλαμβανομένης της πιθανότητας να απελαθεί (Papadopoulos, 2010).

[21] Ο Παπαδόπουλος συνοψίζει ως εξής τη χρησιμότητα του πλέγματος: I suggest the Trauma Grid provides a framework for therapists to identify, in a comprehensive and systematic way, the various possible responses and functions of each refugee, family and community. Finally, it should not be forgotten that, **in so far as one of the effects of trauma is oversimplification and an attack on complexity, the grid offers a means to retain complexity and differentiation.** (Papadopoulos 2007, σ. 311, η έμφαση δική μου)

Υπό το πρίσμα αυτό, ο Παπαδόπουλος (Papadopoulos, 2010) εκφράζει ήπιες επιφυλάξεις αναφορικά με εκ των προτέρων ορισμούς ομάδων ευάλωτων προσφύγων, όπως αυτοί που παρατηρούνται σε νομικά κείμενα ή σε κείμενα που περιγράφουν την αποστολή κάποιας ανθρωπιστικής οργάνωσης, καθεμιά από τις οποίες ορίζει τις δικές της κατηγορίες ευάλωτων προσφύγων ανάλογα με τον τομέα στον οποίο δραστηριοποιείται. Κάποιες φορές τα κριτήρια με τα οποία οι πρόσφυγες κατανέμονται σε κατηγορίες ευαλωτότητας δεν είναι αξιόπιστα και επίσης –που κατά τη γνώμη μου είναι σημαντικότερο– οι ατομικές ανάγκες μπορεί να παραθεωρηθούν.

6.1 Κατασκευή και συγκατασκευή της ευαλωτότητας

Ως προς την ευαλωτότητα των προσφύγων, ένα κομβικό σημείο είναι η σχέση που αναπτύσσουν με τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας με τους οποίους συνεργάζονται. Ο Παπαδόπουλος (Papadopoulos, 2008), με βάση την εργασία του στον καταυλισμό προσφύγων στο Dadaab της Ανατολικής Κένυας, υποστηρίζει ότι η κατανόηση των ψυχολογικών διεργασιών που παρατηρούνται στη διάδραση των προσφύγων με το προσωπικό μπορεί να εμπλουτίσει την κατανόηση της ευαλωτότητας των προσφύγων και με τον τρόπο αυτό να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης φροντίδας.

Ένα παράδειγμα που επικαλείται δείχνει ότι πρόσφυγες και επαγγελματίες εγκλωβίστηκαν σε έναν κυκλικό τρόπο αντίληψης με αρνητικό τρόπο οι μεν των δε. Αφενός, οι πρόσφυγες θεωρούσαν τους επαγγελματίες πολύ αποστασιοποιημένους και αδιάφορους. Αφετέρου, οι επαγγελματίες θεωρούσαν τους πρόσφυγες «άπληστους», με ατελείωτες απαιτήσεις που δε μπορούσαν ποτέ να ικανοποιηθούν. Όπως θα ανέμενε κανείς με βάση τη συστημική αρχή της κυκλικής αιτιότητας (circular causality), οι πρόσφυγες γίνονταν περισσότερο απαιτητικοί ως επακόλουθο της αίσθησής τους ότι οι επαγγελματίες ήταν αποστασιοποιημένοι και, με τη σειρά τους, οι επαγγελματίες γίνονταν περισσότερο «αποστασιοποιημένοι» ως επακόλουθο της αίσθησής τους ότι οι πρόσφυγες ήταν «άπληστοι». Το παράδειγμα αυτό δείχνει ότι επαγγελματίες και πρόσφυγες μπορούν να «συνεργαστούν» στη συγκατασκευή (συν-κατασκευή/co-construction) ιδιαίτερων ταυτοτήτων, καθηλώνοντας οι μεν τους δε σε θέσεις που δεν ανταποκρίνονται πάντοτε στην πραγματικότητα και επιδεινώνοντας την ευαλωτότητα των προσφύγων (Papadopoulos, 2008).

Στο ίδιο πλαίσιο, ο Παπαδόπουλος (Papadopoulos, 2008) παρατήρησε ότι οι επαγγελματίες εξέφραζαν απογοήτευση για το γεγονός ότι οι πρόσφυγες του καταυλισμού είχαν εμμονή με τη διατήρηση μιας ταυτότητας «θύματος» και δεν ήταν διαθέσιμοι να σχετιστούν μαζί τους (με τους επαγγελματίες) με κάποιον άλλο τρόπο παρά μόνο ως θύματα. Ωστόσο, παρατήρησε επίσης ότι, στο πλαίσιο του καταυλισμού εκείνου, όπου οι πρόσφυγες ήταν ανίσχυροι και αβοήθητοι από πολλές απόψεις, η ταυτότητα «θύματος» έμοιαζε να είναι η πιο εύκολα διαθέσιμη, ειδικά εφόσον ένιωθαν ότι μια τέτοια ταυτότητα μπορούσε να τους εξασφαλίσει περισσότερα οφέλη. Με ανάλογο τρόπο, οι πρόσφυγες γενικά υπόκεινται στον πειρασμό να υιοθετήσουν μια ταυτότητα ευαλωτότητας, καθώς νιώθουν ανίσχυροι στη διάρκεια της διαδικασίας χορήγησης ασύλου και ελπίζουν ότι με αυτό τον τρόπο θα έχουν καλύτερες πιθανότητες να αποκτήσουν τη βοήθεια και την υποστήριξη που επιθυμούν.

Επομένως, είναι πολύ σημαντική η διάκριση μεταξύ της πραγματικής ευαλωτότητας των προσφύγων και της υιοθέτησης εκ μέρους τους μιας ταυτότητας

ευαλωτότητας (Papadopoulos, 2010). Οι επαγγελματίες πρέπει να προσπαθούν όχι μόνο να περιορίζουν τις πιθανότητες οι πρόσφυγες να αναπτύξουν ταυτότητες ευαλωτότητας, αλλά και να είναι πολύ προσεκτικοί ώστε οι ίδιοι να μην συνεισφέρουν (ηθελημένα ή αθέλητα) στην ανάπτυξη τέτοιων ταυτοτήτων.

7. Καταληκτική σκέψη

Δεν γνωρίζω αν, στο πλαίσιο της εργασίας αυτής, μπόρεσα να μεταδώσω κάτι από την υπαρξιακή κατεύθυνση που, κατά τη γνώμη μου, έχει η κλινική σκέψη του καθηγητή Ρένου Παπαδόπουλου και που είναι ορατή τόσο στην έννοια του αποπροσανατολισμού, όσο και στη διάκριση μεταξύ απτών (tangible) και αναφών (intangible) στοιχείων της ταυτότητας. Για να κάνω ένα μικρό σχόλιο: κάθε απώλεια ενεργοποιεί ασυνείδητες (και πολύ συχνά σωματικές) μνήμες και αναπαραστάσεις που συνδέονται με το αίσθημα εαυτού και, για τον λόγο αυτό, δεν μπορούν να χαρτογραφηθούν με ακρίβεια οι δρόμοι του πένθους. Πάντως, το ίδιο το θέμα της προσφυγιάς είναι κατεξοχήν υπαρξιακό. Οφείλω στην επαφή μου με το έργο του Παπαδόπουλου τη συνειδητοποίηση ότι, στη λογοτεχνία και στη φιλοσοφία, η κατάσταση της υπαρξιακής οδύνης και αναζήτησης εικονογραφείται συχνά με όρους φυσικής ανεστιότητας, ξενιτείας, εξορίας και αναζήτησης της πατρίδας, του νόστου. Αρκετά χρόνια πριν, την για τα μέτρα μου οδυνηρή εμπειρία εσωτερικής (υπαρξιακής) ανακατάταξης φώτισε και ανακούφισε το ακόλουθο απόσπασμα:

«Από την ώρα που ξεσπά το κεντρικό πνευματικό δράμα του ανθρώπου, το δράμα της ταυτότητας, μέχρι την ώρα που αυτό θα λάβει την αναπάντεχη λύση του μέσα από το βλέμμα του άλλου, θα μεσολαβήσει μια σειρά από διευρύνσεις του, σαν τους επάλληλους κύκλους που δημιουργεί μια πέτρα που πέφτει στο νερό ή σαν ένα σπειροειδή ελιγμό… Το μονοπάτι της εμπιστοσύνης στο ίδιο το σκοτάδι θα μας οδηγήσει σ' ένα χαρισματικό τέλος: στην αναπάντεχη ανάδυση μιας πατρίδας μέσα στην εξορία –στην πραγματικότητα μιας ριζικά μοιρασμένης ύπαρξης και σ' έναν εαυτό που υπάρχει ως αυτοπροσφορά ή ως συνομιλία. Η γενναιοδωρία και η εγγύτητα θα αναφανούν τότε ως οντολογικό πεδίο του υποκειμένου» (Παπαγιαννόπουλος, 2005).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Papadopoulos, R. K. (2001). Refugee families: Issues of systemic supervision. *Journal of Family Therapy*, *23*(4), 405–422. https://doi.org/10.1111/1467-6427.00193

Papadopoulos, R. K. (2002). Refugees, home and trauma. In R. K. Papadopoulos (Ed.), *Therapeutic care for refugees: No place like home* (pp. 9–39). London: Karnac.

Papadopoulos, R. K. (2007). Refugees, trauma and Adversity-Activated Development. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, *9*(3), 301–312. https://doi.org/10.1080/13642530701496930

Papadopoulos, R. K. (2008). Systemic challenges in a refugee camp. *The Journal of the Association of Family Therapy*, 12–15.

Papadopoulos, R. K. (2010). *Enhancing Vulnerable Asylum Seekers' Protection. Trainers' Manual.* Rome: International Organisation for Migration.

Papadopoulos, R. K. (2011). *A psychosocial framework in working with refugees*. Retrieved from http://southeastsafenet.eu/sites/default/files/3.pdf

Παπαγιαννόπουλος, Η. (2005). *Επέκεινα της απουσίας*. Αθήνα: Ίνδικτος.

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΟ: ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Κοντζίνου Ιωάννα, Μποέμη Νάγια, Τζανοπούλου Κυριακή, Χανιώτη Μαρουσώ

Εισαγωγή

Η εφηβεία αποτελεί μία έντονη περίοδο σημαντικών αλλαγών, που χαρακτηρίζεται από την αναζήτηση της προσωπικής ταυτότητας, τις κοινωνικές απαιτήσεις, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την έντονη έκφραση συναισθημάτων. Γνωστική και ψυχοκοινωνική υποστήριξη παρουσιάζεται κατά συνέπεια αναγκαία και το σχολείο αποτελεί τον κατεξοχήν φορέα παροχής της. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται η υλοποίηση του «Βιωματικού εργαστηρίου προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης» με προληπτική και παρεμβατική λειτουργία, το οποίο πραγματοποιήθηκε με την επιστημονική ευθύνη της Καλούρη Ουρανίας, μέλους ΔΕΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ και σχεδιάστηκε από την Μποέμη Νάγια, θεατρολόγο στην τυπική εκπαίδευση. Εφαρμόστηκε σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΕ) το ακαδ. έτος 2017-18 μετά από έγκριση του ΙΕΠ από τις Ιωάννα Κοντζινού, Νάγια Μποέμη, Κυριακή Τζανοπούλου, Μαρουσώ Χανιώτη, αποφοίτους του ΠΕΣΥΠ και του ΠΜΣ ΣυΕΠ. Το εργαστήριο σχεδιάστηκε με στόχο να παρέχει εργαλεία που προάγουν την προσωπική ανάπτυξη και την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων ούτως ώστε οι μαθητές/τριες να αποκτούν τα απαραίτητα εφόδια απόκρισης στις προκλήσεις ενός συνεχώς μεταβαλλόμενου εκπαιδευτικού, επαγγελματικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του προτεινόμενου εργαστηρίου αξιοποιούν τα δεδομένα από τις σύγχρονες τάσεις και προσεγγίσεις στη συμβουλευτική/προσανατολισμό, στη βιωματική μάθηση, στην κριτική παιδαγωγική και το κοινωνικό θέατρο.

Συγκεκριμένα, τα στάδια του εργαστηρίου περιλαμβάνουν ένα πρώτο μέρος που στοχεύει στην καλλιέργεια της εμπιστοσύνης, της μη-λεκτικής επικοινωνίας, της ενσυναίσθησης, της σωματικής έκφρασης. Στο δεύτερο μέρος ακολουθεί η επεξεργασία μίας θεματικής: α. διαχείριση σχέσεων – μαθητές/ γονείς/ εκπαιδευτικοί, β. αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, γ. αγωγή σταδιοδρομίας και επαγγελματικού προσανατολισμού. Εφαρμόζονται τεχνικές συμβουλευτικής και κοινωνικού θεάτρου, όπως: παιχνίδι χαρακτήρων (ταύτιση, αναγνώριση, αντιστροφή, εσωτερικός μονόλογος, αντιπαραθέσεις), προσομοίωση, κοινωνικές μάσκες και τελετουργίες, καθρέφτης, θέατρο εικόνων. Το εργαστήριο ολοκληρώνεται με αναστοχασμό της όλης εμπειρίας και αξιολόγηση που διεξάγεται μετά τη λήξη του. Στο άρθρο παρουσιάζεται αρχικά το θεωρητικό μέρος και ακολουθεί η περιγραφή του εργαστηρίου όπως εφαρμόστηκε σε 4 τμήματα της Γ' Γυμνασίου του 2^{ου} Γυμνασίου Βριλησσίων, ύστερα από πρόσκληση της διευθύντριας Δρ Φωτεινής Κατσαμπούρη.

Συγκεκριμένα παραδείγματα από την εφαρμογή του εργαστηρίου θα τεκμηριώσουν το πώς οι προαναφερόμενες προτεινόμενες δραστηριότητες επιτρέπουν στους/ στις μαθητές/τριες να επεξεργαστούν τις εμπειρίες τους και να προσεγγίσουν τις σχέσεις τους με εναλλακτικούς τρόπους, έτσι ώστε να ενδυναμωθούν και να

χειραφετηθούν, να καλλιεργηθούν οι ζητούμενες στάσεις, αξίες, δεξιότητες με θετικά αποτελέσματα τόσο στους ίδιους, όσο και στην κοινωνία, τοπική και παγκόσμια.

Μέρος 1ο - Θεωρητικό μέρος

1.1.Συμβουλευτική

Η συμβουλευτική εστιάζει σε συναισθηματικές, κοινωνικές, επαγγελματικές εκπαιδευτικές, αναπτυξιακές ανησυχίες, καθώς και σε προβλήματα που συνδέονται με την ευημερία. Εστιάζει, επίσης, στην βελτίωση της ποιότητας ζωής, στην επίλυση των κρίσεων αλλά και στην αύξηση της ικανότητας του ατόμου να ζήσει μια πιο λειτουργική ζωή. Συμβάλλει στην θέσπιση προσωπικών στόχων, ενισχύει και ενδυναμώνει τα προτερήματα και της δυνατότητες του ατόμου. Βοηθά τα άτομα να αναγνωρίσουν τις δυνατότητες τους και τα θετικά τους στοιχεία. Επιχειρώντας έτσι να ωθήσει, στην συνειδητοποίηση τόσο των αρνητικών όσο και των θετικών πλευρών, αλλά και των δυσκολιών και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011). Ο σύμβουλος δεν αποφασίζει για λογαριασμό του συμβουλευόμενου, στόχος του είναι να τον βοηθήσει να δει καθαρότερα τι θέλει ο ίδιος να πράξει, δημιουργώντας τις συνθήκες που θα επιτρέψουν στο συμβουλευόμενο να βρει απαντήσεις που θα συμφωνούν με τις δικές του αξίες (Corey, 2009).

Τα πιθανά αποτελέσματα της συμβουλευτικής διαδικασίας μπορούν να χωριστούν σε τρείς μεγάλες κατηγορίες: Επίλυση του αρχικού προβλήματος, το άτομο κατανόησε το πρόβλημα, ή είδε τις πτυχές του, έφτασε στην προσωπική αποδοχή του προβλήματος και ενήργησε έτσι ώστε να αλλάξει την κατάσταση, η οποία δημιούργησε το πρόβλημα. Μάθηση, μέσω της συμβουλευτικής διαδικασίας το άτομο μπορεί να αποκτήσει νέες γνώσεις, δεξιότητες και στρατηγικές που θα το διευκολύνουν να χειριστεί παρόμοιες δυσκολίες, οι οποίες είναι πιθανόν να προκύψουν στο μέλλον. Κοινωνική ενσωμάτωση, η ενασχόληση της συμβουλευτικής με ζητήματα που αφορούν τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με το περιβάλλον του, διευρύνει τα πλαίσια εφαρμογής της και ενισχύεται η ικανότητα του ατόμου ως προς την προσωπική και κοινωνική ευημερίαάφηγούνται (Sackett, Lawson & Burge, 2012).

1.2.Συμβουλευτική και Θέατρο

Η χρήση του θεάτρου στη Συμβουλευτική είναι ενεργή και βιωματική, δίνει την ευκαιρία στους/ στις μαθητές/ μαθήτριες να αφηγούνται τις ιστορίες τους, να θέτουν στόχους, να επιλύουν προβλήματα, να εκφράζουν συναισθήματα. Η συμβολή του «Βιωματικού Εργαστηρίου Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης» έγκειται στη χρήση βιωματικών τεχνικών προκειμένου οι μαθητές/ μαθήτριες να εμπλακούν ενεργητικά σε προσωπικά και κοινωνικά ζητήματα που τους/ τις αφορουν άμεσα. Έχει αποδειχθεί ότι η βιωματική μάθηση, η επαναβίωση του Εαυτού μας, μέσα από την τέχνη, αποτελεί ερέθισμα να γνωρίσουμε τον Εαυτό μας με έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο. Επιτρέπει την καθολική συμμετοχή των μαθητών ώστε είναι ενεργά παρόντες καταθέτωντας τις υποκειμενικές τους εμπειρίες στον γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα.

Ιδιαίτερα, το θέατρο προσεγγίζει ολιστικά την ανθρώπινη εμπειρία, προάγει την συνειδητοποίηση και την έκφραση των συναισθημάτων, την αυτοπαρατήρηση, τον αναστοχασμό, την διαπροσωπική αλληλεπίδραση και την εισαγωγή νέας αντίληψης για την πραγματικότητα. Με ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές οι μαθητές/ μαθήτριες έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν διαφορετικές εκδοχές της ίδιας πραγματικότητας, να

μάθουν μέσα από το παράδειγμα των άλλων, να κατανοήσουν την ύπαρξη εναλλακτικών επιλογών δράσης και τελικά την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς. (Αλεξοπούλου, 2018). Αυτή η διαδικασία οδηγεί στην κατανόηση των λόγων και των πρακτικών που καθορίζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Έτσι ανακαλύπτουμε και αναγνωρίζουμε, αποδεχόμαστε ή όχι, δημιουργούμε τις συνθήκες για την προσωπική και κοινωνική μας ανάπτυξη. Η συμβουλευτική πρακτική και το θέατρο συναντιούνται στην κοινή τους επιδίωξη να κάνουν ορατό το αόρατο, να εισάγουν διαφορετικές και ποικίλες επιλογές, να δώσουν όραμα και νόημα (Elsass 1992).

1.3.Η μέθοδος του Θεάτρου του Καταπιεσμένου

Βασική αρχή της θεατρικής μεθόδου του Θεάτρου του Καταπιεσμένου (ΘτΚ) του Augusto Boal είναι ότι το θέατρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για αναστοχασμό και αλλαγή σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Μέσα από μία σειρά ασκήσεων, παιχνιδιών και τεχνικών επιχειρείται να αναπτυχθεί η ικανότητα να εκφραζόμαστε μέσω του θεάτρου και παράλληλα να καλλιεργηθεί η συνείδηση ότι το θέατρο είναι ένα μέσο για να γνωρίσουμε καλύτερα την πραγματικότητα που βρίσκεται μέσα μας και γύρω μας. Ο Boal επηρεάστηκε από την «Αγωγή του Καταπιεζόμενου» του Paulo Freire (Φρέιρε, 1977) που υποστηρίζει μία μορφή εκπαίδευσης που βασίζεται στο διάλογο, με στόχο την κατανόηση από την πλευρά του εκπαιδευόμενου/ της εκπαιδευόμενης της κοινωνικής του/ της πραγματικότητας.

Ο Boal δημιούργησε το ΘτΚ με φαντασία, διαύγεια, όραμα και εμπιστοσύνη στον άνθρωπο.

«Αν είσαι παρατηρητής του εαυτού σου εδώ και τώρα, στο παρόν, μπορείς να αναλύσεις το παρελθόν σου προκειμένου να επινοήσεις το μέλλον σου. Αυτό είναι το ΘτΚ: σήμερα, εδώ, στο παρόν, προσπαθείς να αναλύσεις το παρελθόν, τι έκανες, ποιους δρόμους έχεις πάρει, ποιους στόχους έχεις επιτύχει και προς τα πού θέλεις να βαδίσεις στο μέλλον. Έτσι το ΘτΚ είναι μια αντανάκλαση του παρελθόντος μέσα στο παρόν για το μέλλον» (Boal, 1998).

Το ΘτΚ είναι μία μέθοδος που περιλαμβάνει διάφορες παραστατικές και μη τεχνικές: Θέατρο Φόρουμ, Θέατρο Εικόνων, Αόρατο Θέατρο, Το Ουράνιο Τόξο της Επιθυμίας, Θέατρο Εφημερίδα, Νομοθετικό Θέατρο. Στο «Βιωματικό εργαστήριο προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης» εφαρμόζεται η τεχνική του Θεάτρου Εικόνων. Το **Θέατρο Εικόνων** χρησιμοποιεί το ανθρώπινο σώμα ως έναν εκφραστικό τόπο για την αναπαράσταση συναισθημάτων, ιδεών και σχέσεων (Άλκηστις, 2008, σ.59-61), επιτρέποντας ένα μη λεκτικό διάλογο επάνω σε σχέσεις που προβληματίζουν τους μαθητές/ τις μαθήτριες. Οι εικόνες είναι δυναμικές και μπορούν να «δυναμοποιηθούν», δηλαδή να συγκριθούν, να ερμηνευτούν και να ζωντανέψουν, καθώς επίσης και να εμπλουτιστούν με χειρονομίες, αντικείμενα και ήχους. Οι μαθητές/ μαθήτριες δημιουργούν εικόνες των εμπειριών τους με τα σώματά τους δίνοντας μια αίσθηση της πραγματικότητας τους. Μια εικόνα μπορεί να έχει πολλές και διαφορετικές σημασίες για διαφορετικά άτομα. Περνώντας από μια ατομική σε μια συλλογική εικόνα μπορεί να αναδυθεί μια κοινωνική οπτική ενός προβλήματος ή ένα κριτικό ερώτημα σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Μέσα από την αναστοχαστική διαδικασία αναδεικνύονται οι πολιτισμικοί λόγοι σε σχέση με το σώμα και οι συμμετέχοντες/ -ουσες μπορούν να αποκτήσουν γνώση της κοινωνικής κατασκευής των σωμάτων τους. Το ανθρώπινο σώμα προσεγγίζεται όχι ως φυσικό αντικείμενο, αλλά ως μια κοινωνικά και ιστορικά

συγκροτημένη οντότητα που δεν έχει καθολικό και ουδέτερο χαρακτήρα (Μποέμη, 2012).

Μέρος 2ο - Εφαρμογή: Βιωματικό Εργαστήριο Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης

Το βιωματικό εργαστήριο εφαρμόστηκε σε τέσσερα τμήματα της Γ΄ Γυμνασίου του 2ου Γυμνασίου Βριλησσίων, με Θέμα: Πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας - Επιλογή σπουδών και επαγγέλματος/των. Οι ασκήσεις και τα παιχνίδια, σχεδιάστηκαν για να διευκολύνουν τους μαθητές να διερευνήσουν τις σχέσεις που τους επηρεάζουν στις Εκπαιδευτικές – Επαγγελματικές τους επιλογές και δομήθηκε με τον ακόλουθο τρόπο:

Διάρκεια Προγράμματος: 3 ώρες διδακτικές, με ενδιάμεσο μικρό διάλειμμα

Αριθμός εμψυχωτών: 3 εμψυχώτριες

Χώρος διεξαγωγής: 2ο Γυμνάσιο Βριλησσίων – Αίθουσα εκδηλώσεων.

Δομή εργαστηρίου: Επιλεγμένες δραστηριότητες που κατανέμονται σε τρία μέρη, ως ακολούθως:

2.1. Παιχνίδια γνωριμίας και ενεργοποίησης, ενσυναίσθησης και εμπιστοσύνης: Τα παιχνίδια γνωριμίας και εμπιστοσύνης, στοχεύουν στο να βοηθήσουν τους συμμετέχοντες στην ομάδα να γνωριστούν περισσότερο, να σπάσει ο πάγος και να λειτουργήσουν σε κλίμα συνεργασίας. Τα παιχνίδια ενεργοποίησης, ασκούν τους συμμετέχοντες στο να χρησιμοποιούν το σώμα τους για να επικοινωνήσουν με τον άλλο και στο να κατασκευάζουν σύμβολα και νοήματα που αφηγούνται ιστορίες.

Τα παιχνίδια ενσυναίσθησης δίνουν τη δυνατότητα αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων, ενώ δίνουν χώρο και χρόνο στους συμμετέχοντες, για να κατανοήσουν συμπεριφορές μη οικείες στους ίδιους.

2.1α. Όνομα και χειρονομία

Η Ομάδα βρίσκεται σε κύκλο. Όλοι λένε τα ονόματα τους, με τη σειρά. Ο καθένας συνοδεύει το όνομά του με μια μικρή και αυθόρμητη κίνηση που τον εκφράζει. Την αρχή κάνει ο εμψυχωτής. Στη συνέχεια, όλοι οι συμμετέχοντες επαναλαμβάνουν ομαδικά το όνομα και την κίνηση με τον τρόπο που έγιναν, έτσι ώστε να συστηθούν όλοι.

2.1β. Κλαπ: Μεταφέρω το σήμα στην ομάδα (Στείλε ένα κλαπ ολόγυρα!)

Η Ομάδα βρίσκεται σε κύκλο. Ο εμψυχωτής ξεκινάει με ένα χτύπημα των χεριών -παλαμάκι προς κάποιον που επιλέγει από τον κύκλο. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η βλεμματική επαφή. Αυτός που θα το πιάσει, συνεχίζει με τον ίδιο τρόπο προς κάποιον άλλο που θα επιλέξει κ.ο.κ.. Προσοχή χρειάζεται στην προετοιμασία του σώματος ώστε να δεχθεί και να δώσει, χωρίς να χρησιμοποιηθεί λεκτική επικοινωνία. Το κλαπ μπορεί να συνεχιστεί με brain storming. Στέλνοντας το κλαπ ο εμψυχωτής, λέει και μια λέξη. Ο επόμενος, που θα πιάσει το κλαπ, με τη σειρά του θα το στείλει σε κάποιον άλλο, αφού το συνοδέψει με μια καινούρια λέξη που συνειρμικά θα ανακαλέσει στο μυαλό του (πχ. Φροντίδα- Μητέρα- Πατέρας κ.ο.κ.).

2.1γ. Βρες τη θέση σου

Η ομάδα χωρίζεται σε υποομάδες που μπαίνουν σε παράλληλες γραμμές. Οι υποομάδες, χρειάζεται να εκτελέσουν ένα έργο, με βάση τις οδηγίες του εμψυχωτή. Να ταξινομηθούν δηλ. με βάση κάποιο κριτήριο (π.χ. κατά σειρά ύψους ή κατά χρώμα ρούχων- από το πιο σκούρο στο πιο ανοιχτό) κλπ. Κάθε φορά που τελειώνει η ταξινόμηση, τα παιδιά το δηλώνουν φωνάζοντας. Βγαίνει κερδισμένη η ομάδα που τα κατάφερε τις περισσότερες φορές.

2.1δ. Μπόμπες και ασπίδες

Η ομάδα απλώνεται στο χώρο. Καθένας διαλέγει μυστικά κάποιο άλλο άτομο, το οποίο καλείται να το αποφύγει, γιατί είναι «βόμβα». Μυστικά επίσης, επιλέγει κάποιον άλλο ως «ασπίδα». Η «ασπίδα», πρέπει να είναι πάντα ανάμεσα σε αυτόν και στη βόμβα, ώστε να τον προστατεύει.

2.1ε. Κολομβιανή ύπνωση

Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια, με ελεύθερη επιλογή. Ο Α είναι οδηγός και ο Β υπνωτισμένος. Σκοπός είναι ο υπνωτισμένος, να ακολουθεί με το βλέμμα του την παλάμη του Α, σε μία σταθερή πάντα απόσταση (περίπου 20 εκ). Τα επίπεδα της κίνησης, αλλάζουν. Πάνω- Κάτω Εμπρός-Πίσω, Γρήγορα-Αργά κλπ., προσπαθώντας να μην συγκρουστούν με τ' άλλα ζευγάρια. Οι ρόλοι αλλάζουν, όταν δώσει το σύνθημα η εμψυχώτρια. Το ίδιο επαναλαμβάνεται με τριάδες. Σκοπός είναι η ενίσχυση της μη λεκτικής επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Η δραστηριότητα συνοδεύεται από μουσική υπόκρουση. Στο τέλος, συνδέεται η εμπειρία με το συναίσθημα. Γίνεται μια μικρή συζήτηση για το πώς ένιωσαν σαν οδηγοί ή σαν οδηγούμενοι. Τι από τα δύο προτιμούν;

2.2. Παιχνίδια σωματικής έκφρασης

Σκοπός είναι να αισθανθούν οικεία αφενός με τη σωματική έκφραση, αφετέρου με τη μη λεκτική επικοινωνία και συνεργασία, ώστε να διερευνήσουν σταδιακά την κοινωνική τους πραγματικότητα και να τη μετασχηματίσουν, υιοθετώντας ρόλους και θεατρικές τεχνικές.

2.2α. Περπάτημα χωρίς στόχο:

Ο εμψυχωτής ενθαρρύνει τα μέλη της ομάδας να περπατήσουν στο χώρο αλλάζοντας συνεχώς κατευθύνσεις. Δεν σχηματίζουν κύκλο! Δεν ακουμπούν κανένα και δεν ακολουθούν κανένα. Αλλάξουν ταχύτητα. Δεν μιλούν! Όλοι παγώνουν στο άκουσμα του 'στοπ' της εμψυχώτριας και ξεκινούν πάλι με το 'πάμε'.

2.2β. Κλείστε τις τρύπες

Όλοι συνεχίζουν να περπατούν. Φροντίζουν να μην αφήνουν άδειο το χώρο. Ο εμψυχωτής τους σταματάει τη δράση με το 'στοπ' και κάνει διορθώσεις ώστε όλος ο χώρος να είναι πάντα καλυμμένος και μέχρι να το καταφέρει η ομάδα μόνη της.

2.2γ. Εικονογραφώντας μία λέξη

Η ομάδα περπατάει στο χώρο, καλύπτοντάς τον ολόκληρο. Ο συντονιστής σταματάει την κίνηση με το 'στοπ' και λέει μια λέξη κάθε φορά (πχ. φιλία, διάλειμμα, επάγγελμα κλπ). Τα παιδιά καλούνται να πάρουν μια αυθόρμητη ακίνητη στάση, εικονογραφώντας με αυτό τον τρόπο τη λέξη και αποδίδοντας το νόημα που έχει γι αυτούς. Οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να παρατηρήσουν την υπόλοιπη ομάδα. Στη συνέχεια, η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται.

2.2δ. Εικονογραφώντας μία ακίνητη στάση

Η ομάδα περπατάει στο χώρο, καλύπτοντάς τον ολόκληρο. Ο συντονιστής σταματάει την κίνηση με το 'στοπ'. Τα παιδιά καλούνται να πάρουν μια αυθόρμητη ακίνητη στάση, εικονογραφώντας με το σώμα τους εικόνες και χαρακτήρες που φέρνουν στο μυαλό τους αυθόρμητα. Ο συντονιστής αγγίζει διακριτικά κάποια άτομα που παραμένουν ακινητοποιημένα και κάνει ερωτήσεις για το περιεχόμενο της εικόνας, το συναίσθημα κ.ο.κ. Με το σύνθημα 'πάμε', συνεχίζουν το περπάτημα. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται μερικές φορές ακόμα.

2.3. Θέατρο Εικόνων

2.3α. Γλύπτης – Γλυπτό

Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια, με ελεύθερη επιλογή. Η δραστηριότητα συνοδεύεται από μουσική υπόκρουση. Ο Α θα είναι ο γλύπτης και ο Β θα γίνει το γλυπτό του. Το θέμα που θα αποδοθεί είναι ελεύθερο. Ο γλύπτης θα χρειαστεί να δουλέψει με τη στάση του σώματος και την έκφραση του προσώπου του συμπαίκτη του με απόλυτο σεβασμό, ενώ θα χρειαστεί να αποφύγουν τη λεκτική επικοινωνία και έκφραση. Όταν τελειώσουν, οι γλύπτες κάθονται σε κάποια απόσταση, μακριά από όλα τα γλυπτά για να τα παρατηρήσουν. Παίρνοντας το λόγο με τη σειρά, δίνουν τίτλους. Στο τέλος ο Γλύπτης θα αποκαλύψει τον δικό του τίτλο και τα ζευγάρια θα αλλάζουν ρόλους.

Στο σημείο αυτό, γίνεται μια μικρή ανασκόπηση και συζήτηση, με σκοπό να συνδεθεί το βιωματικό κομμάτι με το συναισθηματικό. Μετά από μια σύντομη αναφορά στο Θέατρο Εικόνων και το Θέατρο του Καταπιεσμένου, καλείται όποιο παιδί θέλει να εικονογραφήσει τις σχέσεις που πιστεύει ότι επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές – επαγγελματικές του επιλογές και που διαμορφώνουν τους λόγους που σχετίζονται με τις μελλοντικές του/ της σπουδές – εργασία.

2.3β. Εικονογραφώντας με γλυπτά μια ιστορία - Ομαδική ακίνητη εικόνα

Ο συντονιστής ζητά από ένα μαθητή να φτιάξει μια ακίνητη εικόνα με βάση όσα έχει ήδη ακούσει (στην προκειμένη περίπτωση για την εκπαιδευτική – επαγγελματική επιλογή), χρησιμοποιώντας τα σώματα των συμμαθητών του και αντικείμενα από το χώρο (πχ.τσάντες, θρανία, καρέκλες κ.ά.). Η δημιουργία βασίζεται στην τεχνική της άσκησης «Γλύπτης- Γλυπτό». Όταν ο γλύπτης τελειώσει, δίνονται τίτλοι στο γλυπτό από τους μαθητές-θεατές.

2.3γ. Ανίχνευση σκέψης και συναισθήματος

Προκειμένου να ανιχνευθούν α) οι τρόποι με τους οποίους οι μαθητές επηρεάζονται στις αποφάσεις τους σε σχέση με το επάγγελμα και β) η ιδεολογία τους για το τι σημαίνει εργασία, ενθαρρύνονται όσοι μαθητές-θεατές να παρέμβουν στην ομαδική εικόνα με μία ακίνητη στάση, και να εμπλουτίσουν τις πληροφορίες που υπάρχουν, προσθέτοντας μια ατάκα (π.χ. για το τι αισθάνεται ή τι μελλοντικές διαθέσεις μπορεί να έχει κάποιος), υιοθετώντας έναν από τους ήδη υφιστάμενους ρόλους.

2.3δ. Δυναμοποίηση εικόνας

Ο συντονιστής αγγίζει σταδιακά όσους συμμετέχουν στο γλυπτό, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να «ζωντανέψουν» και να μιλήσουν, εκφράζοντας με μια ατάκα το ρόλο τους, δίνοντας πληροφορίες για το τι αισθάνονται, τι σκέφτονται, τι προθέσεις έχουν

κλπ. (πχ. Κάποιος που ενσαρκώνει το ρόλο του πατέρα θα μπορούσε να «ζωντανέψει» και να πει: - Έλα γιέ μου να σου μάθω τι θα πει δουλειά. Αυτός που ενσαρκώνει το γιο, «ζωντανεύοντας» θα μπορούσε να πει: - Πατέρα, εγώ δεν πρόκειται να γίνω σαν κι εσένα κ.ο.κ.). Συμπληρωματικά, μπορεί να χρησιμοποιηθεί το κοινωνιόγραμμα, παρέχοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να ταυτιστούν ή να αποστασιοποιηθούν από το θέμα και να δουν πως οι ίδιοι σχετίζονται με τις απόψεις και τις στάσεις των άλλων. Στη συνέχεια γίνεται ανάλυση και διερεύνηση τρόπων μετασχηματισμού, για μια επιδιωκόμενη αλλαγή.

2.4. Κλείσιμο

Ακολουθεί το κλείσιμο του εργαστηρίου με 1)Αποφόρτιση- Χαλάρωση, 2) Αναστοχασμό και 3)Άτυπη- Ανώνυμη αξιολόγησή του από τους μαθητές σε λευκά φύλλα Α4.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η ενημέρωση του συλλόγου για το Βιωματικό Εργαστήριο Προσωπικής Ανάπτυξης, τους στόχους, το περιεχόμενο και τη διαδικασία υλοποίησής του και η αποδοχή του από τους εμπλεκόμενους, κατ' ελάχιστο, εκπαιδευτικούς αποτέλεσε το ξεκίνημα της συνεργασίας μας με το συγκεκριμένο σχολείο. Οι μαθητές είχαν ενημερωθεί από τους καθηγητές τους και είχαν αποδεχτεί τη συμμετοχή τους στο πλαίσιο του Προγράμματος Αγωγής Σταδιοδρομίας.

Με τα παιχνίδια γνωριμίας, ενεργοποίησης, ενσυναίσθησης, εμπιστοσύνης επιδιώχθηκε η οικειοποίηση του βιωματικού τρόπου εργασίας από τους μαθητές, με έμφαση στην ενεργοποίηση του σώματος ως εκφραστικού μέσου των σκέψεων, συναισθημάτων και του λόγου. Με ερωτήσεις στο τέλος κάθε ενότητας εξέφρασαν και μοιράστηκαν τις εμπειρίες τους. Οι εμψυχώτριες ρωτώντας διευκόλυναν στην επεξεργασία και τον αναστοχασμό πάνω στις εμπειρίες και στη διαμόρφωση περαιτέρω ερωτημάτων που θα μπορούσαν να απαντηθούν, με περισσότερες από μια απαντήσεις, στην εξέλιξη του Βιωματικού Εργαστηρίου.

Τα παιχνίδια σωματικής έκφρασης εμβάθυναν στην ενεργοποίηση της σωματικής εκφραστικότητας τονίζοντας τη σημασία του χώρου, του χρόνου και των σχέσεων που συμβαίνουν κάθε φορά σε συγκεκριμένα πλαίσια. Η συζήτηση που ακολούθησε τόνισε ότι δεν υπάρχει θέμα κρίσης σχετικά με το σωστό ή το λάθος, αλλά επιδιώκεται η σαφήνεια στην επιδιωκόμενη έκφραση μέσα από την σωματική παράστασή της και μπορούν να υπάρχουν πολλαπλές απαντήσεις, μέσα από διαφορετικές οπτικές.

Με τη δημιουργία μεμονωμένων γλυπτών, την συζήτηση για την απόδοση της έκφρασης που επιδίωξε ο γλύπτης και κατά πόσο αυτή έγινε αντιληπτή στους θεατές έγινε η εισαγωγή στην τεχνική του Θεάτρου των Εικόνων. Η δημιουργία της κεντρικής εικόνας που απαντά σε ερωτήματα της Αγωγής Σταδιοδρομίας όπως: «ποια άτομα σε επηρεάζουν στις εκπαιδευτικές-επαγγελματικές σου επιλογές και με ποιους τρόπους» με γλυπτά και αντικείμενα έδωσε απαντήσεις που ξέφευγαν από λογοκρισίες και καθωσπρεπισμούς και εστίαζαν σε ανθρώπινες συναισθηματικές πλευρές αλλά και στην ανάδειξη σχέσεων αναπαραγωγής εξουσίας. Για παράδειγμα, κάποια μαθήτρια δημιούργησε μια εικόνα που έδειχνε ένα κύκλο παιδιών που τραγουδούσαν απολαμβάνοντας τη δραστηριότητα αυτή. Μιλώντας για την εικόνα εξήγησε ότι η

εμπειρία της να οργανώσει μουσικές εκδηλώσεις στην κατασκήνωση την ώθησε να σκεφτεί τις μουσικές σπουδές ως μια πιθανή και ελκυστική γι' αυτήν εκπαιδευτική – επαγγελματική επιλογή. Αυτό μπορεί να αποτελέσει την αρχή του αναστοχασμού των μαθητών πάνω στις εμπειρίες τους και στην αναπλαισίωσή τους.

Ένα άλλο παράδειγμα εικόνας είναι ο εξαναγκασμός ενός μαθητή από τους γονείς τους να διαβάσει τα μαθήματα του. Με την αντιστοίχιση αυτής της εικόνας στο σπίτι με ανάλογη εικόνα στον εργασιακό χώρο ο μαθητής παρουσίασε τον εργοδότη που απειλεί τον εργαζόμενο. Στην ερώτηση με ποια αλλαγή της εικόνας του σπιτιού μπορεί να γίνει διαφορετική η εικόνα στο χώρο της εργασίας, δόθηκε η εικόνα όπου η μητέρα κάνει με χαρά μια εργασία στον υπολογιστή, ο πατέρας σχεδιάζει στο γραφείο του και ο γιός είναι κοντά του παρακολουθώντας και συμμετέχοντας. Στην παρουσίαση του αντίστοιχου χώρου εργασίας η εικόνα έδειξε ένα στρογγυλό τραπέζι όπου καθόταν πέντε εργαζόμενοι και κάποιος κατέγραφε τα λεγόμενα τους σε έναν υπολογιστή με προβολέα ώστε να το βλέπουν όλοι για να συνδιαμορφώσουν την τελική απόφαση.

Συνοψίζοντας, καταγράφεται, όπως διατυπώθηκε από μαθήτρια, η σκέψη σχετικά με τις παραπάνω εικόνες «εκτός από τις αιτίες μπορώ να κινητοποιηθώ να σκεφτώ τους πιθανούς τρόπους που θα γινόταν καλύτερες οι σχέσεις στους χώρους του σπιτιού και της δουλειάς». Η πρόταση μας είναι η επικέντρωση στη διαδικασία της υλοποίησης με άξονα το αίτημα του σχολείου, και η ανάδειξη ερωτήσεων και προβληματισμών χωρίς κλειστές απαντήσεις αλλά ικανών να ξεδιπλώσουν διαφορετικούς δρόμους σταδιοδρομίας.

Βιβλιογραφία

Αλεξοπούλου, Α. (2018). *Διερεύνηση της συμβολής του Θεάτρου του Καταπιεσμένου στην προαγωγή της ψυχικής υγείας: Πρόταση αξιοποίησης στη συμβουλευτική διαδικασία.* Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Διαπανεπιστημιακό – Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Συμβουλευτική Ψυχολογία και Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση, την υγεία, την εργασία». ΕΚΠΑ και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Boal, A. (2002) *Games for Actors and Non-Actors*. London: Routledge Press.

Boal, A. (2000) *The Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.

Boal, A. (1998) *Legislative Theatre: Using per performance to make politics.* London and New York: Routledge.

Boal, A. (1995). The rainbow of desire: The Boal method of theatre and therapy. Trans. Adrian Jackson. Abingdon & New York: Routledge Press.

Corey, G. (2009). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. 8th ed. Belmont: Thomson Brooks/Cole.

Elsass, P. (1992). The Healing Space in Psychotherapy and Theatre.

New Theatre Quarterly, 8, 333-342.

Κοντογιάννη, Ά. (2008). *Μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα.* Αθήνα: Τόπος.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2011). *Συμβουλευτική ψυχολογία: Σύγχρονες Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Διάδραση.

Μποέμη, Νάγια. «Κοινωνική παρέμβαση των μεταναστών μέσω του θεάτρου: το σώμα ως τόπος εμπειρίας και δράσης». Ανακοίνωση στο *Β' Θεατρολογικό συνέδριο του Πανελλήνιου Επιστημονικού Συλλόγου Θεατρολόγων: «Μετανάστες και πρόσφυγες στη σύγχρονη δραματουργία και τη σκηνική πράξη».* Αθήνα (28-31 Μαρίου 2012).

Sackett, C., Lawson, G., & Burge, P. L. (2012). Meaningful Experiences in the Counseling Process. *Professional Counselor, 2*(3), 208-225.

Φρέϊρε, Π. (*1977). Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.

‘ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΖΩΗΣ’: ΜΙΑ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗΣ ΤΗΣ ΚΑΡΙΕΡΑΣ

Ντάφου Ευθυμία

1. Εισαγωγή

Η θεωρία κατασκευής της καριέρας περιγράφει τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες τα άτομα νοηματοδοτούν την επαγγελματική τους συμπεριφορά. Υποστηρίζει ότι οι καριέρες κατασκευάζονται καθώς τα άτομα κάνουν επιλογές που εκφράζουν τις ιδέες που έχουν για τον εαυτό τους, οι ιδέες περί του εαυτού κατασκευάζονται μέσα από τις εμπειρίες των ατόμων και τις ερμηνείες που δίνουν, για το λόγο αυτό οι εμπειρίες των ατόμων θεωρούνται ως πηγή νοημάτων για περαιτέρω σχεδιασμό ζωής (Savickas, 2002).

Η θεωρία κατασκευής της καριέρας κατατάσσεται στην κονστρουκτιβιστική παράδοση, η οποία αναγνωρίζει μεν ότι δεν υπάρχει ένας μοναδικός σωστός τρόπος να σκέφτεται, να αισθάνεται και να δρα κάποιος, υποστηρίζει όμως ότι υπάρχουν καλύτεροι και χειρότεροι τρόποι σκέψης και η πρόκληση για τους συμβούλους είναι να υποδείξουν τους καλύτερους τρόπους, μελετώντας τις συνέπειες της σκέψης και δράσης, με τη συνεξέταση των υποθέσεων που βρίσκονται πίσω από τις εναλλακτικές και παίρνοντας περισσότερο σοβαρά τις ατομικές επιλογές (Peavy, 1993).

Η παρούσα μελέτη είναι εφαρμογή μιας αφηγηματικής προσέγγισης που στηρίζεται στη θεωρία κατασκευής της καριέρας, συγκεκριμένα, του μοντέλου ‘Σχεδιασμός ζωής’ των Savickas *et al*. (2009). Ως βασικό εργαλείο συλλογής στοιχείων χρησιμοποιήθηκε το αυτοβιογραφικό τετράδιο των Savickas & Hartung (2012). Στα αποτελέσματα της μελέτης περιλαμβάνονται ευρήματα για τους συμμετέχοντες αλλά και διαπιστώσεις που αφορούν την εφαρμογή της μεθόδου.

2. Η θεωρία κατασκευής της καριέρας

Η θεωρία κατασκευής της καριέρας μπορεί να θεωρηθεί ως μια μετα-θεωρία, η οποία συνθέτει τρεις θεωρητικές προσεγγίσεις στην επαγγελματική συμβουλευτική (Savickas *et al*., 2009):

α. την προσέγγιση των ατομικών διαφορών, η οποία επιδιώκει το ταίριασμα του ατόμου με το περιβάλλον του (Parsons)

β. την εξελικτική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στην προσαρμογή και εξέλιξη ατόμων κατά τις διάφορες φάσεις της ζωής τους (Super) και

γ. την ψυχοδυναμική – κοινωνιοδυναμική προσέγγιση (Hartung, Savickas).

Οι δύο πρώτες προσεγγίσεις βασίζονται στην υπόθεση ύπαρξης εργαλείων και δοκιμασμένων συνταγών για το ταίριασμα των ατόμων με τύπους σχολείων, πεδία και αντικείμενα σπουδών, επαγγελματικά πεδία, κλπ. Η δυνατότητα ενός καλού ταιριάσματος όμως αμφισβητείται στις μεταμοντέρνες προσεγγίσεις λόγω των ραγδαίων κοινωνικο-οικονομικών αλλαγών της εποχής μας. Σε αντιστάθμισμα, η

θεωρία κατασκευής της καριέρας προτείνει μια ψυχοδυναμική – κοινωνιοδυναμική προσέγγιση που συμπληρώνει τις δύο πρώτες, μια αφηγηματικού τύπου προσέγγιση που επιτρέπει να φανούν οι υποκειμενικές ταυτότητες των ατόμων, δηλαδή ο τρόπος που το άτομο βλέπει τον εαυτό του και τους άλλους και τον τρόπο που σχετίζεται με αυτούς (Savickas, 2012). Στη συμβουλευτική, αυτό εκφράζεται μέσα από παρεμβάσεις στις οποίες το άτομο αντιμετωπίζεται ως συγγραφέας που διαρκώς εξελίσσει τις ιστορίες της ζωής και της καριέρας του, γράφοντας και ξαναγράφοντας αυτές τις ιστορίες και συνδέοντάς τις με τις προσωπικές του αντιλήψεις και καταστάσεις.

Η θεωρία κατασκευής της καριέρας αντιλαμβάνεται τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα ως ένα ψυχοκοινωνικό δεσμό μεταξύ του εαυτού και της κοινωνίας. Η διαμόρφωση ταυτότητας μπορεί να εννοηθεί ως μια σύνθετη διαδικασία που παράγει ένα κοινωνικά διαπραγματευόμενο προσωρινό αποτέλεσμα μεταξύ προσωπικών επιδιώξεων και εξωτερικών προδιαγραφών, μεταξύ της εικόνας που παρουσιάζει το άτομο και της εικόνας που του αποδίδεται από άλλους, μεταξύ συμμόρφωσης του ατόμου σε επιταγές του περιβάλλοντος και αντίστασης σε αυτές, μεταξύ των επιτευγμάτων του ατόμου και της αποτίμησής τους από τους άλλους (Ybema *et al.*, 2009). Αντίθετα με τον ψυχομετρικό εαυτό, ο οποίος συντίθεται από χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα και αναγνωρίζεται με ψυχομετρικά τεστ, ο αυτοβιογραφικός εαυτός συντίθεται από το άτομο σε συνδιαλλαγή με τους άλλους και το περιβάλλον, συνίσταται σε ιστορίες και βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη, και τα εργαλεία για την κατανόησή του είναι κυρίως γλωσσικά (Peavy, 2001).

Η θεωρία δέχεται ότι οι μοναδικές εμπειρίες που βιώνει το άτομο διαμορφώνουν μια ή περισσότερες πτυχές ζωής, οι οποίες αφορούν ένα πρόβλημα που απαιτεί επίλυση ή μια αξία που πρέπει να πραγματωθεί (Amundson *et al.*, 2008). Ο ρόλος του συμβούλου είναι να βοηθήσει τον συμβουλευόμενο να αναγνωρίσει αυτές τις πτυχές και στη συνέχεια να επιλέξει ρόλους επαγγελματικούς (ή και άλλους) με τους οποίους να μπορέσει να εκφράσει βαθιά ριζωμένες πτυχές της ζωής του.

2.1 Το μοντέλο 'Σχεδιασμός ζωής'

Με βάση τη θεωρία κατασκευής της καριέρας έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα συμβουλευτικής παρέμβασης, μεταξύ των οποίων το μοντέλο 'Σχεδιασμός ζωής' των Savickas *et al.* (2009). Το μοντέλο ανήκει στην κονστρουξιονιστική παράδοση, η οποία τονίζει τη σημασία της κουλτούρας και των κοινωνικών συστημάτων. Στο μοντέλο αυτό ιδιαίτερη σημασία έχουν ο εντοπισμός αντικρουόμενων ιστοριών και η χρήση της μεταφοράς. Ο συμβουλευόμενος συχνά διηγείται διαφόρων τύπων ιστορίες για την ίδια κατάσταση ή σχέση, ενεργοποιώντας διαφορετικά σχήματα που σχετίζονται με το ίδιο σύνολο γεγονότων. Στοχαζόμενος ο συμβουλευόμενος πάνω στη διαφορά των ιστοριών αυτών, βοηθείται από το σύμβουλο να κατακτήσει ένα ανώτερο επίπεδο κατανόησης που χρησιμεύει ως οδηγός για να αντιμετωπίζονται μελλοντικές καταστάσεις. Μια παραλλαγή της θεωρίας αυτής εστιάζει σε ιστορίες με θετική έκβαση, τις οποίες ο συμβουλευόμενος καλείται να ανακαλέσει στη μνήμη του ώστε να μάθει περισσότερα για το πώς μπορεί να πετυχαίνει τους στόχους του (McLeod, 2005). Ως προς τη χρήση της μεταφοράς, ο συμβουλευόμενος καλείται να πει την ιστορία κρίσιμων γεγονότων με διαφορετικούς τρόπους: αντικειμενικά, υποκειμενικά, μεταφορικά και μετά ερευνάται η προέλευση των εικόνων αυτών στη ζωή του. Η χρήση μεταφορικού λόγου συχνά βοηθά το συμβουλευόμενο να εκφράσει καλύτερα πώς σκέφτεται για το τι συνέβη ή συμβαίνει και πώς αισθάνεται, ιδιαίτερα για τραυματικά γεγονότα.

Το μοντέλο 'Σχεδιασμός ζωής' των Savickas *et al.* (2009) δεν έχει αναπτύξει ακόμη ένα πλήρες ρεπερτόριο μεθόδων και κατάλληλων εργαλείων αλλά οι περισσότεροι μελετητές και επαγγελματίες του χώρου πιστεύουν ότι η ιστορία ζωής και καριέρας ενός ατόμου μπορεί να εκφραστεί καλύτερα συνδυάζοντας μεταμοντέρνες τεχνικές, όπως αυτοβιογραφίες, με παραδοσιακές τεχνικές που αναπροσαρμόζονται για χρήση σε μια κονστρουξιονιστική προσέγγιση, όπως ερωτηματολόγια, ταξινόμηση καρτών, γενογράμματα, πρώιμες αναμνήσεις, συμπλήρωση προτάσεων, όλα χρησιμοποιούμενα με τέτοιο τρόπο ώστε να παράγουν ιστορίες καριέρας. Χρησιμοποιούνται επίσης θεωρητικά σχήματα από το χώρο της διοίκησης ανθρωπίνων πόρων και της διαχείρισης της καριέρας και εννοιολογικές κατασκευές, όπως η 'καριέρα τύπου Πρωτέα' του Hall και η 'καριέρα χωρίς όρια' των Arthur και Rousseau (Savickas *et al*., 2009).

3. Μεθοδολογία

3.1 Το δείγμα

Η παρούσα μελέτη είναι εφαρμογή του μοντέλου 'Σχεδιασμός ζωής' σε έξι περιπτώσεις ατόμων που αντιμετώπιζαν επαγγελματικά διλήμματα και βρίσκονταν προ επαγγελματικών αποφάσεων. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με κριτήριο το ότι χρειάζονταν βοήθεια στη λήψη αποφάσεων και δέχτηκαν πρόθυμα να δοκιμάσουν ένα εργαλείο αυτογνωσίας. Ήταν ηλικίας από 25 έως 50 ετών, πτυχιούχοι διαφορετικών επαγγελματικών πεδίων και με εργασία συναφή με το αντικείμενο των σπουδών τους.

3.2 Τα ερευνητικά εργαλεία

Ως βασικό εργαλείο συλλογής στοιχείων χρησιμοποιήθηκε το 'My Career Story' ('Η ιστορία της καριέρας μου') των Savickas & Hartung (2012). Το αυτοβιογραφικό αυτό τετράδιο περιλαμβάνει μια σειρά ερωτήσεων σχεδιασμένες να δώσουν την ευκαιρία στον συμβουλευόμενο να μιλήσει για τον εαυτό του, στη συνέχεια να συνδέσει την ιστορία του με μια αλλαγή ή μετάβαση που ενδεχομένως αντιμετωπίζει στη ζωή του το τρέχον διάστημα, να εξερευνήσει το σύστημα των υποκειμενικών ταυτοτήτων του και, τελικά, να κάνει ρεαλιστικά σχέδια έχοντας μια διαυγέστερη αίσθηση κατεύθυνσης και σκοπού. Αντί να εξετάζονται όμως τα προσωπικά επιτεύγματα, δίνεται βαρύτητα στα προσόντα και τις πράξεις των ανθρώπων που συγκεντρώνουν το θαυμασμό του συμβουλευόμενου. Δηλαδή, επιλέγονται αρχικά οι προσωπικότητες και στη συνέχεια εστιάζουμε στις σχέσεις δίνοντας έμφαση στο πώς θα θέλαμε να μας βλέπουν οι άλλοι (Amundson *et al*., 2008).

Το αυτοβιογραφικό τετράδιο των Savickas & Hartung (2012) περιλαμβάνει τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος, 'Λέγοντας την ιστορία μου', ο συμβουλευόμενος απαντά μερικές ερωτήσεις για τον εαυτό του, όπως ποια αλλαγή ή μετάβαση αντιμετωπίζει στη ζωή του, ποια επαγγέλματα σκέφτεται ή έχει κάποτε σκεφτεί να κάνει αλλά και ερωτήσεις που στόχο έχουν τη διερεύνηση των ενδιαφερόντων του συμβουλευόμενου, όπως ποιους ήρωες ή ηρωίδες θαύμαζε ενώ μεγάλωνε και τα χαρακτηριστικά που θαύμαζε σε αυτούς/αυτές, αγαπημένες τηλεοπτικές εκπομπές και περιοδικά και τι απολάμβανε σε αυτά. Στη συνέχεια, εστιάζει σε πιο πρόσφατα ενδιαφέροντα, όπως ένα αγαπημένο βιβλίο ή ταινία, όπου καλείται ο συμβουλευόμενος να ανακαλέσει στη μνήμη του τη βασική πλοκή και τον αγαπημένο χαρακτήρα της ιστορίας, καθώς και να

αναφερθεί σε μια ή περισσότερες παροιμίες ή γνωμικά ή να δημιουργήσει ένα δικό του γνωμικό που να εκφράζει κάποια πιστεύω του.

Στο δεύτερο μέρος, 'Ακούγοντας την ιστορία μου', οι μικρές ιστορίες που ειπώθηκαν στο πρώτο μέρος τοποθετούνται σε μια μεγάλη ιστορία ή πορτρέτο ζωής, με τη βοήθεια της οποίας το άτομο συνειδητοποιεί τις αλλαγές που αντιμετωπίζει και ξεκαθαρίζει τις επιλογές που έχει στη διάθεσή του. Συγκεκριμένα, ο συμβουλευόμενος καλείται να συνειδητοποιήσει ότι οι ήρωες και ηρωίδες του πρώτου μέρους είναι ο ίδιος ο συμβουλευόμενος και μάλιστα ο πυρήνας της ύπαρξής του. Τα επίθετα με τα οποία περιγράφονται οι ήρωες/ηρωίδες, ιδιαίτερα το πρώτο επίθετο, τα συνώνυμα που χρησιμοποιήθηκαν περισσότερο της μιας φοράς, αλλά και τα κοινά σημεία των ηρώων/ηρωίδων, όλα αφορούν το άτομο που διηγείται αυτές τις ιστορίες, το ποιος είναι και ποιος προσπαθεί να γίνει. Τα περιοδικά και οι τηλεοπτικές εκπομπές που έχουν αναφερθεί αφορούν και περιγράφουν τα μέρη τα οποία ο ενδιαφερόμενος θα ήθελε ως εργασιακά περιβάλλοντα, τους τύπους ανθρώπων με τους οποίους θα ήθελε να συνεργάζεται και ζητήματα με τα οποία θα ήθελε να ασχολείται και να διευθετεί. Τελικά, με βάση τις μικρές ιστορίες του πρώτου μέρους, δημιουργείται το πορτρέτο του συμβουλευόμενου, ο ρόλος, το σκηνικό και το 'σενάριο' το οποίο θα ήθελε να 'ερμηνεύσει ως ηθοποιός'. Το πορτρέτο αυτό καθορίζει και τη συνταγή επιτυχίας του στη ζωή ενώ το γνωμικό που έχει αναφέρει περιέχει την καλύτερη συμβουλή που μπορεί να δώσει στον εαυτό του για την επιτυχία του.

Στο τρίτο μέρος, 'Θέτοντας σε δράση την ιστορία μου', ο συμβουλευόμενος στοχάζεται πάνω στην ιστορία του και κρίνει κατά πόσο μπορεί να υλοποιηθεί από θέμα χρόνου, πηγών και ενέργειας, κατά πόσο είναι συγκεκριμένη αλλά και κατά πόσο είναι επιθυμητή ως επιλογή. Επόμενο βήμα είναι να διηγηθεί την ιστορία σε σημαντικούς άλλους ώστε να πάρει τη σχετική ανατροφοδότηση. Στη συνέχεια, αναλύει το σκοπό σε συγκεκριμένους στόχους, μικρά βήματα που θα φέρουν τον συμβουλευόμενο από το σημείο που είναι σήμερα στο σημείο που θέλει να πάει.

3.3 Η συμβουλευτική διαδικασία

Κατά αναλογία με τα βήματα του μοντέλου, η διαδικασία που ακολουθήθηκε στην παρούσα μελέτη είχε ως εξής: Στην πρώτη φάση, η εστίαση ήταν στην κατανόηση της θέσης των συμμετεχόντων, των προβλημάτων που αντιμετώπιζαν και ο προσδιορισμός της κατάστασης απόφασης στην οποία βρίσκονταν. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια του ερευνητικού εργαλείου έγινε διερεύνηση των υποκειμενικών ταυτοτήτων των συμμετεχόντων και στοχασμός πάνω στη σχέση αυτών των ταυτοτήτων με τις εμπειρίες τους. Σε επόμενη συνάντηση, διερευνήθηκε η απόσταση μεταξύ των υποκειμενικών ταυτοτήτων και των επιθυμητών ταυτοτήτων, η διάθεσή τους να πραγματοποιήσουν τις επιθυμητές τους ταυτότητες αλλά και οι πιθανότητες επιτυχίας τους με βάση τις ικανότητες και δεξιότητές τους, το διαθέσιμο χρόνο, τις συγκυρίες, κ.ά. Για τη λήψη αποφάσεων ως προς τη μελλοντική τους πορεία χρησιμοποιήθηκαν μοντέλα λήψης αποφάσεων και, ιδιαίτερα, μια απλουστευμένη εκδοχή του μοντέλου προσδοκίας του Vroom (1964), λόγω του ότι το μοντέλο συνδυάζει παραμέτρους επιθυμητότητας με παραμέτρους προσδοκίας επιτυχίας, υποστηρίζοντας έτσι ένα συμβιβασμό μεταξύ του επιθυμητού και του κατορθωτού (Dafou, 2018). Τέλος, συγκεκριμενοποιήθηκαν οι δράσεις, οι οποίες μπορούν να θέσουν τις βάσεις για να πραγματοποιήσουν ή έστω να πλησιάσουν οι συμβουλευόμενοι τις επιθυμητές τους ταυτότητες.

Από τα βασικά στοιχεία του μοντέλου, η χρήση της μεταφοράς φαίνεται να μη λειτουργεί εύκολα με πολλούς ανθρώπους και δεν συνέβαλε αρκετά στη συμβουλευτική διαδικασία. Αντίθετα, χρησιμοποιήθηκε και φάνηκε ιδιαίτερα χρήσιμο ένα στοιχείο της ψυχοδυναμικής προσέγγισης, το λεγόμενο 'βασικό θέμα συγκρούσεων στις σχέσεις'. Πρόκειται για ένα θέμα που διατρέχει όλες ή σχεδόν όλες τις ιστορίες που συνθέτει ένα άτομο, με συνηθέστερα αναφερόμενα θέματα στη βιβλιογραφία την επιθυμία για αποδοχή, κατανόηση και ανεξαρτησία (McLeod, 2005).

4. Αποτελέσματα της έρευνας

4.1 Τα ευρήματα για τους συμμετέχοντες

Ποιοτική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση του ερευνητικού υλικού. Τα ευρήματα κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με θέματα που έχουν προκύψει από τη βιβλιογραφία, αλλά και θέματα που αβίαστα αναδύθηκαν από τα ερευνητικά δεδομένα, σε αντιστοιχία με τα βήματα του μοντέλου. Η ανάλυση των δεδομένων οδήγησε στον εντοπισμό των παρακάτω θεμάτων και υποθεμάτων:

Α. Διαπίστωση δυσαρμονίας με τον επαγγελματικό χώρο

Όπως οι ίδιοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν, δεν ήταν ικανοποιημένοι από την εργασία τους και οι τέσσερις από τους έξι ήταν ήδη σε μια διαδικασία διερεύνησης εναλλακτικών επιλογών. Οι λόγοι δυσαρέσκειας με την εργασία τους ήταν όμως διαφορετικοί. Για τα νεαρότερα άτομα (25-35 ετών) τα προβλήματα ήταν κυρίως θέμα υπερκόπωσης λόγω συνθηκών εργασίας του κλάδου ή αισθήματος ανίας λόγω έλλειψης εναλλαγής στο αντικείμενο εργασίας. Για τα μεγαλύτερης ηλικίας άτομα, το πρόβλημα ήταν περισσότερο θέμα μειωμένων ευκαιριών εξέλιξης.

Β. Θεώρηση/ στοχασμός επί της προσωπικής ιστορίας

Από τη διαλογική συζήτηση και τις ιστορίες που προέκυψαν με τη βοήθεια του αυτοβιογραφικού τετραδίου, δημιουργήθηκε το προφίλ των ατόμων που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη. Διαστάσεις στις οποίες επικεντρώθηκε η ανάλυση αφορούσαν τα υψηλά ή χαμηλά πρότυπα που είχαν αναδείξει οι ιστορίες τους, τις επιλεγμένες ή επιβεβλημένες σε κάποιο βαθμό από τους άλλους αξίες τους, την ένταση των επιρροών που είχαν δεχτεί, την αναγνώριση ή μη των επιρροών αυτών από τους ίδιους. Όσον αφορά το 'βασικό θέμα συγκρούσεων στις σχέσεις', διαπιστώθηκε – κυρίως στα νεαρότερα άτομα – η επιθυμία για αποδοχή από τους άλλους, με την επίτευξη σταδιακά των βημάτων που θεωρούνται ως βασικά για ομαλή ένταξη στην ενήλικη ζωή. Σε μια από τις περιπτώσεις, οι ιστορίες της συμμετέχουσας ανέδειξαν ότι αισθανόταν συχνά θύμα εκμετάλλευσης που θα μπορούσε να αποδοθεί σε λανθασμένες κρίσεις της λόγω αδυναμίας συνεξέτασης όλων των διαστάσεων μιας κατάστασης ενώ, σε άλλη περίπτωση, ήταν έκδηλη η επιθυμία συμμετέχουσας για επιβολή στην ομάδα των συναδέλφων της και μάλιστα πριν την εδραίωσή της ως μέλος της ομάδας.

Γ. Προσδιορισμός των πτυχών ζωής

Μέσα από την περιγραφή εμπειριών κάθε συμμετέχουσας αναζητήθηκαν οι ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις που κρύβονταν πίσω από τις ιστορίες επιτυχίας τους αλλά και χειρισμοί τους πίσω από τις χαρακτηριζόμενες από τους ίδιους ως ιστορίες αποτυχίες τους, αναζητήθηκαν ανεκμετάλλευτες δεξιότητες, υποτιμημένες ικανότητες αλλά και αναγνωρίσθηκαν υπερτιμημένες, σε κάποιες περιπτώσεις, ικανότητες.

Δ. Διεύρυνση προοπτικών

Αναζητήθηκαν εναλλακτικές, με βάση την προσωπική τους κλίμακα αξιών, τις δυνατότητες και τους περιορισμούς τους, ιδιαίτερα τη διάσταση 'χρόνος', ως περιοριστικό παράγοντα στην πραγματοποίηση ριζικών επαγγελματικών και άλλων αλλαγών, ιδιαίτερα για τα μεγαλύτερα άτομα. Παρασχέθηκε πληροφόρηση για τις εναλλακτικές τους και παρακινήθηκαν για αναζήτηση συμπληρωματικής πληροφόρησης στις κατάλληλες πηγές, για επανεκκίνηση και επιτυχία.

Ε. Αναπροσανατολισμός και σχεδιασμός πορείας

Με βάση το αποτέλεσμα της αυτοδιερεύνησής τους και με τη χρήση μιας απλοποιημένης εκδοχής του μοντέλου προσδοκίας του Vroom (1964) ελήφθησαν αποφάσεις που αφορούσαν μελλοντικούς στόχους και έγινε ο προγραμματισμός των ενεργειών τους για την πραγματοποίηση αυτών των στόχων.

4.2 Διαπιστώσεις για το μοντέλο 'Σχεδιασμός ζωής'

Από τη μελέτη προέκυψε ότι το μοντέλο 'Σχεδιασμός ζωής' είναι αποτελεσματικό στο να θέτει το πλαίσιο συζήτησης επί των θεμάτων που απασχολούν τον συμβουλευόμενο και να τον βοηθά να καταλάβει καλύτερα τον εαυτό του, να αναγνωρίσει επιρροές που έχει δεχθεί, να διευρύνει τις προοπτικές του σε θέματα ζωής και καριέρας, να διευκολύνει αλλαγές στη ζωή του και να τον ενθαρρύνει να εξελίξει τον εαυτό του. Τα κυριότερα ευρήματα προέκυψαν από την εφαρμογή του πρώτου μέρους του εργαλείου, ιδιαίτερα από τις ταινίες στις οποίες αναφέρθησαν οι συμμετέχοντες, ενώ δυσκολία παρατηρήθηκε στη χρήση της μεταφοράς. Στα θετικά της προσέγγισης πρέπει επίσης να πιστωθεί ότι δεν απαιτεί μακροχρόνιες συμβουλευτικές παρεμβάσεις. Μέσα από τις αντιφάσεις στις διηγήσεις ιστοριών, το συναισθηματικό υπόβαθρο έρχεται στην επιφάνεια αφήνοντας περιθώριο για μια ανάγνωση του ασυνείδητου αλλά χωρίς πλήρη εισχώρηση σε αυτό (Hoyer & Steyaert (2015), επιτρέποντας έτσι βραχύτερες συμβουλευτικές παρεμβάσεις (McLeod, 2005).

Αν και το μοντέλο έχει προταθεί κυρίως ως μέθοδος επαγγελματικής συμβουλευτικής, το εύρος εφαρμογής του δεν περιορίζεται στην επαγγελματική συμβουλευτική. Οι διαπιστώσεις που προκύπτουν από την εφαρμογή της μεθόδου πολύ συχνά αφορούν πτυχές της ζωής του συμβουλευόμενου αξιοποιήσιμες σε άλλους τομείς, πέραν της επαγγελματικής ζωής, ακόμη και σε περιπτώσεις που η εργασία κατέχει κεντρικό ρόλο στη ζωή του ατόμου.

4.3 Τελικές παρατηρήσεις

Οι Savickas *et al.* (2009) υποστηρίζουν την αποδέσμευση της αφηγηματικής προσέγγισης από άλλες ανταγωνιστικές θεωρητικές προσεγγίσεις στη συμβουλευτική, άλλοι ερευνητές όμως θεωρούν ότι η επιτυχία της προσέγγισης οφείλεται στο γεγονός ότι οι επαγγελματίες που ακολουθούν την αφηγηματική προσέγγιση έχουν ήδη ένα υπόβαθρο θεωρητικής κατάρτισης σε άλλα μοντέλα, ιδιαίτερα το ψυχοδυναμικό, η αποδέσμευση από το οποίο μπορεί να αποδυναμώσει την αποτελεσματικότητα της αφηγηματικής προσέγγισης (McLeod, 2005). Στην ίδια διαπίστωση κατέληξε και η παρούσα μελέτη. Ο εννοιολογικός εξοπλισμός της ψυχοδυναμικής προσέγγισης, ιδιαίτερα το 'βασικό θέμα συγκρούσεων στις σχέσεις', παρείχε τη δυνατότητα βαθύτερης ανάλυσης του υλικού που προέκυψε από την εφαρμογή της αφηγηματικής προσέγγισης με βασικό εργαλείο το αυτοβιογραφικό τετράδιο εργασίας των Savickas & Hartung (2012).

5. Βιβλιογραφία

Amundson, N., Harris-Bowlsbey, J. and Niles, S. (2008). *Βασικές Αρχές Επαγγελματικής Συμβουλευτικής: Διαδικασίες και Τεχνικές*. Αθήνα: ΕΚΕΠ.

Dafou, E. (2018). Career boundaries and boundary-crossing by public sector employees: the case of Greek public education. *Career Development International*, 23(2), 197-211.

Hoyer, P. and Steyaert, C. (2015). Narrative identity construction in times of career change: taking note of unconscious desires. *Human Relations*, 68(12), 1837-63.

McLeod, J. (2005). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Peavy, V. (1993). Constructivist counseling: a prospectus. *Guidance and Counseling*, 9(2), 3-12.

Peavy, V. (2001). New visions for counseling in the 21st century: sociodynamic counseling. *Australian Journal of Career Development*, 10(2), 15-20.

Savickas, M. (2002). Career construction: a developmental theory of vocational behavior. In D. Brown (Ed.) *Career Choice and Development* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass, 149-205.

Savickas, M. (2012). Life design: a paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling and Development*, 90(1), 13-19.

Savickas, M. and Hartung, P. (2012). *My Career Story: an autobiographical workbook for life-career success*, downloaded at www.vocopher.com.

Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. and Van Vianen, A. (2009). Life design: a paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.

Vroom, V.H. (1964). *Work and Motivation*. New York, N.Y.: John Wiley & Sons.

Ybema, S., Keenoy, T., Oswick, C., Beverungen, A., Ellis, N. and Sabelis, I. (2009). Articulating identities. *Human Relations*, 62(3), 299-322.

ΤΟ ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΠΟΙΟΣ Ο ΡΟΛΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ; Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ ΤΩΝ ΔΗΜΩΝ ΠΥΡΓΟΥ ΚΑΙ ΑΡΧΑΙΑΣ ΟΛΥΜΠΙΑΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΗΛΕΙΑΣ

Παναγιωτακοπούλου Αρχοντία-Μυρτώ

1. Εισαγωγή

Με τον όρο «μετάβαση» στη Συμβουλευτική, σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο Ε. (2000), αναφερόμαστε σε καταστάσεις της εξελικτικής πορείας του ατόμου, κατά τις οποίες πραγματοποιείται μεταπήδηση, από το ίδιο το άτομο, από μία πραγματικότητα σε μία άλλη. Κατά την Margetts K. (1997), η μετάβαση από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις του ατόμου λόγω των σημαντικών αλλαγών που αυτό υφίσταται.

Πολλοί είναι οι παράγοντες που μπορούν να υποστηρίξουν ή να εμποδίσουν την μετάβαση ενός παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Κατά τους Downer, Driscoll, & Pianta, (2006) οι παράγοντες αυτοί διακρίνονται σε: α) παράγοντες δομής (π.χ. αριθμός μαθητών της τάξης, επίπεδο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων), β) παράγοντες ποιότητας (π.χ. ποιότητα της διδασκαλίας, υλικοτεχνικές υποδομές σχολείου), και γ) παράγοντες συνοχής μεταξύ του νηπιαγωγείου και του δασκάλου της πρώτης τάξης του δημοτικού (π.χ. δυνατότητα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης). Παράλληλα, σύμφωνα με τους Lloyd, Steinberg & Wilhelm – Chapin (1999) σημαντικοί παράγοντες μετάβασης είναι: α) το ίδιο το παιδί, οι γονείς του, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, η κοινότητα στο σύνολό της, η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η έρευνα της επιστημονικής κοινότητας αλληλεπιδρούν ισότιμα, β) η προσχολική αγωγή, η οποία έχει τη δυνατότητα να διευκολύνει τη μετάβαση μειώνοντας δυσάρεστες επιδράσεις και συνέπειες από διάφορες παραμέτρους της ζωής του παιδιού, γ) το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η μετάβαση στο σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο (το πλαίσιο στο οποίο ζει και αναπτύσσεται το παιδί, οι εξωσχολικές δραστηριότητες και οι διαπροσωπικές σχέσεις του με συνομήλικους), και 4) η αξιολόγηση της μετάβασης στο σχολείο δεν πραγματοποιείται στην ελληνική εκπαίδευση.

Αναμφίβολα, είναι πολύπλοκη διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας παίζουν σημαντικό ρόλο πολλοί παράγοντες και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους (Landsberg, 2013). Επομένως η ομαλή μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο εξαρτάται από την αλληλεπίδραση όλων αυτών των παραγόντων που αναφέρθηκαν παραπάνω σε συγκεκριμένο πλαίσιο και σε μακροχρόνιο επίπεδο. Στην Ελλάδα, η Γουργιώτου Ε. (2008) κατέληξε ότι τα βασικά στοιχεία που καθορίζουν μία επιτυχή μετάβαση είναι η παροχή μίας μαθησιακής συνέχειας, μέσα από το σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων για τους μαθητές του Νηπιαγωγείου και της Α΄ Δημοτικού, η συνεχής επικοινωνία ανάμεσα στο Νηπιαγωγείο και την Α΄ Δημοτικού, η σωστή προετοιμασία των νηπίων για τη μετάβαση, η συνεισφορά των γονέων και, τέλος, η ανάπτυξη επικοινωνίας μεταξύ μαθητών – εκπαιδευτικών -

γονέων. Στις παραπάνω δράσεις, ιδιαίτερα σημαντική και καθοριστική, αναδεικνύεται η συνεισφορά της συμβουλευτικής υποστήριξης.

Στην ελληνική πραγματικότητα, ο ρόλος του συμβούλου ασκείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, γιατί δεν υπάρχει εξειδικευμένο προσωπικό που να ασκεί συμβουλευτική στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Όμως όποιος αναλάβει το ρόλο της συμβουλευτικής υποστήριξης μία από τις αρμοδιότητές του είναι η διασφάλιση της ομαλής εισόδου και προσαρμογής των νηπίων στο δημοτικό σχολείο.

Πραγματοποιώντας ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό οι μόνες αναφορές που βρήκαμε είναι στην υπ. αριθμ. Φ. 50/ 92 / 57655 / Γ1/ 5 -6-2007 εγκύκλιο του ΥΠ.Ε.Π.Θ και Στο ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017 του Προεδρικού Διατάγματος 79/2017. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με την υπ. αριθμ. Φ. 50/ 92 / 57655 / Γ1/ 5 -6-2007 εγκύκλιο του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Εφαρμογή καινοτόμων παρεμβάσεων στο ολοήμερο νηπιαγωγείο» οι δραστηριότητες μετάβασης επικεντρώνονται στις ακόλουθες δραστηριότητες: α) επισκέψεις γνωριμίας και εξοικείωσης των παιδιών του Νηπιαγωγείου με τους χώρους, τα πρόσωπα, τις εκπαιδευτικές μεθόδους και τις δραστηριότητες της Α΄ τάξης, β) ανάπτυξη διάφορων projects από τους μαθητές του νηπιαγωγείου και από συνεργαζόμενους μαθητές και εκπαιδευτικούς νηπιαγωγείων και δημοτικών, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της ομαλής μετάβασης, γ) ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των γονέων και των φορέων της τοπικής κοινωνίας, σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία μετάβασης των νηπίων από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό, μέσω συχνών συναντήσεων, στη διάρκεια των οποίων θα τίθενται απόψεις και θα συζητούνται, με στόχο την προετοιμασία των γονέων για το νέο τους ρόλο, δ) οργάνωση εκθέσεων, θεατρικών δρώμενων και άλλων εκδηλώσεων των μαθητών του Νηπιαγωγείου ή από συνεργαζόμενους μαθητές Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου, και ε) δράσεις για την έγκαιρη διάγνωση των μαθησιακών ή άλλων δυσκολιών που πιθανόν να αντιμετωπίζουν οι μαθητές του νηπιαγωγείου με παράλληλη εφαρμογή μέτρων στήριξης με τη συνεργασία των νηπιαγωγών, του ΚΔΑΥ, των γονέων και φορέων του ΥΠΕΠΘ.

Στο ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017 του Προεδρικού Διατάγματος 79/2017 με τίτλο "Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολειών για πρώτη φορά ορίζονται Παιδαγωγικές συναντήσεις για να υπάρξει στενή συνεργασία νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου με στόχο τη διασφάλιση της ομαλής μετάβασης των μαθητών/τριών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό. Αναλυτικότερα, στο Άρθρο 14 με θέμα «Παιδαγωγικές συναντήσεις και ενημέρωση για θέματα αγωγής και προόδου των μαθητών και μαθητριών» στην παράγραφο 3 αναφέρεται ότι στο πλαίσιο του Νηπιαγωγείου θα γίνονται παιδαγωγικές συναντήσεις *«Με στόχο τη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου και τη διασφάλιση της ομαλής μετάβασης των μαθητών από τη μία βαθμίδα στην άλλη».*

Σκοπός, λοιπόν, της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι Νηπιαγωγοί των Δήμων Πύργου και Αρχαίας Ολυμπίας του Ν. Ηλείας σχετικά με τη μετάβαση των μαθητών του Νηπιαγωγείου από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό. Τα ερευνητικά ερωτήματα που ικανοποιούν τον παραπάνω σκοπό είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των Νηπιαγωγών των Δήμων Πύργου και Αρχαίας Ολυμπίας του Ν. Ηλείας σχετικά με τη μετάβαση των μαθητών του Νηπιαγωγείου από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό;

2. Ποιες είναι οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι Νηπιαγωγοί των Δήμων Πύργου και Αρχαίας Ολυμπίας του Ν. Ηλείας σχετικά με τη μετάβαση των μαθητών του Νηπιαγωγείου από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό;

3. Πως κρίνουν οι Νηπιαγωγοί των Δήμων Πύργου και Αρχαίας Ολυμπίας του Ν. Ηλείας τα αποτελέσματα των προγραμμάτων μετάβασης των μαθητών του Νηπιαγωγείου από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό που έχουν εφαρμόσει;

Η παρούσα έρευνα είναι σημαντική γιατί: α) έχει πολύ ενδιαφέρον η διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι Νηπιαγωγοί των Δήμων Πύργου και Αρχαίας Ολυμπίας του Ν. Ηλείας σχετικά με τη μετάβαση των μαθητών από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση, και β) θα αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο της εκπαιδευτικής πολιτικής για να βελτιώσει το Νομοθετικό πλαίσιο σχετικά με τη μετάβαση των μαθητών από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση. Παράλληλα είναι και πρωτότυπη γιατί δεν έχει ξαναγίνει παρόμοια έρευνα στους Δήμους Πύργου και Αρχαίας Ολυμπίας σ' αυτό το θέμα.

2. Μεθοδολογία Έρευνας

Παρακάτω ακολουθούν στοιχεία σχετικά με τη Μεθοδολογία της Έρευνας. Αναλυτικότερα, παρουσιάζεται το είδος της ερευνητικής μεθόδου που ακολουθήθηκε, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και ο τρόπος σχεδιασμού της έρευνας. Ακολούθως, παρουσιάζονται το δείγμα της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο, ο τρόπος που θα γίνει η στατιστική επεξεργασία, τα κριτήρια αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου και τέλος, οι περιορισμοί που συναντήσαμε κατά τη διάρκεια της έρευνας.

2.1. Ερευνητική διαδικασία

Με κριτήριο τη μορφή των δεδομένων που επιζητούνται σε μία έρευνα, γίνεται και η επιλογή ανάμεσα στην ποσοτική και στην ποιοτική έρευνα. Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια θα γίνει εφαρμογή της ποσοτικής έρευνας γιατί θεωρήσαμε αποτελεσματικότερη τη συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων και κατά επέκταση την ανάλυσή τους με στατιστικά εργαλεία και μεθόδους. Τα ποσοτικά δεδομένα έχουν αριθμητική ή αναλογική μορφή και μπορούμε να τα παρουσιάσουμε σε διαγράμματα και σχήματα, γεγονός που μας διευκολύνει στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας (Δημητρόπουλος, 2001). Ωστόσο, η ποσοτικοποίηση αυτή των δεδομένων, δεν αποτρέπει από την άλλη, την ποιοτική σύνοψη των αποτελεσμάτων (Δημητρόπουλος, 2001). Παράλληλα, στην ποσοτική έρευνα είναι δυνατή: α) η παραγωγή αριθμητικών δεδομένων που μπορούν να μας οδηγήσουν σε ευρύτερη διερεύνηση του θέματος (Cohen & Manion, 1994), β) ο έλεγχος μιας ή και περισσότερων υποθέσεων, γ) η ερμηνεία αίτιου & αιτιατού, και δ) οι προβλέψεις/εκτιμήσεις. Ένα άλλο θετικό στοιχείο της ποσοτικής έρευνας είναι ότι ο ερευνητής είναι άγνωστος και οι συμμετέχοντες ανώνυμοι, με αποτέλεσμα οι δεύτερη να απαντούν με μεγαλύτερη ειλικρίνεια στα ερωτήματα. Αν και η ποσοτική έρευνα μας δίνει τη δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου μέρους του δείγματος αναδεικνύοντας τις γενικές τάσεις του πληθυσμού, η παρούσα ερευνητική προσπάθεια αποτελεί μία πιλοτική έρευνα.

2.2. Συλλογή δεδομένων

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω για τη συγκέντρωση των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήσαμε ποσοτική έρευνα. Το ερευνητικό υλικό πάνω στο οποίο στηριχτήκαμε προέρχεται από τη συμπλήρωση ενός αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου χωρισμένο σε δύο μέρη (Α΄ Μέρος: Δημογραφικά Στοιχεία και Β΄ Μέρος: Απόψεις και πρακτικές μετάβασης) που συμπληρώθηκε από 30 Νηπιαγωγούς που εργάζονται σε Δημόσια Νηπιαγωγεία των Δήμων Πύργου και Αρχαίας Ολυμπίας του Νομού Ηλείας.

Η έρευνα υλοποιήθηκε το χρονικό διάστημα 5 Φεβρουαρίου-12 Φεβρουαρίου. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε σε ηλεκτρονική φόρμα της Google (η οποία βρίσκεται στη διεύθυνση: https://docs.google.com/forms/d/1eFEwOxOEWmBaNFN2lbbWkA WxxfuH1994F_0ufb2VE4Q/edit). Στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των δημόσιων Νηπιαγωγείων των Δήμων Πύργου και Αρχαίας Ολυμπίας και σε προσωπικές ηλεκτρονικές διευθύνσεις σε όσους εκπαιδευτικούς υπήρχε προσωπική γνωριμία. Δε χρειάστηκε να έρθουμε σε τηλεφωνική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες γιατί το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν με κατατοπιστικές οδηγίες. Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου απαιτούσε περίπου 10 λεπτά.

Δε διαπιστώθηκαν δυσκολίες όπως για παράδειγμα απροθυμία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και αυτό αποδεικνύεται και από το σύντομο χρονικό διάστημα που απαιτήθηκε για τη συμπλήρωση του απαιτούμενου αριθμού. Μέσα σε μία εβδομάδα λάβαμε 30 ερωτηματολόγια επαρκώς συμπληρωμένα ώστε να αξιοποιηθούν στην στατιστική επεξεργασία.

2.3. Προσδιορισμός του δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 30 νηπιαγωγούς των δημόσιων Νηπιαγωγείων των Δήμων Πύργου και Αρχαίας Ολυμπίας. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε όλα τα Νηπιαγωγεία των δύο Δήμων. Το δείγμα αυτό είναι πολύ μεγάλο λαμβάνοντας υπόψη ότι ο Δήμος Πύργου έχει 21 Νηπιαγωγεία και ο Δήμος Αρχαίας Ολυμπίας μόλις 5. Αυτό σημαίνει ότι στους δύο Δήμους εργάζονται, και ύστερα από τηλεφωνική επικοινωνία με το ΠΥΣΠΕ Ηλείας, κατά προσέγγιση 45 Νηπιαγωγοί.

2.4. Ερευνητικό Εργαλείο

Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο αποτελεί ένα τυποποιημένο μέσο λήψης πληροφοριών. Στην περίπτωσή μας, αποτέλεσε ένα έμμεσο μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στον ερευνητή και στους ερευνούμενους. Ως εργαλείο έχει αρκετά θετικά στοιχεία. Σύμφωνα με τους Faulkner, Swann, Baker, Bird & Carty (1999) είναι ένα εργαλείο που 1) προσφέρει στον ερευνητή εξοικονόμηση χρόνου, 2) κοστίζει πολύ λίγο (στην περίπτωσή μας μάλιστα που το κόστος ήταν μηδαμινό αφού μοιράστηκε στο δείγμα μέσω φόρμας της google), 3) είναι μία απλή διαδικασία με αποτέλεσμα να μην κουράζει ιδιαίτερα τους ερωτηθέντες, και 4) προσφέρει αποτελέσματα που χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία γιατί δίνει τη δυνατότητα συγκέντρωσης αντιπροσωπευτικού δείγματος.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποτελείται από 35 αυτοσχέδιες ερωτήσεις. Αναλυτικότερα, περιλαμβάνει δύο μέρη και αυτά με τη σειρά τους ενότητες. Το Α΄ Μέρος περιλαμβάνει μία ενότητα και περιέχει 7 ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών για τη συγκέντρωση των δημογραφικών στοιχείων. Από την άλλη, το Β΄ Μέρος περιλαμβάνει τρεις ενότητες και 28 ερωτήσεις για την καταγραφή των απόψεων και

των πρακτικών μετάβασης. Από τις ερωτήσεις του Β΄ Μέρους, οι 24 απαιτούν διαβαθμισμένη απάντηση της κλίμακας Likert, οι δύο είναι διχοτομικές ερωτήσεις (ναι/όχι) και οι άλλες δύο ανοιχτού τύπου. Ως στόχο έχουν την καταγραφή των απόψεων και των πρακτικών μετάβασης περιέχει 28 ερωτήσεις που αντιστοιχούν στα 3 ερευνητικά ερωτήματα.

2.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα ερευνητικής διαδικασίας και μετρήσεων

Δύο από τα απαραίτητα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτει ένα εργαλείο μέτρησης είναι η αξιοπιστία και η εγκυρότητα. Η αξιοπιστία (reliability) αναφέρεται στη σταθερότητα που εμφανίζει το ερευνητικό εργαλείο σε διαδοχικές μετρήσεις. Ένα εργαλείο μέτρησης θεωρείται αξιόπιστο όταν σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις, στο ίδιο δείγμα και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, εμφανίζει σταθερά τα ίδια αποτελέσματα, με την προϋπόθεση να μην έχει συμβεί κάποια σημαντική αλλαγή μεταξύ των μετρήσεων (Χ. Ουζούνη & Κ. Νακάκης, 2011). Από την άλλη πλευρά, η εγκυρότητα (validity) δείχνει κατά πόσο το ερευνητικό εργαλείο και οι μετρήσεις που αυτό μας δίνει μετρούν σωστά αυτό το οποίο προορίζεται να μετρήσει (Παρασκευόπουλος, 1993).

Για να εξασφαλίσουμε την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ακολουθήσαμε τα παρακάτω βήματα: 1) μαζί με το ερωτηματολόγιο διαβιβάστηκε και μία επιστολή της ερευνήτριας προς τους ερωτούμενους προκειμένου να κατανοήσουν τον σκοπό της έρευνας, το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου και να αισθανθούν προστατευμένοι από την ανωνυμία τους ώστε να απαντήσουν με ειλικρίνεια, 2) η συμπλήρωσή του ήταν εθελοντική, 3) στάλθηκε ηλεκτρονικά μέσω της φόρμας google docs, και 4) τηρήθηκαν όλα τα στάδια μίας έρευνας. Παράλληλα, η κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου αξιολογήθηκε για την καταλληλότητά της ως προς: 1)το περιεχόμενό της, 2) τη λεκτική της διατύπωση, 3) τη σειρά της στο ερωτηματολόγιο, 4) τον τύπο της (Παρασκευόπουλος, 1993). Τέλος, στις ερωτήσεις κλειστού τύπου ερωτήσεις δόθηκε μεγάλο εύρος προτεινόμενων απαντήσεων και για να αυξήσουμε την εγκυρότητα περιλάβαμε και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

2.6. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Από την έρευνα που διεξήχθη συγκεντρώθηκαν συνολικά 30 ερωτηματολόγια μέσω της φόρμας google docs. Η στατιστική ανάλυσή έγινε με Excel, οπότε είναι μονομεταβλητή.

3.Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων

Παρακάτω παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, οι απόψεις και οι πρακτικές τους στο θέμα της μετάβασης ενός μαθητή από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό.

3.1. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

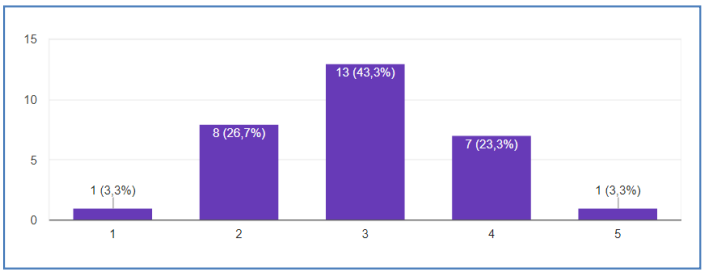
Το επάγγελμα της Νηπιαγωγού στην Ελλάδα είναι γυναικοκρατούμενα, δηλαδή θεωρείται φύσει και θέσει γυναικείο. Οπότε ήταν αναμενόμενο το 100% των ερωτηθέντων να είναι γυναίκες. Όσον αφορά την ηλικία του δείγματος, το ίδιο ποσοστό (46,7%) παρουσιάζουν οι ηλικίες μεταξύ 31-45 και πάνω από 46 χρονών. Αυτό σημαίνει ότι το 93,4% είναι πάνω από 31 χρονών και μόλις το 6,6% είναι λιγότερο από 30 χρονών. Τα αποτελέσματα δικαιολογούνται από το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια δεν γίνονται μόνιμες προσλήψεις στα σχολεία και επιπλέον έχουν μειωθεί αρκετά οι αιτήσεις συνταξιοδότησης από τις εν ενεργεία εκπαιδευτικούς λόγω των αλλαγών στο συνταξιοδοτικό σύστημα και την οικονομική κρίση που βιώνει η χώρα μας. Σχετικά με

το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο αξιοσημείωτο είναι ότι το ποσοστό εκείνων που έχουν μεταπτυχιακό δεν είναι καθόλου ευκαταφρόνητο (43,3%). Ωστόσο το 33,3% και το 10% παρέμεινε στην απόκτηση του Πτυχίου Πανεπιστημιακού Τμήματος και Προγράμματος εξομοίωσης αντίστοιχα. Ιδιαίτερα αξιοσημείωτο είναι ότι λίγο πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (το 53,3%) έχουν συμμετάσχει σε επιμόρφωση/κατάρτιση αναφορικά με το θέμα της μετάβασής ενός μαθητή από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό. Από αυτό διαφαίνεται μία μεγάλη έλλειψη σε επιμορφωτικές συναντήσεις από τους Σχολικούς Συμβούλους στους δύο Δήμους (Πύργου και Αρχαίας Ολυμπίας) σχετικά με το θέμα που μελετάται. Τέλος, η πλειοψηφία των Νηπιαγωγών που διδάσκουν στο Δήμο Αρχαίας Ολυμπίας είναι μόνιμο προσωπικό κατά 70%. Αυτό είναι λογικό αφού η Α΄ Φάση των προσλήψεων για το σχολικό έτος περιελάμβανε μόλις 70 Νηπιαγωγούς για όλο το Νομό Ηλείας.

3.2. Απόψεις Νηπιαγωγών στο θέμα της μετάβασης ενός μαθητή από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό

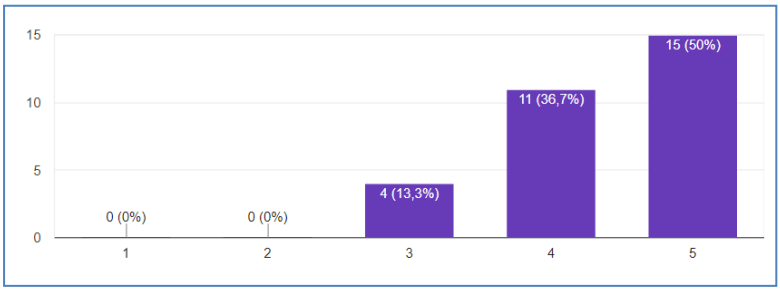
Σ' αυτή την ενότητα παρατίθενται οι απόψεις των Νηπιαγωγών στο θέμα της μετάβασης ενός μαθητή από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό μέσα από σχεδιαγράμματα και τις αναλύσεις τους. Στα σχεδιαγράμματα που ακολουθούν οι απαντήσεις είναι κωδικοποιημένες με αριθμούς από το 1 έως το 5 (όπου 1: διαφωνώ έντονα, 2: διαφωνώ, 3: δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4: συμφωνώ, και 5: συμφωνώ απόλυτα).

Αρχικά, στο παρακάτω σχεδιάγραμμα φαίνεται ότι οι ερωτηθέντες είναι αμφιταλαντευόμενοι ως προς το κατά πόσο οι διαδικασίες μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι η πιο δύσκολη μετάβαση που συναντά το άτομο.



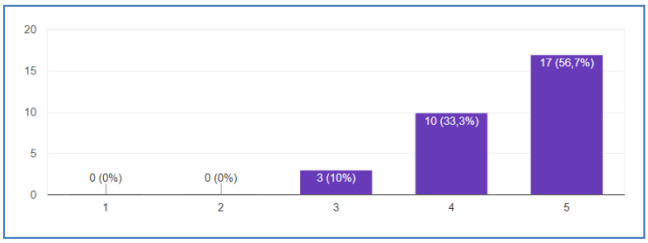
Διάγραμμα 1: Οι διαδικασίες μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι η πιο δύσκολη μετάβαση που συναντά το άτομο.

Ωστόσο, με ποσοστό 63,3% υποστηρίζουν ότι οι διαδικασίες μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο δεν πρέπει να ξεκινούν από την Α΄ Δημοτικού και επομένως θεωρούν ότι η προετοιμασία αυτής της μετάβασης ανήκει στις αρμοδιότητές τους. Για το 83,4% των νηπιαγωγών, μία σημαντική παράμετρος της επιτυχίας της είναι οι στενές σχέσεις Νηπιαγωγείου-Δημοτικού (Διάγραμμα 10). Παράλληλα, μεγάλο ποσοστό (86,7%) θεωρεί ότι η επιτυχία της μετάβασης αυτής συμβάλει θετικά στη σχολική πορεία του μαθητή. Ενώ δεν υπήρξε κανείς που να υποστήριξε το αντίθετο (Διάγραμμα 2).



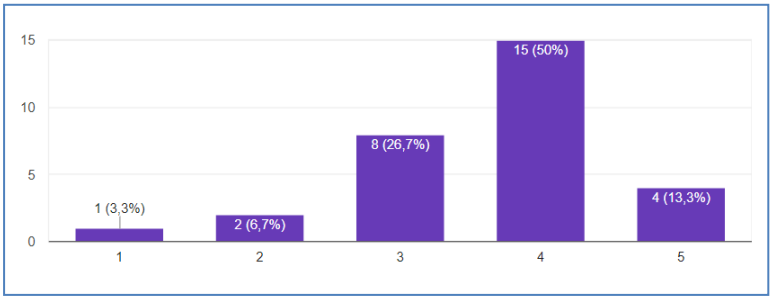
Διάγραμμα 2: Η επιτυχημένη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό συμβάλει θετικά στη σχολική πορεία του μαθητή.

Όμως, μοιρασμένοι φάνηκαν για το ένα πιστεύουν ότι όλοι οι μαθητές προσαρμόζονται στην Α' τάξη είτε έχουν συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα μετάβασης, είτε όχι. Χαρακτηριστικό είναι ότι ένας στους τρεις δε διαφωνούσε, αλλά ούτε και συμφωνούσε με αυτή την άποψη. Πιο ξεκάθαρη είναι η εικόνα με το αν πιστεύουν ότι η πραγματοποίηση κοινών προγραμμάτων μετάβασης Νηπιαγωγών και δασκάλων βοηθούν αποτελεσματικότερα τους μαθητές να προσαρμοστούν στο νέο μαθησιακό περιβάλλον. Αυτό γιατί σε ποσοστό 97% έχουν θετική άποψη πάνω σ' αυτή την αντίληψη. Αντίθετα, με ποσοστό 56,6% ισχυρίζονται ότι η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο δεν είναι μία προσωπική προσπάθεια του μαθητή.



Διάγραμμα 3: Η πραγματοποίηση κοινών προγραμμάτων μετάβασης Νηπιαγωγών και δασκάλων βοηθούν αποτελεσματικότερα τους μαθητές να προσαρμοστούν στο νέο μαθησιακό περιβάλλον.

Σε μεγάλο ποσοστό (63,3%) οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι ο ρόλος του Νηπιαγωγείου είναι να ενημερώνει και να προετοιμάζει τους γονείς για τις προκλήσεις και τις διαδικασίες μετάβασης.



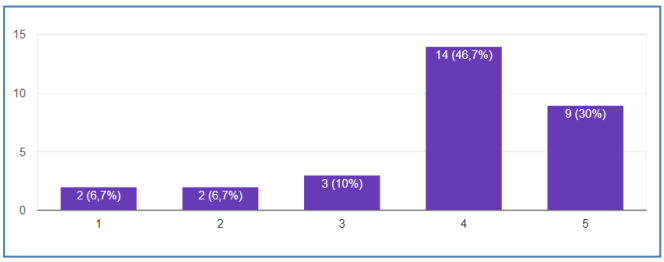
Διάγραμμα 4: Ο ρόλος του Νηπιαγωγείου είναι να ενημερώνει και να προετοιμάζει τους γονείς για τις προκλήσεις και τις διαδικασίες μετάβασης.

Συντριπτικό είναι το ποσοστό (73,3%) όσων ισχυρίζονται ότι για τις δυσκολίες προσαρμογής του μαθητή στην Α΄ Δημοτικού δεν ευθύνεται το Νηπιαγωγείο. Το μεγάλο ποσοστό πηγάζει από το αίσθημα αποποίησης ευθυνών σε ενδεχόμενο πρόβλημα προσαρμογής του μαθητή. Ούτε όμως δεν μπορούν να εκφέρουν άποψη (με ποσοστό 46,7%) για το αν ο εκπαιδευτικός της Α΄ Δημοτικού έχει την ευθύνη για την

προσαρμογή του μαθητή στην Α' Δημοτικού. Όμως, ένας στους τρεις θεωρεί υπεύθυνους τους δασκάλους της Α' Τάξης.

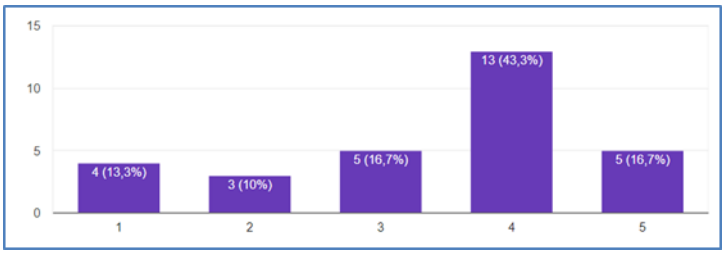
3.3. Πρακτικές Νηπιαγωγών στο θέμα της μετάβασης ενός μαθητή από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό

Όσον αφορά το πρακτικό μέρος, εντυπωσιακό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν πρακτικές μετάβασης (αγγίζει το 97%) παρότι περίπου οι μισοί δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σχετικό Πρόγραμμα επιμόρφωσης. Σύμφωνα με την κριτική τους αποτίμηση, με ποσοστό 55,2% θεωρούν ότι οι πρακτικές που χρησιμοποίησαν για να προετοιμάσουν τους μαθητές τους είχαν θετικά αποτελέσματα. Μεγάλο είναι το ποσοστό εκείνων που πιστεύουν ότι τα αποτελέσματα ήταν μάλλον θετικά. Το εντυπωσιακό είναι ότι καμία Νηπιαγωγός δεν θεωρεί ότι οι πρακτικές μετάβασης που χρησιμοποιήθηκαν είχαν αρνητικά αποτελέσματα. Όσον αφορά τις πρακτικές μετάβασης που χρησιμοποιούν οι 30 Νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα, το 76,7% ισχυρίζεται ότι συχνά ή πολύ συχνά ενημερώνει προφορικά τους εκπαιδευτικούς του Δημοτικού για το προφίλ του κάθε μαθητή που θα φοιτήσει στο Δημοτικό (Διάγραμμα: 4).



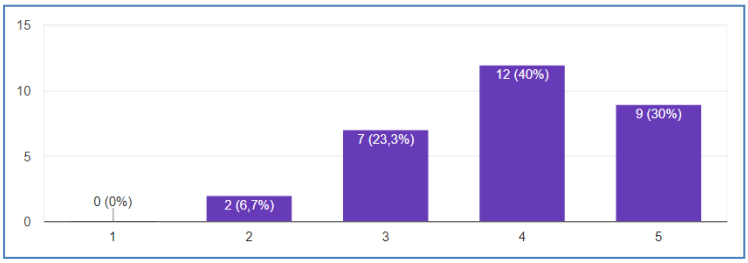
Διάγραμμα 4: Ενημερώνω προφορικά τους εκπαιδευτικούς του Δημοτικού για το προφίλ του κάθε μαθητή που θα φοιτήσει στο Δημοτικό.

Επιπλέον, ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό (60%) χρησιμοποιεί τους προσωπικούς φακέλους των μαθητών που θα φοιτήσουν στο Δημοτικό για να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς του Δημοτικού για το προφίλ του καθένα ξεχωριστά (Διάγραμμα: 5).



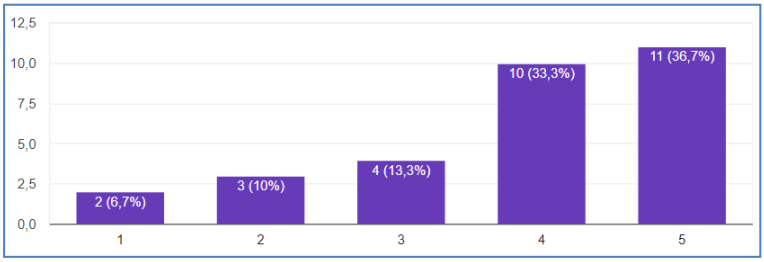
Διάγραμμα 5: Χρησιμοποιώ τους προσωπικούς φακέλους των μαθητών που θα φοιτήσουν στο Δημοτικό για να ενημερώσω τους εκπαιδευτικούς του Δημοτικού για το προφίλ του καθένα ξεχωριστά.

Το 70%, μάλιστα, πηγαίνει τη συζήτηση ένα βήμα παραπέρα και ζητά από τους μαθητές του να μιλήσουν για τις προσδοκίες που έχουν από τη φοίτησή τους στο Δημοτικό (Διάγραμμα: 6). Η δημιουργία, μάλιστα, υψηλών προσδοκιών από τους ίδιους μαθητές για τις επιδόσεις τους και τη γενικότερη συμπεριφορά τους στο Δημοτικό είναι πολύ πιθανό να λειτουργήσουν ως «αυτοεκπληρούμενες προφητείες», δηλαδή να τον οδηγήσουν να συμπεριφερθεί με τέτοιο τρόπο ώστε οι προσδοκίες του να επαληθευτούν στην πράξη.

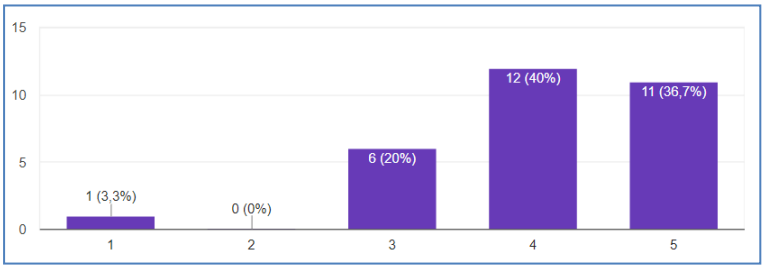


Διάγραμμα 6: Γίνεται συζήτηση με τους μαθητές του Νηπιαγωγείου για τις προσδοκίες που έχουν από τη φοίτησή τους στο δημοτικό.

Εντυπωσιακό είναι το ποσοστό (76,7%) όσων πραγματοποιούν επισκέψεις στο δημοτικό σχολείο με τους μαθητές του Νηπιαγωγείου συχνά έως πολύ συχνά (Διάγραμμα: 7). Παράλληλα, ένα λίγο μικρότερο ποσοστό, το 70% διοργανώνει κοινές εκδρομές ή επισκέψεις και κοινές εκδηλώσεις με το Δημοτικό (Διαγράμματα: 8).

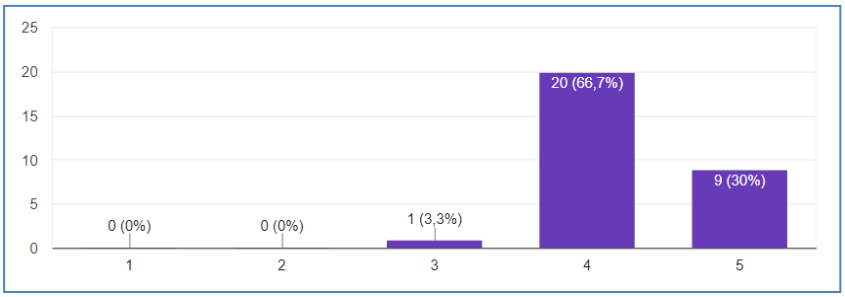


Διάγραμμα 7: Διοργανώνω κοινές εκδρομές ή επισκέψεις με το Δημοτικό Σχολείο.



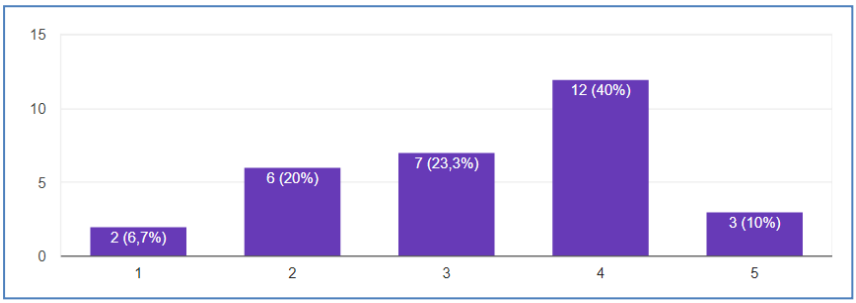
Διάγραμμα 8: Κάνω επισκέψεις στο δημοτικό σχολείο με τους μαθητές του Νηπιαγωγείου.

Σημαντικό παράγοντα στην επιτυχημένη μετάβαση των νηπίων παίζουν και οι γονείς τους. Οι γονείς μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην ορθή προετοιμασία του νηπίου για το Δημοτικό. Απαραίτητη προϋπόθεση γι' αυτό όμως είναι η συνεργασία τους τόσο με το Νηπιαγωγείο όσο και με το Δημοτικό. Αυτό φαίνεται ότι το έχουν αντιληφθεί οι Νηπιαγωγοί των Δήμων Πύργου και Αρχαίας Ολυμπίας. Το 96,7% των ερωτηθέντων απάντησαν ότι ενημερώνουν τους γονείς και συζητούν μαζί τους για τις προκλήσεις και τις διαδικασίες μετάβασης (Διάγραμμα:9).



Διάγραμμα 9: Ενημερώνω τους γονείς και συζητώ μαζί τους για τις προκλήσεις και τις διαδικασίες μετάβασης.

Όμως, δεν προχωρούν όλοι τη συνεργασία αυτή ένα βήμα παραπέρα. Αναλυτικότερα, μόνο οι μισοί προσκαλούν συχνά ή πολύ συχνά τους γονείς των μαθητών να συμμετάσχουν μαζί με τα παιδιά τους σε κοινές δραστηριότητες με το Δημοτικό Σχολείο και μόνο το 30% για να μοιραστούν τη δική τους εμπειρία από τη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό στα παιδικά τους χρόνια (Διαγράμματα:10).



Διάγραμμα 10: Προσκαλώ τους γονείς των μαθητών να συμμετάσχουν μαζί με τα παιδιά τους σε κοινές δραστηριότητες με το Δημοτικό Σχολείο.

4. Επίλογος – Συμπεράσματα

Το Νηπιαγωγείο είναι ένας εκπαιδευτικός χώρος με πολλές συμβουλευτικές ανάγκες που εμφανίζονται με αρκετούς τρόπους: συμβουλευτική μαθητών, ψυχολογική στήριξη, πληροφόρηση και συμβουλευτική γονέων/εκπαιδευτικών ή οικογενειών μέσα από ατομικές ή ομαδικές συνεδρίες και τέλος, διοργάνωσης διαφόρων προγραμμάτων. Ένα από τα θέματα που έχουν να αντιμετωπίσουν οι Νηπιαγωγοί είναι και η προετοιμασία του μαθητή για την πιο κρίσιμη από τις μεταβάσεις, τη μετάβαση από την προσχολική εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο. Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών και στο ΔΕΠΠΣ της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προτείνονται στους εκπαιδευτικούς δράσεις στο πλαίσιο των μαθημάτων που διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο και από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Η δημιουργία αυτών των προγραμμάτων περιέχουν δραστηριότητες που γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ σπιτιού, νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.

Τα ευρήματα της έρευνας ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα καθώς επιβεβαίωσε ότι οι Εκπαιδευτικοί Προσχολικής Εκπαίδευσης στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι οι διαδικασίες της μετάβασης από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση θα πρέπει να ξεκινούν από το Νηπιαγωγείο (63.3%) και η δε επιτυχία της συμβάλει θετικά στη σχολική πορεία του μαθητή (83,3%). Παράμετροι της επιτυχίας της είναι οι στενές σχέσεις Νηπιαγωγείου-Δημοτικού και η πραγματοποίηση κοινών προγραμμάτων μετάβασης Νηπιαγωγών –Δασκάλων (97%).

Όσον αφορά τις πρακτικές που χρησιμοποιούν προκειμένου να προετοιμάσουν τους μαθητές, φαίνεται ότι είναι ιδιαίτερα δραστήριοι:

- Το 80% συζητούν με τους μαθητές τους για τις ομοιότητες και τις διαφορές των δύο σχολείων.

- Το 76,7% πραγματοποιούν επισκέψεις στο δημοτικό σχολείο με τους μαθητές του Νηπιαγωγείου συχνά έως πολύ συχνά.
- Το 76,7% ισχυρίζεται ότι συχνά ή πολύ συχνά ενημερώνει προφορικά τους εκπαιδευτικούς του Δημοτικού για το προφίλ του κάθε μαθητή που θα φοιτήσει στο Δημοτικό.
- Το 70% των Νηπιαγωγών ζητά από τους μαθητές του να μιλήσουν για τις προσδοκίες που έχουν από τη φοίτησή τους στο Δημοτικό.
- Το 70% διοργανώνει κοινές εκδρομές ή επισκέψεις και κοινές εκδηλώσεις με το Δημοτικό.
- Το 60% χρησιμοποιεί τους προσωπικούς φακέλους των μαθητών που θα φοιτήσουν στο Δημοτικό για να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς του Δημοτικού για το προφίλ του καθένα ξεχωριστά.
- Τέλος, το 60% συζητούν για το πρόγραμμα του Δημοτικού (ωράριο, διαλείμματα, δραστηριότητες εκτός σχολείου, προσευχή, διδακτικά αντικείμενα Α΄ Δημοτικού) με τα νήπια για είναι προετοιμασμένα στη νέα ρουτίνα του σχολικού περιβάλλοντος του Δημοτικού.

Σημαντικό παράγοντα στην επιτυχημένη μετάβαση των νηπίων παίζουν και οι γονείς τους. Το 63,3% των Νηπιαγωγών πιστεύουν ότι ο ρόλος του Νηπιαγωγείου είναι να ενημερώνει και να προετοιμάζει τους γονείς για τις προκλήσεις και τις διαδικασίες μετάβασης. Το 96,7% των ερωτηθέντων απάντησαν ότι ενημερώνουν τους γονείς και συζητούν μαζί τους για τις προκλήσεις και τις διαδικασίες μετάβασης. Όμως, δεν προχωρούν όλοι τη συνεργασία αυτή ένα βήμα παραπέρα. Αναλυτικότερα, μόνο οι μισοί προσκαλούν συχνά ή πολύ συχνά τους γονείς των μαθητών να συμμετάσχουν μαζί με τα παιδιά τους σε κοινές δραστηριότητες με το Δημοτικό Σχολείο και μόνο το 30% για να μοιραστούν τη δική τους εμπειρία από τη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό στα παιδικά τους χρόνια.

Ολοκληρώνοντας τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, οι Νηπιαγωγοί με ποσοστό 93% θεωρούν ότι οι παραπάνω πρακτικές που χρησιμοποίησαν για να προετοιμάσουν τους μαθητές τους είχαν θετικά ή μάλλον θετικά αποτελέσματα. Δηλαδή, ισχυρίζονται ότι ύστερα από τις παρεμβάσεις τους και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι μαθητές τους ήταν έτοιμοι να μεταβούν στην Α΄ Δημοτικού.

Βιβλιογραφικές αναφορές-

Γουργιώτου, Ε. (2008). *Αποτελεσματικές πρακτικές μετάβασης των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο κεντρικό επιμορφωτικό σεμινάριο στελεχών της εκπαίδευσης 'Το ολοήμερο νηπιαγωγείο'.* Ρέθυμνο.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education.* London and New York: Routledge.

Δημητρόπουλος, Ε. (2000). *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός: Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, Εκπαιδευτικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός* (τόμος Β΄) (γ΄ εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε,Γ. (2001): *Εισαγωγή στην Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας. Προς ένα Συστημικό Δυναμικό Μοντέλο Μεθοδολογίας Επιστημονικής Έρευνας (3η εκδ.),* εκδ. Ελλην, Αθήνα.

Downer, J.; Driscoll, K. and Pianta, R. (2006). *Transition from Kindergarten to*

First Grade. In Dominic Gullo (ed.) Teaching and Learning in Kindergarten Year. USA: NAEYC.

Faulkner, Swann, Baker, Bird & Carty (1999). *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον, Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας. Μτφρ. Α. Ραυτοπούλου, Πάτρα: ΕΑΠ.*

Lloyd. W. J., Steinberg, R. D. & Wilhelm – Chapin, K. M. (1999). *Research on the Transition to Kindergarten. In R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), The Transition to Kindergarten,* 305-316. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Landsberg, R. (2013). *Transition to School – the next phase to the child's learning and development*. Te Iti Kahurangi, School of Education e-Journal, 1(30-41).

Margetts, K. (1997). *Factors impacting on children's adjustment to the first year of life. Early Childhood Folio.* 3, 39-51.

Ουζούνη Χ. & Νακάκης Κ., (2011). *Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες,* Άρθρο συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, Νοσηλευτική, 50(2): 231–239.

ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017 το Προεδρικό Διάταγμα 79/2017 με τίτλο "*Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολειών."* Ανάκτηση από: http://www.alfavita.gr/arthron/ypoyrgeio-paideias/fek-gia-tin-organosi-kai-leitoyrgia-nipiagogeion-kai-dimotikon-sholeion#ixzz53gbkYE2W, Ημερομηνία: 9-01-2018.

Υπ. αριθμ. *Φ. 50/ 92 / 57655 / Γ1/ 5 -6-2007 εγκύκλιο του ΥΠ.Ε.Π.Θ.* Ανάκτηση από: http://1grpe-a-ath.att.sch.gr/F-32-209-97290-G1-7-9-2007.pdf., Ημερομηνία: 9-01-2018

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΑΜΟΙΒΩΝ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ: Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ

Κων. Παπαχριστόπουλος

1. Εισαγωγή

Η εποχή της μετα νεωτερικότητας που διανύουμε χαρακτηρίζεται από συνεχείς και ριζικές μεταβολές και εμπεριέχει σε μεγάλο βαθμό το στοιχείο του σχετικισμού σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής (Simon, 1991; Giddens, 2001). Σε έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει, οι άνθρωποι αναμένεται ότι θα οδηγούνται σε μεγαλύτερη ευημερία όταν έχουν τη γνώση, τη δυνατότητα και τη δύναμη (*οικονομική και μη*) να παίρνουν μόνοι τους αποφάσεις για τη ζωή και την εργασία τους. Υπό αυτό το πρίσμα, στις μέρες μας αναπτύσσεται ένα ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον για την έννοια τόσο της αυτονομίας, της ικανοποίησης των ατομικών αναγκών όσο και των αμοιβών (Forest et al., 2016, Shaw & Gupta, 2015) καθώς πιστεύεται ότι όσο περισσότερες επιλογές[22] παρέχονται στον άνθρωπο τόσο περισσότερο αυτός θα νιώθει ασφαλής, ικανοποιημένος και δημιουργικός, έτοιμος να συνεργαστεί και να προσφέρει[23]. Η παραπάνω άποψη, ωστόσο, δεν φαίνεται να επιβεβαιώνεται πάντα σε ερευνητικό επίπεδο. Πρόσφατες έρευνες από το χώρο της οικονομικής ψυχολογίας, υποστηρίζουν ότι η παροχή πολλών επιλογών στους ανθρώπους δεν είναι πάντα πιθανό ότι ενισχύει το επίπεδο της ευημερίας τους ενώ αναφορικά με την επίδραση των αμοιβών τόσο στο αίσθημα της προσωπικής αυτονομίας και ευημερίας όσο και στη συνεργατική και καινοτομική (εργασιακή) συμπεριφορά είναι κάτι που χρήζει επιστημονικής περαιτέρω επιβεβαίωσης (Schwartz, 2016; Scheibehenne & Todd, 2010; Moller & Deci, 2014, Deci & Ryan, 2002).

Οι αμοιβές αποτελούν βασικό στοιχείο σε οποιοδήποτε σύστημα ανθρωπίνων πόρων και οι αμοιβές αποτελούν ένα από τα πιο σημαντικά κόστη για τους οργανισμούς και τις εταιρείες (Berber, Morley, Slavić & Poór, 2017). Παρ'όλα αυτά, οι έρευνες για το συγκεκριμένο θέμα είναι σχετικά σπάνιες και μόνο κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας υπήρξαν πολλά αιτήματα για περισσότερες έρευνες όσον αφορά τη σχέση μεταξύ των ανταμοιβών, της παρακίνησης και της εργασιακής συμπεριφοράς ειδικά υπό το πρίσμα νεοεμφανιζόμενων πρακτικών σε συστήματα ανταμοιβών (Gagné & Forest, 2008, Gupta & Shaw, 2014, Thibaut-Landry et al., 2017). Παραδοσιακά, όσοι εργάζονται στους ανθρώπινους πόρους φαίνεται να υιοθετούν την άποψη της θεωρίας του δρώντος Οικονομικού Υποκειμένου (Economic Agency Theory, Jensen & Meckling, 1976) ως κύριο σημείο αναφοράς για το σχεδιασμό συστημάτων ανταμοιβών και για την παροχή υψηλότερων πληρωμών ώστε να δώσουν κίνητρα στους εργαζομένους και για την επίτευξη των στόχων των οργανισμών και των

22 Η οικονομική δύναμη σε όλο το δυτικό κόσμο προφανώς ακόμα θεωρείται ως κύρια πηγή ελευθερίας, αυτονομίας, δύναμης και ευημερίας (Frey & Stultzer, 2007, Bauman, 2014).
23 Αυτή η υπόθεση πηγάζει από την αρχή που είναι γνωστή στη βιβλιογραφία ως φιλελεύθερη αισιοδοξία (*Liberal Optimism*).

εταιρειών (Park & Sturnamn, 2012, Delery & Roumpi, 2017, Gerhart & Fang, 2015, Olansen et al., 2015). Ωστόσο, οι έρευνες και οι πρακτικές οδηγούν σε πολλές αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με τις επιδράσεις των οικονομικών κινήτρων και ανταμοιβών στην παρακίνηση, την αποδοτικότητα και την εργασιακή ηθική και δεοντολογία των εργαζομένων (Cerasoli, Nicklin, & Ford, 2014 Gläser& Van Quaquebeke, 2017).

2. Αμοιβές και εργασιακά αποτελέσματα

Την τελευταία δεκαετία εντείνεται σημαντικά το ερευνητικό ενδιαφέρον για το ρόλο που παίζουν οι κάθε είδους αμοιβές στα οργανωτικά πλαίσια ως μέσο και τεχνική για την ενίσχυση της ατομικής προσπάθειας, της παρακίνησης και της απόδοσης (π.χ. Dulebohn & Werling, 2007; Gagné & Forest, 2008; Gupta & Shaw, 2014; Shaw & Gupta, 2015). Παρόλο που οι αμοιβές αποτελούν τον βασικότερο τρόπο παρακίνησης που αξιοποιούν οι οργανισμοί και οι επιχειρήσεις (Gerhart & Fang, 2015, Fang & Gerhart, 2012) σειρά ερευνών και μετά αναλύσεων μαρτυρούν ότι είναι ένα θέμα παραμελημένο από τους ερευνητές[24] (π.χ. Fang & Gerhart, 2012; Rynes, Gerhart, & Parks, 2005; Gupta & Shaw, 2014). Επομένως, η μεθοδική και εστιασμένη έρευνα για το ρόλο των αμοιβών στο κόσμο των επιχειρήσεων που έχει ενσκήψει η οικονομική κρίση αποτελεί σημαντική και χρήσιμη ερευνητική πρόκληση.

Είναι αλήθεια ότι οι οργανισμοί και οι επιχειρήσεις "επενδύουν" σημαντικά στα οφέλη μιας διαφοροποιημένης αμοιβής (π.χ. bonuses, pay by performance schemes) ή στο ύψος των αμοιβών (Gerhart & Fang, 2015) προσβλέποντας σε ένα εργασιακό δυναμικό έτοιμο να συνεργαστεί, να παρέχει προτάσεις και να έχει θετική οργανωσιακή συμπεριφορά (*positive organizational scholarship*). Χρειάζεται ωστόσο, από τη μια μεριά, να σκεφτούμε ότι η δυνατότητα παροχής αυξημένων αμοιβών και bonus μετριάζεται από την τρέχουσα οικονομική κρίση ενώ παράλληλα είναι σκόπιμο οι - περιορισμένες- αμοιβές που παρέχονται με τρόπο που θα καλύπτουν τις ανάγκες των εργαζομένων έτσι ώστε να οδηγούν σε θετικά εργασιακά αποτελέσματα (π.χ. συνεργασία, καινοτομική συμπεριφορά). Έρευνες, έτσι που έχουν στον ερευνητικό τους κορμό τους στόχο να μελετήσουν πώς οι αμοιβές μπορούν να λειτουργήσουν επ' ωφελεία για τους οργανισμούς αλλά και για τον εργαζόμενο συμβάλλουν λειτουργικά στο να επιτευχθεί ένα εργασιακό περιβάλλον όπου προάγεται η συνεργασία και η καινοτομία.

Αν λάβουμε υπόψη μας ότι στις Οικονομίες της Γνώσης τα εργασιακά συμβόλαια είναι κυρίως ψυχολογικά και βασίζονται κατά κύριο λόγο στην κοινωνική συναλλαγή και την αμοιβαία εμπιστοσύνη, την οποία εργαζόμενος και οργανισμός καλούνται να αποδείξουν ότι την αξίζουν, έννοιες όπως αυτές της δικαιοσύνης, της ισότητας και της εμπιστοσύνης μελετώνται όλο και πιο συχνά στο χώρο της οργανωτικής ψυχολογίας. Η έννοια της δικαιοσύνης είναι πολύ σημαντική για τους οργανισμούς γιατί, όπως έχουν δείξει έρευνες, σε πολλές περιπτώσεις οι εργαζόμενοι τη χρησιμοποιούν ως ένα μέσο ερμηνείας του εργασιακού περιβάλλοντος και βάσει αυτής διαμορφώνουν τις εργασιακές τους στάσεις (συνεργασία, δέσμευση, ικανοποίηση κ.ά.), καθορίζουν την εργασιακή τους συμπεριφορά αλλά και την απόδοσή τους (Konovsky, 2000; Zapata-Phelan και συν., 2009; Dulebohn &

24 Το ποσοστό των άρθρων που έχουν δημοσιευθεί από το 1996 έως το 2015 στα κορυφαία περιοδικά της διοίκησης επιχειρήσεων και αφορούν τις αμοιβές δεν ξεπερνά το 3 % (Gupta & Shaw, 2014, Forest et al., 2016).

Martocchio, 1998; Giacobbe-Miller, Miller, Zhang, & Victorov, 2003; Folger & Konovsky, 1989; Tremblay, Sire & Balkin, 2000). Παλαιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι η δικαιοσύνη είναι δυνατό να προβλέπει την εργασιακή απόδοση διαμέσου της ικανοποίησης των βασικών αναγκών (Zapata-Phelan *και συν*., 2009).

Στην υπάρχουσα αρθρογραφία οι δύο κυρίαρχες σχολές σκέψης που αναδύονται παρέχουν αντικρουόμενες θέσεις για το ρόλο των αμοιβών για την εργασιακή στάση και συμπεριφορά των εργαζομένων (Deci & Ryan, 1985; Fang & Gerhart, 2012; Frey & Jergen, 2001; Gagné & Deci, 2005; Rynes, Gerhart, & Parks, 2005). Από τη μία, έρευνες που έχουν ως βάση τη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού (SDT, Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000) μιλούν για την αρνητική επίδραση των αμοιβών για την απόδοση, τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα (π.χ. Cerasoli, Nicklin, & Ford, 2014; Deci, Koestner, & Ryan, 1999; Moller & Deci, 2014) ενώ υπάρχουν και οι υπέρμαχοι της παρακινητικής δύναμης των αμοιβών ως μέσο ενίσχυσης της προσωπικής προσπάθειας και καινοτομικής συμπεριφοράς (π.χ. Gerhart & Fang, 2014; Jenkins, Gupta, Mitra, & Shaw, 1998).

3. Η Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού

Η *Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού* (SDT, Deci & Ryan, 2000) είναι μια θεωρία για την ανθρώπινη παρακίνηση (*human motivation*), την προσωπική ανάπτυξη (*development*) και την ευημερία (*well being*) (Ryan, 2009). Βασίζεται στη παραδοχή ότι οι άνθρωποι είναι ζωντανοί οργανισμοί με έμφυτη την τάση για ψυχολογική ανάπτυξη (Deci & Ryan, 2000). Η θεωρία βασίζεται σε τρεις (3) θεμελιώδεις αρχές: α) Καταρχάς, ο άνθρωπος δεν είναι φύσει παθητικός, αλλά ένας οργανισμός ενεργητικός που δρα και αντιδρά προληπτικά για να ικανοποιήσει τις βασικές του ανάγκες, β) ο άνθρωπος είναι προσανατολισμένος στην ανάπτυξη και προσπαθεί για ανώτερα επίπεδα ευημερίας και γ) το περιβάλλον με ισχύουσα τη διαλεκτική σχέση του ανθρώπου με αυτό, επιδρά ενεργητικά στην τάση του ανθρώπου για ανάπτυξη και προληπτική δράση (Vanstenkiste, 2005).

Η θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού ανήκει στις θεωρίες που κάνουν λιγότερο μηχανιστικές παραδοχές για την ανθρώπινη φύση (Rogers, 1963) και αντιμετωπίζουν την ανθρώπινη ανάπτυξη ως μια διαδικασία κατά την οποία οι άνθρωποι επεξεργάζονται, «διαπραγματεύονται» και εσωτερικεύουν αναπαραστάσεις του εαυτού τους και του κόσμου έτσι ώστε να είναι δημιουργικοί και να εξελίσσονται (Deci & Ryan, 2008). Αυτή η διαδικασία εσωτερίκευσης (*internalization*) ή οργανισμικής ενσωμάτωσης (*organismic integration*) περιγράφεται από τους ίδιους τους εμπνευστές της θεωρίας ως εξής (Deci & Ryan, 2000, σελ. 235-236): *«…είναι μια ενεργός φυσική διαδικασία κατά την οποία οι άνθρωποι προσπαθούν να μεταμορφώσουν κοινωνικά εγκατεστημένα ήθη ή επιταγές σε αξίες που εκφράζουν τον εαυτό μας με μηχανισμούς αυτορρύθμισης […] αυτοί είναι οι τρόποι μέσω των οποίων τα άτομα αφομοιώνουν και επανατοποθετούνται απέναντι σε ρυθμίσεις που τους επιβάλλει το περιβάλλον έτσι ώστε να νιώθουν αυτόνομοι και αυτοκαθοριζόμενοι...».* Σε όλους τους εργασιακούς τομείς και σε συμφωνία με αυτή τη θεώρηση, η εσωτερική κινητοποίηση συχνά περιγράφεται ως μια πιο λειτουργική μορφή κινητοποίησης επειδή σχετίζεται με περισσότερο βέλτιστη απόδοση και θετική οργανωτική συμπεριφορά (π.χ. Trépanier, Forest, Fernet, & Austin, 2015, Olafsen, Halvari, Forest, & Deci, 2015). Από την άλλη πλευρά, η εξωγενής κινητοποίηση θεωρείται ότι είναι μια λιγότερο υγιής μορφή κινητοποίησης καθώς σχετίζεται με χαμηλότερη ψυχολογική ευεξία, χαμηλότερη συμμετοχή στην εργασία και χαμηλότερη αποδοτικότητα (π.χ. Thibault-Landry et al.,2016, Fernet, Austin, & Vallerand, 2012, Gagné, et al., 2015).

Σύμφωνα με τη *θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού* όλοι οι άνθρωποι έχουν τρεις (3) εγγενείς ψυχολογικές ανάγκες: α) την ανάγκη για το αίσθημα της ικανότητας (*competence*), β) την ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις (*relatedness*) και γ) την ανάγκη για αυτονομία (*autonomy*). Η ανάγκη για το αίσθημα της ικανότητας αναφέρεται στην ανάγκη που έχει κάθε άτομο να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το περιβάλλον του (σχολείο, οικογένεια, εργασία κ.ά.) κατά τρόπο που τον κάνει να νιώθει ικανός (Deci & Ryan, 1985; Connell & Wellborn, 1991). Η ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις αναφέρεται στην ανάγκη που έχουν τα άτομα να νιώθουν ότι ανήκουν σε ένα δεδομένο κοινωνικό περιβάλλον. Για να ικανοποιηθεί αυτή η ανάγκη πρέπει να υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός και εμπιστοσύνη μεταξύ των ατόμων (Vallerand, 1997· Baumeister & Leary, 1995). Τέλος, η ανάγκη να νιώθει κάποιος αυτόνομος αναφέρεται στην επιθυμία του ατόμου να εμπλέκεται σε δραστηριότητες που ο ίδιος ενσυνείδητα επιλέγει, νιώθοντας ότι είναι κύριος των πράξεών του (Deci, 1975)[25].

Τα τελευταία χρόνια οι έρευνες με θεωρητική βάση τη Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού δίνουν έμφαση στην ικανοποίηση των ανθρωπίνων αναγκών ως διαμεσολαβητικό (επεξηγηματικό και προβλεπτικό) παράγοντα για τα αποτελέσματα των αμοιβών στον εργασιακό χώρο (π.χ. Del Vecchio & Wagner, 2011; Gagné & Forest, 2008; Houlfort, Koestner, Joussemt, Nantel-Vivier, & Lekes, 2002; Moller & Deci, 2014; Stone et al., 2009). Υπό το θεωρητικό πρίσμα της SDT το να παρέχεις αμοιβές μπορεί να συνεισφέρει στην ενίσχυση αναγκών όπως αυτή της αυτονομίας (εάν π.χ. αυτή η αμοιβή ενισχύει τη δύναμη συνεισφοράς και το εύρος των αρμοδιοτήτων) ή/και της ικανότητας (εάν π.χ. η αμοιβή εκληφθεί ως αναγνώριση της προσπάθειας και της προσφοράς του εργαζομένου) αλλά αυτό μπορεί να μην ισχύει πάντα αφού η προσφορά χρηματικών αμοιβών από μόνη της δεν εξασφαλίζει de facto την ικανοποίηση των βασικών ανθρωπίνων αναγκών (Gagné & Forest, 2008, Forest et. al, 2016).

Οι έρευνες που έχουν γίνει στο χώρο της SDT και έχουν σχέση με τις αμοιβές αναφέρονται κυρίως σε πληθυσμούς μη εργαζομένων (Forest et al., 2016) καθιστώντας μη γενικεύσιμα τα αποτελέσματα. Ο κόσμος, ωστόσο, της εργασίας και των επιχειρήσεων, ειδικά σε περιόδους κρίσης δεν έχει απαραίτητα αναλογίες με πειράματα και έρευνα σε "ελεγχόμενα" πλαίσια (π.χ. πειράματα με παιδιά, φοιτητές) αφού οι δοκιμασίες (*tasks*) που αξιοποιούνται σε αυτά τα ερευνητικά πλαίσια συνήθως είναι απλές (σε αντίθεση με τα προκλητικά καθήκοντα σε μια εργασία), η διάρκεια τους είναι περιορισμένη (σε αντίθεση με την καθημερινή εμπειρία μιας εργασία) ενώ τα κίνητρα είναι ενδεικτικά σε αντίθεση με τις επιχειρήσεις όπου το οικονομικό διακύβευμα (κάποιων ίσως χιλιάδων ευρώ) μπορεί να συμβάλει στην αλλαγή της ζωής, όχι μάλιστα μόνο της εργασιακής (Bartol & Locke, 2000; Fang & Gerhart, 2012; Gerhart & Fang, 2014; 2015; Jenkins et al., 1998; Rynes et al., 2005; Shaw & Gupta, 2015). Σε αυτή την κατεύθυνση προσφάτως ερευνητές της SDT έχουν καλέσει για περαιτέρω έρευνα για τους ψυχολογικούς μηχανισμούς (π.χ. ικανοποίηση αναγκών, στοιχεία προσωπικότητας) και περιβαλλοντικούς/καταστασιακούς παράγοντες (π.χ. εταιρική κουλτούρα, είδος οργανισμού)που διαμεσολαβούν ανάμεσα στα συστήματα αμοιβών

[25] Η βασική διαφορά της *θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού* με άλλες θεωρίες αναγκών που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς, είναι ότι, σύμφωνα με τους Deci και Ryan (2000), η ικανοποίηση των ψυχολογικών αναγκών αποτελεί ένα μέσο και όχι τον τελικό σκοπό για τον άνθρωπο.

και τα εργασιακά αποτελέσματα (Forest et al., 2016; Moller & Deci, 2014). Παράλληλα, σε αυτή την κατεύθυνση σημειώνεται η ανάγκη να συνεκτιμώνται τα ειδικά χαρακτηριστικά των διαφορετικών τομέων εργασίας (Gagné & Forest, 2008)

3. Ανταμοιβές, ικανοποίηση βασικών αναγκών και εργασιακά αποτελέσματα: Οι θέσεις της Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού (SDT)

Σύμφωνα με τη Θεωρία Αυτοπροσδιορισμού, το αν τα άτομα αισθάνονται ενδογενή ή εξωγενή παρακίνηση εξαρτάται από το αν η δραστηριότητα με την οποία ασχολούνται συνεισφέρει στην ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών της αυτονομίας, ικανότητας και σχέσης με τους άλλους (Deci & Ryan, 2000). Για να αισθανθούν αυτόνομα, τα άτομα θα πρέπει να αισθάνονται ότι η δραστηριότητα με την οποία ασχολούνται συνάδει με τις προσωπικές τους αξίες και να έχουν μια αίσθηση προσωπικής βούλησης κατά την άσκησή της. Για να αισθανθούν ικανά, τα άτομα θα πρέπει να αισθάνονται ότι έχουν όλες τις απαιτούμενες δεξιότητες για να επηρεάσουν το περιβάλλον τους και να επιτύχουν τους στόχους τους (Deci & Ryan, 2000). Για να αισθανθούν ότι σχετίζονται με άλλους, τα άτομα θα πρέπει να έχουν την αίσθηση ότι μπορούν να συνδεθούν συναισθηματικά με άλλα άτομα στο περιβάλλον τους (π.χ. εργασία, σχολείο, οικογένεια) (Baumeister & Leary, 1995). Πολλές μελέτες στο πλαίσιο της εργασίας καταδεικνύουν ότι η ικανοποίηση των ψυχολογικών αναγκών των εργαζομένων σχετίζεται με την καλύτερη λειτουργικότητα, όπως η μεγαλύτερη αυτόνομη παρακίνηση και χαμηλότερη ελεγχόμενη κινητοποίηση, καθώς και η μεγαλύτερη απόδοση στα καθήκοντα, με ευχαρίστηση, σθένος και χαμηλότερη οργανωτική απόκλιση (π.χ., De Cooman, Stynen, Van den Broeck, Sels, & De Witte, 2013, Olafsen, Halvari, Forest & Deci, 2015, Vansteenkiste et al., 2007, Van de Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens, & Lens, 2010).

Προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι οι ψυχολογικές ανάγκες για ικανότητα και αυτονομία είναι οι πιο σχετικές και εστιάζουν άμεσα σε αυτές οι τρέχουσες πρακτικές ανταμοιβής (Thibault Landry et al., 2017, Moller & Deci, 2014). Η Thibault Landry και οι συνάδελφοί της (2017) διαπίστωσαν ότι όταν χρησιμοποιούνταν με το σωστό τρόπο, οι ανταμοιβές οδηγούσαν τους εργαζομένους στο να αισθάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση των ψυχολογικών τους αναγκών στο χώρο εργασίας τους. Σε μια άλλη από τις ελάχιστες μελέτες όπου εφαρμόζεται η Θεωρία του Αυτο-Καθορισμού (SDT) στις ανταμοιβές στο χώρο εργασίας, η Thibault - Landry και οι συνάδελφοί της κατέδειξαν ότι όταν οι ανταμοιβές χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση της αναγνώρισης εκ μέρους των διευθυντικών στελεχών της εργασίας των εργαζομένων, αυτό μπορεί να συσεισφέρει θετικά στην ψυχολογική ανάγκη των εργαζομένων για ικανότητα & αυτονομία γεγονός που τους οδηγεί στο να αισθάνονται περισσότερο κινητοποιημένοι και αφοσιωμένοι στο χώρο εργασίας τους και έχοντας ως σκοπό μικρότερο κύκλο εργασιών (2018).

5. Συμπεράσματα

Η Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού είναι αντίθετη με αυτή την οικονομική άποψη ως παράγοντα της ανθρώπινης παρακίνησης και συμπεριφοράς η οποία βοηθά στην εξήγηση του πώς οι αμοιβές μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε να ωθήσουν τους εργαζομένους στη βέλτιστη λειτουργικότητά τους σε οργανισμούς και εταιρείες. Αυτό φαίνεται να είναι κρίσιμης σημασίας από τη στιγμή που οι περισσότεροι εργοδότες κινητοποιούν τους εργαζομένους τους με έναν τρόπο που δεν είναι πάντα ο βέλτιστος,

εστιάζοντας αποκλειστικά σε άμεσα εξωτερικά κίνητρα όπως το χρήμα ή με «κίνητρα» παρά με «ανταμοιβές» που επικοινωνούν την εκτίμηση και επιδιώκουν την ικανοποίηση των βασικών αναγκών των εργαζομένων (Thibault Landry, Forest, Zirgami, Houson, & Boucher, 2018, Cerasoli, Nicklin & Ford, 2014, Cleveland, Byrne & Cavanagh, 2015).

Τα τελευταία χρόνια η έρευνα παρέχει σταθερά ευρήματα για το γεγονός ότι η προσφορά χρημάτων δεν συνιστά πάντοτε το βέλτιστο τρόπο για την αύξηση της ποσότητας και τη βελτίωση της ποιότητας της παρακίνησης των ατόμων (Deci, 1972, Ryan & Deci, 2011, Vansteenkiste, Neyrinck, Niemiec, Soenens, Witte, & Broeck, 2007). Αυτό συμβαίνει σύμφωνα με την SDT διότι η χρήση του χρήματος ως αποκλειστικό κίνητρο και γενικότερα η παροχή χρηματικών ανταμοιβών με βάση την καλύτερη απόδοση, φαίνεται να δημιουργούν μια διπλή αρνητική επίπτωση αυξάνοντας την εξωγενή κινητοποίηση και μειώνοντας ταυτόχρονα την ενδογενή κινητοποίηση καθώς τα άτομα είναι πιθανό να σκεφτούν ότι η κύρια πηγή κινητοποίησής τους είναι το χρήμα (Cerasoli et al., 2014, Krug & Braver, 2014). Παράλληλα, εστιάζοντας αποκλειστικά στις ανταμοιβές, ζητείται από τα άτομα με εξωγενή κινητοποίηση να υιοθετήσουν μια προσέγγιση «ο σκοπός αγιάζει τα μέσα» η οποία έχει σχετιστεί με αποκλίνουσα συμπεριφορά στο χώρο εργασίας (Thibault Landry, Forest, Zirgami, Houson, & Boucher, 2018, Kouchaki, Smith-Crowe, Brief, & Sousa, 2013). Η ενισχυτική επίδραση του χρήματος φαίνεται ότι επηρεάζει κυρίως την ποσότητα και όχι την ποιότητα των αποτελεσμάτων της εργασίας των εργαζομένων και φαίνεται ότι είναι απλά προσωρινή (π.χ. Deci, Koestner, & Ryan, 1999, Krug & Braver, 2014, Frey & Jegen, 2001) και αυτού του είδους η μετατόπιση στα κίνητρα μπορεί να οδηγήσει τους εργαζομένους να εργάζονται με μεγαλύτερη επιμονή αλλά χαμηλότερη ποιότητα (Maldani, 2015). Για να κατανοηθεί καλύτερα η εν λόγω μετατόπιση στα κίνητρα, η Θεωρία Αυτοπροσδιορισμού υποστηρίζει ότι, αντί να είναι μονοδιάστατη, η κινητοποίηση ενός ατόμου κυμαίνεται σε ένα συνεχές μεταξύ του να είναι εξωτερικά ωθούμενη και εξωγενής, μέχρι να είναι εσωτερικά ωθούμενη και ενδογενής.

Έτσι, ερευνητές της Θεωρίας Αυτοπροσδιορισμού έχουν επιστήσει την προσοχή μας στην ιδέα ότι τα οικονομικά κίνητρα μπορούν να έχουν ευεργετικά αποτελέσματα για τη συμπεριφορά και την ευεξία των εργαζομένων έχοντας ως στόχο τις ψυχολογικές τους ανάγκες για ικανότητα, αυτονομία και κοινωνικές σχέσεις (π.χ., Del Vecchio & Wagner, 2011, Gagné & Forest, 2008, Moller & Deci, 2014, Stone et al., 2009). Περισσότερες έρευνες σε αυτή την κατεύθυνση θα συνέβαλλε σημαντικά έτσι ώστε το είδος και το τρόπος παροχής των αμοιβών να λειτουργούν ευεργετικά τόσο για τους εργαζόμενους όσο και για τον οργανισμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aguinis, H., Joo, H., & Gottredson, R. K. (2013). What monetary rewards can and cannot do: How to show employees the money. Business Horizons, 56, 241-249.
- Amabile, T. M. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, *48*(2), 393-399.
- Bartholomew, K., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *33*(1), 75-102.

- Bhattacharyya, D. K. (2015). Compensation and benefits program a mediating variable for talent retention. Compensation & Benefits Review, 47(2), 75-80.
- Broeck, A., Vansteenkiste, M., Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *83*(4), 981-1002.
- Bureau, Julien & Mageau, Geneviève & Morin, Alexandre & Gagné, Marylène & Forest, Jacques & Papachristopoulos, Konstantinos & Lucas, Ashrah & Landry, Anaïs & Parenteau, Chloé. (2018). Promoting Autonomy to Reduce Employee Deviance: The Mediating Role of Identified Motivation. International Journal of Business and Management. 13.
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *140*(4), 980-1008.
- Choi, J., & Chen, C. C. (2007). The relationships of distributive justice and compensation system fairness to employee attitudes in international joint ventures. *Journal of Organizational Behavior*, *28*(6), 687-703.
- Cleveland, J. N., Byrne, Z. S., & Cavanagh, T. M. (2015). The future of HR is RH: Respect for humanity at work. Human Resource Management Review, 25(2), 146-161
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: a construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, *86*(3), 386-400.
- De Cooman, R., De Gieter, S., Pepermans, R., Jegers, M., & Van Acker, F. (2009). Development and validation of the Work Effort Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, *25*(4), 266-273.
- De Cooman, R., Stynen, D., Van den Broeck, A., Sels, L., & De Witte, H. (2013). How job characteristics relate to need satisfaction and autonomous motivation: Implications for work effort. *Journal of Applied Social Psychology*, *43*(6), 1342-1352.
- Deci, E. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.
- Deci, E. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, *18*(1), 105-115.
- Deci, E. L. (1972). The effects of contingent and noncontingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, *8*(2), 217-229.
- Deci, E. L. (1972). The effects of contingent and noncontingent rewards and controls on intrinsic motivation. Organizational Behavior and Human Performance, 8(2), 217-229.
- Deci, E. L., Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. Journal of applied psychology, 74(4), 580-590
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. Journal of personality, 62(1), 119-142
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999a). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, *125*(6), 627-668.

- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999b). The undermining effect is a reality after all—Extrinsic rewards, task interest, and self-determination: Reply to Eisenberger, Pierce, and Cameron (1999) and Lepper, Henderlong, and Gingras (1999). *Psychological Bulletin*, 125(6), 692-700.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, *71*(1), 1-27.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*,*26*(3-4), 325-346.
- Deci, E., L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Deci, E., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *PsychologicalBbulletin*, *125*(6), 627-668.
- Delery, J. E., & Roumpi, D. (2017). Strategic human resource management, human capital and competitive advantage: Is the field going in circles? Human Resource Management Journal, 27(1), 1-21.
- DelVecchio, S., & Wagner, J. (2011). Motivation and monetary incentives: A closer look. *Journal of Management and Marketing Research*, *7*(1), 1-13.
- Dulebohn, J. H., & Werling, S. E. (2007). Compensation research past, present, and future. *Human Resource Management Review*, *17*(2), 191-207.
- Fang, M., & Gerhart, B. (2012). Does pay for performance diminish intrinsic interest? *The International Journal of Human Resource Management*, *23*(6), 1176-1196.
- Fehr, E., & List, J. A. (2004). The hidden costs and returns of incentives—trust and trustworthiness among CEOs. *Journal of the European Economic Association*, *2*(5), 743-771.
- Fernet, C., Austin, S., & Vallerand, R. J. (2012). The effects of work motivation on employee exhaustion and commitment: An extension of the JD-R model. *Work & Stress*, *26*(3), 213-229.
- Fox, S., Spector, P. E., & Miles, D. (2001). Counterproductive work behavior (CWB) in response to job stressors and organizational justice: Some mediator and moderator tests for autonomy and emotions. Journal of Vocational Behavior, 59(3), 291–309.
- Frey, B. S. & Stutzer A. (2007). Economics and Psychology: A Promising New Cross-Disciplinary Field London: MIT Press, Cambridge Mass.
- Frey, B. S., & Jegen, R. (2001). Motivational interactions: Effects on behaviour. *Annales d'Économie et de Statistique*, 131-153.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, *26*(4), 331-362.
- Gagné, M., & Forest, J. (2008). The study of compensation systems through the lens of self-determination theory: Reconciling 35 years of debate. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 225-232.
- Gagné, M., Forest, J., Gilbert, M. H., Aubé, C., Morin, E., & Malorni, A. (2010). The Motivation at Work Scale: Validation evidence in two languages. *Educational and Psychological Measurement*, *70*(4), 628-646.

- Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., Van den Broeck, A., Aspeli, A. K., … Westbye, C. (2015). The Multidimensional Work Motivation Scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *24*(2), 178-196.
- Garbers, Y., & Konradt, U. (2014). The effect of financial incentives on performance: A quantitative review of individual and team-based financial incentives. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *87*(1), 102-137.
- Gerhart, B., & Fang, M. (2014). Pay for (individual) performance: Issues, claims, evidence and the role of sorting effects. *Human Resource Management Review*, *24*(1), 41-52.
- Gerhart, B., & Fang, M. (2015). Pay, intrinsic motivation, extrinsic motivation, performance, and creativity in the workplace: Revisiting long-held beliefs. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *2*(1), 489-521.
- Giacobbe-Miller, J. K., Miller, D. J., Zhang, W., & Victorov, V. I. (2003). Country and organizational-level adaptation to foreign workplace ideologies: A comparative study of distributive justice values in China, Russia and the United States. *Journal of International Business Studies*, *34*(4), 389-406.
- Giddens, A, (1991). *Modernity and self-identity.* Cambridge: Polity Press.
- Gillet, N., Fouquereau, E., Forest, J., Brunault, P., & Colombat, P. (2012). The impact of organizational factors on psychological needs and their relations with well-being. *Journal of Business and Psychology*, *27*(4), 437-450.
- Gillison, F., Standage, M., & Skevington, S. (2008). Changes in quality of life and psychological need satisfaction following the transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, *78*(1), 149-162.
- Gläser, D., van Gils, S., & Van Quaquebeke, N. (2017). Pay-for performance and interpersonal deviance: Competitiveness as the match that lights the fire. Journal of PersonnelPsychology,16,78–91.
- Larcker, D. F., Ormazabal, G., Tayan, B., & Taylor, D. J. (2014). Follow the money: Compensation, risk, and the financial crisis. Rock Center for Corporate Governance at Stanford University. Closer Look Series: Topics, Issues and Controversies in Corporate Governance No. CGRP-43; Stanford University Graduate School of Business Research Paper No. 14-34.
- Greene, R. J. (2014). The Role of Employee Ownership in the Total Rewards Strategy. Compensation & Benefits Review, 46(1), 6-9.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, *80*(4), 711-735.
- Gupta, N., & Shaw, J. D. (2014). Employee compensation: The neglected area of HRM research. *Human Resource Management Review*, *24*(1), 1-4.
- Gupta, N., Conroy, S. A., & Delery, J. E. (2012). The many faces of pay variation. *Human Resource Management Review*, *22*(2), 100-115.
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. (2007). *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. In Hagger & Chatzisarantis (Eds) Human Kinetics, US: Champaign, IL. 375 pp.
- Hennig-Thurau, T., & Paul, M. (2007). Can economic bonus programs jeopardize service relationships? *Service Business*, *1*(2), 159-175.

- Hill, G., & Howell, R. T. (2014). Moderators and mediators of pro-social spending and well-being: The influence of values and psychological need satisfaction. *Personality and Individual Differences*, *69*, 69-74.
- Hodgins, H. S., Weibust, K. S., Weinstein, N., Shiffman, S., Miller, A., Coombs, G., & Adair, K. C. (2010). The cost of self-protection: Threat response and performance as a function of autonomous and controlled motivations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *36*(8), 1101-1114.
- Houlfort, N., Koestner, R., Joussemet, M., Nantel-Vivier, A., & Lekes, N. (2002). The impact of performance-contingent rewards on perceived autonomy and competence. *Motivation and Emotion*, *26*(4), 279-295.
- Howell, R. T., Kurai, M., & Tam, L. (2013). Money buys financial security and psychological need satisfaction: Testing need theory in affluence. *Social Indicators Research*, *110*(1), 17-29. Doi:10.1007/s11205-010-9774-5.
- Igalens, J., & Roussel, P. (1999). A study of the relationships between compensation package, work motivation and job satisfaction. *Journal of Organizational Behavior*, *20*(7), 1003-1025.
- Jenkins Jr, G. D., Mitra, A., Gupta, N., & Shaw, J. D. (1998). Are financial incentives related to performance? A meta-analytic review of empirical research. *Journal of Applied Psychology*, *83*(5), 777-787.
- Jensen, M. C. & Meckling, W. H. (1976). Theory of the firm: Managerial behavior, agency costs and ownership structure. Journal of Financial Economics, 3, 305-360.
- Joussemet, M., Landry, R., & Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, *49*(3), 194-200.
- Kasser, T., & Ahuvia, A. (2002). Materialistic values and well-being in business students. *European Journal of Social Psychology*, *32*(1), 137-146.
- Kasser, T., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Sheldon, K. M. (2004). Materialistic values: Their causes and consequences. In T. Kasser & A. D. Kanner (Eds), *Psychology and consumer culture: The struggle for a good life in a materialistic world* (pp.11-28), Washington : American Psychological Association.
- Krug, M. K., & Braver, T. S. (2014). Motivation and cognitive control: Going beyond monetary incentives. In E. Bijleveld & H. Aarts (Eds) *The Psychological Science of Money* (pp. 137-162). New York : Springer.
- Kushlev, K., Dunn, E. W., & Lucas, R. E. (2015). Higher income is associated with less daily sadness but not more daily happiness. *Social Psychological and Personality Science*, 1-7.
- Kuvaas, B. (2008). A test of hypotheses derived from self-determination theory among public sector employees. *Employee Relations*, *31*(1), 39-56.
- Landry, A. T., Kindlein, J., Trépanier, S. G., Forest, J., Zigarmi, D., Houson, D., & Brodbeck, F. C. (2016). Why individuals want money is what matters: Using self-determination theory to explain the differential relationship between motives for making money and employee psychological health. *Motivation and Emotion*, 1-17.
- Luna-Arocas, R., & Tang, T. L. P. (2014). Are you satisfied with your pay when you compare? It depends on your love of money, pay comparison standards, and culture. *Journal of Business Ethics*, *128*(2), 279-289.
- Madhani, P. M. (2015). Managing salesforce performance. Compensation & Benefits Review, 47(2), 81-90.

- Moller, A. C., & Deci, E. L. (2014). The psychology of getting paid: An integrated perspective. In E. Bijleveld & H. Aarts (Eds) *The Psychological Science of Money* (pp. 137-162). New York: Springer
- Murayama, K., Matsumoto, M., Izuma, K., & Matsumoto, K. (2010). Neural basis of the undermining effect of monetary reward on intrinsic motivation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *107*(49), 20911-20916.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, *7*(2), 133-144..
- Olafsen, A. H., Halvari, H., Forest, J., & Deci, E. L. (2015). Show them the money? The role of pay, managerial need support, and justice in a self-determination theory model of intrinsic work motivation. *Scandinavian Journal of Psychology*, *56*(4), 447-457.
- Ones, D. S. (2002). Introduction to the special issue on counterproductive behaviors at work. International Journal of Selection and Assessment, 10(1–2), 1–4
- Park, S., & Sturman, M. C. (2012). How and what you pay matters. Compensation & Benefits Review, 44(2), 80-85.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will?. *Journal of Personality*, *74*(6), 1557-1586.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. In O. P. John, R. Robins, & L. A. Lawrence (Eds), *Handbook of personality: Theory and research (3rd ed.)*(pp. 654-678). New York : Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2011). A self-determination theory perspective on social, institutional, cultural, and economic supports for autonomy and their importance for well-being. In V. I. Chirkov, R. Ryan, K. M. Sheldon (Eds), *Human autonomy in cross-cultural context* (pp. 45-64). Netherlands: Springer.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Publications.
- Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *45*(4), 736-750.
- Ryan, R. M., Patrick, H., Deci, E. L., & Williams, G. C. (2008). Facilitating health behaviour change and its maintenance: Interventions based on self-determination theory. *European Health Psychologist*, *10*(1), 2-5.
- Rynes, S. L., Gerhart, B., & Parks, L. (2005). Personnel psychology: Performance evaluation and pay for performance. *Annual Review of Psychology*, *56*, 571-600.
- Scheibehenne, B., Greifeneder, R. & Todd, M. (2010). Can There Ever be Too Many Options? A Meta-Analytic Review of Choice Overload. *Journal of Consumer Research*, *37*, 409-425 .
- Schneider, B. (1987). The people make the place. *Personnel Psychology*, *40*, 437-53.

- Schwartz, B., (2004), *The Paradox of Choice: Why More Is Less*. New York: Harper Collins.
- Shaw, J. D., & Gupta, N. (2015). Let the evidence speak again! Financial incentives are more effective than we thought. *Human Resource Management Journal, 25*(3), 281-293.
- Sheldon, K. M., & Bettencourt, B. (2002). Psychological need-satisfaction and subjective well-being within social groups. *British Journal of Social Psychology, 41*(1), 25-38.
- Sheldon, K. M., Cheng, C., & Hilpert, J. (2011). Understanding well-being and optimal functioning: Applying the multilevel personality in context (MPIC) model. *Psychological Inquiry*, *22*(1), 1-16.
- Simon, H. (1957). A Behavioral Model of Rational Choice. Στο Herbert A. Simon. *Models of Man: Social and Rational.* New York: John Wiley and Sons.
- Simon, H. A. (1991). Organizations and markets. *Journal of Economic Perspectives, 5, 25-44.*
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn! *British Journal of Educational Psychology, 74*(3), 343-360.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology, 75*(3), 411-433.
- Stone, D. N., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2009). Beyond talk: Creating autonomous motivation through self-determination theory. *Journal of General Management, 34*(3).

- Stone, D. N., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2009). Beyond talk: Creating autonomous motivation through self-determination theory. *Journal of General Management, 34*(3).

- Tang, T. L. P. (1992). The meaning of money revisited. *Journal of Organizational Behavior, 13*(2), 197-202.
- Tang, T. L. P., & Gilbert, P. R. (1995). Attitudes toward money as related to intrinsic and extrinsic job satisfaction, stress and work-related attitudes. *Personality and Individual Differences, 19*(3), 327-332.
- Thibault Landry, A., Forest, J., Zigarmi, D., Houson, D., & Boucher, É. (2018). The Carrot or the Stick? Investigating the Functional Meaning of Cash Rewards and Their Motivational Power According to Self-Determination Theory. Compensation & Benefits
- Thibault, L., A., Gagné, M., Forest, J., Guerrero, S., Seguin, M., & Papachristopoulos, K. (2017). The relation between financial incentives, motivation, and performance: An integrative SDT based investigation. Journal of Personnel Psychology, 16(2), 61-76
- Thibault-Landry, A. T., Kindlein, J., Trepanier, S. G., Forest, J., Zigarmi, D., Houson, D., & Brodbeck, F. C. (2016). Why individuals want money is what matters: Using self-determination theory to explain the differential relationship between motives for making money and employee psychological health. Motivation and Emotion, 40, 226-242.

- Thibault-Landry, A. T., Kindlein, J., Trepanier, S. G., Forest, J., Zigarmi, D., Houson, D., & Brodbeck, F. C. (2016). Why individuals want money is what matters: Using self-determination theory to explain the differential relationship

between motives for making money and employee psychological health. Motivation and Emotion, 40

- Tremblay, M., Sire, B., & Balkin, D. B. (2000). The role of organizational justice in pay and employee benefit satisfaction, and its effects on work attitudes. *Group & Organization Management*, *25*(3), 269-290.
- Trépanier, S., Forest, J., Fernet, C., & Austin, S. (2015). On the psychological and motivational processes linking job characteristics to employee functioning: Insights from self-determination theory. Work & Stress, 29(3), 286-305.
- Van Vugt, M., Biel, A., Snyder, M., & Tyler, T. (2000). Perspectives on Cooperation in Modern Society: Helping the Self, Community, and Society. In M. Van Vugt, M. Snyder, T. Tyler & A. Biel (Eds.), *Cooperation in Modern Society: Promoting the Welfare of Communities, States, and Organisations.* London: Routledge.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, *23*(3), 263-280.
- Vansteenkiste, M., Neyrinck, B., Niemiec, C. P., Soenens, B., Witte, H., & Broeck, A. (2007). On the relations among work value orientations, psychological need satisfaction and job outcomes: A self-determination theory approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *80*(2).
- Vansteenkiste, M., Neyrinck, B., Niemiec, C. P., Soenens, B., Witte, H.,... Broeck, A. (2007). On the relations among work value orientations, psychological need satisfaction and job outcomes: A self-determination theory approach. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 80(2), 251-277.
- Vohs, K. D., Mead, N. L., & Goode, M. R. (2008). Merely activating the concept of money changes personal and interpersonal behavior. *Current Directions in Psychological Science*, *17*(3), 208-212.
- Weibel, A., Rost, K., & Osterloh, M. (2010). Pay for performance in the public sector—Benefits and (hidden) costs. *Journal of Public Administration Research and Theory*, *20*(2), 387-412.
- Werner, S., & Ward, S. G. (2004). Recent compensation research: An eclectic review. *Human Resource Management Review*, *14*(2), 201-227.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: a test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*(4).
- Williams, G. C., McGregor, H. A., Zeldman, A., Freedman, Z. R., & Deci, E. L. (2004). Testing a self-determination theory process model for promoting glycemic control through diabetes self-management. *Health Psychology*, *23*(1), 58-66.

Η ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ

Βασιλική Πασχαλιώρη, Ευάγγελος Χ. Παπακίτσος

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τις υπάρχουσες συστημικές προσεγγίσεις στη Συμβουλευτική, με έμφαση στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, και να τις συγκρίνει ως προς το Καθολικό Υπόδειγμα Συστημάτων. Το Καθολικό Υπόδειγμα Συστημάτων αποτελεί μια εννοιολογική χαρτογράφηση, δηλαδή μια απεικόνιση με σχεδιαγράμματα των καθολικών γνωρισμάτων ενός συστήματος, είτε αυτό είναι φυσικό είτε είναι τεχνητό / ανθρώπινο / κοινωνικό. Σε αυτό το ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο, η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα ανθρώπινο «σύστημα αναζήτησης σκοπού». Αυτές οι συστημικές προσεγγίσεις στη Συμβουλευτική είναι το Πλαίσιο Θεωρίας Συστημάτων και η Αφηγηματική Συμβουλευτική για τη Σταδιοδρομία. Αμφότερες ταξινομούνται στο γενικότερο θεωρητικό κίνημα του εποικοδομιτισμού στη Συμβουλευτική, έχοντας επιπλέον τη διάσταση του επαγγελματικού προσανατολισμού. Η παραπάνω σύγκριση πραγματοποιείται με τη βοήθεια της Διερεύνησης Συστημάτων και συγκεκριμένα με τον κλάδο της Μεθοδολογίας Συστημάτων, που παρέχει αντίστοιχες τεχνικές όπως η Οργανωτική Μέθοδος Ανάλυσης Συστημάτων.

Εισαγωγή

Η Διερεύνηση Συστημάτων (Systems Inquiry) αποτελεί ίσως το πλέον ολοκληρωμένο εννοιολογικό υπόβαθρο της «συστημικής σκέψης» (Systems Thinking). Αποτελείται από τρεις βασικούς κλάδους (Banathy & Jenlink, 2001):

- τη Φιλοσοφία Συστημάτων,
- τη Θεωρία Συστημάτων και
- τη Μεθοδολογία Συστημάτων.

Ο πρώτος βασικός κλάδος (Φιλοσοφία Συστημάτων) ασχολείται με γενικότερα φιλοσοφικά θέματα καθώς προσπαθεί να ανακαλύψει τα στοιχεία που προσφέρουν συνοχή και εσωτερική συνέπεια στο σύστημα. Έτσι κινείται σε τρία επίπεδα:

- το οντολογικό που επιχειρεί να εξηγήσει τη φύση των πραγμάτων, των ανθρώπων και της κοινωνίας στην οποία ζούμε,
- το επιστημολογικό που προσπαθεί να καθορίσει τη θέση μας για τη φύση των πραγμάτων, των ανθρώπων και της κοινωνίας μας,
- ενώ τέλος το αξιολογικό αναζητά να ανακαλύψει την ηθική και αισθητική φύση του κάθε συστήματος.

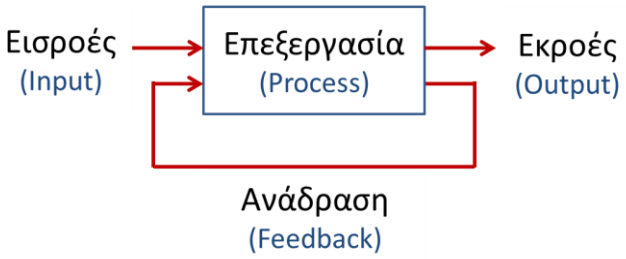
Ο δεύτερος βασικός κλάδος (Θεωρία Συστημάτων) είναι ιστορικά ο παλαιότερος και αποτελείται με τη σειρά του από:

- τη Γενική Θεωρία Συστημάτων (General Systems Theory), που μελετά τα φυσικά συστήματα,
- και την εφαρμογή της παραπάνω θεωρίας στις Κοινωνικές και Ανθρωπιστικές Επιστήμες (Stichweh, 2011).

Ο τρίτος βασικός κλάδος (αυτός της Μεθοδολογίας Συστημάτων) ασχολείται με τη μελέτη εργαλείων και τεχνικών υλοποίησης στα διαφορετικά πεδία εφαρμογών, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση και ενός τέταρτου κλάδου: της Εφαρμογής Συστημάτων (Systems Application) που ασχολείται με την εφαρμογή των συστημικών μεθόδων / εργαλείων σε συγκεκριμένα λειτουργικά περιβάλλοντα (Πασχαλιώρη, 2018: 56).

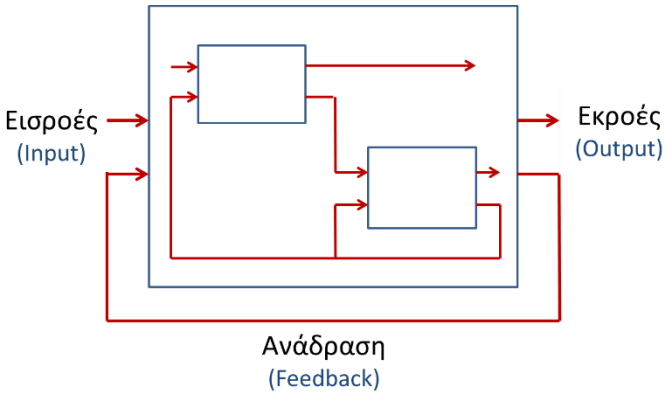
Το Καθολικό Υπόδειγμα Συστημάτων

Αν και η απαρχή των εννοιών της Γενικής Θεωρίας Συστημάτων (ΓΘΣ) χάνεται στα βάθη της Ιστορίας, η σύγχρονη θεμελίωσή της στα συστήματα του φυσικού κόσμου βασίζεται κυρίως στο έργο του Αυστριακού Ludwig von Bertalanffy (1968). Η ΓΘΣ βασίζεται αρχικά στο Καθολικό Υπόδειγμα Συστημάτων (General Systems Model) κατά Sanders (1991). Το Καθολικό Υπόδειγμα Συστημάτων (ΚΥΣ) αποτελεί μια εννοιολογική χαρτογράφηση (Laszlo & Krippner, 1998), δηλαδή μια απεικόνιση με σχεδιαγράμματα των καθολικών γνωρισμάτων ενός συστήματος (Εισροές – Επεξεργασία – Εκροές – Ανάδραση: βλ. Σχ. 1), είτε αυτό είναι φυσικό είτε είναι τεχνητό / ανθρώπινο / κοινωνικό (συμπεριλαμβανομένης της Εκπαίδευσης).



***Σχεδιάγραμμα 1**: Το Καθολικό Υπόδειγμα Συστημάτων.*

Η μελέτη ή «Ανάλυση» των συστημάτων με τη βοήθεια του ΚΥΣ διενεργείται σύμφωνα με δύο βασικές ιδιότητες (Σχ. 2): την ύπαρξη Ιεραρχικής Δομής και την Αναδρομικότητα (recursiveness).



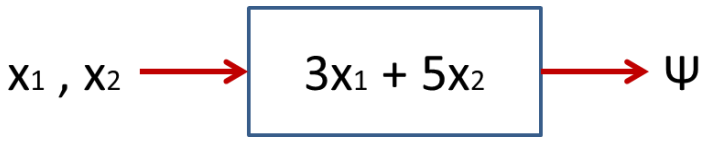
***Σχεδιάγραμμα 2**: Ιεραρχική Δομή & Αναδρομικότητα.*

Δηλαδή, ως προς την πρώτη ιδιότητα (Ιεραρχική Δομή), κάθε σύστημα μπορεί να αναλυθεί από το αρχικό του επίπεδο σε άλλα «υποσυστήματα» και αυτά με τη σειρά τους επίσης, χωρίς περιορισμούς μεγέθους. Ως προς την Αναδρομικότητα, κάθε υποσύστημα περιγράφεται με τους ίδιους όρους του ΚΥΣ (Γιαννατσής, 2018). Το ενδιαφέρον της ανάλυσης εστιάζεται κυρίως στην αποτύπωση των σχέσεων μεταξύ των υποσυστημάτων («δυναμική») και όχι τόσο στην αποτύπωση της δομής («στατική»).

Κατόπιν η ΓΘΣ εφαρμόστηκε και στα ανθρωπογενή/κοινωνικά συστήματα στις δεκαετίες του ’60 και ’70, αρχικά με καταστροφικά αποτελέσματα (Banathy & Jenlink, 2001: 41). Αργότερα βασίστηκε στις εργασίες των Parsons (1977) και Luhmann (1995), με τη γενική διαπίστωση ότι τα ανθρώπινα / κοινωνικά συστήματα είναι προσαρμοστικά (adaptive) μέσω της διαδικασίας της ανάδρασης (feedback). Η αρχική αποτυχία πιθανόν να οφείλεται σε δύο αιτίες:

[i] Στην ταύτιση της συστημικής προσέγγισης με την ολιστική, μια αντίληψη που οδηγεί σε ασυμβατότητα με το ΚΥΣ, καθώς ό,τι είναι συστημικό είναι και ολιστικό, ενώ το αντίστροφο ισχύει μόνον όταν μία ολιστική προσέγγιση είναι συμβατή με το ΚΥΣ.

[ii] Στην προσδοκία για «μαθηματική ακρίβεια/αυστηρότητα», η οποία εκφράστηκε αρχικά μέσω της Θεωρίας Αυτομάτων (Παπακίτσος, 2011, 2013α) που αποτελεί μαθηματική περιγραφή ενός συστήματος. Στο απλουστευμένο παράδειγμα (Σχ. 3) φαίνεται η αντίστοιχη έκφραση της συνάρτησης $\Psi = 3x_1 + 5x_2$, με δύο παράγοντες στην εισροή (x_1, x_2), των οποίων η επεξεργασία ($3x_1 + 5x_2$) δίνει την εκροή (Ψ). Όταν οι παράγοντες μεταβάλλονται (εξαρτώνται από το χρόνο) τότε η συνάρτηση έχει τη μορφή $\Psi(t) = 3x_1(t) + 5x_2(t)$. Σύντομα διαπιστώθηκε ότι τα ανθρωπογενή συστήματα αντιστέκονται σε τέτοιου είδους ποσοτικής τυποποίησης (Laszlo & Krippner, 1998). Ο κλάδος των Διακριτών Μαθηματικών συμβάλλει στη μελέτη των ανθρωπογενών συστημάτων κυρίως μέσω της Θεωρίας Γράφων (Johnsonbaugh, 2014).



***Σχεδιάγραμμα 3**: Αυτόματο.*

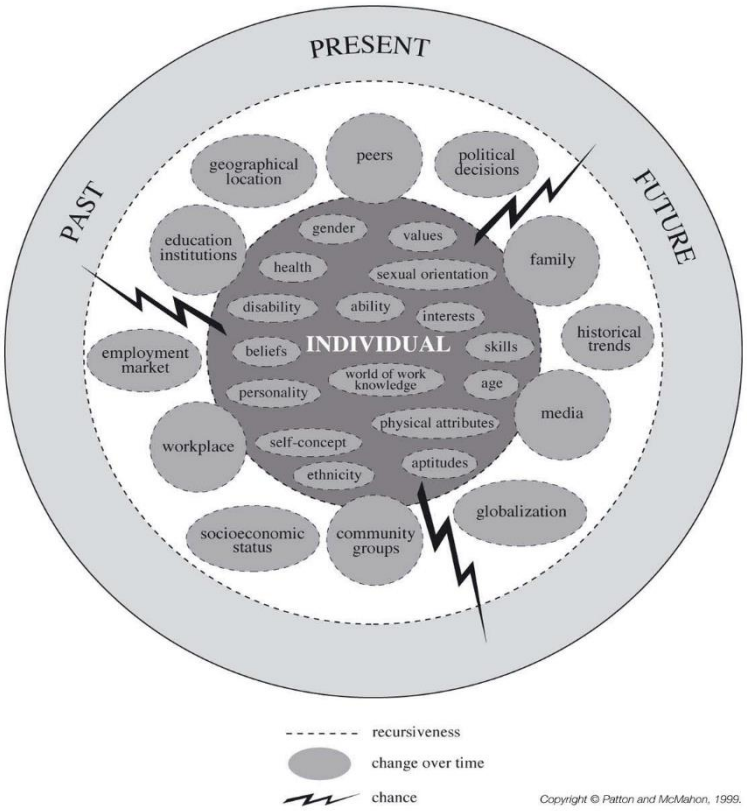
Η Συστημική Συμβουλευτική

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τις υπάρχουσες συστημικές προσεγγίσεις στη Συμβουλευτική, με έμφαση στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, και να τις συγκρίνει ως προς το ΚΥΣ. Σε αυτό το ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο, η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας (τόσο γενικότερα όσο και στην Εκπαίδευση) μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα ανθρώπινο «σύστημα αναζήτησης σκοπού» (purpose-seeking system), σύμφωνα με την ταξινόμηση των Banathy & Jenlink (2001: 45). Αυτές οι συστημικές προσεγγίσεις στη Συμβουλευτική είναι:

- το Πλαίσιο Θεωρίας Συστημάτων (Systems Theory Framework / STF) των Patton & McMahon (2006) και
- η Αφηγηματική Συμβουλευτική για τη Σταδιοδρομία (ΑΣΣ), σύμφωνα με τον Κρίβα (2011).

Αμφότερες ταξινομούνται στο γενικότερο θεωρητικό κίνημα του εποικοδομιτισμού (constructivism) στη Συμβουλευτική, έχοντας επιπλέον τη διάσταση του επαγγελματικού προσανατολισμού (Patton & McMahon, 2014 * Κρίβας & Μίχαλου, 2013).

Η εννοιολογική χαρτογράφηση του STF (Σχ. 4) είναι μεν ολιστική αλλά είναι προφανές ότι δεν είναι συμβατή με το ΚΥΣ, και άρα συστημική [i], αφού δεν προσδιορίζεται τι από όλες τις χαρτογραφημένες έννοιες είναι εισροή, επεξεργασία, εκροή ή ανάδραση.



***Σχεδιάγραμμα 4**: Πλαίσιο Θεωρίας Συστημάτων (Patton & McMahon, 2006).*

Ανάλογα, ούτε και η εννοιολογική χαρτογράφηση της ΑΣΣ (Σχ. 5) είναι συμβατή με το ΚΥΣ και άρα συστημική [i]. Επιπλέον, η ΑΣΣ χρεώνεται και με τις επόμενες αδυναμίες (Κρίβας & Καλίρης, 2012: 10 * Τάκου, 2017: 28):

[1] Αντίληψη για έλλειψη συγκεκριμένης δομής.

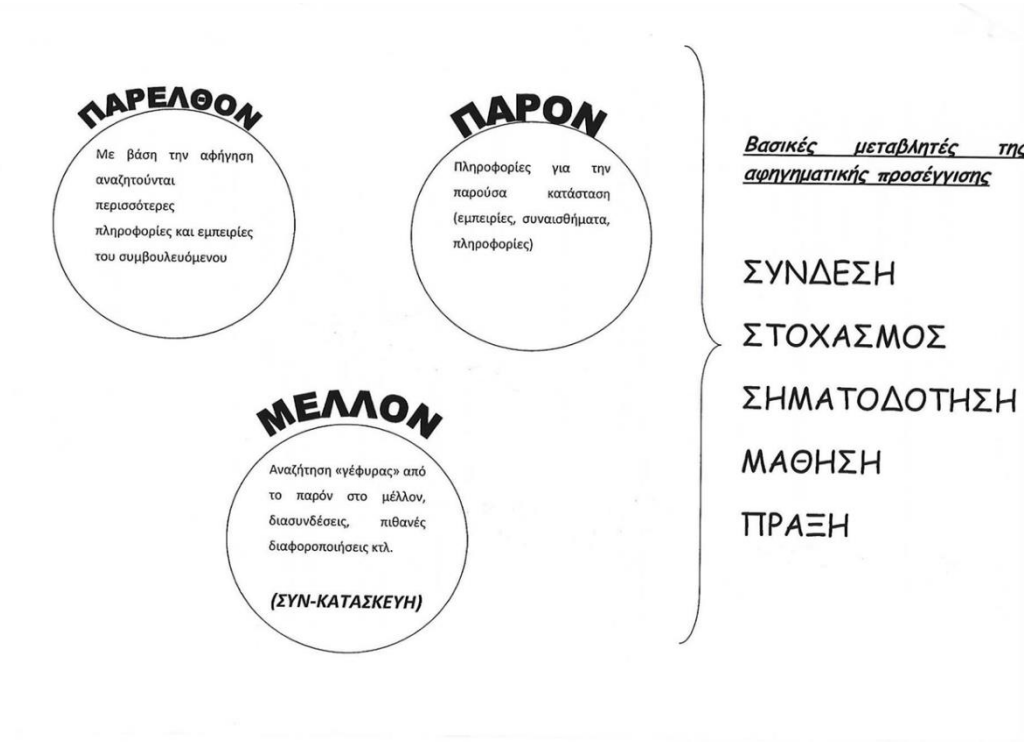
[2] Δυσκολίες με πελάτες που έχουν δυσκολίες έκφρασης.

[3] Περιορισμένη θεωρητική ανάπτυξη.

[4] Έλλειψη θεωρίας που να περιγράφει τη διαδικασία ανάπτυξης της αφήγησης στο πλαίσιο του διαλόγου μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου.

[5] Έλλειψη δομημένων τεχνικών: ενδέχεται να δυσκολεύει ή να αποθαρρύνει τους νέους συμβούλους να εκπαιδευτούν και να εφαρμόσουν την αφηγηματική προσέγγιση.

[6] Αντίθεση με τη λογική-θετικιστική επιστήμη: μπορεί να αποτρέψει τους παραδοσιακούς, έμπειρους συμβούλους να αξιοποιήσουν τις μεθόδους της.



Σχεδιάγραμμα 5*: Εννοιολογική χαρτογράφηση της ΑΣΣ (Κρίβας & Μίχαλου, 2013).*

Η παραπάνω σύγκριση πραγματοποιείται με τη βοήθεια της Διερεύνησης Συστημάτων, δηλαδή πρωτίστως του ΚΥΣ, όμως υπάρχουν και περισσότερο ισχυρά εργαλεία συστημικής σκέψης. Ένα τέτοιο συστημικό εργαλείο της Μεθοδολογίας Συστημάτων είναι η Οργανωτική Μέθοδος Ανάλυσης Συστημάτων (ΟΜΑΣ).

Η Οργανωτική Μέθοδος Ανάλυσης Συστημάτων

Η ΟΜΑΣ (Παπακίτσος, 2010, 2011, 2013β * Papakitsos, 2013) εξελίχθηκε από δύο προηγούμενες τεχνικές Πληροφοριακών Συστημάτων που αποτελούν εξέλιξη του ΚΥΣ:

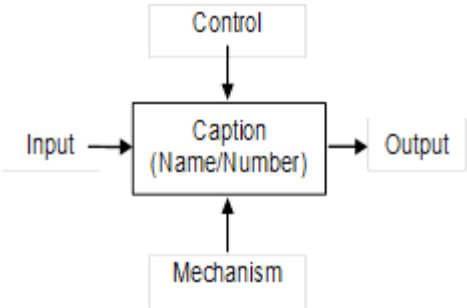
- την Structured Analysis & Design Technique ή αλλιώς SADT (Ross, 1977) και

- την Integration DEFinition for Function Modeling (IDEFx) που αποτελείται από μια εξελικτική σειρά υποδειγμάτων (Grover & Kettinger, 2000).

Οι δύο παραπάνω τεχνικές διαθέτουν ίδιο υπόδειγμα εννοιολογικής χαρτογράφησης (Σχ. 6) που είναι απολύτως συμβατό με το ΚΥΣ (αν και η ανάδραση δεν εμφανίζεται, εντούτοις υπάρχει ως δυνατότητα) και το επεκτείνει, προκειμένου να συμπεριλάβει παράγοντες που επηρεάζουν την επεξεργασία των εισροών (Σχ. 6: Control, Mechanism). Παρά την απεικονιστική τους ισχύ, οι SADT και IDEFx μειονεκτούν:

- τόσο στη ρητή αποτύπωση και επιρροή του ανθρώπινου παράγοντα, που είναι απαραίτητη στην ανάλυση των ανθρωπογενών συστημάτων,
- όσο και στην επικοινωνιακή πληρότητα/επάρκεια, που είναι απαραίτητη για τη διεξαγωγή της Διερεύνησης Συστημάτων.

Καθώς η συμβουλευτική διαδικασία είναι πρωταρχικά μια πράξη αμφίδρομης επικοινωνίας, ο εντοπισμός επικοινωνιακών στόχων και η άντληση της πληροφορίας που προκύπτει είναι βασική επιδίωξη του Συμβούλου που καθοδηγεί και διευκολύνει την εξέλιξη της διαδικασίας. Η ύπαρξη ενός επικοινωνιακού υποδείγματος που να διευκολύνει την άντληση πληροφορίας και την αξιοποίησή της εκ μέρους του Συμβούλου με σφαιρικό τρόπο θα ήταν επομένως ιδιαίτερα χρήσιμη. Ως τέτοιο υπόδειγμα προτείνεται στην παρούσα εργασία η ΟΜΑΣ, σε σύγκριση με τις υπάρχουσες συστημικές πρακτικές της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας.



Σχεδιάγραμμα 6*: Η εννοιολογική χαρτογράφηση SADT & IDEFx (Papakitsos, 2013).*

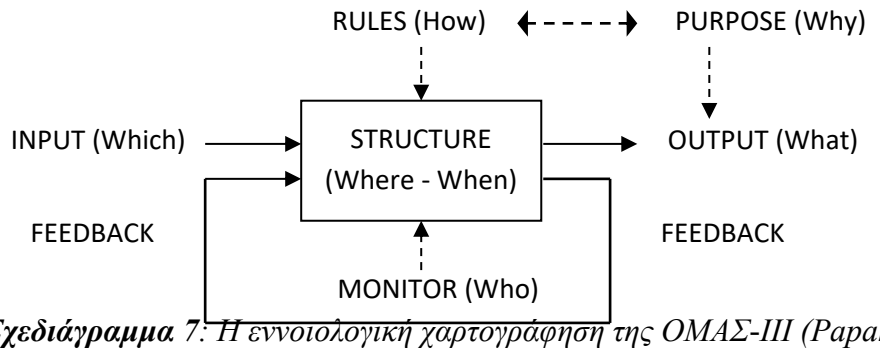
Σκοπεύοντας στη βελτίωση των παραπάνω μειονεκτημάτων των τεχνικών SADT & IDEFx, η ΟΜΑΣ σχεδιάστηκε με την υιοθέτηση αρχών και την ενσωμάτωση εννοιών της Θεωρίας Επικοινωνίας, όπως αυτή η τελευταία γίνεται αντιληπτή στις Κοινωνικές Επιστήμες (Lasswell, 1991). Σύμφωνα λοιπόν με αυτήν, η επικοινωνία είναι ανταλλαγή γλωσσικών και μη γλωσσικών μηνυμάτων μεταξύ δρώντων υποκειμένων. Η επικοινωνιακή διαδικασία αποτελείται από απαντήσεις στα ερωτήματα (Μαντόγλου, 2007):

- «Ποιος;»: Μια πηγή πληροφόρησης.
- «Τι;»: Το περιεχόμενο του μηνύματος.

- «Σε ποιον;»: Ο αποδέκτης του μηνύματος.
- «Πού;»: Το πλαίσιο ή κοινωνικό περιβάλλον.
- «Πώς;»: κανάλι επικοινωνίας ή μέσα μετάδοσης (μορφή/μέσο), γλώσσες (κώδικες).
- «Γιατί;»: Σκοπός ή ανάγκη (λειτουργίες και στόχοι).
- «Επιπτώσεις»: Αποτέλεσμα (σκόπιμες ή μη σκόπιμες συνέπειες).

Με βάση το παραπάνω υπόδειγμα επικοινωνίας διαφοροποιήθηκε η εννοιολογική χαρτογράφηση στις προηγούμενες τεχνικές Πληροφοριακών Συστημάτων (SADT & IDEFx) ώστε να προκύψει η νέα τεχνική (ΟΜΑΣ), η οποία επίσης εκφράζεται με εννοιολογική χαρτογράφηση που είναι απόλυτα συμβατή με το ΚΥΣ (Σχ. 1). Προκειμένου να εξασφαλίσει την επικοινωνιακή επάρκεια που απαιτεί η Διερεύνηση Συστημάτων, η εννοιολογική χαρτογράφηση της ΟΜΑΣ βασίστηκε στα λεγόμενα *δημοσιογραφικά ερωτήματα*, που εδώ αφορούν το διερευνούμενο σύστημα (Σχ. 7):

- *Γιατί* υπάρχει και λειτουργεί (Σκοπός = Purpose/Why);
- *Τι* αποτελέσματα και συμπεράσματα δίνει (Εκροές = Output/What), στα οποία συμπεριλαμβάνεται η ανάδραση (Feedback);
- *Πόσα* μέσα/πόρους χρειάζεται (Εισροές = Input/Which), στα οποία συμπεριλαμβάνεται η ανάδραση (Feedback);
- *Πώς* λειτουργεί (Κανόνες/Συνθήκες = Rules/How);
- *Ποιος* παρακολουθεί ή καθοδηγεί τη λειτουργία του (Εποπτεία = Monitor/Who);
- *Πού* λειτουργεί (χωρικά στοιχεία της Δομής του συστήματος = Structure / Where);
- *Πότε* λειτουργεί (χρονικά στοιχεία της Δομής του συστήματος = Structure / When);



***Σχεδιάγραμμα** 7: Η εννοιολογική χαρτογράφηση της ΟΜΑΣ-ΙΙΙ (Papakitsos, 2016a).*

Οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα αναλύουν αναδρομικά το υπό μελέτη σύστημα, σύμφωνα με την ΟΜΑΣ, που εκτός από εφαρμογές Πληροφορικής έχει χρησιμοποιηθεί σε πληθώρα εκπαιδευτικών εφαρμογών, όπως:

- στην περιβαλλοντική εκπαίδευση (Papakitsos & Mavrakis, 2018),
- στην εκπαίδευση ενηλίκων (Foulidi & Papakitsos, 2018),
- στον κεντρικό σχεδιασμό εκπαιδευτικών δράσεων (Papakitsos et al., 2017a) και πολιτικών ένταξης μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Papakitsos et al., 2017b),
- στη διαχείριση ενδοσχολικών συγκρούσεων με τη μέθοδο της διαμεσολάβησης συνομηλίκων (Papakitsos & Karakiozis, 2016),
- στη διασύνδεση αγοράς εργασίας και επαγγελματικής εκπαίδευσης, τόσο σε διεθνές επίπεδο (Papakitsos, 2016a) όσο και σε ελληνικό (Παπακίτσος, 2018),
- στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών ιστοτόπων (Παπακίτσος κ.ά., 2016),
- στον σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Papakitsos, 2016b) και την κατάρτιση εκπαιδευτικών (Foulidi et al., 2016),
- στη διδασκαλία ανάπτυξης γραπτού λόγου (Makrygiannis & Papakitsos, 2015 * Παπακίτσος κ.ά., 2016),
- και στον σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων σε συνθετικές εργασίες σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού (Papakitsos et al., 2015).

Αντίστοιχα, η εφαρμογή της ΟΜΑΣ στη συμβουλευτική διαδικασία, και ιδιαίτερα στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση των αδυναμιών των υπαρχουσών προσεγγίσεων. Ειδικά στην περίπτωση της ΑΣΣ, επιτρέπει τη θεωρητική της ανάπτυξη [3] παρέχοντας:

- συγκεκριμένη δομή (όπως φαίνεται στο Σχ. 7) [1], συμβατή με τη λογική-θετικιστική επιστήμη [6] και
- δομημένη τεχνική [5] που περιγράφει τη διαδικασία ανάπτυξης της αφήγησης στο πλαίσιο του διαλόγου μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου [4] (Σκοπός > Συνθήκες > Εισροές > Δομή > Εκροές).

Ακόμη και στην περίπτωση πελατών με δυσκολίες έκφρασης [2], η επαναληπτική χρήση των δημοσιογραφικών ερωτημάτων επιτρέπει σύντομες μεν αλλά ουσιαστικές απαντήσεις που διατηρούν τον διάλογο.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά καταδεικνύεται ότι οι υπάρχουσες θεωρητικές προσεγγίσεις της Συμβουλευτικής που χαρακτηρίζονται συστημικές (STF, ΑΣΣ) είναι μεν ολιστικές αλλά δεν είναι συμβατές προς το ΚΥΣ, αν και χρησιμοποιούν τεχνικές εννοιολογικής χαρτογράφησης. Αυτή η ασυμβατότητα δεν γίνεται να τις κατατάσσει στην κατηγορία των γνήσιων συστημικών προσεγγίσεων, καθώς ό,τι είναι συστημικό είναι και ολιστικό, ενώ το αντίστροφο δεν ισχύει χωρίς τη συμβατότητα αυτή με το ΚΥΣ. Όμως η συμπληρωματική χρήση της ΟΜΑΣ με αυτές επιτρέπει την κάλυψη συγκεκριμένων αδυναμιών τους, όπως αυτές έχουν διατυπωθεί ιδιαίτερα στην ΑΣΣ [1-6], και μπορούν έτσι να τις μετατρέψουν σε αξιόπιστα εργαλεία συστημικής μεθοδολογίας στη

Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, χρήσιμα τόσο στην εφαρμογή του επαγγελματικού προσανατολισμού στην Εκπαίδευση όσο και στην εκπαίδευση των Συμβούλων.

Βιβλιογραφία

Banathy B.H. & Jenlink P.M. (2001). Systems Inquiry and its Application in Education. In D.H. Jonassen, & J.C. Belland (Eds.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology: I - Foundations for Research in Educational Communications and Technology*. Bloomington, IN: Association for Educational Communications and Technology.

Bertalanffy von L. (1968). *General System theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller.

Foulidi X. & Papakitsos E.C. (2018). An application of Systems Inquiry for preventing dropout in a particular context of adult education. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 5(1): 17-26.

Foulidi X., Papakitsos E.C., Karakiozis K., Papapanousi C., Theologis E. & Argyriou A. (2016). Systemic Methodology for Developing Teachers Extracurricular Training. *Journal of Educational Leadership and Policy*, 1(2): 36-42.

Grover V. & Kettinger W.J. (2000). *Process Think: Winning Perspectives for Business Change in the Information Age*. IGI Global, DOI: 10.4018/978-1-878289-68-1.

Johnsonbaugh R. (2014). *Discrete Mathematics* (7th edition). Harlow, Essex: Pearson Education Ltd.

Lasswell D.H. (1991). Η δομή και η λειτουργία της επικοινωνίας στην κοινωνία. Στο Κ. Λιβιεράτος & Τ. Φραγκούλης (Επιμ.), *Το μήνυμα του μέσου, Η έκρηξη της μαζικής επικοινωνίας* (σσ. 65-83). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Laszlo A. & Krippner S. (1998). Systems Theories: Their Origins, Foundations, and Development. In J.S. Jordan (Ed.), *Systems Theories and A Priori Aspects of Perception* (Ch. 3, pp. 47-74). Amsterdam: Elsevier Science.

Luhmann N. (1995). *Social Systems*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Makrygiannis P.S. & Papakitsos E.C. (2015). Writing or programming an essay? An interdisciplinary systemic experiment in language teaching. *Journal of Global Research in Education and Social Science*, 4(1): 16-24.

Papakitsos E. (2013). The Systemic Modeling via Military Practice at the Service of any Operational Planning. *International Journal of Academic Research in Business and Social Science*, 3(9): 176-190. DOI: 10.6007/IJARBSS/v3-i9/200

Papakitsos E.C. & Karakiozis K. (2016). Conflict Management via Systemically Planned Peer Mediation. *European Journal of Alternative Education Studies*, 1(2): 68-84.

Papakitsos E.C. & Mavrakis A. (2018). A Systemic Model Proposed for the Management of Local Environmental Education, Awareness and Protection:

A Case Study. *Humanities and Social Science Research*, 1(2): 1-8. https://doi.org/10.30560/hssr.v1n2p1

Papakitsos E.C. (2016a). Systemic Modelling for Relating Labour Market to Vocational Education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 3(3): 166-184. DOI: 10.13152/IJRVET.3.3.1

Papakitsos E.C. (2016b). The Application of Systems Methodology to Curriculum Development in Higher Education. *Higher Education Research*, 1(1): 1-9.

Papakitsos E.C., Foulidi X., Vartelatou S. & Karakiozis K. (2017a). The contribution of Systems Science to planning in local educational administration. *European Journal of Education Studies*, 3(3): 1-11.

Papakitsos E.C., Karakiozis K. & Foulidi X. (2017b). Systemic methodology for inclusive education policies in areas with acute social problems. *European Journal of Alternative Education Studies*, 2(1): 32-47.

Papakitsos E.C., Makrygiannis P.S. & Tseles D.I. (2015). *Modelling the application of Blended-Learning in Career Guidance projects of the Hellenic Secondary Education*. International Scientific Conference eRA–10: The SynEnergy Forum. Piraeus University of Applied Sciences, Greece, 23-25 September 2015.

Parsons T. (1977). *Social Systems and the Evolution of Action Theory*. New York: Free Press.

Patton W. & McMahon M. (2006). The Systems Theory Framework Of Career Development And Counseling: Connecting Theory And Practice. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28(2): 153-166.

Patton W. & McMahon M. (2014). *Career Development and Systems Theory: Connecting Theory and Practice* (3rd Edition). Rotterdam: Sense Publishers.

Ross D.T. (1977). Structured Analysis: A Language for Communicating Ideas. *IEEE Trans. Software Engineering*, January 1977: 16-34.

Sanders M. (1991). *Communication technology: today and tomorrow*. Lake Forrest: Glencoe / McGraw-Hill.

Stichweh R. (2011). Systems Theory. In B. Badie et al. (Eds.), *International Encyclopedia of Political Science*. New York: Sage.

Γιαννατσής Ι. (2018). *Σχεδιασμός Συστημάτων Παραγωγής: Συστήματα & Συστημική Προσέγγιση*. Πανεπιστήμιο Πειραιά: Τμήμα Βιομηχανικής Διοίκησης & Τεχνολογίας.

Κρίβας Σ. & Καλίρης Α. (2012). *Ο ρόλος των μετα-νεωτερικών προσεγγίσεων της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας σε μια κρίσιμη εποχή για τον κόσμο της εργασίας*. Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο ΕΛΕΣΥΠ – ΕΟΠΠΕΠ, Πανεπιστήμιο Πειραιά: 8 Δεκεμβρίου 2012.

Κρίβας Σ. & Μίχαλου Α. (2013). *Η αφηγηματική προσέγγιση στη Συμβουλευτική για τη Σταδιοδρομία: Θεωρία και Πράξη*. Επιστημονικό – Ερευνητικό Σεμινάριο της ΕΛΕΣΥΠ, ΑΣΠΑΙΤΕ: 14 Σεπτεμβρίου 2013.

Κρίβας Σ. (2011). Η Αφηγηματική Προσέγγιση στη Συμβουλευτική για τη Σταδιοδρομία: Δυνατότητες, Όρια – Πρακτικές - Προοπτικές. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 94-95: 27-38.

Μαντόγλου Α. (2007). Μοντέλα, βασικές αρχές και δεξιότητες επικοινωνίας. Στο Χ. Καπώλη (Επιμ.), *Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό - ΣΟΣ Προσανατολισμός* (σσ. 508-530). Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών & Πολιτικών Επιστημών.

Παπακίτσος Ε., Μακρυγιάννης Π. & Φουλίδη Ξ. (2016). Η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου με τη συμβολή της υπολογιστικής γλωσσολογίας. *Περιοδικό Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία*, 31: 70-83.

Παπακίτσος Ε.Χ. (2010). *Οργανωτική Μέθοδος Ανάλυσης Συστημάτων*. Αθήνα: Ε.Κ. Θεσσαλού.

Παπακίτσος Ε.Χ. (2011). *Βασικές Έννοιες Γλωσσικής Τεχνολογίας*. Αθήνα: Διεπιστημονικό Διαπανεπιστημιακό ΠΜΣ «Τεχνογλωσσία» (ΕΚΠΑ & ΕΜΠ).

Παπακίτσος Ε.Χ. (2013α). *Φυσική Γλώσσα & Υπολογιστικά Μαθηματικά*. Αθήνα: Διεπιστημονικό Διαπανεπιστημιακό ΠΜΣ «Τεχνογλωσσία» (ΕΚΠΑ & ΕΜΠ).

Παπακίτσος Ε.Χ. (2013β). *Γλωσσική Τεχνολογία Λογισμικού: Ι. Προετοιμασία*. Αθήνα: ISBN 978-960-93-5636-7.

Παπακίτσος Ε.Χ. (2018). Η συστημική σχέση εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας στη σύγχρονη ελληνική οικονομία. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 111-112: 106-118.

Παπακίτσος Ε.Χ., Χατζηστρατίδη Φ., Μακρυγιάννης Π.Σ. & Καρδαρά Μ. (2016). *Η Εφαρμογή Κριτηρίων Επικοινωνίας στη Σχεδίαση Εκπαιδευτικών Ιστοτόπων*. Πρακτικά 8ου συνεδρίου «Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση» (CIE2016): 392-401, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, 14-16 Οκτωβρίου 2016.

Πασχαλιώρη Β. (2018). *Εφαρμογή της Συστημικής Διερεύνησης στη Συμβουλευτική του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.)*. Διπλωματική εργασία, ΠΕΣΥΠ (Αθήνας), ΑΣΠΑΙΤΕ.

Τάκου Ε. (2017). *Οι αφηγηματικές προσεγγίσεις στην συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό των εφήβων*. Διπλωματική εργασία, ΠΕΣΥΠ (Θεσσαλονίκης), ΑΣΠΑΙΤΕ.

ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΣυΕΠ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

Πασχαλιώρη Χριστίνα, Παπακίτσος Ευάγγελος, Καρακιόζης Κωνσταντίνος, Θεολογής Ευάγγελος

1. Εισαγωγή

Η διασφάλιση ποιότητας των υπηρεσιών Συ.Ε.Π. είναι ένα ζήτημα που απασχολεί σοβαρά όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτές τις υπηρεσίες φορείς, τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό/διεθνές επίπεδο. Στην Ελλάδα, μέχρι τις πρόσφατες διαρθρωτικές αλλαγές που επέφερε ο Ν. 4547/2018 (ΦΕΚ Α΄ 102 / 12-06-2018) «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», τόσο στον τομέα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) όσο και σε αυτόν της ενίσχυσης των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητικού πληθυσμού, οι υπηρεσίες Συ.Ε.Π. προσφέρονταν στα Κέντρα Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.) και στους Συμβουλευτικούς Σταθμούς Νέων (Σ.Σ.Ν.), που εδράζονταν στις περιοχές ευθύνης των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.) της χώρας. Εκεί η υποστήριξη των μαθητών/ριών στην επιλογή σπουδών και επαγγελμάτων, στη βελτίωση των σχολικών τους επιδόσεων αλλά και στη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων στο σχολικό περιβάλλον διεξαγόταν από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν με θητεία.

Στην παρούσα εργασία θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε τις προσπάθειες του ΚΕ.ΣΥ.Π. Ελευσίνας και του Σ.Σ.Ν. Δυτικής Αττικής (Φουλίδη κ.ά., 2017), ήδη από το 2015 (Karakiozis et al., 2015), να διαμορφώσουν ένα σύστημα Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.), κατανοώντας ότι στο πλαίσιο ενός κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος που αναδεικνύει την αξία της παροχής υπηρεσιών Συ.Ε.Π. στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον (Πασχαλιώρη & Πασχαλιώρη, 2017) απαιτείται η διαρκής ενίσχυση της καταλληλόλητας, της αποτελεσματικότητας και της βελτίωσης των χρησιμοποιούμενων μεθόδων και πρακτικών, μέσω της αξιολόγησής τους από τους τελικούς αποδέκτες που είναι το ίδιο το κοινό τους, ήτοι οι μαθητές/ριες, οι γονείς/κηδεμόνες και οι εκπαιδευτικοί. Βασιζόμενοι/ες σε πορίσματα προηγούμενων σχετικών ερευνών (Ντούρου & Σύρμα, 2016) που κατέδειξαν την απουσία ενός τυποποιημένου και αντικειμενικού συστήματος αξιολόγησης των υπηρεσιών Συ.Ε.Π., καθώς και στην ελλιπή συμμετοχή του κοινού στην αξιολόγηση αυτή, που θεωρείται διεθνώς ιδιαίτερα σημαντική για την καλή οργάνωση, την αποτελεσματική λειτουργία και τη διασφάλιση ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών, το εγχείρημα εστίασε στον σχεδιασμό ενός αρχικού ερωτηματολογίου με ορισμό κριτηρίων αξιολόγησης των υπηρεσιών Συ.Ε.Π. από το κοινό τους (Ντούρου κ.ά., 2016), ώστε να αξιοποιούνται τα πλεονεκτήματα της ποσοτικής έρευνας. Το ερωτηματολόγιο αυτό λειτούργησε, εν μέρει, ως η βάση για τη διαμόρφωση του τελικού ηλεκτρονικού αξιόπιστου και

έγκυρου ερωτηματολογίου (Πασχαλιώρη, 2018), όπως αποδείχθηκε και από μια προκαταρκτική στάθμιση που υλοποιήθηκε σε μικρό πλήθος μαθητών/ριών στην περιοχή ευθύνης του ΚΕ.ΣΥ.Π. Ελευσίνας.

Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα μελέτη επιχειρείται: α) μια συνοπτική παρουσίαση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου αξιολόγησης των υπηρεσιών Συ.Ε.Π. από το κοινό τους, με ερωτήσεις επιλεγμένες και οργανωμένες σύμφωνα με τις προδιαγραφές συγκεκριμένης τεχνικής από τη Μεθοδολογία Συστημάτων, η οποία αποτελεί έναν από τους τρεις κλάδους της Διερεύνησης Συστημάτων (Systems Inquiry), του πλέον, ίσως, ολοκληρωμένου εννοιολογικού υποβάθρου της Επιστήμης των Συστημάτων και β) μια προκαταρκτική έρευνα μέσω ενός άλλου ηλεκτρονικού, σύντομου και καθαρά επικεντρωμένου στις προσφερόμενες υπηρεσίες του Σ.Σ.Ν. Δυτικής Αττικής ερωτηματολογίου, που στόχο είχε να διερευνηθεί η στάση του κοινού απέναντι στις προσφερόμενες από τον συγκεκριμένο σταθμό υπηρεσίες.

2. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.) & ερωτηματολόγια

Η Δ.Ο.Π. (Total Quality Management) αποτελεί μία (Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012) από τις σύγχρονες προσεγγίσεις όσον αφορά τον τρόπο ποιοτικής διοίκησης για οποιονδήποτε οργανισμό, δημόσιο ή ιδιωτικό. Αποτελεί τη (Φουντουλάκη, χ.χ.) «διοικητική φιλοσοφία μέσω της οποίας οι ανάγκες και οι προσδοκίες των πελατών και της κοινωνίας και οι προσδοκίες του οργανισμού ικανοποιούνται με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο και με το λιγότερο κόστος μεγιστοποιώντας τις δυνατότητες όλων των εργαζομένων με ένα συνεχιζόμενο τρόπο για βελτίωση». Ειδικότερα, η Δ.Ο.Π. είναι το τέταρτο και τελευταίο στάδιο –προηγούνται το στάδιο της επιθεώρησης, του ελέγχου ποιότητας και της διασφάλισης ποιότητας- της Διοίκησης Ποιότητας (Δ.Π.), μιας θεωρητικής προσέγγισης που οι ρίζες της δύνανται να αναζητηθούν στις Η.Π.Α. τη δεκαετία του `20 (Ακριβός & Ψαρρόπουλος, 2008), αν και είναι Ιάπωνες θεωρητικοί όπως οι Ishakawa & Taguchi (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012. Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2012) που θα της προσδώσουν μια νέα προοπτική μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο ώστε να κατακτήσει τον δυτικό κόσμο στις αρχές της δεκαετίας του `80.

Δύο καίριες διαδικασίες στο πλαίσιο εφαρμογής ενός συστήματος Δ.Ο.Π. είναι η μέτρηση και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ή, διαφορετικά, ο έλεγχος και η ανατροφοδότηση (Ράπτης, 2008) που προϋποθέτουν την υιοθέτηση μιας μεθόδου καταγραφής δεδομένων η οποία οφείλει να έχει μια στοιχειώδη οργανωτική δομή που να εξασφαλίζει τη συμπύκνωση της πληροφορίας. Μια τεχνική συλλογής δεδομένων προκειμένου για τη μετέπειτα ανάλυση-αξιοποίησή τους, αποτελεί και το ερωτηματολόγιο (Ράπτης, 2008) το οποίο αν και δεν είναι ο μοναδικός τρόπος συλλογής δεδομένων διαθέτει αρκετά στοιχεία που το καθιστούν έναν ιδιαίτερα ελκυστικό τρόπο αξιολόγησης στο πλαίσιο ενός συστήματος Δ.Ο.Π..

3. Η Μεθοδολογία Συστημάτων

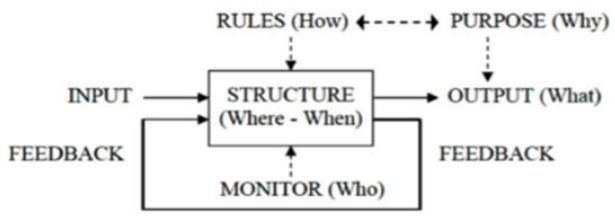
Η Μεθοδολογία Συστημάτων (Systems Methodology) προσδιορίζεται ως «η μελέτη των μεθόδων στην εξέταση συστημάτων με την οποία παράγουμε γνώση για τα συστήματα εν γένει και, περαιτέρω, ο προσδιορισμός και η περιγραφή των στρατηγικών, των υποδειγμάτων, των μεθόδων και των εργαλείων για την εφαρμογή της Θεωρίας Συστημάτων και της συστημικής σκέψης αναφορικά με τη λειτουργία

πολύπλοκων συστημάτων» (Banathy & Jenlink, 2003: 40). Το ενδιαφέρον είναι ότι η φράση «λειτουργία πολύπλοκων συστημάτων» δεν αφορά μόνο στην ανάλυση των συστημάτων και των προβλημάτων που μπορεί να ανακύπτουν στο σύστημα, σχετικά με τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο εσωτερικό του και μεταξύ των εσωτερικών του μερών και των εξωτερικών στοιχείων που σχετίζονται με το σύστημα, αλλά και στον σχεδιασμό, στην ανάπτυξη, στην εφαρμογή και στην αξιολόγηση των πολύπλοκων συστημάτων και, σε τελευταία ανάλυση, στη διαχείριση των συστημάτων και, φυσικά, στη διαχείριση των αλλαγών εντός του συστήματος.

Ουσιαστικά, η Μεθοδολογία Συστημάτων αποτελεί το τρίτο και προτελευταίο πεδίο μελέτης της Διερεύνησης Συστημάτων (Systems Inquiry) – προηγούνται η Φιλοσοφία Συστημάτων (Systems Philosophy) και η Θεωρία Συστημάτων (Systems Theory) και έπεται η Εφαρμογή Συστημάτων (Systems Application) – που εκλαμβάνεται ως το επιστέγασμα της επιστημονικής συστημικής σκέψης, ως μια επιστήμη που βασίζεται στην αντίληψη του κόσμου ως ένα σύστημα. Η Μεθοδολογία Συστημάτων διαφοροποιείται ουσιαστικά από μια συνήθη μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. Ο επιστήμονας ενθαρρύνεται να επιλέξει από μια ευρεία γκάμα συστημικών μεθόδων, εργαλείων, προσεγγίσεων και τεχνικών, τη μέθοδο και το/α μεθοδολογικό/ά εργαλείο/α και τις προσεγγίσεις που θεωρεί συμβατές με τη φύση, το περιεχόμενο και το περιβάλλον της προβληματικής κατάστασης και του είδους του προς διερεύνηση συστήματος (Banathy & Jenlink, 2012).

3.1. Η Οργανωτική Μέθοδος Ανάλυσης Συστημάτων (Ο.Μ.Α.Σ.)

Στο πλαίσιο της συστημικής σκέψης, και ειδικότερα της Μεθοδολογίας Συστημάτων, έχουν αναπτυχθεί ποικίλα υποδείγματα (models), όπως η Ο.Μ.Α.Σ. (Papakitsos, 2016), η οποία αποτελεί μια διαγραμματική τεχνική ανάλυσης συστημάτων (Διάγραμμα 1). Οι βάσεις της Ο.Μ.Α.Σ. μπορούν να αναζητηθούν σε προηγούμενες τεχνικές Πληροφοριακών Συστημάτων (Παπακίτσος κ.ά., 2016). Ειδικότερα, η ΟΜΑΣ-ΙΙΙ είναι η τρίτη βελτιωμένη έκδοση της αρχικής μεθόδου και έχει τύχει σωρείας εφαρμογών σε ποικίλα κοινωνικά συστήματα, όπως στον σχεδιασμό προγραμμάτων, στη γλωσσική διδασκαλία, κ.ά., γεγονός που αναδεικνύει τη σημαντικότητά της όσον αφορά στην περιγραφή και ανάλυση ποικίλων φαινομένων (Παπακίτσος κ.α., 2016).



Διάγραμμα 1. Η διαγραμματική τεχνική της Ο.Μ.Α.Σ. ΙΙΙ (Papakitsos, 2016)

Για την περιγραφή και γραφική αναπαράσταση εκάστου συστήματος, κατά την εφαρμογή του υποδείγματος αυτού, αρκεί η ακριβής απάντηση στα επτά δημοσιογραφικά ερωτήματα (journalists questions):1) Γιατί υπάρχει και λειτουργεί (Σκοπός/Purpose); 2) Τι αποτελέσματα και συμπεράσματα δίνει (Εκροές/Output); 3) Πόσα μέσα/πόρους χρειάζεται (Εισροές/Input); 4) Πώς λειτουργεί (Κανόνες/Rules); 5) Ποιος παρακολουθεί ή καθοδηγεί τη λειτουργία του (Εποπτεία/Monitor); 6) Πού

λειτουργεί (χωρικά στοιχεία, επίπεδα / Where); 7) Πότε λειτουργεί (χρονικά στοιχεία, φάσεις / When);

Στο πλαίσιο αυτό, κάθε σύστημα απαρτίζεται από: α) τα μέρη που αφορούν στη δομή του (Structure), δηλαδή πραγματοποιούν τη λειτουργία του συστήματος στον χρόνο και στον χώρο και β) τους παράγοντες που αφορούν στις σχέσεις μεταξύ των μερών ή, διαφορετικά, την οργάνωσή του. Η οργάνωση εκλαμβάνεται ως ο συνδυασμός στον χώρο και στον χρόνο των παραγόντων του συστήματος, δηλαδή του σκοπού, των εισροών, των κανόνων και της εποπτείας, με άλλα λόγια, του συνόλου των δεδομένων λειτουργίας του συστήματος. Είναι σημαντικό ότι οι παράγοντες του συστήματος είναι διακριτοί αλλά αλληλένδετοι, γι' αυτό κάθε μεταβολή των χαρακτηριστικών του ενός μπορεί να επηρεάσει και τους υπόλοιπους, οπότε η μελέτη τους επιβάλλει την εξέταση όλων των μεταξύ τους δυνατών συνδυασμών. Είναι εμφανές από τα ανωτέρω ότι η διαμόρφωση ενός ερωτηματολογίου αξιολόγησης σύμφωνα με το συστημικό αυτό υπόδειγμα επιβάλλει να ληφθούν υπόψη όλα τα παραπάνω, όπως θα παρουσιαστεί παρακάτω.

4. Ο θεσμός των ΚΕ.ΣΥ.Π. & Σ.Σ.Ν. και η λήψη μέτρων αξιολόγησης

Τα ΚΕ.ΣΥ.Π. μέχρι την πρόσφατη νομοθετική ρύθμιση αποτελούσαν δομές του Υπουργείου Παιδείας που απευθύνονταν στους μαθητές και στις μαθήτριες όλων των τάξεων και τύπων Γυμνασίων και Λυκείων, στους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών/ριών, αναφορικά με θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού, καθώς και στους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε.) που εφαρμόζουν τον Σ.Ε.Π.. Το ΚΕ.ΣΥ.Π. Ελευσίνας και ο Σ.Σ.Ν. Δυτικής Αττικής κάλυπτε τις περιοχές που υπάγονται στη Δ.Δ.Ε. Δυτικής Αττικής. Με βάση το χρονοδιάγραμμα του Υπουργείου Παιδείας, οι δομές αυτές συγχωνεύτηκαν με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σε μια νέα υπηρεσία, το ΚΕ.Σ.Υ (Ν. 4547 / 2018: Φ.Ε.Κ. Α΄ 102 / 12-06-2018).

Η ποιοτική διασφάλιση των παρεχόμενων υπηρεσιών Συ.Ε.Π. αποτελεί βασικό μέλημα του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., ως του επιτελικού και συντονιστικού φορέα για τις δράσεις συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού. Η στόχευση αυτή του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. (2012) σε θέματα διασφάλισης ποιότητας υπαγορεύεται σε μεγάλο βαθμό από δεσμεύσεις της χώρας μας σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Η ανάγκη δημιουργίας ενός εφαρμόσιμου και κατάλληλου για τις υπηρεσίες Συ.Ε.Π. συστήματος σε εθνικό επίπεδο επισημαίνεται και σε μελέτη του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.) με τίτλο «Διεθνή συστήματα διασφάλισης και διαχείρισης ποιότητας των υπηρεσιών Συμβουλευτικής & Επαγγελματικού Προσανατολισμού». Στο τέταρτο μέρος του κειμένου αυτού παρουσιάζεται το Πρότυπο Σύστημα Διαχείρισης Ποιότητας, σύμφωνα με το οποίο η διασφάλιση ποιότητας αφορά σε πέντε τομείς: α) στην παροχή υπηρεσιών, β) στο ανθρώπινο δυναμικό, γ) στην οργάνωση-διοίκηση, δ) στις υποδομές-εξοπλισμό και ε) στην ικανοποίηση των χρηστών (Βλαχάκη & Γαϊτάνης, 2012). Ωστόσο στην πράξη, η διασφάλιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών εξαντλούνταν στην εκπόνηση ετήσιων εκθέσεων πεπραγμένων, που όφειλαν να υποβάλλουν ηλεκτρονικά οι υπεύθυνοι Συ.Ε.Π. στην Περιφερειακή Δ.Ε. και στην αρμόδια Διεύθυνση του Υπουργείου Παιδείας.

Η αποδοχή και κατανόηση από μέρους του έμψυχου δυναμικού του ΚΕ.ΣΥ.Π. Ελευσίνας και του Σ.Σ.Ν. Δυτικής Αττικής της αναγκαιότητας μιας συνολικής και ουσιαστικής αξιολόγησης του παρεχόμενου έργου τους, ως προϋπόθεση για την

βελτίωση και αποδοτικότερη λειτουργία τους, οδήγησε στην αναζήτηση και εφαρμογή, σε πιλοτικό επίπεδο, ενός καθόλα επιστημονικά τεκμηριωμένου συστήματος αξιολόγησης των προσφερόμενων υπηρεσιών τους, μέσω ενός ερωτηματολογίου απόλυτα σύμφωνου με καταξιωμένες θεωρητικά υπαγορεύσεις. Σύμφωνα με τον Creswell (2016), τα βασικά στάδια για τη σύνταξη ενός επιστημονικά τεκμηριωμένου ερωτηματολογίου είναι η συγγραφή διαφορετικών ειδών ερωτήσεων, η χρήση στρατηγικών για τη δημιουργία σωστά δομημένων ερωτήσεων και ο πιλοτικός έλεγχος του ερωτηματολογίου. Πρόκειται για στάδια που ακολουθήθηκαν πιστά στην προκείμενη περίπτωση.

5. Διαδικασία διαμόρφωσης των ερωτηματολογίων αξιολόγησης των υπηρεσιών Συ.Ε.Π.

Ως πρότυπο ερωτηματολόγιο εν προκειμένω χρησιμοποιήθηκε εκείνο που είχε δημιουργηθεί από τις Ντούρου & Σύρμα (2016) και το οποίο αποτελούνταν από 44 ερωτήσεις που βασίστηκαν σε πέντε θεματικές ενότητες, ήτοι: α) προσωπικά στοιχεία χρήστη, β) δομή των Συ.Ε.Π., γ) αξιολόγηση παρεχόμενων υπηρεσιών, δ) οργάνωση των Συ.Ε.Π. και ε) βελτιώσεις. Με τη χρήση της μεθόδου Ο.Μ.Α.Σ.-ΙΙΙ, οι 44 αρχικά ερωτήσεις από την προηγούμενη έρευνα μετασχηματίστηκαν σε μόλις 17, ώστε να γίνουν πιο περιεκτικές, ακριβείς και κατανοητές (Ράπτης, 2008). Έγινε χρήση των κατάλληλων ρημάτων, δόθηκε έμφαση στη συντακτική δομή των προτάσεων, τηρήθηκε η ανωνυμία των ερωτώμενων και λήφθηκε υπόψη το κοινωνικό/μορφωτικό τους υπόβαθρο. Θα πρέπει να γίνει ιδιαίτερη αναφορά πως στη Δυτική Αττική διαμένουν πληθυσμοί με ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα (Ρομά, ομογενείς, αλλοδαποί). Με βάση όλα αυτά δημιουργήθηκαν δύο ερωτηματολόγια: ένα για τους μαθητές/τριες και ένα για τους γονείς/κηδεμόνες, με μικρό σχετικά αριθμό ερωτήσεων. Συνεπεία των ανωτέρω, οι ερωτήσεις ταξινομήθηκαν ανάλογα με το περιεχόμενό τους σε τέσσερις ομάδες, όπως παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 2.

Διάγραμμα 2. Ομάδες ταξινόμησης και πλήθος ερωτήσεων που τις απαρτίζουν.

Η επιλογή δημιουργίας ενός ηλεκτρονικού ή διαδικτυακού ερωτηματολογίου, εν προκειμένω, έγινε κατόπιν στάθμισης των πλεονεκτημάτων αλλά και των μειονεκτημάτων που παρουσιάζει σε σχέση με το εκτυπωμένο. Ως πλεονεκτήματα αναφέρονται (Ράπτης, 2008 · Creswell, 2016): α) το μηδαμινό κόστος, καθώς δεν απαιτείται εκτύπωσή του ή αποστολή του μέσω ταχυδρομείου, β) η ευκολία ως προς την προσβασιμότητά του από οποιονδήποτε, οποτεδήποτε και οπουδήποτε, γ) η δυνατότητα διατήρησης της ανωνυμίας του χρήστη, δ) η ευκολία ως προς τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων, ε) η ευκολία ως προς την εξαγωγή στατιστικών δεδομένων, στ) η δυνατότητα της δημιουργίας «υποχρεωτικών πεδίων» μέσα στη φόρμα, ώστε να μην υπάρχουν «χαμένες τιμές». Από την άλλη πλευρά, στα μειονεκτήματα συγκαταλέγονται η επαρκής γνώση της χρήσης Η/Υ και η βασική λειτουργική ικανότητα του χρήστη, η ύπαρξη σύνδεσης στο διαδίκτυο, η γνώση από μέρους του διαχειριστή των βασικών κανόνων υλοποίησης ενός ερωτηματολογίου και η ταυτόχρονη γνώση ότι η συμπλήρωσή του δεν γίνεται άμεσα, τα μειωμένα ποσοστά συμμετοχής που οφείλονται συνήθως σε τεχνικά προβλήματα σύνδεσης, σε ζητήματα ασφαλείας και σε προβλήματα με την ανεπιθύμητη αλληλογραφία (Ράπτης, 2008 · Creswell, 2016).

6. Προσπάθεια στάθμισης των ερωτηματολογίων – Αποτελέσματα

Για να ανταποκρίνεται στη στοχοθεσία του ένα ερωτηματολόγιο, ανεξάρτητα από το είδος του – ηλεκτρονικό ή μη - επιβάλλεται να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της διαδικασίας της στάθμισης, δηλαδή της διαδικασίας κατά την οποία διασφαλίζεται ότι τα αποτελέσματα μιας τεχνικής έχουν προέλθει από την προσαρμογή των δεδομένων ενός δείγματος με τα πραγματικά δεδομένα του πληθυσμού και κατόπιν ελέγχου που έχει γίνει για την καταλληλότητα της τεχνικής που χρησιμοποιήθηκε (Ράπτης, 2008). Προκειμένου να επιτευχθεί αυτή απαιτείται η χορήγηση του ερωτηματολογίου σε μικρό δείγμα του πληθυσμού που μελετάται, ώστε να ελεγχθούν πιθανά σφάλματα, λάθη στην έκφραση των προτάσεων και κάθε άλλο στοιχείο το οποίο μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα και να επιφέρει λανθασμένα αποτελέσματα. Πρέπει να σημειωθεί ότι η αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου καθορίζει κατά πόσο δίνει συνεπή αποτελέσματα, δηλαδή, αν υπάρχει επαναληψιμότητα των αποτελεσμάτων και διακρίνεται σε εσωτερική αξιοπιστία και σε αξιοπιστία επαναληψιμότητας (Ίσερης, 2016).

Στη συγκεκριμένη μελέτη αποφασίστηκε η πιλοτική εφαρμογή των ερωτηματολογίων να γίνει στο ΚΕ.ΣΥ.Π. Ελευσίνας, όπου χρησιμοποιήθηκε ως μέτρο εξέτασης η Φόρμα Αξιολόγησης από Μαθητές/τριες, καθώς ήταν πιο εύκολη η πρόσβαση στον συγκεκριμένο πληθυσμό. Για αυτό δόθηκε η ηλεκτρονική διεύθυνση του ερωτηματολόγιου τόσο σε μαθητές/τριες που επισκέπτονταν την υπηρεσία στην έδρα της όσο και σε μαθητές/τριες του 1ου Γ.Ε.Λ. Ελευσίνας, μέσω των Υπευθύνων Σ.Ε.Π. που επισκέφθηκαν τη δομή. Συνολικά απαντήθηκαν 23 ερωτηματολόγια - αριθμός μικρός, αλλά επαρκής, για τη διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας - και στη συνέχεια έγινε επεξεργασία των αποτελεσμάτων με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics 20, προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Καθώς το ερωτηματολόγιο δόθηκε μόνο μία φορά και δεν έγινε επανέλεγχος, αλλά και λόγω του ότι τα ερωτήματα που περιέχει είναι κλίμακας Linkert, δηλαδή, επιδέχονται βαθμολόγηση με περισσότερες από δύο βαθμίδες (Ίσερης, 2016), μετρήθηκε η εσωτερική του αξιοπιστία με τη χρήση του δείκτη αξιοπιστίας *Cronbach's α* και βρέθηκε ότι είναι 0.928, όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Αξιοπιστία - Cronbach's α

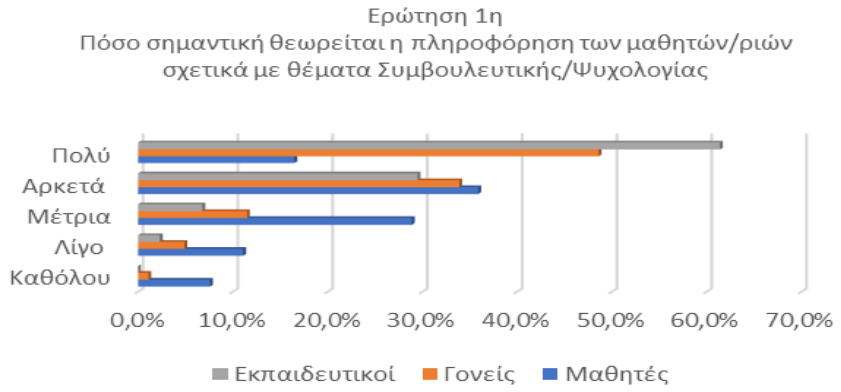
Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,928	,929	17

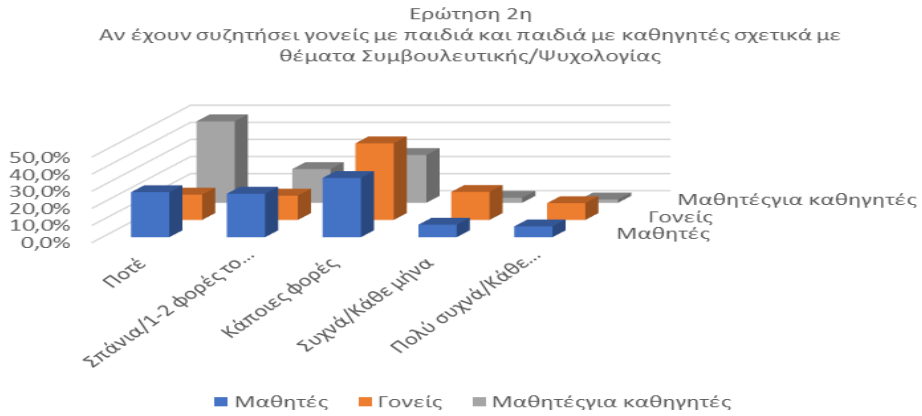
Αν και μια τιμή του Cronbach's α μεγαλύτερη του 0.70 μας παρέχει ένα αξιόπιστο ερωτηματολόγιο, έχει υποστηριχθεί ότι όταν η μελέτη είναι στα αρχικά στάδια αρκεί ένας δείκτης μεταξύ 0.50 και 0.60, αλλά για σημαντικά αποτελέσματα πρέπει να είναι μεταξύ του 0.90 και 0.95 (Τζωρμπατζάκης & Sleap, 2016). Δεδομένου ότι το εν λόγω ερωτηματολόγιο πληρούσε τους προαναφερθέντες δείκτες, είναι εμφανές ότι πρόκειται για ένα καθόλα αξιόπιστο και έγκυρο ερωτηματολόγιο, δυνάμενο να αξιοποιηθεί ευρύτερα για την αξιολόγηση των υπηρεσιών Συ.Ε.Π..

Σημαντικότερη, ωστόσο, ως προς την εξαγωγή πορισμάτων αναφορικά με την ποιότητα και λειτουργικότητα των υπηρεσιών Συ.Ε.Π. στη Δυτική Αττική και ειδικότερα του Σ.Σ.Ν. Δυτικής Αττικής είναι η έρευνα με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου που υλοποιήθηκε το 2017 σε αξιοσημείωτο δείγμα (315 μαθητές/ριες, 183 γονείς και 44 εκπαιδευτικούς) στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus+ με τίτλο «Ο ρόλος του επαγγελματικού προσανατολισμού, της συμβουλευτικής και των πολιτιστικών δραστηριοτήτων στη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος του σχολείου», με εταίρους από την Ελλάδα και εκπροσώπους του ΚΕ.ΣΥ.Π. Ελευσίνας και του Σ.Σ.Ν. Δυτικής Αττικής.

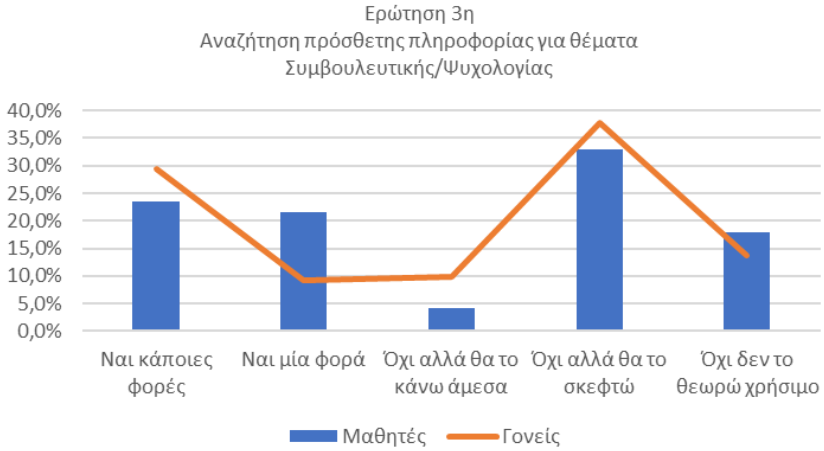
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, όπως αυτά παρουσιάζονται στα κάτωθι διαγράμματα, γίνεται εμφανές ότι: α) σε αντίθεση με τους μαθητές και τις μαθήτριες που ρωτήθηκαν, η πλειοψηφία των γονέων και των εκπαιδευτικών θεωρούν πολύ σημαντική την πληροφόρηση σε θέματα συμβουλευτικής/ψυχολογίας (Διάγραμμα 3), β) οι μαθητές/ριες τείνουν να αποφεύγουν συζητήσεις για τα ως άνω θέματα με τους εκπαιδευτικούς (Διάγραμμα 4), γ) υπάρχει διάσταση απόψεων τόσο από την πλευρά των μαθητών/ριών όσο και από την πλευρά των γονέων σχετικά με την πρόσβαση σε πρόσθετη πληροφόρηση για θέματα συμβουλευτικής/ψυχολογίας (Διάγραμμα 5), δ) οι εκπαιδευτικοί σε σχετικά μεγάλο ποσοστό παραδέχονται ότι έχουν πρόσβαση σε πρόσθετη πληροφόρηση για τα προαναφερθέντα θέματα (Διάγραμμα 6), ε) οι εκπαιδευτικοί έχουν μια θετική στάση απέναντι στην ύπαρξη σχολικού ψυχολόγου/κοινωνικού λειτουργού στα σχολεία Δ.Ε. και στηρίζουν με αρκετά υψηλά ποσοστά (μεγαλύτερα του 40%) την προοπτική υλοποίησης προγραμμάτων υγείας με εστίαση στην ψυχική υγεία (Διάγραμμα 7).



Διάγραμμα 3. Σημαντικότητα ύπαρξης πληροφόρησης σχετικά με θέματα Συμβουλευτικής/Ψυχολογίας

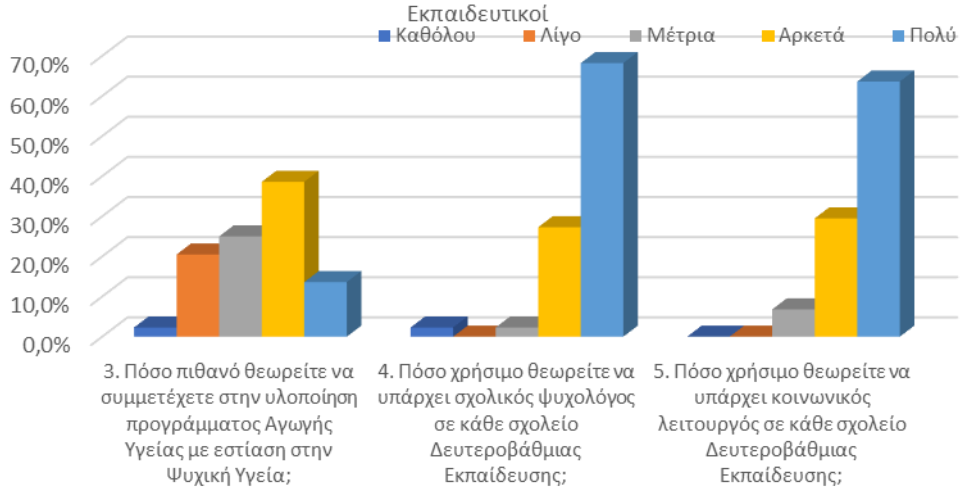


Διάγραμμα 4 Συζήτηση σχετικά με θέματα Συμβουλευτικής/Ψυχολογίας των παιδιών με τους γονείς και τους καθηγητές τους



Διάγραμμα 5. Αναζήτηση από τους γονείς/ κηδεμόνες & τα παιδιά, πρόσθετης πληροφορίας για θέματα Συμβουλευτικής/ Ψυχολογίας

Διάγραμμα 6. Αναζήτηση, από τους εκπαιδευτικούς, πρόσθετης πληροφορίας για θέματα Συμβουλευτικής/Ψυχολογίας



Διάγραμμα 7. Στάση εκπαιδευτικών απέναντι στην ύπαρξη σχολικού ψυχολόγου/κοινωνικού λειτουργού και προγραμμάτων αγωγής υγείας

7. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, στις μέρες μας περισσότερο από ποτέ, εξαιτίας και της υπάρχουσας κοινωνικο-οικονομικής πραγματικότητας, υπάρχει διάχυτη η ανάγκη για υψηλού επιπέδου και ποιοτικών υπηρεσιών Συ.Ε.Π.. Για να επιτευχθεί αυτή η ποιότητα ωστόσο απαιτείται, υπό το πρίσμα μιας συστημικής θεώρησης, η κάλυψη μιας σειράς παραμέτρων (χώρου, χρόνου, προσωπικού, στοχοθεσίας, κ.ά.). Το ΚΕ.ΣΥ.Π. Ελευσίνας και ο Σ.Σ.Ν. Δυτικής Αττικής με τη δημιουργία των συγκεκριμένων ερωτηματολογίων που είναι απόλυτα βασισμένα στη Φιλοσοφία, Θεωρία και Μεθοδολογία Συστημάτων, δηλαδή σε όλα αυτά που συνθέτουν αυτό που καλείται Διερεύνηση Συστημάτων, κατάφερε να δείξει ότι η εφαρμογή της συστημικής προσέγγισης μπορεί να δημιουργήσει αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία για την αξιολόγηση του συστήματος και, συνακόλουθα, για την ανατροφοδότηση του φορέα και τη συγκρότηση ενός πλαισίου Δ.Ο.Π.. Πολύ δε περισσότερο, η με τα όποια μειονεκτήματα καταγραφή των πορισμάτων των ερωτηματολογίων αυτών επιβεβαίωσε ότι οι εν λόγω φορείς παρείχαν ποιοτικές και σημαντικότατες υπηρεσίες και ότι αποτελεί χρέος να καταβληθεί κάθε προσπάθεια για να διασφαλιστεί η ποιοτική και διαρκής παροχή τους, ανεξάρτητα από την εκάστοτε μορφή και το εν γένει νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας των φορέων που τις προσφέρουν.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ακριβός, Χ & Ψαρρόπουλος, Χ. (2008). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στις δημόσιες υπηρεσίες και στον χώρο της εκπαίδευσης.* Επιμορφωτικό υλικό. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ., Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ, Interface

Banathy B. & Jenlink P.M. (2003). Systems Inquiry and its application in education. In D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp.37-57). New York, NY: MacMillan Library Reference.

Βλαχάκη Φ. & Γαϊτάνης Δ. (2012). Εγχειρίδιο για τη διερεύνηση της τήρησης κριτηρίων ποιότητας στις Υπηρεσίες Συ.Ε.Π.. Στο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. (Εκδ.), *Προπαρασκευαστική Μελέτη – Έρευνα για την Τήρηση Κριτηρίων Ποιότητας στις Δομές Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού της Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης*. Αθήνα: Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.

Creswell J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Επιστ. Επιμ.: Χ. Τσορμπατζούδης). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. (Εκδ.) (2012). Προπαρασκευαστική μελέτη-έρευνα για την τήρηση κριτηρίων ποιότητας στις δομές συμβουλευτικής & επαγγελματικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης & αρχικής κατάρτισης.

Ίσερης Γ. (2016). Στατιστικοί μέθοδοι ελέγχου εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερωτηματολογίων. Η περίπτωση του Ci Greece (*International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 5, Special Issue). Στο Ε. Δογωρίτη & Θ. Βυζάς, (Επιστ. επιμ.), *Η κοινοτική διερμηνεία σε Ελληνικό και Διεθνές επίπεδο* (σελ. 175-189). Τ.Ε.Ι. of Epirus, Department of Business Administration.

Karakiozis K., Papapanousi C., Mavrakis A. & Papakitsos E.C. (2015). Initiating an Olweus-Based Intervention Against School-Bullying. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(3): 173-179.

Ντούρου Ε. & Σύρμα Κ. (2016). *Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δομών ΣΥΕΠ από το κοινό τους και σύνταξη αντίστοιχου ερωτηματολογίου*. Διπλωματική Εργασία: ΑΣΠΑΙΤΕ / ΠΕΣΥΠ Αθήνας.

Ντούρου Ε., Σύρμα Κ. & Παπακίτσος Ε.Χ. (2016). *Κριτήρια αξιολόγησης των ελληνικών εκπαιδευτικών δομών ΣυΕΠ και εφαρμογή τους από το κοινό*, στο Επιστημονικό συνέδριο της ΕΛΕΣΥΠ με θέμα «Επαγγελματική Αγωγή, στην Ελλάδα και τον κόσμο», Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, 10-11 Δεκεμβρίου.

Παπακίτσος Ε.Χ., Χατζηστρατίδη Φ., Μακρυγιάννης Π.Σ. & Καρδαρά Μ. (2016). *Η εφαρμογή κριτηρίων επικοινωνίας στη σχεδίαση εκπαιδευτικών ιστοτόπων, στο* Πρακτικά 8th Conference on Informatics in Education με θέμα «Η Πληροφορική στην εκπαίδευση» (σελ. 392-401), Πανεπιστήμιο Πειραιώς, 14-16 Οκτωβρίου.

Papakitsos E.C. (2016). Systemic Modelling for Relating Labour Market to Vocational Education. *International Journal for Research in Vocational Education and* Training, 3(3): 166-184.

Πασχαλιώρη Χ. (2018). *Δημιουργία μεθόδου ηλεκτρονικής αξιολόγησης των υπηρεσιών ΣυΕΠ από το κοινό τους*. Διπλωματική Εργασία: ΑΣΠΑΙΤΕ / ΠΕΣΥΠ Αθήνας.

Πασχαλιώρη Χ. & Πασχαλιώρη Β. (2017). Σύγχρονο ελληνικό σχολείο και πολιτική συνεκπαίδευσης: Μια κανονιστική προσέγγιση, στο *Πρακτικά Επιστημονικού συνεδρίου του Π.Τ.Δ.Ε.* με θέμα «Αναζητώντας τις δυναμικές του σύγχρονου σχολείου (VIII)», Ναύπλιο, 20-23 Ιουλίου.

Ράπτης Θ. (2008). *Εργαλεία και Μεθοδολογίες στην Αξιολόγηση και Διασφάλιση Ποιότητας στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Σαϊτη, Α., Χ. & Σαϊτης, Χ., Α. (2012). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία, Έρευνα & Μελέτη Περιπτώσεων.* Αθήνα: αυτοέκδοση

Τζωρμπατζάκης Ν. & Sleap M. (2016). Προσαρμογή στα ελληνικά και στάθμιση τεσσάρων ερωτηματολογίων του διαθεωρητικού μοντέλου σχετικών με τη φυσική δραστηριότητα σε εφήβους. *«Ύσπληξ» Επιστημονικό Περιοδικό Φυσικής Αγωγής*, Τεύχος αρ. 2, Π.ΕΝ.Ε.Λ.Φ.Α., σελ. 25-39.

Φουλίδη Ξ., Καρακιόζης Κ., Θεολογής Ε., Παπακίτσος Ε.Χ., Βλαχοπούλου Μ. & Βαμβακερός Ξ. (2017). *Προσεγγίζοντας τις θεματικές του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, της Συμβουλευτικής και των Πολιτιστικών Δραστηριοτήτων μέσω Moodle*. Παρουσίαση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο MoodleMoot 2017, ΤΕΙ Αθήνας, 1-2 Δεκεμβρίου.

Φουντουλάκη, Κ. (χ.χ.).*Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*. Βοηθητικές Σημειώσεις για το μάθημα. Πάτρα: Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Τ.Ε.Ι. Πάτρας

ΣΤΑΣΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ/ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥΣ, ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΕΝΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΑΧΑΡΝΩΝ

Θεόδωρος Ρηγόπουλος, Δανάη Βαϊκούση-Βεργίδη, Κωνσταντίνος Καρακιόζης, Ευάγγελος Χ. Παπακίτσος

Εισαγωγή

Η εφηβεία αποτελεί για τους θεωρητικούς της ανάπτυξης σταδιοδρομίας (Ginzberg, Super, Vondracek, Lerner & Schulenberg) πολύ σημαντική παράμετρο στη θεμελίωση της επαγγελματικής σταδιοδρομίας (Ginzberg, 1984. Lerner & Schulenberg, 1986. Super & Knasel, 1981). Τόσο η επιλογή σπουδών όσο και επαγγελματικής δραστηριότητας αποτελούν σπουδαίες και δύσκολες διαδικασίες καθώς έχουν μακροπρόθεσμες συνέπειες (Δημητρόπουλος, 2003). Οι εκπαιδευτικές αποφάσεις έχουν επαγγελματικές προεκτάσεις και για αυτό γίνεται λόγος για «εκπαιδευτικές – επαγγελματικές» αποφάσεις (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997).

Σε ένα διεθνές, και πολύ περισσότερο εγχώριο, εργασιακό περιβάλλον, όπου κυριαρχούν μορφές επαγγελματικής σταδιοδρομίας που χαρακτηρίζονται ως «απρόβλεπτες», «πολύπλευρες», «ασταθείς», «κυκλικές» και «μεταβατικές», η νέα γενιά, ως το μελλοντικό εργατικό δυναμικό, θα αντιμετωπίσει καταστάσεις που τουλάχιστον για τις χώρες της Δύσης, που ακολούθησαν ένα κεϋνσιανό μοντέλο οικονομικής ανάπτυξης στο δεύτερο μισό του προηγούμενου αιώνα, ήταν μικρής έκτασης (π.χ. ανεργία, επαγγελματική κινητικότητα). Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, οι έφηβοι σήμερα καλούνται να λάβουν επαγγελματικές αποφάσεις (Μαυρογιώργος, 2015).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι στάσεις των γονέων απέναντι στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των παιδιών τους έχει ιδιαίτερη σημασία. Η σημασία της οικογένειας, του οικογενειακού περιβάλλοντος και των γενετικών παραγόντων στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του εφήβου και μετέπειτα στις επαγγελματικές του επιλογές έχει επισημανθεί μεταξύ άλλων από την Roe (Δημητρόπουλος, 1999). Η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στις επαγγελματικές αποφάσεις του παιδιού μπορεί να είναι είτε άμεση (π.χ. μέσω υποδείξεων, απαγορεύσεων ή συμβουλών), είτε έμμεση από την καθημερινή πρακτική και συμπεριφορά των γονέων (Ασβεστάς κ.ά., 2007. Κάντας & Χατζή, 1991). Με άλλα λόγια, ακόμη και αν οι γονείς αντιλαμβάνονται ότι επηρεάζουν τα παιδιά τους με τις άμεσες συμβουλές και προτροπές που τους δίνουν, πολλές φορές αγνοούν ότι μπορεί να ασκήσουν ισχυρή επίδραση και επιρροή, λειτουργώντας οι ίδιοι ως παραδείγματα (Kniveton, 2004).

Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Η πορεία της σταδιοδρομίας προϋποθέτει την υιοθέτηση συγκεκριμένων μεθόδων σχεδιασμού και επανασχεδιασμού. Η διαδικασία επιλογής ξεκινά από την εφηβική ηλικία και την πρώτη νεότητα και σταματά με την απόσυρση του ατόμου από

την επαγγελματική ζωή. Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας απευθύνεται σε εκείνους που πρέπει να λάβουν κάποια απόφαση για τη σταδιοδρομία τους, παρέχοντάς τους τα αναγκαία εφόδια, ώστε να εξετάσουν με προσοχή και ρεαλισμό τα δεδομένα και στη συνέχεια να λάβουν μια αποτελεσματική απόφαση (Κασσωτάκης, 2004).

Η λήψη απόφασης αποτελεί έναν από τους τέσσερεις διεθνώς καθιερωμένους στόχους του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Οι υπόλοιποι τρεις είναι:

- η αυτογνωσία,
- η πληροφόρηση και
- η μετάβαση, ως η καλύτερη προετοιμασία των νέων για τη ζωή του ενηλίκου, με ομαλή και δυναμική ένταξή τους στην κοινωνία (Κοσμίδου-Hardy, 2007).

Η λήψη απόφασης αφορά την εξελικτική διαδικασία του μαθητή και σχετίζεται με την ικανότητά του να λαμβάνει αποφάσεις για την επαγγελματική του σταδιοδρομία, αλλά και την ίδια του τη ζωή, με τρόπο ώριμο και ικανοποιητικό για τον ίδιο (Γαλανουδάκη κ.ά., 1993).

Σχετικά πρόσφατα, ο κλάδος της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας έχει στρέψει το ενδιαφέρον του στις αλληλεπιδράσεις και την επικοινωνία του ανθρώπου με το περιβάλλον του (κυρίως το οικονομικό), ενώ σε Ευρωπαϊκό επίπεδο συμβάλλει στην επίτευξη των τεσσάρων κύριων στόχων της κοινής ευρωπαϊκής πολιτικής (OECD-EC, 2004) που είναι:

- η δια βίου μάθηση,
- η κοινωνική ενσωμάτωση,
- η αποτελεσματικότητα της απορρόφησης στην αγορά εργασίας και
- η οικονομική ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος έχουν γίνει πολλά θετικά βήματα την τελευταία εικοσαετία σε ζητήματα Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού όπως: η ίδρυση των Κέντρων Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού (εφεξής ΚΕΣΥΠ), η ηλεκτρονική παροχή τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ) και η δημιουργία ολοκληρωμένης πλατφόρμας υποστήριξης για τους νέους (https://www.eoppep.gr/teens/), η διοργάνωση ημερίδων, σεμιναρίων και η υλοποίηση επιμορφώσεων από τον ΕΟΠΠΕΠ.

Τα ΚΕΣΥΠ είναι δομές του Υπουργείου Παιδείας που δημιουργήθηκαν σύμφωνα με το Νόμο 2525/1997, στις πρωτεύουσες των Νομών και σε άλλες μεγάλες πόλεις της χώρας, με σκοπό την υποστήριξη των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) σε θέματα ΣΕΠ, ενώ λειτουργούσαν από το σχολικό έτος 2000-01. Σήμερα, τα 79 ΚΕΣΥΠ είναι στελεχωμένα από εκπαιδευτικούς ειδικευμένους στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό (Υπευθύνους ΣΕΠ), με σκοπό να εξυπηρετούν μαθητές, νέους έως 25 ετών, γονείς-κηδεμόνες και εκπαιδευτικούς. Με την εφαρμογή του Νόμου 4547/2018 για την αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα ΚΕΣΥΠ καταργούνται και οι υπηρεσίες Επαγγελματικού Προσανατολισμού θα παρέχονται από μια νέα δομή: τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καλούνται οι μαθητές/τριες να λάβουν εκπαιδευτικές αποφάσεις:

α) τελειώνοντας το Γυμνάσιο, εάν θα συνεχίσουν ή όχι την εκπαιδευτική τους πορεία και το είδος του εκπαιδευτικού ιδρύματος στο οποίο θα φοιτήσουν (Γενικό Λύκειο, Επαγγελματικό Λύκειο, Καλλιτεχνικό Λύκειο),

β) τελειώνοντας την Α΄ τάξη, οι μαθητές/τριες του Γενικού Λυκείου καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε δύο ομάδες προσανατολισμού (Θετικών ή Ανθρωπιστικών Σπουδών), ενώ οι μαθητές/τριες του Επαγγελματικού Λυκείου σε εννέα τομείς επαγγελματικής κατεύθυνσης,

γ) στο τέλος της Β΄ Λυκείου, οι μαθητές/τριες του Γενικού Λυκείου καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε τρεις ομάδες προσανατολισμού (Θετικών, Ανθρωπιστικών Σπουδών ή Οικονομίας & Πληροφορικής), ενώ οι μαθητές/τριες του Επαγγελματικού Λυκείου σε επαγγελματικές ειδικότητες του κάθε τομέα της Β΄ Λυκείου και τέλος

δ) στη Γ΄ Λυκείου, μετά την επιτυχή παρακολούθηση των μαθημάτων, οι μαθητές/τριες που επιθυμούν να συμμετάσχουν στη διαδικασία των πανελληνίων εξετάσεων και μετά την έκδοση των αποτελεσμάτων, συμπληρώνουν μηχανογραφικό δελτίο, προκειμένου να εισαχθούν σε σχολές/τμήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Πανεπιστήμια, ΑΤΕΙ, κ.ά.) της προτίμησής τους.

Αυτό σημαίνει πως στην ηλικία των 15-16 ετών, οι μαθητές/τριες πρέπει να λάβουν εκπαιδευτικές αποφάσεις που είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την επαγγελματική εξέλιξή τους. Ωστόσο, είναι συχνό φαινόμενο η εισαγωγή μαθητών/τριών σε κάποιο τμήμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με αδιάφορο για αυτούς γνωστικό αντικείμενο. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα αρκετοί από αυτούς να εγκαταλείπουν τις σπουδές τους (αρκετοί απλά εγγράφονται στη σχολή εισαγωγής) ή να τις συνεχίζουν με δυσκολίες (Μαυρογιώργος, 2015).

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι η διερεύνηση των στάσεων των γονέων απέναντι στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των παιδιών τους. Ειδικότερα, έχουν τεθεί ερευνητικά ερωτήματα αναφορικά με το εάν συσχετίζονται οι στάσεις των γονέων απέναντι στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των παιδιών τους που φοιτούν στο Γενικό Λύκειο με: το επάγγελμα, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο και την οικονομική κατάσταση των ίδιων των γονέων. Επίσης, εάν επηρεάζουν κοινωνικά δεδομένα τις προσδοκίες των ίδιων των γονέων.

Μεθοδολογία

Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συστηματικής δειγματοληψίας. Από συνολικό πλήθος 980 γονέων, που τα παιδιά τους φοιτούσαν το σχολικό έτος 2016-2017 στα Γενικά Λύκεια του Δήμου Αχαρνών, επιλέχθηκε δείγμα από 170 γονείς. Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με 29 ερωτήσεις, οι οποίες περιελάμβαναν:

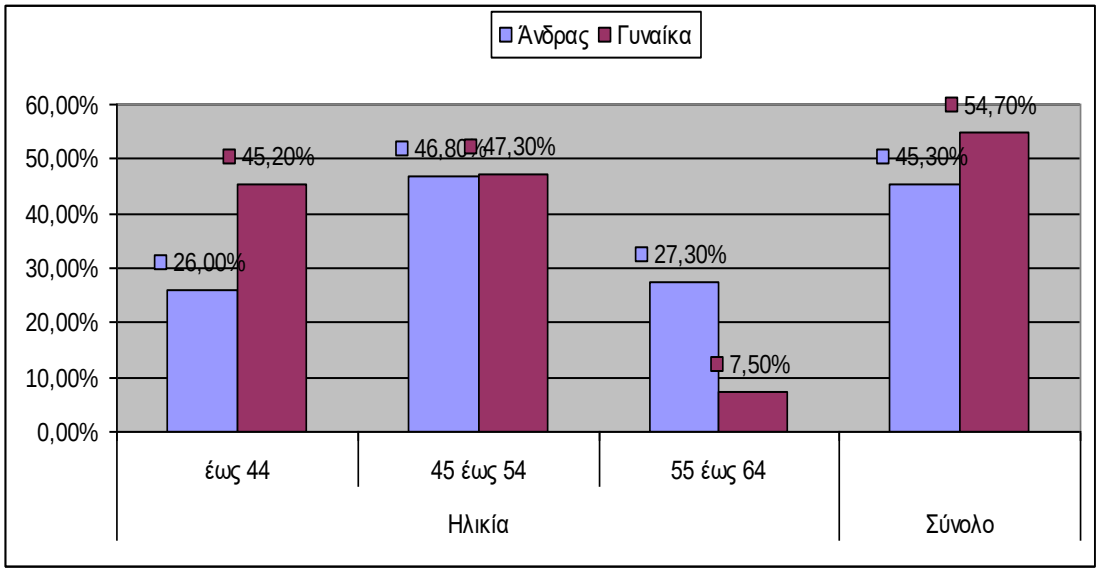
- δημογραφικά χαρακτηριστικά,
- στάσεις γονέων σχετικά με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των παιδιών τους,
- τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των γονέων γι’ αυτές τις επιλογές και τις προσδοκίες των γονέων.

Για την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου έγινε υπολογισμός του συντελεστή α του Cronbach (α = 0,469), με ικανοποιητικό αποτέλεσμα.

Με σκοπό να επιτευχθεί εγκυρότητα περιεχομένου, αναζητήθηκε η αρωγή της κατάλληλης συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης και συνάμα δημιουργήθηκε μια λίστα από πιθανά στοιχεία που θεωρήθηκαν ότι μπορούν να συμπεριληφθούν στο τελικό ερωτηματολόγιο. Στη συνέχεια, οι ερευνητές απευθύνθηκαν σε ομάδα ειδικών (Συμβούλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού), όπου τους ζητήθηκε να κρίνουν και να χαρακτηρίσουν κάθε στοιχείο του ερωτηματολογίου. Τέλος, για την εξασφάλιση φαινομενικής εγκυρότητας, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα με τη συμμετοχή 10 γονέων. Τα σχόλια και οι παρατηρήσεις των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκαν για να πραγματοποιηθούν οι κατάλληλες διορθώσεις και προσαρμογές στο ερωτηματολόγιο.

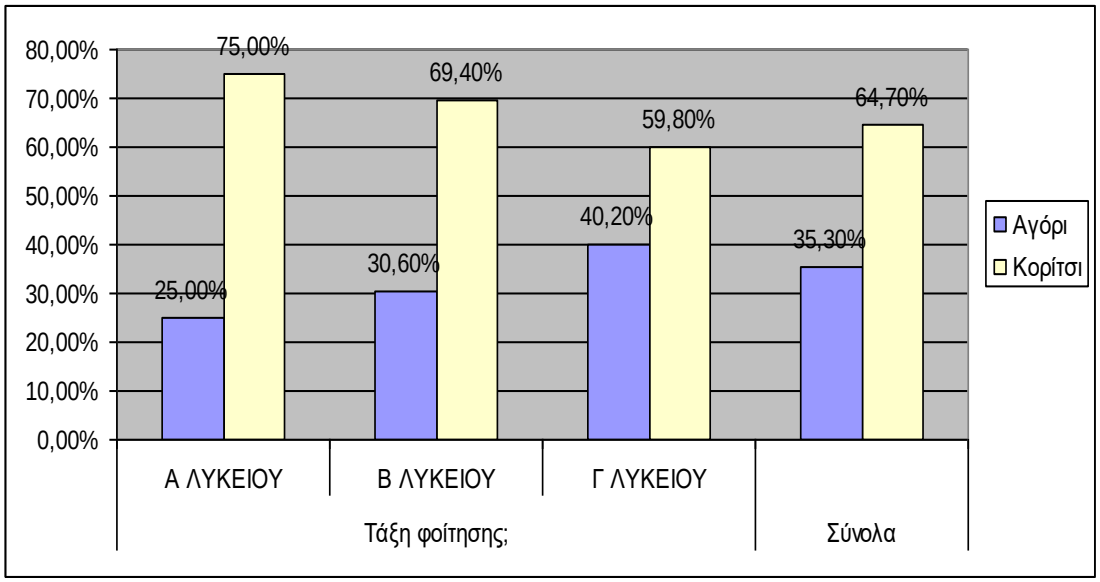
Αποτελέσματα

Στα Διαγράμματα 1 & 2 παρατίθεται η κατανομή των γονέων και των μαθητών κατά φύλο και ηλικία. Παρατηρούμε αρχικά πως η αναλογία ανδρών-γυναικών είναι ικανοποιητική, εάν αναλογιστούμε πως συνήθως επισκέπτονται το σχολείο μητέρες.



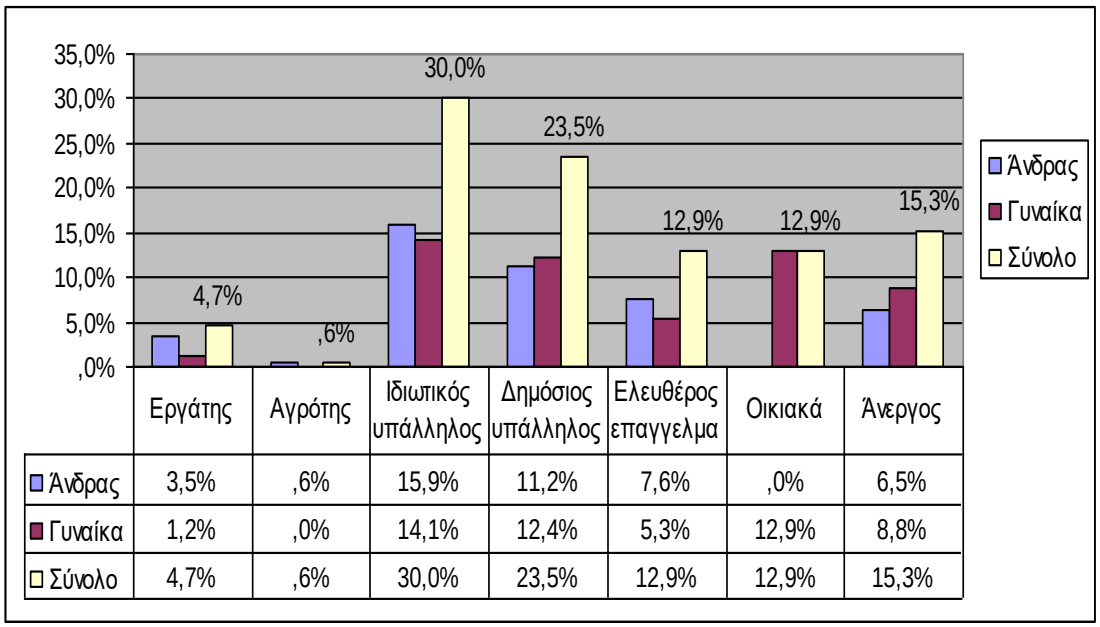
Διάγραμμα 1: *Κατανομή γονέων κατά φύλο και ηλικία (%).*

Αναφορικά με το φύλο των παιδιών των ερωτώμενων γονέων του δείγματος (Διάγραμμα 2), έχουμε 60 αγόρια (35,3%) και 110 κορίτσια (64,7%) και η πλειοψηφία των μαθητών/τριών φοιτούν στη Γ΄ Λυκείου (60%, 102 μαθητές/τριες).



Διάγραμμα 2: *Κατανομή μαθητών/τριών κατά φύλο και τάξη φοίτησης (%).*

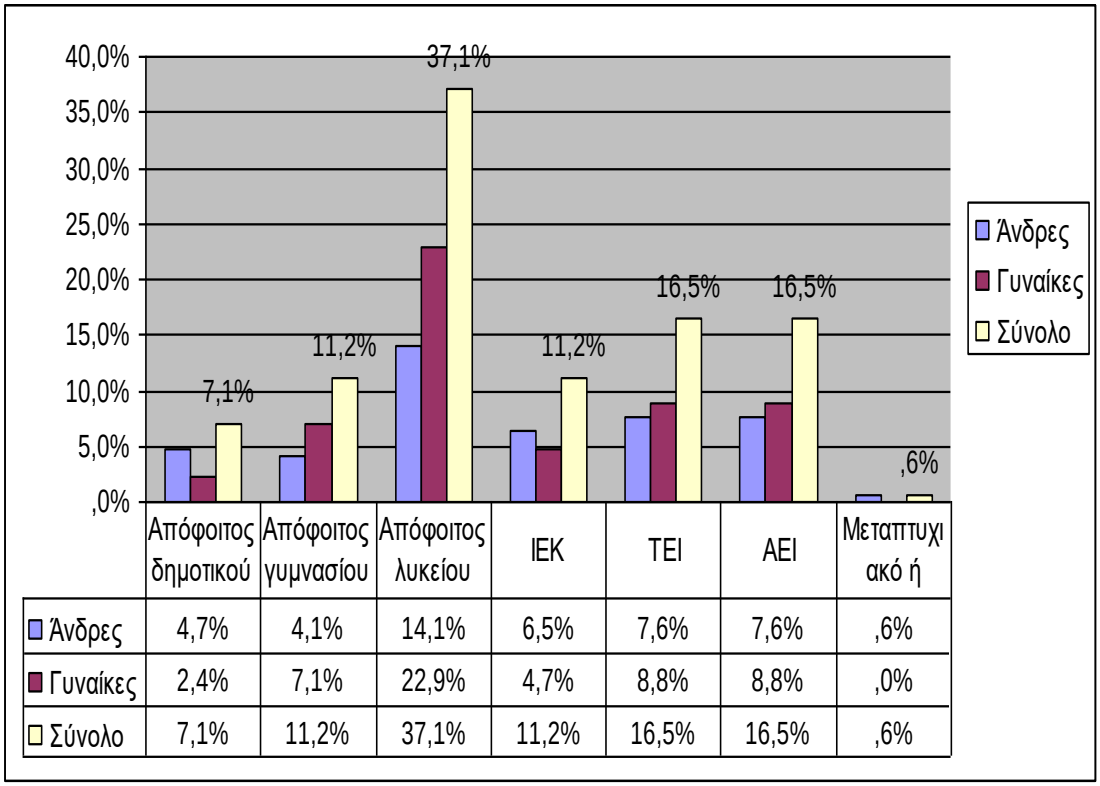
Η πλειονότητα των ερωτώμενων (Διάγραμμα 3) είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι (30%, 51 απαντήσεις) και υπερτερούν οι άνδρες 52,9% (27 απαντήσεις). Είναι χαρακτηριστικό πως οικιακά δηλώνουν μόνο γυναίκες (12,9% στο σύνολο) και άνεργοι το 15,3% του δείγματος, με παρόμοια κατανομή στο φύλο με βάση την αναλογία του δείγματος.



	Εργάτης	Αγρότης	Ιδιωτικός υπάλληλος	Δημόσιος υπάλληλος	Ελευθέρος επαγγελμα	Οικιακά	Άνεργος
Άνδρας	3,5%	,6%	15,9%	11,2%	7,6%	,0%	6,5%
Γυναίκα	1,2%	,0%	14,1%	12,4%	5,3%	12,9%	8,8%
Σύνολο	4,7%	,6%	30,0%	23,5%	12,9%	12,9%	15,3%

Διάγραμμα 3: *Κατανομή γονέων κατά φύλο και επάγγελμα (%).*

Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης, η πλειονότητα των ερωτώμενων (Διάγραμμα 4) είναι απόφοιτοι Λυκείου (37,1%, 63 άτομα), όπου κυριαρχούν οι γυναίκες 61,9% με βάση την κατανομή του δείγματος. Απόφοιτοι ΑΕΙ και ΤΕΙ είναι αντίστοιχα το 16,5%, με παρόμοια κατανομή ανάμεσα στα δύο φύλα.



	Απόφοιτος δημοτικού	Απόφοιτος γυμνασίου	Απόφοιτος λυκείου	ΙΕΚ	ΤΕΙ	ΑΕΙ	Μεταπτυχιακό ή
Άνδρες	4,7%	4,1%	14,1%	6,5%	7,6%	7,6%	,6%
Γυναίκες	2,4%	7,1%	22,9%	4,7%	8,8%	8,8%	,0%
Σύνολο	7,1%	11,2%	37,1%	11,2%	16,5%	16,5%	,6%

Διάγραμμα 4: *Φύλο και επίπεδο εκπαίδευσης γονέων (%).*

Επιχειρώντας συσχετιστική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, παρατηρούμε ότι:

- Οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των μαθητών οριστικοποιούνται σε μεγάλο βαθμό στο τέλος του Λυκείου. Ειδικότερα, υπάρχει ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην επιλογή των μαθητών σε ποια σχολή θέλουν να εισαχθούν και στην τάξη όπου φοιτούν ($r = 0.651$, $p<.001$). Επίσης, η απόφαση των γονιών για το επάγγελμα που θέλουν να ασκήσει το παιδί τους συσχετίζεται με την τάξη φοίτησης του παιδιού ($r = 0.477$, $p<.001$) και με την απόφασή τους να εισαχθεί σε συγκεκριμένες σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ($r = 0.605$, $p<.001$).

- Το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας συσχετίζεται τόσο με τις αποφάσεις των μαθητών αλλά και με την ίδια τη γνώμη του γονέων για τον εάν επηρεάζει τις αποφάσεις αυτές. Συγκεκριμένα, παρατηρείται μέτρια συσχέτιση στις στάσεις των γονέων, εάν η απόφαση των παιδιών τους να φοιτήσουν στο Γενικό Λύκειο συνδέεται με το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, με το ίδιο το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων ($r = 0.426$, $p<.001$) και το επάγγελμα τους ($r = 0.444$, $p<.001$). Επίσης, υπάρχει μέτρια συσχέτιση ανάμεσα στις προσδοκίες των γονιών για την επαγγελματική πορεία του παιδιού τους και στη γνώμη τους για το επάγγελμα που θα ακολουθήσει ($r = 0.434$, $p<.001$). Παράλληλα, παρατηρείται μέτρια συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και το ετήσιο εισόδημα της οικογένειάς τους ($r = 0.459$, $p<.001$).

- Οι επαγγελματικές/εκπαιδευτικές επιλογές των μαθητών βρίσκονται σε μεγάλο βαθμό σε συμφωνία με τις απόψεις των γονέων τους. Για παράδειγμα, η γνώμη των γονιών για την επιλογή συγκεκριμένου επαγγέλματος από το παιδί τους συσχετίζεται μέτρια με το εάν θα δώσει το παιδί τους πανελλαδικές εξετάσεις ($r = 0.520$, $p<.001$), με την ομάδα προσανατολισμού που έχει επιλέξει το παιδί τους ($r = 0.360$,

p<.001), εάν συμφωνούν με την επιλογή των παιδιών τους για την ομάδα προσανατολισμού που έχουν επιλέξει (r = 0.489 , p<.001), τη σχολή της πρώτης προτίμησης που επιθυμεί να εισαχθεί το παιδί τους (r = 0.408 , p<.001) και τον σημαντικότερο γι' αυτούς λόγο για να σπουδάσει το παιδί τους στο Γενικό Λύκειο (r = 0.417, p<.001). Επίσης, συσχετίζεται η ύπαρξη ή μη συμφωνίας των γονιών με τις εκπαιδευτικές επιλογές των παιδιών τους με το εάν θα δώσει ή όχι πανελλαδικές εξετάσεις (r = 0.574 , p<.001) και με την επιλογή της ομάδας προσανατολισμού (r = 0.634, p<.001). Τέλος, υπάρχει ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στη γνώμη των γονιών για την επιλογή συγκεκριμένου επαγγέλματος από το παιδί τους με το εάν συμφωνούν με την εκπαιδευτική απόφαση του παιδιού τους να δώσει πανελλήνιες εξετάσεις (r = 0.958 , p<.001) και εάν έγιναν με τη σύμφωνη γνώμη τους οι εκπαιδευτικές επιλογές του παιδιού τους (r = 0.832 , p<.001).

Σχολιασμός

Στα αποτελέσματα της έρευνας περιλαμβάνονται συσχετίσεις ανάμεσα στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των μαθητών με το:

- επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων τους,
- το επάγγελμα των γονέων τους και
- τη γνώμη των γονέων τους για την επιλογή επαγγέλματος από τους ίδιους τους μαθητές.

Επίσης, οι προσδοκίες των γονέων διαφοροποιούνται με βάση το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας και το φύλο του παιδιού τους.

Αυτά τα δεδομένα, βρίσκονται σε συμφωνία με αποτελέσματα άλλων ερευνών. Ειδικότερα, έχει επισημανθεί πως οι αξίες των γονέων για την ακαδημαϊκή επίδοση συμβάλλουν (περισσότερο άμεσα, παρά έμμεσα) στην πρόβλεψη των αξιών των παιδιών τους. Επίσης, η θετική αναγνώριση σχετίζεται άμεσα με τις αξίες των εφήβων (ειδικά τις ακαδημαϊκές). Τέλος, οι αξίες των γονέων οδηγούν σε πρόβλεψη των επαγγελματικών φιλοδοξιών των εφήβων, τόσο άμεσα όσο και έμμεσα (Jodl et al., 2001).

Αντίστοιχα, σύμφωνα με παλαιότερη διαχρονική έρευνα (Douglas et al., 1968) ένα πολύ μικρό ποσοστό αγοριών και κοριτσιών (13% και 9% αντίστοιχα) επιδίωκαν να βρουν δουλειά σε *διαφορετική* κατηγορία από αυτήν που επιθυμούσαν οι γονείς τους. Οι κατηγορίες επαγγελμάτων στην έρευνα ήταν:

- επάγγελμα ανωτέρου επιπέδου,
- χειρωνακτικό,
- μη χειρωνακτικό.

Επίσης, πρέπει να επισημανθεί πως οι γονείς από ανώτερα *κοινωνικό-οικονομικά* στρώματα μπορούν να χρηματοδοτούν μακροχρόνιες σπουδές, π.χ. μεταπτυχιακούς τίτλους, έτσι ώστε να συμβάλουν στην υλοποίηση των δικών τους φιλοδοξιών στα παιδιά τους (Lease, 2003). Με άλλα λόγια, οι λειτουργίες του οικογενειακού θεσμού που περιλαμβάνουν πεδία όπως η αναπαραγωγή, η οικονομία, η εκπαίδευση και η διαμόρφωση της ψυχολογικής θέσης των παιδιών μέσα στην οικογένεια, εμμέσως συμβάλλουν και στην επιλογή του επαγγέλματος (Στρατηγάκη, 2007). Επιπλέον, σύμφωνα με μια περισσότερο σύγχρονη οπτική, αναδεικνύεται ο

τομέας των κοινωνικών δικτύων και ειδικότερα της πρόσβασης σε πηγές πληροφοριών και γνώσεων (Van Houten et al., 2013).

Περιορισμοί

Περιορισμοί που απαιτείται να αναφερθούν, προκειμένου να ληφθούν υπόψη σε μελλοντικές έρευνες, είναι οι παρακάτω:

- Οι συμμετέχοντες γονείς προέρχονται μόνο από τοn Δήμο Αχαρνών, γι' αυτό τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευθούν.
- Δεν εξετάσθηκε η σχέση/συνεργασία μεταξύ γονέων και μαθητών.
- Η λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών αποτελεί πολυπαραγοντικό φαινόμενο.
- Δεν διερευνήθηκαν χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας και των ενδιαφερόντων των ίδιων των μαθητών.
- Δεν διερευνήθηκαν χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας και των ενδιαφερόντων των γονέων.
- Δεν έγινε καταγραφή της χώρας προέλευσης των γονέων, εάν υπάρχουν παλιννοστούντες ή μετανάστες γονείς καθώς και το μέγεθος/σύνθεση της οικογένειας, η σειρά γέννησης του κάθε παιδιού ή/και άλλα δημογραφικά στοιχεία.

Τέλος, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ενέχει τους επιστημολογικούς περιορισμούς όλων των ποσοτικών ερευνών, που χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Βιβλιογραφία

Douglas J.W.B., Ross J.M. & Simpson H. R. (1968). *All our future: A longitudinal study of secondary education*. London: Peter Davies.

Ginzberg E. (1984). Career development. *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*, 1984, 172-190.

Jodl K.M., Michael A., Malanchuk O., Eccles J. S. & Sameroff A. (2001). Parents' roles in shaping early adolescents' occupational aspirations. *Child Development*, 72(4), 1247-1266.

Kniveton B.H. (2004). The influences and motivations on which students base their choice of career. *Research in Education*, 72, 47-59.

Lease S.H. (2003). Testing a Model of Men's Nontraditional Occupational Choices. *Career Development Quarterly*, 51(3), 244-258.

Lerner R.M. & Schulenberg J.E. (1986). *Career development: A life-span developmental approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

OECD-EC (2004). Principles of Corporate Governance. Retrieved from http://www.oecd.org/daf/ca/oecd-principles-corporate-governance-2004.htm.

Super D.E. & Knasel E.G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance and Counselling*, 9(2), 194-201.

Van Houten J.M., Gesthuizen M. & Wolbers M.H. (2013). Intergenerational transmission of occupational status: the role of voluntary association membership as an emerging compensatory strategy of reproduction. *Research in Social Stratification and Mobility*, 33, 13-26.

Ασβεστάς Α., Βλαχάκη Φ., Δροσινού Μ., Κοσμίδου-Hardy Χ., Κωνσταντοπούλου Δ., Μπούκα Α., ... & Χαροκοπάκη Α. (2007). *Οδηγός Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον τομέα της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΚΕΠ.

Γαλανουδάκη Α., Κοσμίδου Χ., Σκαύδη Δ., Τέττερη Ι. (1993). *Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Συμεών.

Δημητρόπουλος Ε. (1999). *Συμβουλευτική Προσανατολισμός - Τόμος Α'*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος Ε. (2003). *Αποφάσεις – Λήψη Αποφάσεων. Εισαγωγή στην Ψυχολογία των Αποφάσεων.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Κάντας Α. & Χατζή Α. (1991). *Ψυχολογία της εργασίας, Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Στοιχεία Συμβουλευτικής.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κασσωτάκης Μ. (2004). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία & Πράξη.* Αθήνα: Δαρδανός.

Κοσμίδου-Hardy Χ. (2007). Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Στο Χ. Καπώλη (Επιμ.), *Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό - ΣΟΣ Προσανατολισμός* (σ. 189-228). Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών & Πολιτικών Επιστημών.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη Α. (1997). *Ψυχολογία των κινήτρων.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρογιώργος Γ. (2015). *Οίκοι Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση και το "Αόρατο Χέρι" της Αγοράς*. Ιωάννινα: Ασέλωτος.

Στρατηγάκη Μ. (2007). *Το Φύλο της Κοινωνικής Πολιτικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΤΟ ΜΗΤΡΩΟ ΕΘΕΛΟΝΤΩΝ ΕΜΠΕΙΡΟΓΝΩΜΩΝΩΝ ΠΕΣΥΠ ΣΤΗ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Τσαπουρνάς Κωνσταντίνος, Οικονόμου Ανδρέας

1. Εισαγωγή

Τα τέσσερα τελευταία σχολικά έτη (2014-2015, 2015-2016, 2016-2017 και 2017-2018) μετά από αντίστοιχες εγκρίσεις του ΥΠΕΘ, η συνεργασία της ΑΣΠΑΙΤΕ στη Θεσσαλονίκη και του ΚΕΣΥΠ Λευκού Πύργου της ίδιας πόλης έδωσε τη δυνατότητα ευρύτερης υποστήριξης των προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας που υλοποιήθηκαν από σχολικές μονάδες ευθύνης του υπεύθυνου ΣΕΠ, με την αξιοποίηση του τοπικού μητρώου εθελοντών-εμπειρογνωμόνων (ΜΕΕ) με ειδίκευση στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό, από σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΕ), οι οποίες, στη συνέχεια, απέστειλαν στο ΚΕΣΥΠ Λευκού Πύργου θετικές αξιολογικές εκθέσεις για τα εκπαιδευτικά οφέλη που αποκόμισαν. Με την τελευταία έγκριση της Γενικής Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας και ΔΕ, επαναλήφθηκε η επωφελής συνεργασίας μας για τέταρτη σχολική χρονιά, η οποία οριοθετείται από την τήρηση ετήσιου επιστημονικού χρονοδιαγράμματος σύστασης και αξιοποίησης του τοπικού ΜΕΕ υπό την εποπτεία του υπευθύνου ΣΕΠ για την υποστήριξη των Προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας. Όμως στην τελευταίασυνεργασία μας είχαμε, επιπλέον, τη δυνατότητα ευρύτερης αξιοποίησης του ΜΕΕ από τα σχολεία της ΔΕ, ώστε να καταστεί ένα εκπαιδευτικό «εργαλείο» που συστήνει ο υπεύθυνος ΣΕΠ και αξιοποιεί πολυδιάστατα και εθελοντικά η σχολική μονάδα, με ή χωρίς Πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας[26].

Ως εκ τούτου, το τοπικό, ετήσιο ΜΕΕπου συστήνει, λειτουργεί και παύει ο υπεύθυνος ΣΕΠ του ΚΕΣΥΠ και με την επιστημονική εποπτεία του διαθέτει έγκαιρα στις σχολικές μονάδες ευθύνης του, μπορεί να αξιοποιηθεί με πράξη του Συλλόγου Διδασκόντων, η οποία προκύπτει μετά από θετική εισήγηση της διοίκησης του σχολείου κατά τη διάρκεια συνεδρίασης του Συλλόγου, σε περαιτέρω εκπαιδευτικές δράσεις. Τέτοιες δράσεις είναι, για παράδειγμα, ο άμεσος και ευέλικτοσχεδιασμόςκαι υλοποίηση μίας Ημέρας Σταδιοδρομίας κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, με εισηγητές αποκλειστικά επιλεγμένους από το τοπικό ΜΕΕ και με την έγκαιρη ενημέρωση της τοπικής Διεύθυνσης ΔΕ και του ΚΕΣΥΠ, χωρίς περαιτέρω διοικητικές διαδικασίες.

---

26. Αντίστοιχα η συνεργασία του ΚΕΣΥΠ Λευκού Πύργου με το ΠΕΣΥΠ, ως προς τη σύσταση και την ετήσια λειτουργία του Μητρώου Εθελοντών Εμπειρογνωμόνων, ξεκίνησε με αντίστοιχη έγκριση από τη ΣΕΠΕΔ του ΥΠΑΙΘ (αριθμός πρωτοκόλλου 163847/10-10-2014) για τα ΠΑΣ του σχολικού έτους 2014-15 και από τη Γενική Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (αριθμός πρωτοκόλλου Φ22/5305/Δ2/15-01-2016 για τα ΠΑΣ του σχολικού έτους 2015-16, (αριθμός πρωτοκόλλου Φ22/15241/Δ2/31-01-2017 για τα ΠΑΣ του σχολικού έτους 2016-17 και (αριθμός πρωτοκόλλου Φ22/138855/Δ2/22-08-2017 για τα ΠΑΣ του σχολικού έτους 2017-2018.

Επίσης, ευρύτερη αξιοποίηση των μελών του ΜΕΕ επιτυγχάνεται με τη σύμφωνη γνώμη του Συλλόγου Διδασκόντων και υπό την ισχύουσα διοικητική διαδικασία κατά περίπτωση, στην υλοποίηση της θεματικής εβδομάδας του Γυμνασίου, στα Project του Λυκείου και στα ΕΠΑΛ,τόσο στη Μαθητεία, όσο και στη Δημιουργική Ζώνη καθώς και στο μάθημα «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός-Ασφάλεια και Υγεία» της Α΄ τάξης του ΕΠΑΛ.

Σκοπός της συνεργασίας είναι η αξιοποίηση του ΜΕΕ από αποφοίτους και τελειόφοιτους του ΠΕΣΥΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ, οι οποίοι, στο πλαίσιο του εθελοντισμού και της κοινωνικής συνευθύνης, δήλωσαν ενδιαφέρον να συνδράμουν στην υποστήριξη προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας σχολικών μονάδων που βρίσκονται κάτω από την εποπτεία και τις οδηγίες του υπευθύνου ΣΕΠ στο ΚΕΣΥΠ Λευκού Πύργου, σύμφωνα με την ισχύουσα εγκύκλιο της Διεύθυνσης ΣΕΠΕΔ του ΥΠΕΘ, η οποία αποστέλλεται στις σχολικές μονάδες με θέμα: *Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων καθώς και στην ευρύτερη αξιοποίηση του ΜΕΕ*[27]. Με την έναρξη των σπουδών στο ΠΕΣΥΠ Θεσσαλονίκης και με την εποπτεία του επιστημονικά υπευθύνου για το μητρώο Δρα. Ανδρέα Οικονόμου, Επίκουρου Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος της ΑΣΠΑΙΤΕ, πραγματοποιείται γενική ενημέρωση των εθελοντών σπουδαστών στη Σχολή, για το θεσμικό πλαίσιο των προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας και τη λειτουργία του ΜΕΕ χωρίς δαπάνη για το δημόσιο από τον υπεύθυνο ΣΕΠ.

Με τη λειτουργία του ΜΕΕ του ΠΕΣΥΠ παρέχεται η δυνατότητα αξιοποίησης ειδικών γνώσεων επιστημόνων από αντικείμενα σπουδών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης υπό το φως των βασικών αρχών της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού που ως απόφοιτοι του ΠΕΣΥΠ μπορούν να εφαρμόσουν. Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα εισήγησης νέων θεωριών στήριξης της αυτογνωσίας και της αυτοεκτίμησης των μαθητών και μαθητριών καθώς και νέων προτάσεων σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας, υπό την επιστημονική ευθύνη και εποπτεία του υπευθύνου ΣΕΠ του ΚΕΣΥΠ Λευκού Πύργου.

Σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης της πρότασης, το οποίο αφορά την υποστήριξη των Προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας, μετά τη σύσταση του τοπικού ΜΕΕ, την αποστολή του στις σχολικές μονάδες και την ανάρτησή του στην ιστοσελίδα του ΚΕΣΥΠ με την εποπτεία του υπευθύνου ΣΕΠ, ακολουθεί η επιλογή εθελοντή/εθελοντών από το σχολείο, σύμφωνα με τη θεματική ενότητα του ΠΑΣ για την περαιτέρω επικοινωνία και την έναρξη της συνεργασίας. Συγκεκριμένα, η διεύθυνση της σχολικής μονάδας αποφασίζει αν υπηρετεί τον σκοπό του προγράμματος Αγωγής Σταδιοδρομίας η επιλογή εθελοντή/εθελοντών από το ΜΕΕ, λαμβάνοντας υπόψη τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους, όπως αυτά εμφανίζονται στον σχετικό πίνακα, το σχέδιο υποβολής του προγράμματος που έχει εγκριθεί καθώς και τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών που έχουν αναλάβει και συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Ο υπεύθυνος ΣΕΠ μπορεί να συνδράμει ως προς την επιλογή εθελοντή/εθελοντών αν υπάρξει σχετικό αίτημα από την σχολική μονάδα.

Η πρώτηεπίσκεψη του εθελοντή στο σχολείο αποσκοπεί στη γνωριμία με τη διοίκηση και τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν και συμμετέχουν στο πρόγραμμα, ώστε να αποκτήσει ιδία αντίληψη για το πρόγραμμα και τα

[27]Σύμφωνα με την παράγραφο 1.6 της εγκυκλίου σχολικών δραστηριοτήτων, η συνεργασία με άλλους φορείς μέσα στον χώρο των σχολικών μονάδων προβλέπεται με την έγκριση του φορέα από την αντίστοιχη Διεύθυνση του ΥΠΕΘ (ετήσιας διάρκειας) και τη σύμφωνη γνώμη του Συλλόγου Διδασκόντων της σχολικής μονάδας.

χαρακτηριστικά της ομάδας των μαθητών/τριών. Στη συνέχεια, ο/η εθελοντής/εθελόντρια αποστέλλει στον υπεύθυνο ΣΕΠ τις προτάσεις του για την περαιτέρω υποστήριξη του προγράμματος, ώστε να εγκριθούν και κατόπιν τις παρουσιάζει στη διοίκηση και στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Οι προτάσεις μπορούν να περιλαμβάνουν δράσεις σύμφωνα με το θέμα του προγράμματος. Μπορεί να είναι εκπαιδευτικές επισκέψεις, παροχή υλικού και ιστοσελίδων για περαιτέρω έρευνα καθώς και την ενδεχόμενη παρουσίαση ειδικών εισηγήσεων που να αφορούν στο θέμα του προγράμματος στην ομάδα των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια συναντήσεων της ομάδας (εκτός αναλυτικού προγράμματος) με τη σύμφωνη γνώμη της διεύθυνσης του σχολείου και την παρουσία των εκπαιδευτικών του προγράμματος. Κάθε εθελοντής του ΜΕΕμπορεί να πραγματοποιήσει μέχρι τρεις επισκέψεις στο σχολείο για την υποστήριξη του ΠΑΣ, σύμφωνα με τον προγραμματισμό, τις υποδείξεις της διεύθυνσης του σχολείου και την εποπτεία του υπευθύνου ΣΕΠ του ΚΕΣΥΠ. Μπορεί, επίσης, να παρακολουθήσει ή να συμμετέχει στην τελική παρουσίαση του προγράμματος εντός του σχολείου ή σε σχετική ημερίδα που διοργανώνει το ΚΕΣΥΠ.

Κατά την πιλοτική συνεργασία της ΑΣΠΑΙΤΕ Θεσσαλονίκης και του ΚΕΣΥΠ Λευκού Πύργου,κατά το σχολικό έτος 2014-2015, δόθηκε η δυνατότητα ευρύτερης υποστήριξης των προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας που υλοποιήθηκαν από σχολικές μονάδες ευθύνης του υπεύθυνου ΣΕΠ, με την αξιοποίηση του μητρώου 39 εμπειρογνωμόνων με ειδίκευση στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό, από 6 σχολικές μονάδες ΔΕ, οι οποίες, στη συνέχεια, απέστειλαν στο ΚΕΣΥΠ Λευκού Πύργου θετικές αξιολογικές εκθέσεις για τα εκπαιδευτικά οφέλη που αποκόμισαν από τη λειτουργία του Μητρώου. Συγκεκριμένα, τέσσερα Γυμνάσια (Διαπολιτισμικό, 12ο Θεσσαλονίκης, 3ο Χαριλάου και Αρσάκειο), το 11ο Γενικό Λύκειο Θεσσαλονίκης καθώς και το 6ο Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο Θεσσαλονίκηςαξιοποίησαν το ΜΕΕ.

Το σχολικό έτος 2015-2016 επαναλήφθηκε η λειτουργία του τοπικού ΜΕΕ με τον υπεύθυνο του ΚΕΣΥΠ Λευκού Πύργου, αλλά, επιπλέον, η συνεργασία της ΑΣΠΑΙΤΕ Θεσσαλονίκης διευρύνθηκε με εγκρίσεις από το ΥΠΠΕΘ γιαλειτουργία ΜΕΕ και στο ΚΕΣΥΠ Νεάπολης, στο ΚΕΣΥΠ Λαγκαδά, στο ΚΕΣΥΠ Κιλκίς, καθώς και σε έναν υπεύθυνο ΣΕΠ του ΚΕΣΥΠ Βέροιας και έναν υπεύθυνο ΣΕΠ του ΚΕΣΥΠ Θέρμης.

Ακολούθως, η λειτουργία τοπικών ΜΕΕ συνεχίστηκε και τις επόμενες δύο σχολικές χρονιές 2016-2017 και 2017-2018.

2. Το πρωτόκολλο λειτουργίας ενός ΜΕΕ

Το προπαρασκευαστικό χρονοδιάγραμμα υλοποίησης της πρότασης προέκυψε μετά από συμφωνία του επιστημονικά υπευθύνου του ΜΕΕ, Δρα. Οικονόμου Ανδρέα, και των προαναφερόμενων υπευθύνων ΣΕΠ και περιγράφεται ως εξής:

2.1. Πρώτη συνάντηση στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (στη Θεσσαλονίκη). Ενημέρωση των τελειόφοιτων του ΠΕΣΥΠ ως υποψηφίων μελών του ΜΕΕ από τους υπευθύνους ΣΕΠ των ΚΕΣΥΠ που περιλάμβανε: τη λειτουργία του ΚΕΣΥΠ, την ερμηνεία της εγκυκλίου Σχολικών Δραστηριοτήτων για την Αγωγή Σταδιοδρομίας, την παρουσίαση μοντέλων εφαρμογής της εγκυκλίου σύμφωνα με τις προτεινόμενες θεματικές ενότητες, την ενημέρωση για το αρχείο των παλαιοτέρων ΠΑΣ -σχέδια, παραδοτέα, παρουσιάσεις- που διαθέτουν τα ΚΕΣΥΠ. Κάθε υποψήφιο μέλος του ΜΕΕ απέστειλε στον υπεύθυνο ΣΕΠ του ΚΕΣΥΠ που επιθυμούσε ένα πρότυπο σχέδιο ΠΑΣ. Στη συνέχεια, παρακολουθούσε τουλάχιστον τρεις συνεδρίες Ατομικής Συμβουλευτικής

στο ΚΕΣΥΠ με τον συντονισμό του υπευθύνου ΣΕΠ και τη σύμφωνη γνώμη του συμβουλευόμενου πριν την εγγραφή του στο μητρώο.

2.2. Δεύτερη συνάντηση στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.Παρουσίαση και σχολιασμός των πρότυπων σχεδίων ΠΑΣ από τον υπεύθυνο ΣΕΠ.

2.3.Αποστολή από τους εθελοντές-εμπειρογνώμονες στον/στους υπεύθυνο/νους ΣΕΠ, των στοιχείων προβολής τους, σύμφωνα με την πρόταση για τη σύσταση των τοπικών ΜΕΕ και ανάρτησή τους στις ιστοσελίδες των κατά τόπους ΚΕΣΥΠ με ευθύνη και εποπτεία του αντίστοιχου υπευθύνου ΣΕΠ.

2.4.Ενημέρωση από τις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που ανήκουν τα προαναφερόμενα ΚΕΣΥΠ, των αντίστοιχων σχολικών μονάδων ευθύνης τους για τον σκοπό των κατά τόπους ΜΕΕ και τη λειτουργία τους χωρίς δαπάνη για το δημόσιο με την αποστολή του μητρώου στα σχολεία που υλοποιούν ΠΑΣ.

2.5.Στη συνέχεια, ακολουθεί η επιλογή εθελοντή από το σχολείο σύμφωνα με τη θεματική ενότητα του ΠΑΣ για την περαιτέρω επικοινωνία και την έναρξη της συνεργασίας. Συγκεκριμένα, η διεύθυνση της σχολικής μονάδας αποφασίζει αν η επιλογή ενός εθελοντή υπηρετεί τον σκοπό του ΠΑΣ, λαμβάνοντας υπόψη τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά του, όπως αυτά εμφανίζονται στον πίνακα που ακολουθεί, το σχέδιο υποβολής του προγράμματος που έχει εγκριθεί καθώς και τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών που έχουν αναλάβει και συμμετέχουν στο πρόγραμμα.Σύμφωνα με την τελευταία εισήγησή μας και τη σχετική έγκριση του Υπουργείου, το μητρώο μπορεί να αξιοποιηθεί σε περαιτέρω εκπαιδευτικές δράσεις, όπως η άμεση, ευέλικτη διοργάνωση και υλοποίηση μίας Ημέρας Σταδιοδρομίας κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, με εισηγητές αποκλειστικά από τα μέλη του τοπικού ΜΕΕ και με την έγκαιρη ενημέρωση της τοπικής ΔΔΕ και του ΚΕΣΥΠ, χωρίς περαιτέρω διοικητικές διαδικασίες. Ευρύτερη αξιοποίηση των μελών του τοπικού μητρώου επιτυγχάνεται με τη σύμφωνη γνώμη του Συλλόγου Διδασκόντων και υπό την ισχύουσα διοικητική διαδικασία κατά περίπτωση, στην υλοποίηση της θεματικής εβδομάδας του Γυμνασίου, στα Project του Λυκείου και στα ΕΠΑΛ τόσο στη Μαθητεία, όσο και στη Δημιουργική Ζώνη καθώς και στο μάθημα «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός-Ασφάλεια και Υγεία» της Α΄ ΕΠΑΛ.Ο υπεύθυνος ΣΕΠ μπορεί να συνδράμει ως προς την επιλογή εμπειρογνώμονα αν υπάρξει σχετικό αίτημα από τη σχολική μονάδα.

2.6.Η πρώτηεπίσκεψη του εθελοντή στο σχολείο αποσκοπεί στη γνωριμία με τη διοίκηση και τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν και συμμετέχουν στο πρόγραμμα, ώστε να αποκτήσει ιδία αντίληψη για το πρόγραμμα και τα χαρακτηριστικά της ομάδας των μαθητών/τριών.
2.7.Στη συνέχεια, ο εθελοντής αποστέλλει στον υπεύθυνο ΣΕΠ τις προτάσεις του για την περαιτέρω υποστήριξη του προγράμματος, ώστε να εγκριθούν και τις παρουσιάζει στη διοίκηση και στους εκπαιδευτικούς του σχολείου.Οι προτάσεις μπορούν να περιλαμβάνουν δράσεις σύμφωνα με το θέμα του προγράμματος, όπως εκπαιδευτικές επισκέψεις, παροχή υλικού και ιστοσελίδων για περαιτέρω έρευνα καθώς και την ενδεχόμενη παρουσίαση ειδικών εισηγήσεων που να αφορούν το θέμα του προγράμματος κατά τη διάρκεια συναντήσεων της ομάδας (εκτός αναλυτικού προγράμματος) με τη σύμφωνη γνώμη της διεύθυνσης του σχολείου και την παρουσία των εκπαιδευτικών του προγράμματος.

2.8.Κάθε εθελοντής του μητρώου μπορεί να πραγματοποιήσει μέχρι τρεις επισκέψεις στο σχολείο για την υποστήριξη του ΠΑΣ, σύμφωνα με τον προγραμματισμό, τις υποδείξεις της διεύθυνσης του σχολείου και την εποπτεία του

υπευθύνου ΣΕΠ του τοπικού ΚΕΣΥΠ. καθώς και να παρακολουθήσει ή να συμμετέχει στην τελική παρουσίαση του προγράμματος εντός του σχολείου ή σε αντίστοιχη ημερίδα που διοργανώνει το ΚΕΣΥΠ.

3. Ενδεικτικές δράσεις στο πλαίσιο εφαρμογής του ΜΕΕ

3.1. Προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας στο 12ο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης

Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε, ως καλή πρακτική, τον τρόπο που το 12ο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης αξιοποίησε το ΜΕΕ

Το σχολείο αυτό, μεταξύ των προγραμμάτων του,στη διάρκεια του σχολικού έτους 2014-2015, πραγματοποίησεκαι δύο Προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας(ΠΑΣ) με θέματα:

3.1.1.Εργασία και άτομα με αναπηρία

3.1.2.Υιοθετώ χώρο εργασίας - Το Γηροκομείο της ενορίας μας: Επαγγέλματα στον χώρο του Γηροκομείου

Η Διευθύντρια του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί που ανέλαβαν και υλοποίησαν αυτά τα δύο ΠΑΣ επιλέξαντέσσερις εμπειρογνώμονες από τους39 συνολικά.Οι εμπειρογνώμονες αυτοί είχαν τα παρακάτω προφίλ:

- **ΠΕ30ΤΕ,** πτυχιούχος Κοινωνικής Εργασίας, με Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής Επάρκειας (ΕΠΠΑΙΚ), με πέντε χρόνια εργασία στο πρόγραμμα «Βοήθεια στο Σπίτι», τέσσερα χρόνια στην Ειδική Αγωγή, έναν χρόνο προϋπηρεσίας στο Νοσοκομείο Άγιος Παύλος και Πρακτική Άσκηση στο Κέντρο Ψυχικής Υγείας Θεσσαλονίκης.
- **ΠΕ70,**δασκάλα, πτυχιούχος Τμήματος Φυσικής του Α.Π.Θ. (κατά δήλωσή της «γιατί ήμουν καλή μαθήτρια και μου άρεσε») και Π.Τ.Δ.Ε. Θεσσαλονίκης («για να μπορώ να διδάξω καλύτερα»), με προϋπηρεσία είκοσι τριών χρόνων ως παιδαγωγού Ειδικής Αγωγής («γιατί μου ταίριαζε πολύ»), με πιστοποίηση στη χρήση Η/Υ (ECDL) και πιστοποίηση Α΄ και Β΄ επιπέδου στις Νέες Τεχνολογίες.
- **ΠΕ18.10,**πτυχιούχος Νοσηλευτικής, με Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής Επάρκειας (ΕΠΠΑΙΚ), κατάρτιση ως «Τεχνικός Λήψης Φωτογραφίας», καθηγήτρια Νοσηλευτικής σε ΕΠΑΛ, ΙΕΚ, ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ (506 ώρες), συμμετοχή στα Ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus (Ισπανία) και EVS (Πορτογαλία), με γνώση Ισπανικής (Β2), Αγγλικής (Β2), Γαλλικής (Β2) και Πορτογαλικήςγλώσσας (Α2), γνώσεις υπολογιστή, συμμετοχή στο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα «YouthinAction» (Σερβία, Ρουμανία, Πολωνία) και παρακολούθηση σεμιναρίων. Με ενδιαφέροντα για μουσική, συναυλίες, κινηματογράφο, ταξίδια, εκθέσεις τέχνης, φωτογραφία και λογοτεχνία.

ΠΕ1833, πτυχιούχος του Τμήματος Βρεφονηπιοκομίαςτου ΤΕΙ Ηπείρου,Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στην Ορθόδοξη Θεολογία καιΠιστοποιητικό Παιδαγωγικής Επάρκειας από την ΑΣΠΑΙΤΕ. Επαγγελματική εμπειρία: ιδιοκτήτρια Παιδικού Σταθμού και Βρεφονηπιοκόμος, με διδακτική Εμπειρία στο ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης (Εργαστηριακός Συνεργάτης) καιεκπαιδευτική προϋπηρεσία σε ΙΕΚ, ΔΙΕΚ, ΕΠΑΣ-ΟΑΕΔ, ΔευτεροβάθμιαΕκπαίδευση και ΤΕΙ. Ξένες γλώσσες: Αγγλικά και Ισπανικά. Συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια με αντικείμενο την εκπαίδευση και δημοσιευμένο έργο.

3.2. Το πρόγραμμα «Επαγγέλματα Υγείας - Νοσηλευτική - Προοπτικές Εργασίας»

3.2.1. Παιδαγωγικήδιαδικασία

Α. Υποθέματα:

1. Επιμέρους επαγγέλματα υγείας -νοσηλευτικής - εξειδικεύσεις.

2. Ενημέρωση για τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των επαγγελμάτων υγείας και η απορρόφησή τους από την αγορά εργασίας.

3. Γνώσεις και δεξιότητες που αυξάνουν την προοπτική εργασίας εντός και εκτός Ελλάδας.

3.2.2. Παιδαγωγικοί στόχοι

Α. Προοπτικές των επαγγελμάτων υγείας, επιλογή επαγγέλματος και ειδικότητας.

Β. Απόκτηση επιπρόσθετων γνώσεων και δεξιότητες σχετικά με το μελλοντικό επάγγελμα καθώς και δεξιοτήτων αποτελεσματικής αναζήτησης εργασίας (ηλεκτρονικός ιατρικός φάκελος, γραμματεία ιατρείου, εκμάθηση τυφλού συστήματος πληκτρολόγησης, συγγραφή βιογραφικού, διαχείριση συνέντευξης δια ζώσης και μέσω Skype, δημιουργία επαγγελματικού προφίλ στο διαδίκτυο π.χ. LinkedIn).

Γ. Άσκηση στην ομαδοσυνεργατική μάθηση με τη συμμετοχή μέσω της εμπειρίας από την εμπλοκή στο συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Δ. Καλλιέργεια δεξιοτήτων σχετικών με τη χρήση των ΤΠΕ καθώς και επαφή με καλές και ασφαλείς πρακτικές σχετικά με τα κοινωνικά δίκτυα (Skype, Facebook, LinkedIn).

Ε. Ενεργός συμμετοχή στη διαμόρφωση και λήψη αποφάσεων στις δράσεις της ομάδας

3.2.3. Μεθοδολογία υλοποίησης - συνεργασίες με άλλους φορείς

1. Συναντήσεις διάρκειας δύο (2) ωρών εβδομαδιαίως μετά τη λήξη του σχολικού προγράμματος

2. Πρόσκληση του υπευθύνου του ΚΕΣΥΠ για ενημέρωση - συζήτηση

3. Πρόσκληση του Τσιτσιλέγκα Γεώργιου (νοσηλευτή - εμπειρογνώμονα σχετικού με τους στόχους του προγράμματος)

4. Επισκέψεις σε χώρους ενδιαφέροντος (επίσκεψη -ξενάγηση στο Γενικό Νοσοκομείο Άγιος Παύλος Θεσσαλονίκης, στο Διαβαλκανικό Ιατρικό Κέντρο Θεσσαλονίκης και στις εγκαταστάσεις του ΕΚΑΒ Θεσσαλονίκης -Παρουσίαση Ασθενοφόρου)

3.2.4.Πεδία σύνδεσης με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα

1.Εργασιακό Περιβάλλον Τομέα (Β' τάξη τομέα υγείας - πρόνοιας - ευεξίας)

2.Διαπροσωπικές Σχέσεις (Β' τάξη τομέα υγείας - πρόνοιας - ευεξίας)

3.Αγωγή Υγείας (μάθημα επιλογής Α΄ τάξης)

4.Πρώτες Βοήθειες (Β' τάξη τομέα υγείας - πρόνοιας - ευεξίας)

5. 4ο έτος Μαθητείας

3.2.5.Χρονική εξέλιξη του προγράμματος

Το πρόγραμμα είχε διάρκεια 50 ωρών. Πραγματοποιούνταν σε δίωρες συναντήσεις (25 δίωρα) απλωμένες σε χρονική περίοδο δύο μηνών (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Η χρονική εξέλιξη του προγράμματος

1ος ΜΗΝΑΣ	Γνωριμία - ενημέρωση - συμβόλαιο ομάδας - προβληματισμοί Σχέδιο δράσης Διαχωρισμός σε ομάδες - ανάθεση δραστηριοτήτων - ρόλων Διευθέτηση χρονοδιαγράμματος
2ος ΜΗΝΑΣ	Διερεύνηση επαγγελμάτων υγείας - συλλογή στοιχείων, απόκτηση πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με το μελλοντικό επάγγελμα καθώς και δεξιότητες αποτελεσματικής αναζήτησης εργασίας (ηλεκτρονικός ιατρικός φάκελος, γραμματεία ιατρείου, εκμάθηση τυφλού συστήματος πληκτρολόγησης, συγγραφή βιογραφικού, διαχείριση συνέντευξης δια ζώσης και μέσω Skype, δημιουργία επαγγελματικού προφίλ στο διαδίκτυο π.χ. LinkedIn).

3.2.6.Δράση δημοσιοποίησης του ΜΕΕ

Προκειμένου να κεφαλαιοποιήσουμε τα αποτελέσματα των ΜΕΕ στα ΚΕΣΥΠ που λειτούργησαν το 2017-2018 οργανώθηκε Ημερίδα παρουσίασης πρακτικών λειτουργίας του. Στην ημερίδα αυτή συμμετείχαν μέλη των ΜΕΕ, εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στα προγράμματα των σχολείων, διευθυντές σχολείων και μαθητές. Οι συμμετέχοντες παρουσίασαν στις εισηγήσεις τους τόσο τα προγράμματα όσο και τον τρόπο με τον οποίον ενεπλάκησαν οι εμπειρογνώμονες σε αυτά. Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένες από τις εισηγήσεις:

1. Μαθητές του ΓΕΛ Πολυγύρου, η Καραμπατάκη Μαρία, ΠΕ02 και η Χατζηπαντελή Χριστίνα, ΠΕ05, Εκπαιδευτικοί στο ΓΕΛ Πολυγύρου, Εθελοντές εμπειρογνώμονες και ο Φίλιππος Κουτσακάς Υπεύθυνος ΣΕΠ του ΚΕΣΥΠ Πολυγύρου παρουσίασαν «**Το μητρώο εμπειρογνωμόνων Χαλκιδικής... από τέσσερις διαφορετικές οπτικές γωνίες».**

2. Η Λιόλιου Αδαμαντία, νομικός, παρουσίασε σε πρώτο πρόσωπο «**Η εμπειρία μου ως εμπειρογνώμων του μητρώου εθελοντών**».

3. Η Διευθύντρια του 2ου Γυμνασίου Καλαμαριάς Ανέστη Αρχοντούλα μίλησε για την πολυδιάστατη συνεργασία του Σχολείου της με εμπειρογνώμονες που υποστήριξαντην Ημέρα Σταδιοδρομίας, τη Θεματική Εβδομάδας καθώς και τέσσερα ΠΑΣ:α) «Μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο: ενδυνάμωση της αυτοσυνειδησίας των μικρών μαθητών», β) Υιοθετώ χώρο εργασίας: "Το μουσείο Φυσικής Ιστορίας Ξάνθης - Επαγγέλματα", γ) Υιοθετώ χώρο εργασίας: Το Λαογραφικό Μουσείο των Γιαννιτσών: Παραδοσιακά επαγγέλματα, και δ) Υιοθετώ χώρο εργασίας: Το Ιστορικό Αρχείο Προσφυγικού Ελληνισμού Δήμου Καλαμαριάς».

4. Η Μωυσιάδου Φωτεινή, υπεύθυνη ΠΑΣ στο 32ο ΓΕΛ Θεσσαλονίκης και μέλος του ΜΕΕ με υποστήριξη στο 16ο ΓΕΛ και στο 2ο Γυμνάσιο Καλαμαριάς μίλησε για το project “Χρώματα, γεύσεις και επαγγέλματα σε παραδοσιακές γωνιές της Θεσσαλονίκης: ίχνη του χτες στους δρόμους του σήμερα”.

5.Ο Κυριακίδης Γεώργιος, υπεύθυνος ΠΑΣ στο 16ο ΓΕΛ Θεσσαλονίκης και μέλος του ΜΕΕ με υποστήριξη στα 16ο και 32ο ΓΕΛ Θεσσαλονίκης και ο

Λιτσεσελίδης Θεόδωρος, μέλος του μητρώου εθελοντών εμπειρογνωμόνων με υποστήριξη στο 16ο ΓΕΛ, Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο-Λύκειο και στο 3ο Γυμνάσιο Καλαμαριάς αναφέρθηκαν στην εμπειρία τους «**Αφηγηματικά κείμενα μέσω ραδιοφώνου».**

6.Τέλος, ο εκπρόσωπος του νεοσύστατου ΣυλλόγουΣυμβούλωνμεΕιδίκευσηστηΣυμβουλευτικήκαιτονΠροσανατολισμό(ΣΕΣΥΠ),Ευάγγελος Μαθιουδάκης,αναφέρθηκε στην αναγκαιότητα δημιουργίας, στο σκοπό και τους στόχους του Συλλόγου καθώς και στη σημασία των ΜΕΕ, τα οποία θεώρησε σημαντική βοήθεια για τα σχολεία και εργαλείο για το άνοιγμά τους στην κοινωνία, αλλά ταυτόχρονα και δώρο στους σπουδαστές και αποφοίτους του ΠΕΣΥΠ που τους δίνεται η δυνατότητα συνεργασίας με τα σχολεία, τους εκπαιδευτικούςκαι τους μαθητές τους.

4. Επίλογος

Η τετραετής συνεργασία του ΚΕΣΥΠ Λευκού Πύργου με την ΑΣΠΑΙΤΕ στη Θεσσαλονίκη αποτελεί ένα καλό παράδειγμα συνεργασίας και συνέργειας και μπορεί να επεκταθεί σε όλα τα προγράμματα ΠΕΣΥΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ στην Ελλάδα με βάση την καλά καταγεγραμμένη διαδικασία και τη συνεχώς βελτιούμενη και εκτεινόμενη και σε άλλα ΚΕΣΥΠ εφαρμογή της.

Με τη έγκαιρη σύσταση και λειτουργία του ΜΕΕ, ο υπεύθυνος ΣΕΠ έχει τη δυνατότητα της διαθεματικής ενημέρωσης και έμπνευσης των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να αναλάβουν ΠΑΣ καθώς και άλλων δραστηριοτήτων, τόσο κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος όσο και της υποστήριξής του κατά τη διάρκεια υλοποίησης εντός της σχολικής χρονιάς και στο τέλος κατά την προβολή του.

Το εξαιρετικά πολυποίκιλο επιστημονικό υπόβαθρο των εθελοντών εμπειρογνωμόνων, διαμέσου των ΠΑΣ, ενισχύει την παρουσία των προγραμμάτων στο σχολείο καθώς και την αυτογνωσία των μαθητών, θωρακίζοντας την εμπιστοσύνη τους στο αναλυτικό πρόγραμμα και ισχυροποιώντας την αυτοεικόνα τους στην αγορά εργασίας του μέλλοντος.

Μένει να δούμε, τώρα, πώς θα αναπτυχθούν τα νεοσύσταταΚέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), στη δικαιοδοσία των οποίων είναι ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, σε συνεργασία με τα νεοσύστατα, επίσης, Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.)τα οποία στελεχώνονται με τουςσυντονιστές εκπαίδευσης, ώστε να προσαρμόσουμε το πρόγραμμα των εμπειρογνωμόνων στα νέα δεδομένα.

ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Τσιαντής Κωνσταντίνος, Μερκούρης Αναστάσιος, Αγγέλη Ελένη

Εισαγωγή

Υπάρχει διεθνώς πλούσια βιβλιογραφία, με ποικίλους ορισμούς, για το φαινόμενο της εργασιακής παρενόχλησης και του εργασιακού εκφοβισμού στους χώρους της εργασίας.

Το φαινόμενο αυτό λαμβάνει εκρηκτικές διαστάσεις στη σύγχρονη εργασιακή πραγματικότητα και σε πολλές χώρες, όπως είναι η Γερμανία, η Σουηδία και η Ιταλία, αναγνωρίζεται ως επαγγελματική ασθένεια (Κωνσταντινίδης Μ., 2011, Δέδε, Ι., 2017).

Οι σχετικές μελέτες που έχουν εκπονηθεί έχουν καταδείξει, ότι η εργασιακή ηθική, συναισθηματική και ψυχολογική κακομεταχείριση δεν τραυματίζει μόνο τον εργαζόμενο-στόχο, αλλά δηλητηριάζει όλο το ανθρώπινο δυναμικό μίας επιχείρησης ή ενός οργανισμού μέσω του τοξικού εργασιακού κλίματος. Η εξάπλωση του φαινομένου αυτού επιφέρει καταστροφικές συνέπειες στην σωματική και ψυχική υγεία, στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των εργαζομένων, στην ποιότητα της εργασιακής ζωής, στην αποδοτικότητα και παραγωγικότητα των εργαζομένων, στην ανταγωνιστικότητα των επιχειρήσεων. Η ζημία για τις επιχειρήσεις ανέρχεται σε δισεκατομμύρια ευρώ (Δέδε, Ι., 2017).

Σκοπός της εισήγησης

Στην εισήγησή μας αυτή προσπαθούμε να αναδείξουμε, να περιγράψουμε, να ορίσουμε και να διαπραγματευθούμε το φαινόμενο της εργασιακής παρενόχλησης και του εργασιακού εκφοβισμού σε εκπαιδευτικούς (νηπιαγωγούς,δασκάλες/ους και καθηγήτριες/τές) είτε της δημόσιας είτε της ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα αναλύονται οι έννοιες του εργασιακού εκφοβισμού (workplace bullying), και της εργασιακής παρενόχλησης (workplace mobbing) καθώς και οι προεκτάσεις τους. Παρουσιάζεται το προφίλ του «θύτη» και του «θύματος», οι συνέπειες των δράσεων αυτών καθώς και ορισμένες προτάσεις-παρεμβάσεις για την αντιμετώπισής τους.

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε είναι η μελέτη περιπτώσεων.

Ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η συνέντευξη από εκπαιδευτικούς «θύματα» της εργασιακής παρενόχλησης και του εργασιακού εκφοβισμού.

Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Ο εργασιακός εκφοβισμός και η εργασιακή παρενόχληση αποδίδονται στην ελληνική γλώσσα με τους όρους «εργασιακή κακοποίηση», «ηθική παρενόχληση στον χώρο εργασίας», «ψυχολογική βία», «εργασιακός εκφοβισμός», «ψυχολογική τρομοκρατία» κ.α. (Δέδε, Ι.,2017).

Επίσης αποδίδεται με τον όρο όρος «mobbing». Προέρχεται από το αγγλικό ρήμα "to mob" που σημαίνει «κακομεταχειρίζομαι κάποιον».

Στον όρο «mobbing» αποδίδεται επίσης η εξής σημασία: Επιτίθεμαι, περικυκλώνω κι ενοχλώ (Κοΐνης, Α., & Σαρίδη, Μ., 2013).

Ως «σύνδρομο mobbing» νοείται κάθε επαναλαμβανόμενη καταχρηστική συμπεριφορά που εκδηλώνεται με λόγια, πράξεις, γραπτά μηνύματα και μπορεί να βλάψει την προσωπικότητα, την αξιοπρέπεια, τη σωματική ή την ψυχική ακεραιότητα του ατόμου, να θέσει σε κίνδυνο την εργασία του ή να διαταράξει το εργασιακό κλίμα (Namie G., 2003, Δέδε, Ι., 2017).

Πρόκειται για συστηματική, μεθοδική και συνεχή (τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα και για μεγάλο χρονικό διάστημα) άσκηση ψυχολογικής βίας, εργασιακής κακοποίησης, για τη δια- μόρφωση εχθρικού, ταπεινωτικού εργασιακού περιβάλλοντος και για την επιβολή διακριτικής μεταχείρισης και «τρομοκρατίας» που προσβάλει την προσωπικότητα, την αξιοπρέπεια, τη σωματική και την ψυχική ακεραιότητα των εργαζομένων κι οδηγεί συχνά σε ολοκληρωτική εξάντληση (σύνδρομο burn-out) του εργαζόμενου-στόχου, προκειμένου να αναγκαστεί σε παραίτηση.

Το mobbing αποτελεί μια αποτελεσματική στρατηγική «ψυχολογικής τρομοκρατίας» που χρησιμοποιείται σκοπίμως και σε νηπιαγωγούς, δασκάλες/ους και καθηγήτριες/τές, εκτός από επιχειρήσεις και οργανισμούς, προκειμένου να απαλλαγούν από το ενοχλητικό ή το «πλεονάζον» προσωπικό, να προβούν σε διοικητικές αναδιαρθρώσεις, σε μειώσεις μισθών, σε αντικατάσταση προσωπικού κ.α..

Ο εκφοβισμός υποβάλλεται κατ΄ ιδίαν (κεκλεισμένων των θυρών), κατά συνέπεια οι περισσότεροι δεν αντιλαμβάνονται τον «χειρισμό» ή την ψυχολογική βία (Δέδε, Ι., 2017)..

Μορφές και χαρακτηριστικά του εργασιακού εκφοβισμού

Ο εκφοβισμός και η παρενόχληση στο εργασιακό περιβάλλον μπορεί να λάβει πολλές μορφές, ανάλογα με την ιεραρχική θέση του θύτη (κάθετη ή κατιούσα, οριζόντια, ανιούσα, μεταξύ διευθυντικών στελεχών), η συνηθέστερη όμως είναι από τη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας ή και από πρόσωπα «κύρους-εξουσίας» προς τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται συνήθως για οργανωμέ-νη ψυχολογική επίθεση κατά ενός ή περισσότερων εκπαιδευτικών με στόχο τον εξαναγκασμό τους σε αποχώρηση, φυγή, παραίτηση, «συνθηκολόγηση» ή πειθαναγκασμό (Κοΐνης, Α., & Σαρίδη, Μ., 2013).

Η συστηματική, μακρόχρονη και ύπουλη στρατηγική εκφοβισμού, ταπείνωσης και αποδυνάμωσης που εφαρμόζει ο θύτης μέσα από συχνές και επαναλαμβανόμενες αρνητικές συμπεριφορές, φαινομενικά ασύνδετες μεταξύ τους,

στοχεύει στην ψυχολογική και εργασιακή εξόντωση του εργαζόμενου-θύματος (Δέδε, Ι., 2017).

Η εργασιακή κακοποίηση εκφράζεται με τους εξής τρόπους:

Προσβολή των συνθηκών εργασίας. Ο στόχος (εκπαιδευτικοί) επικρίνονται συνεχώς, δίχως να έχουν τη δυνατότητα απολογίας, καθώς οι εκφοβιστές αποφεύγουν τη λεκτική επικοινωνία ή τη βλεμματική επαφή μαζί τους.

Προσβολή των κοινωνικών σχέσεων. Ο στόχος (νηπιαγωγοί, δασκάλες/οι, καθηγήτριες/ες) απορρίπτονται, περιθωριοποιούνται, απομονώνονται και εξαιρούνται από τα δρώμενα, ενώ οι συνεργάτες τους που διατηρούν επαφή μαζί τους απειλούνται διακριτικά. Ενίοτε χρησιμοποιούνται οι φίλοι ως πληροφοριοδότες ή ως μεταφορείς αρνητικών μηνυμάτων.

Προσβολή της αξιοπρέπειας. Ο στόχος (εκπαιδευτικοί) βάλλονται με ψευδείς κατηγορίες μέσω συκοφαντικών παρατηρήσεων που στιγματίζουν τη φήμη τους στο εργασιακό περιβάλλον. Η αλήθεια διαστρεβλώνεται υπέρ των συκοφαντών, ενώ οι εκκλήσεις για υποστήριξη δεν βρίσκουν ανταπόκριση (Δέδε, Ι., 2017)..

Προσβολή της επαγγελματικής επάρκειας. Ο στόχος (εκπαιδευτικοί) επιβαρύνονται με υπερβολικά ή υποτιμητικά καθήκοντα. Οι εργασίες τους ακυρώνονται και λογοκρίνονται. Οι εργασιακές υποχρεώσεις δεν προσδιορίζονται σκοπίμως, ενώ οι αιτήσεις για επαγγελματική ανάπτυξη, επιμόρφωση και εκπαίδευση ή για άδεια απορρίπτονται ή αναστέλλονται οι ήδη εγκεκριμένες.

Προσβολή της σωματικής και ψυχικής υγείας. Ο στόχος (εκπαιδευτικοί) ταπεινώνονται, υποβιβάζονται, απειλούνται, εξευτελίζονται συνεχώς και καταλήγουν να αισθάνονται ενοχές για όσα τους προσάπτονται. Η ψυχική και σωματική ισορροπία κλονίζονται από τις διαρκείς εκφοβιστικές ενέργειες (Leymann, 1993, Δέδε, Ι., 2017)..

Τρόποι αντιμετώπισης

1) Επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών.

2) Διαμόρφωση και συντήρηση καλών συνθηκών εργασίας.

3) Επαγρύπνηση-Έγκαιρος εντοπισμός ύποπτων συμπεριφορών.

4) Θέσπιση ορίων και κώδικα καλής συμπεριφοράς.

5) Θέσπιση εσωτερικού κανονισμού.

6) Σεβασμός της μοναδικότητας του προσώπου.

7) Καλή επικοινωνία-Ενίσχυση του διαλόγου.

8) Ευαισθητοποίηση, πληροφόρηση των εργαζομένων (Hirigoyen, 2002, Δέδε, Ι., 2017).

Τι μπορείτε να κάνετε αν είστε θύμα

Μην ανεβάσετε τους τόνους απαντώντας στην επίθεση με επίθεση. Υπερασπιστείτε όμως τον εαυτό σας με ψύχραιμο τρόπο, δηλώνοντας σταθερά πώς αυτή η συμπεριφορά σας προσβάλλει και πώς δεν είστε διατεθειμένοι να την ξαναδεχτείτε αποφεύγοντας να καταφύγετε κι εσείς σε φωνές, απειλές, προσβολές, σχόλια και να χάσετε το δίκιο σας.

Μαζέψτε αποδείξεις. Αποθηκεύετε στοιχεία όπως υβριστικά e-mail κ.λπ. και καταγράφετε τα επεισόδια με λεπτομέρειες (μέρα, ώρα, ακριβής αιτία διένεξης, ύβρεις κ.λπ.) καθώς και το ποιοι υπήρξαν μάρτυρες. Ζητήστε από τους τελευταίους να σας στηρίξουν όταν αποφασίσετε να απευθυνθείτε είτε στους ανωτέρους σας είτε σε κάποιον φορέα εκτός εργασίας για την αποκατάστασταση του προβλήματος. Μην επιμείνετε όμως αν δεν τους δείτε πρόθυμους αλλά μην το βάλετε και κάτω. Επιμείνετε στη διεκδίκηση των αυτονόητων έστω και μόνοι σας.

Ενημερωθείτε έγκαιρα για το πώς μπορείτε να κινηθείτε σε παρόμοιες περιπτώσεις. Αν π.χ. θεωρείτε ότι έχετε στοχοποιηθεί εξαιτίας της φυλής σας, φροντίστε να γνωρίζετε τι προβλέπει ο νόμος για τις διακρίσεις κάθε είδους και χρησιμοποιήστε τον.

Αναφέρετε το γεγονός στους ανωτέρους σας με στοιχεία και ψυχραιμία. Αν δεν κάνουν κάτι ή ακόμα χειρότερα αν είναι οι ίδιοι οι θύτες, απευθυνθείτε άμεσα στα αρμόδια όργανα (στο σωματείο σας, στην Επιθεώρηση Εργασίας, στο νομικό τμήμα της Γ.Σ.Ε.Ε., της Α.Δ.Ε.Δ.Υ., στο νομικό τμήμα της Ο.Λ.Μ.Ε., της Δ.Ο.Ε., της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.).

Μην παραιτηθείτε ή αν το κάνετε, δηλώστε τους λόγους που σας εξώθησαν σε αυτό το σημείο στους παραπάνω φορείς και κάντε όλες τις νομικές ενέργειες ώστε να σταματήσετε τη δράση των θυτών και να διεκδικήσετε την αποζημίωση που προβλέπεται σε τέτοιες περιπτώσεις.

Συμπεράσματα

Η εργασιακή παρενόχληση και ο εργασιακός εκφοβισμός «ανθεί», ενδημεί και «υφίσταται» στο εργασιακό περιβάλλον της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Την αντιμετώπισή τους επιβάλλουν αξιακοί κώδικες και δημοκρατικές αρχές όπως ο σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, η κατάργηση κάθε είδους διάκρισης, η προστασία της ψυχικής και σωματικής υγείας του/της εκπαιδευτικού καθώς και της επαγγελματικής του ταυτότητας.

Εκτός όμως από την αναγνώριση των αρνητικών συνεπειών που έχει σε προσωπικό επίπεδο, κρίσιμη είναι και η συνειδητοποίηση των τεράστιων συνεπειών που έχει σε οικονομικό κοινωνικό και συλλογικό επίπεδο.

Επιπροσθέτως με την εισήγησή μας στοχεύουμε όχι μόνο να συμβάλλουμε στην ανάδειξη της φύσης και των χαρακτηριστικών του εργασιακού εκφοβισμού και της εργασιακής παρενόχλησης αλλά και στην ευαισθητοποίηση ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Μελέτη περιπτώσεων

Χαμένες προσδοκίες

Ιούνιος, τα σχολεία θα κλείσουν σε λίγες μέρες. Πέρασε ο πρώτος χρόνος που δουλεύει συστηματικά, έστω και ωρομίσθιος. Ένας χρόνος στο Ειδικό Σχολείο.

Μεσημέρι, μετά το μάθημα πηγαίνει κατευθείαν στο πρόχειρο γραφείο του κ. Παναγιώτη, του διευθυντή της κλινικής όπου νοσηλεύεται.

- Θέλω να δουλέψω, του λέει, έχω μεγάλη ανάγκη.
- Μα δε δουλεύεις στο σχολείο; τον παρατηρεί.
- Είμαι ωρομίσθιος με δέκα ώρες τη βδομάδα και με ελάχιστες αποδοχές.

Ο κ. Παναγιώτης, έξυπνος άνθρωπος με πολλές διασυνδέσεις, γνώστης της ειδικότητάς του, με θεωρητικό ανάστημα και στεντόρεια φωνή, επιβάλλεται εύκολα. Είναι ο πολλά υποσχόμενος νέος διευθυντής της κλινικής αποκατάστασης και προϊστάμενος στο τμήμα Φυσιοθεραπείας του Τ.Ε.Ι. Νέες ιδέες, καινούρια προγράμματα, άλλα πρόσωπα, άλλες προοπτικές. Θέλει ν' αλλάξει την εικόνα της αποκατάστασης των αναπήρων κι η προσπάθεια κρατάει όσο και η ολιγόχρονη παραμονή του στην κλινική.

Ο κ. Παναγιώτης δεν υπόσχεται μόνο, ξέρει να χρησιμοποιεί τα γεγονότα για τους σκοπούς του.

Στο τμήμα Φυσιοθεραπείας είχαν αποφασίσει να βάλουν ένα μάθημα επιλογής. Διάλεξαν τη Βιολογία. Τη διδασκαλία του μαθήματος θα την ανέθεταν σε καθηγητή εφαρμογών, την κατώτερη βαθμίδα των εκπαιδευτικών του Τ.Ε.Ι. Σε λίγες μέρες τον ρώτησε, αν ήθελε να διδάξει Βιολογία στο Τμήμα. Τι να πει; Πώς να εξηγήσει πάλι, τούτη την τόσο γρήγορη ανταπόκριση σε κάτι που επιθυμεί τόσο;

Ετοιμάζει το βιογραφικό του με ιδιαίτερη επιμέλεια. Συγκεντρώνει τα δικαιολογητικά που απαιτεί η προκήρυξη με μεγάλη προσοχή. Ο κ. Παναγιώτης τον γνωρίζει στον πρόεδρο του Τ.Ε.Ι., σ' αυτόν που βρίσκεται στην κορυφή της πυραμίδας του Τεχνολογικού Ιδρύματος. Ο κ. πρόεδρος συνηγορεί στην πρόσληψή του.

Ευτυχώς που υπάρχουν κι οι διακοπές. Καλοκαίρι στο Δράμεσι. Το πέρασε συγκεντρώνοντας την ύλη για το μάθημα. Επιστρατεύτηκαν βιβλία και γνώσεις, ερωτηματικά και πληροφοφορίες. Θα τους έθετε τους προβληματισμούς της Βιολογίας μέσα από την ιστορική της αναδρομή. Θα τους μιλούσε για τους μηχανισμούς λειτουργίας της κληρονομικότητας, για αντιπροσωπευτικά σύνδρομα, που θα μπορούσαν ν' αντιμετωπίσουν στην καριέρα τους. Θα πρέπει να τους προκαλέσει το ενδιαφέρον.

Το Φθινόπωρο τελικά δεν είναι μια εποχή που μας θυμίζει τη φθορά, οι γεμάτοι καρποί της γης και η συγκομιδή τους έχουν ένα πλήρωμα.

Το νέο ακαδημαϊκό έτος βρίσκεται μπροστά. Στο Ειδικό Γυμνάσιο είναι πια επισκέπτης, περιμένει ν' αρχίσει η ακαδημαϊκή χρονιά και μαζί της η ακαδημαϊκή του καριέρα. Καθώς πλη- σιάζει η πρώτη μέρα που θα σταθεί απέναντι στους φοιτητές, κορυφώνεται και η αγωνία του. Πώς θα επιβληθεί στα νέα παιδιά; Η φωνή του είναι αδύναμη και η άρθρωση του λόγου όχι πολύ καλή. Μετά, τι απήχηση θα έχει το μάθημα, πώς θα μπορέσει να το κάνει ενδιαφέρον και να προσφέρει κάτι ουσιαστικό στους νέους φυσιοθεραπευτές;

Μετά το μεσημέρι μπαίνει στην αίθουσα για το πρώτο μάθημα. Κάπου σαράντα φοιτητές, όρθιοι, περιμένουν θορυβώντας. Δεν μπορεί ν' ακουστεί σε τόσα άτομα.

- Η αναπηρία μου δε μου επιτρέπει να μιλάω δυνατά, τους λέει. Αν και η παρουσία σας είναι υποχρεωτική, μπορείτε να βγείτε στον ήλιο, που είναι καλύτερα, χωρίς να έχετε καμία συνέπεια.

Έμειναν οι μισοί. Το μάθημα πήγε καλά, έμεινε ικανοποιημένος, το ίδιο φάνηκε κι από τα παιδιά. Είχε βρει το σφυγμό τους.

Του αρέσει που διδάσκει σε φοιτητές. Είναι φιλικός μαζί τους, το ίδιο κι εκείνοι. Έχει βρει τη «δικαίωση».

Έρχονται τα Χριστούγεννα με τους ύμνους για τον οίκο του Εφραθά. Ο κ. Παναγιώτης του φέρνει τον πρώτο του μισθό από το Τ.Ε.Ι. Του φαίνεται πολύ μεγάλος, μπορεί πια να καλύπτει από μόνος του όλα τα έξοδά του. Σταματά την οικονομική βοήθεια, που του προσφέρουν διά- φοροι και νιώθει πιο άνετα. Μπορεί τώρα να ιεραρχεί τις ανάγκες του με τα δικά του κριτήρια, χωρίς τους ηθικούς ενδοιασμούς που προκαλεί η διαχείριση ξένου χρήματος.

Το καλοκαίρι στις Κυκλάδες ο ήλιος και η θάλασσα έχουν άλλο χρώμα. Το βαθύ γαλάζιο γί- νεται διάφανο και το χρυσαφί του ήλιου κάνει μάρμαρο τον ασβέστη στα χωριουδάκια και στις εκκλησιές. Η Εκατονταπυλιανή μέσα στο θρύλο και την ιστορία, μέσα στην ανθρώπινη δίνη του παράλογου και του υπέρλογου, στέκει μεταξύ τ' ουρανού και της θάλασσας. Μάρτυρας του κάλ-λους και της ασχήμιας.

Απόγευμα, έξω απ' την Εκατονταπυλιανή, τους χαιρετά ένας άγνωστος.

- Με γνωρίζετε; Δε σας θυμάμαι.

- Όχι, δε με ξέρετε, σας έχω δει στην τηλεόραση. Τί έγινε με το Τ.Ε.Ι.;

Είχαν περάσει λίγα χρόνια από τότε, που δούλεψε πρώτη χρονιά στο Τ.Ε.Ι. Ακόμη δεν μπορεί να πιστέψει πως δε θα διδάξει ξανά τους φοιτητές. Ακόμη δεν μπορεί να καταλάβει τι μεσολάβησε και έκανε τον πρόεδρο τόσο αρνητικό μαζί του.

Στο Τ.Ε.Ι. δούλεψε με σύμβαση, η προοπτική έλεγε ότι θα την ανανέωναν κάθε χρόνο. Όμως, το δεύτερο χρόνο του μείωσαν τις ώρες κι από τον επόμενο ο πρόεδρος αρνιόταν πεισματικά να τον δεχτεί. Μάταια ζητούσε εξηγήσεις, μάταια έτρεχε στα υπουργεία ζητώντας βοήθεια. Για αλλότρια προς την υπόθεσή του προσφέρονταν οι «πολιτικοί φίλοι» να μεσολαβήσουν.

Άδικα η Βουλή των Ελλήνων ψηφίζει νόμους υπέρ των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Όταν κάποιος, που μπαινοβγαίνει στις μεγάλες πόρτες, δε θέλει να τους εφαρμόσει, μένει στο απυρόβλητο θεσμών και αξιών.

Το ίδιο βράδυ στη Νάουσα, κατά μήκος της προβλήτας, δίπλα στα δεμένα ψαροκάικα, εκεί που τα ταβερνάκια σερβίρουν το ουζάκι με δαγκάνες καβουριών Ειρηνικού, συναντώνται ξανά με τον άγνωστο. Ένας από τους πολλούς αγνώστους που κείνη τη χρονιά, όπου κι αν βρέθηκε, στο κέντρο της Αθήνας, στον Πειραιά, στην Ήπειρο, στην Πάρο, στην Πελοπόννησο, τον σταματούσαν στο δρόμο να τον συγχαρούν ή να τον ρωτήσουν τι απέγινε το θέμα του.

Ακόμα παλαιοί φοιτητές του αυθόρμητα δώσανε συνέντευξη σε εφημερίδες για κείνον.

- Τελικά, δε μου είπατε, πώς είδατε την εκπομπή;

- Θύμωσα πολύ μ' αυτόν τον τύπο. Μερικοί φαίνονται παχύδερμοι, δεν καταλαβαίνουν τίποτα, ούτε από ανάγκες, ούτε από αναπηρίες. Θα ήθελε να βολέψει κάποιον δικό του ο πρόεδρος.

- Αυτό θα είχε μια λογική. Όχι, δεν ήταν αυτό. Ο υπουργός Παιδείας έχει εκδώσει απόφαση ίδρυσης προσωποπαγούς θέσης στο Τ.Ε.Ι., που αν δεν πάω εγώ δεν μπορεί να την πάρει άλλος. Και παρόλα αυτά δεν εφαρμόζει ούτε αυτή την απόφαση.

- Καλά να μην υπάρχει ένας σ' αυτά τα υπουργεία να του «βάλει χέρι»;

- Άσε, από κει ξεκινά το πρόβλημα. Άνθρωποι ανίκανοι να κρατούν με συνέπεια τις θέσεις τους, να διαχειρίζονται τις υποθέσεις με δικαιοσύνη. Γίνονται έρμαια κομματικού ρουσφετιού και εμπαθών καταστάσεων.

Ο άγνωστος ανοίγει την εφημερίδα που εκείνη τη μέρα φιλοξενεί στο πρωτοσέλιδο τη φωτογραφία του και σε μεγάλο τίτλο γράφει: «Διώκουν ανάπηρο απ' το Τ.Ε.Ι.». Αρχίζει να διαβάζει:

«Αντιδράσεις έχει προκαλέσει η υπόθεση αναπήρου καθηγητή του Τ.Ε.Ι. Αθήνας ο οποίος έχασε τη θέση του.

Αν και έχει προ πολλού ψηφιστεί νόμος του υπουργείου Προεδρίας, σύμφωνα με τον οποίο οι συμβάσεις των ατόμων με ειδικές ανάγκες που εργάζονται ή εργάζονταν στο δημόσιο με σύμβαση ορισμένου χρόνου, μπορούν να μετατραπούν σε αορίστου χρόνου. Ωστόσο, ο αρμόδιος πρόεδρος του Τ.Ε.Ι. Αθήνας αρνείται πεισματικά την εφαρμογή του στον εν λόγω καθηγητή, προφασιζόμενος ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγονται με άλλους νόμους.

Όπως μας πληροφόρησε ο ενδιαφερόμενος κύριος… υπάρχει γνωμάτευση του αρμοδίου τμήματος του υπουργείου Προεδρίας, που εισήγαγε το νόμο, η οποία γνωμοδοτεί ότι ο ειδικός νόμος (1648/1986) υπερισχύει κάθε άλλου σχετικά με την επιλογή προσωπικού στα Τ.Ε.Ι.

Ακόμη πρέπει να τονιστεί, ότι ο πρόεδρος αρνείται να εφαρμόσει δικαστική απόφαση του τριμελούς Πρωτοδικείου Αθηνών, η οποία δικαιώνει παμψηφεί τον ανάπηρο καθηγητή».

- Έχετε κάποιον γνωστό σας στην εφημερίδα; ρωτάει ο άγνωστος. Φαίνεται θετική η αναφορά της.

- Όταν απογοητεύτηκα από προϊσταμένους και υπουργούς, έστειλα ένα σημείωμα στην εφημερίδα και το θέμα μου ανέλαβε ένα νέο παιδί, καλός δημοσιογράφος. Προσπαθεί να πείσει τους αρμόδιους να εφαρμόσουν αυτά που διακηρύττουν και ψηφίζουν. Άδικος κόπος, εκείνοι δεν μπορούν να ξεπεράσουν τις καρέκλες τους. Δύο κυρίες υφυπουργοί προσπάθησαν να βοη- θήσουν μα έμειναν μόνο στην καλή τους θέληση (;). Ίσως, να μη χρειαζόταν όλος αυτός ο θόρυβος απ' τις τηλεοράσεις και τον τύπο. Τελικά δε νομίζω ότι βγάζει κάπου.

- Μην το λέτε. Όπως μου είπατε, τόσοι άγνωστοι σε σας άνθρωποι έχουν καταλάβει κι αυτό είναι πολύ σημαντικό.

Γυρίζει στο δωμάτιο. Μένει μόνος με τους λογισμούς του που τον πάνε στο ναδίρ, μα δεν του αρέσει. Ψάχνει αλλού την απάντηση.

- «Μήπως ο πρόεδρος με την άρνησή του γίνεται όργανο της θείας χάρης; Άραγε ποιός ξέρει πότε ένας άνθρωπος υπηρετεί το θέλημα του Θεού απέναντί μας; Όταν οι ενέργειές του συντείνουν στην εκπλήρωση της επιθυμίας μας ή όταν την αντιστρατεύονται; Και άραγε πόσο χρόνο θα χρειαστεί να το καταλάβουμε;».

Ο πρόεδρος δε μένει μόνο στις αρνητικές δηλώσεις ούτε στην άρνηση να εκτελέσει τις αποφάσεις προϊσταμένων του και δικαστηρίου. Φαίνεται πως επιθυμεί να επιβάλει οριστικά την θέλησή του. Ασκεί έφεση κατά της απόφασης του πρωτοδικείου στο Συμβούλιο Επικρατείας, στο ανώτατο διοικητικό δικαστήριο του τόπου.

Το ανώτατο δικαστήριο θα πρέπει να είναι εγγύηση και για το αμερόληπτο της κρίσης και για τη δίκαιη απόφαση, έτσι πιστεύει ο καθηγητής.

Σταματούν οι δημοσιεύσεις, κοπάζει ο θόρυβος. Η δικηγόρος του είναι αισιόδοξη, δεν υπάρχει άρθρο νόμου, που μπορεί να στηρίξει αρνητική απόφαση. Ο χρόνος περνάει, η μέρα της δίκης πλησιάζει, ο εισηγητής καταθέτει θετική εισήγηση, η δικηγόρος του περιμένει τη δικαίωσή του, όπως λέει.

Η πολυπόθητη δίκη έγινε. Σε λίγες μέρες οι δικηγόροι του Τ.Ε.Ι. πληροφορούν την δικηγόρο του γεμάτοι χαρά ότι έχασε τη δίκη. Εκείνη το επιβεβαιώνει από τη χειρόγραφη σημείωση στο βιβλίο αποφάσεων του Συμβουλίου της Επικρατείας. Και το αιτιολογικό; Δεν είχε προσληφθεί ως ανάπηρος, προϋπόθεση που δεν έβαζε ο νόμος.

Ο Τέλης τρέχει αμέσως στο Συμβούλιο της Επικρατείας, ζητάει να δει τον πρόεδρο του ανώτατου διοικητικού δικαστηρίου. Σπασμωδικές κινήσεις. Αν είναι δυνατόν ο πρόεδρος να δεχθεί ένα διαμαρτυρόμενο πολίτη για απόφαση των δικαστών του.

Ρωτάει για το γραφείο του εισηγητή. Απουσιάζει. Αναζητεί τους τρείς δικαστές του. Ο ένας λείπει, πηγαίνει στον άλλον. Είναι ένας ηλικιωμένος άνδρας, τον δέχεται με αινιγματικό χαμόγελο, τον ακούει με υπομονή και στο τέλος του λέει πάλι με το αινιγματικό του χαμόγελο:

- Εγώ είμαι δικαστής, έτσι έκρινα.

Μετά από χρόνια έμαθε ότι πέθανε και πως έφερε δύσκολα μια σοβαρή αφανή αναπηρία. Θεός σχώρεσ' τον.

Βρίσκει και τον τρίτο.

- Να προσφύγετε ξανά στο Πρωτοδικείο με νέα στοιχεία, και αν βγάλει απορριπτική απόφαση, να έλθετε πάλι εδώ να τη συζητήσουμε εκ νέου.

Ήταν περίεργος να δει πού θα έφτανε τελικά το ανθρώπινο ακαταλόγιστο. Έκανε νέα προσφυγή στο διοικητικό Πρωτοδικείο για να πληροφορηθεί ότι το Συμβούλιο της Επικρατείας είχε βάλει στην απόφασή του τον όρο «τελεσίδικα» που απέκλειε κάθε δυνατότητα νέας δίκης.

Φαίνεται ότι ο εμπνευστής της απόφασης του Συμβουλίου της Επικρατείας είχε φροντίσει να βάλει ασφαλιστικές δικλείδες και να δημιουργήσει θύματα. Τους δικαστές, τον ίδιο και τον τότε πρόεδρο του Τ.Ε.Ι. Αθήνας.!!!

Το ρούμπι

Τα χρόνια πέρασαν. Ο Τέλης θα μπορούσε να θεωρηθεί ένας καταξιωμένος εκπαιδευτικός, πάντα με τα κριτήρια αυτού του κόσμου. Πολλές φορές πρωτοπορούσε στις σχολικές δραστηριότητες και τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι πρώτοι μαθητές Ειδικού Σχολείου που ταξίδεψαν στο εξωτερικό, στο πλαίσιο Ευρωπαϊκού προγράμματος, ήταν απ' το σχολείο του, μαζί του.

Προσπαθούσε παρά τις δυσκολίες να καταρτίζεται. Έγινε αποδεκτός απ' τη σχολική κοινόνότητα. Τι όμως κι αν τα κατέφερε, τι κι αν πέρασαν τα χρόνια, σχεδόν τρεις δεκαετίες απ' τον πρώτο του διορισμό, η νοοτροπία των ανθρώπων δεν αλλάζει.

Αφού το βασάνισε αρκετά, έκανε αίτηση για τις κρίσεις των υποψήφιων διευθυντών των σχολείων. Τ' αντικειμενικά μόρια απ' τα τυπικά του προσόντα ήταν πολύ καλά. Πήγε στη συνέντευξη, τον εξυπηρέτησαν ευγενικά ως προς την πρόσβαση στο χώρο της συνέντευξης. Το θέμα που τυχαία επιλέχθηκε ήταν εύκολο, απάντησε πολύ καλά. Οι εξεταστές έδειχναν ικανοποιημένοι. Περίμενε τα αποτελέσματα. Κι οι

επτά εξεταστές, σα να ήσαν συνεννοημένοι, του έβαλαν τέτοια βαθμολογία που τον απέκλειαν απ' τη διεύθυνση κάθε ειδικού σχολείου, ανεξάρτητα απ' τα τυπικά προσόντα των άλλων συνυποψήφιων.

Η νέα σχολική χρονιά ήλθε, ήλθε στο σχολείο και ο διευθυντής εκπαίδευσης.

- Άκη, εμείς οι δύο πρέπει να τα πούμε ιδιαιτέρως κάποια στιγμή, του λέει.

Τον γνωρίζει από παλιά, είναι αυτός που είχε παραιτηθεί από το Ειδικό για χάρη του, του ήταν αγαπητός. Ο διευθυντής σκύβει στο καροτσάκι και του απαντά εμπιστευτικά:

- Οι βαθμοί που πήρες δεν ανταποκρίνονται καθόλου στην προφορική σου εξέταση, άξιζες για πολύ περισσότερο.
- Παρόλα αυτά, τους βάλατε, του λέει φανερά πειραγμένος.
- Το κάναμε για να μη σε κουράσουμε, δικαιολογείται.!!!

Προσπαθεί να του πει κάποια πράγματα, μα ο Άκης νομίζει ότι έχει καθαρίσει τη θέση του και απομακρύνεται από κοντά του λέγοντας:

- Ό,τι έγινε, έγινε.

Άβυσσος η ψυχή του ανθρώπου.

Νοιώθει μέσα του μεγάλη αγανάκτηση. Το μυαλό του είναι γεμάτο με τους μαθητές του Ειδικού που έχουν τελειώσει τις σπουδές τους και ζητάνε μια θέση στη ζωή. Ο Γιάννης έχει δουλέψει για τρία χρόνια αναπληρωτής πληροφορικάριος και φέτος μένει απέξω. Ο Γιώργος και η Έλενα μάταια περιμένουν στη μακρά λίστα των υποψήφιων για εργασία εκπαιδευτικών.

Θέλει να ρωτήσει τον διευθυντή εκπαίδευσης: «Αν τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου δεν μπορούν να δουλέψουν κι αν οι ανάπηροι δεν πρέπει να εξελίσσονται, για να μη κουράζονται, τότε, πώς δικαιώνεται ο ρόλος της Ειδικής Αγωγής;».

Προβάλλει το κοινό καλό σε μια κοινωνία που το κατανοεί ως προσωπικό κατόρθωμα. Θέλει να ελπίζει σε αξιοκρατία από έναν κόσμο που στηρίζεται στον αντίποδά της. Έχει ξεχάσει ότι εκείνος δεν πήρε σβάρνα τα πολιτικά γραφεία όλων των αποχρώσεων, δεν έχει αναπτύξει συναλλαγές, δε μοίρασε τίτλους κι αξιώματα εκ των προτέρων, δεν ενημέρωσε για την αδυναμία του άλλου. Δεν πηγαίνει ελικοειδώς.

Συμπεριφορές παιδιού. Ζαβολιές για να κερδίσει ένα ρούμπι[28], ένα μεγαλύτερο κομμάτι σοκολάτας από τους άλλους.

Έχει ξεχάσει ότι ο άνθρωπος δεν είναι ικανός να κάνει ούτε το κακό, αν δεν του έχει δοθεί η εξουσία[29] από πάνω. Ο Θένιος, ο τότε πρόεδρος του Τ.Ε.Ι. και τώρα ο Άκης! Μπορεί μόνο να συμβάλλει με την καλή ή κακή του διάθεση.

Σε λίγους μήνες, χωρίς την ψευδαίσθηση της εξουσίας, δώρο ακούσιο, του περνάει ο θυμός κι αρχίζει να γελά. Να γελά για το ρούμπι που κέρδισε ο άλλος κι έχασε εκείνος και για το ότι ήθελε να το προσφέρει, δήθεν, παρακαταθήκη στους μαθητές του.

Και ήλθε το πλήρωμα του χρόνου με μια επώδυνη εμπειρία, απρόσμενη για πολλούς. Ο θάνατος του διευθυντή τον έβαλε στην κορυφή του Σχολείου. Ποιος μπορεί

[28] Ρούμπι, ρούμπο κενό έπαθλο σε παιχνίδι παιδιών
[29] Ιωάν. ιθ΄, 11

να μετρήσει το νου του Θεού, και ποιον από μας συμβουλεύεται[30]; Εμείς δε μάθαμε να βάζουμε τον εαυτό μας κάτω από τα γεγονότα τής ζωής και να περιμένουμε.

Ο άνθρωπος δε δείχνει υπομονή. Ο Θεός μπορεί και περιμένει. Περιμένει τη στιγμή που μπορεί να παρέμβει, τότε που εμείς δεν έχουμε άλλη διέξοδο και Εκείνος μένει η μόνη ελπίδα.

(Τάσος Μερκούρης, «Σπασμένο ψηφιδωτό», υπό έκδοση).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Δέδε Ι. (2017). Φαινόμενο mobbing: Εργασιακός εκφοβισμός, *Ενημέρωση,ΙΝΝΕ/ΓΣΕΕ, 238, 2-13.*

Εταιρία Κοινωνικής Ψυχιατρικής και Ψυχικής Υγείας (2014). Διαθέσιμο στο: http://www.kethi.gr/attachments/204_odigos_0710.pdf

Ζέρβα Α. Μ. (2013). Η Νομική προστασία από την ηθική παρενόχληση στις εργασιακές σχέσεις.

Διαθέσιμο στο: http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&pid=iid:7136&lang=el

Ζιγρικά Ευαγγελία (2013). Η ηθική παρενόχληση των δημοσίων υπαλλήλων στον εργασιακό χώρο και η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Μεταπτυχιακή Εργασία. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Καλούδη Ε., (2014). Κείμενο συμβουλευτικής: Η σημασία της εργασίας για τον Άνθρωπο Διαθέσιμο στο: http://dasta.ionio.gr/liaison/pages/symb_text_work

Κοϊνης Α. και Σαρίδη Μ. (2013). Το mobbing στον εργασιακό χώρο. Επιπτώσεις mobbing στο χώρο της υγείας. Ανασκοπική μελέτη, *Ελληνικό Περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης σελ. 36-48.*

Κοϊνης, Α., Τζιαφέρη, Σ., & Σαρίδη, Μ. (2014). Προβλήματα ψυχικής υγείας σε επαγγελματίες υγείας.

Τούκας Δ., Δεληχάς Μ., Καραγεωργίου Α. (2011). *Εννοιολογικοί ορισμοί και αιτιολογικοί παράγοντες της ψυχολογικής βίας στην εργασία Ο ρόλος τους στην αξιολόγηση της επικινδυνότητας του φαινομένου mobbing*. Κέντρο Πρόληψης Επαγγελματικού Κινδύνου Κεντρικής Ελλάδας, Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης, Λάρισα.

Κωνσταντινίδης, Μ. (2011). Εργασιακή παρενόχληση: Μια πρόταση έρευνας και παρέμβασης, *Υγιεινή και Ασφάλεια της Εργασίας, 47, 4-11».*

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2012). *Συμβουλευτική Ψυχολογία. Αθήνα: Πεδίο.*

Παπαλεξανδρή Ν., Γαλανάκη Ε. (2011). "Workplace bullying: Εκφοβίζει τους εργαζόμενους και μπλοκάρει το καλό κλίμα ακόμη και στις ελληνικές επιχειρήσεις", *HR FOCUS, 42,24-27.*

Σάκουλα Ζ. Μπελαλή Κ., Σταθαρού Α. Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας (2014). Τόμος 6, Τεύχος 3, 123-127.

[30] Ρωμ. ια΄ 34

Τσουκαλά Φ. (2005). “Η ηθική παρενόχληση στον εργασιακό χώρο”, *Union Eurobank.*

Τούκας, Δ., & Τούκα, Α. (2010). Ανάλυση και διαχείριση του επαγγελματικού άγχους στο νοσοκομειακό περιβάλλον. Από την επιστημονική προσέγγιση στην πρακτική εφαρμογή.

Τσιάμα Μ. Χ., (2013). Το φαινόμενο της ηθικής/ψυχολογικής παρενόχλησης στο χώρο της εργασίας: εννοιολογικοί προσδιορισμοί. Διαθέσιμο στο: http://www.eiead.gr/publications/docs/arthra%20kai%20meletes%20to%20fanomeno

%20tis%20ithikis%20parenoxlisis%20sto%20xwro%20ergasias.pdf

EASHW European Agency for Safety and Health at Work (2015) Διαθέσιμο στο: https://osha.europa.eu/

Ewers, P., Bradshaw, T., McGovern, J., & Ewers, B. (2002). Does training in psychosocial interventions reduce burnout rates in forensic nurses?. *Journal of Advanced Nursing, 37(5), 470-476.*

Hirigoyen, M. F. (2002). Ηθική παρενόχληση στο χώρο εργασίας. *Αθήνα: Πατάκη.*

Hirigoyen, M. F. (2013). Ηθική παρενόχληση. Η Κρυμμένη Βία στην Καθημερινή Ζωή. *Αθήνα: Πατάκη*.

Leymann, H. (1993). Mobbing. Psychological terror at work and how to overcome it. *Hamburg: Rowohlt TB-Reinbeck V.*

Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European journal of work and organizational psychology, 5(2), 165-184.*

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology, 52(1), 397-422*

Namie, G. (2003). Workplace bullying: Escalated incivility. *Ivey Business Journal, 1-7.*

Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΝΟΙΧΤΗΣ ΔΟΜΗΣ ΠΡΟΣΩΡΙΝΗΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΑΙΤΟΥΝΤΩΝ ΔΙΕΘΝΗ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΕΛΑΙΩΝΑ ΑΤΤΙΚΗΣ

Όλγα Τσικαλάκη, Χριστίνα Σκούρτη, Δρ Δημήτριος Γεωργιάδης

Εισαγωγή

Τα επαγγέλματα ψυχικής υγείας ενέχουν ιδιαιτερότητες, οι οποίες σχετίζονται με τη φύση του επαγγέλματος, με την επαφή με τον ανθρώπινο πόνο και την ψυχική ασθένεια. Έρευνες που διεξήχθησαν σε μονάδες ψυχικής υγείας στην Ιταλία και στην Ελλάδα εξετάζουν την ψυχική υγεία και την ποιότητα ζωής των επαγγελματιών ψυχικής υγείας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όντως υπάρχει αρνητική επιρροή, που πηγάζει από τις ιδιαιτερότητες των ειδικοτήτων τους. (Rossi et al, 2012; Κυλούδης κ.α., 2011). Η σωματική και η ψυχική υγεία του επαγγελματία ψυχικής υγείας επηρεάζεται σημαντικά από παράγοντες, όπως η επαφή με τους ψυχικά ασθενείς, ο φόρτος εργασίας, τα υψηλά επίπεδα άγχους, οι συγκρούσεις με συναδέλφους, προϊσταμένους ή συγγενείς ασθενών, ο βαθμός ικανοποίησης από την εργασία, η ισορροπία μεταξύ εργασίας, οικογένειας και προσωπικής ανάπτυξης, η επάρκεια του προσωπικού και ο μισθός.(Rossi et al, 2012, Hiscott & Connop, 1996, Labiris et al,2008, Piko,2006, Shelledy et al, 1992, Duleba et al, 2012, Woo et al, 2010, Αλέξιας κ.α., 2010, Μπελλάλης κ.α., 2007)

Η παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας σε πρόσφυγες αποτελεί μια ακόμη μεγαλύτερη πρόκληση για τους επαγγελματίες, όπως περιγράφεται στη σχετική βιβλιογραφία καθώς προκύπτουν επιπλέον προκλήσεις οι οποίες σχετίζονται με τις δυσκολίες του πλαισίου, πολιτισμικές διαφορές, γλωσσικούς φραγμούς, ελλιπής εξοικείωση με το σύστημα υγείας, τραυματικές εμπειρίες, διαφορετική νοηματοδότηση της ασθένειας και της θεραπείας, αρνητικές στάσεις (Bhugra et al, 2011, Walpole et al, 2013, Aichberger et al, 2015, Dwairy, 2006).

Στα πλαίσια αυτά διεξάγεται η παρούσα έρευνα έχοντας σκοπό να διερευνήσει τη βιωματική εμπειρία και τις ιδιαίτερες δυσκολίες που συναντούν οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας που εργάζονται και παρέχουν υπηρεσίες στο πλαίσιο Ανοιχτής Δομής Φιλοξενίας Αιτούντων Διεθνή Προστασία.

Ταυτόχρονα, διερευνώνται τα κυρίαρχα αιτήματα με τα οποία προσέρχονται οι εξυπηρετούμενοι στους επαγγελματίες ψυχικής υγείας, οι προστατευτικοί και οι επιβαρυντικοί παράγοντες για την ψυχική υγεία των φιλοξενουμένων στη δομή φιλοξενίας, όπως γίνονται αντιληπτοί για τους επαγγελματίες, καθώς και η παρουσία ψυχικής ανθεκτικότητας.

Οι βιβλιογραφικές αναφορές σχετικά με την ψυχική υγεία στις προσφυγικές και μεταναστευτικές ροές υποδεικνύουν ότι η αλλαγή πολιτισμικής, θρησκευτικής, έμφυλης ταυτότητας και κοινωνικού ρόλου μπορεί να προκαλέσουν επιπολιτισμικό στρες . Τα ψυχοπιεστικά γεγονότα και οι πολλαπλές απώλειες που συνοδεύουν τον προσφυγικό πληθυσμό, αποτελούν βασικές αιτίες πρόκλησης άγχους. (Carta et al, 2005, Jurado et al,2016, Li et al, 2016, Kartal and Kiropoulos, 2016)

Οι πρόσφυγες και οι αιτούντες άσυλο, θεωρούνται ότι είναι άτομα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση ψυχικής διαταραχής, εξ αιτίας προηγούμενων και σύγχρονων δύσκολων θέσεων στις οποίες βρίσκονται, ενώ υφίσταται ο κίνδυνος θυματοποίησης και απόκτησης ταυτότητας θύματος. (Hollander et al, 2016, Aichberger et al, 2015).

Τα συχνότερα προβλήματα ψυχικής υγείας που αναφέρονται σε προσφυγικούς πληθυσμούς είναι η κατάθλιψη και το πένθος, η διαταραχή μετατραυματικού στρες, οι αγχώδεις εκδηλώσεις και διαταραχές, η σχιζοφρένεια, η εξάρτηση, οι ψυχοσωματικές διαταραχές, οι ακραίες αντιδράσεις ψυχικής δυσφορίας **(**Kirmayer et al, 2011, Kartal and Kiropoulos, 2016, Horyniak et al, 2016, Lindert et al, 2008, Hollander et al, 2016, Aichberger et al, 2015).

Όπως, όμως, αναφέρεται και στη σχετική βιβλιογραφία, οι αντιδράσεις στις αντιξοότητες, συμπεριλαμβανομένων και των καταστροφικών γεγονότων που οδηγούν στην προσφυγιά, μπορεί να διαφέρουν σημαντικά από άτομο σε άτομο, ανάλογα με μια ποικιλία διαφορετικών μεταβλητών (Papadopoulos, 2006,2007). Αυτές είναι οι εξής:

- Προσωπικές**:** ιστορικό, ψυχολογικά χαρακτηριστικά, προϋπάρχοντα προβλήματα ψυχικής υγείας, μηχανισμούς αντιμετώπισης, ισχυρά σημεία / αδυναμίες, κοινωνική θέση, εκπαιδευτικό επίπεδο, πόροι
- Κοινωνική στήριξη: η οικογένεια (πυρηνική και εκτεταμένη), η κοινότητα, το σχολείο
- Το Φύλο
- Η θέση Ισχύος: βαθμός αίσθησης αβοήθητου (helplessness) και ταπείνωσης
- Τις συνθήκες του πραγματικού καταστροφικού γεγονότος: προβλεψιμότητα, απομόνωση, διάρκεια, μακροχρόνιες επιπτώσεις
- Το νόημα που αποδίδεται στα γεγονότα και την βίωση αυτών των γεγονότων: πολιτική, θρησκευτική, ιδεολογική
- Τις παρούσες συνθήκες (μετα- μεταναστευτικοί παράγοντες)
- Ελπίδα ή έλλειψη ελπίδας

Η έρευνα για την ψυχική ανθεκτικότητα των προσφύγων, αναφέρεται στην ικανότητα διατήρησης των ποιοτικών χαρακτηριστικών του ατόμου, παρά τη βίωση του τραύματος. Η ευαλωτότητα στους πρόσφυγες δε νοείται ως μια απόλυτη έννοια, αλλά εξαρτάται ιδιαίτερα από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες και τις παρεχόμενες υπηρεσίες (Papadopoulos, 2006,2007).

Ανοιχτή Δομή Προσωρινής Υποδοχής Αιτούντων Διεθνή Προστασία Ελαιώνα Αττικής

Καθώς ο ρόλος του πλαισίου είναι καταλυτικός στο πλαίσιο της παρούσας; Έρευνας, κρίνεται απαραίτητο να γίνει μια σύντομη παρουσίαση της Ανοιχτής Δομής Ελαιώνα.

Η Δομή Φιλοξενίας του Ελαιώνα είναι η πρώτη δομή φιλοξενίας που δημιουργήθηκε στην Ελλάδα το 2015 θέλοντας να καλύψει τις επείγουσες ανάγκες λόγω αύξησης των προσφυγικών ροών.

Σκοπός της λειτουργίας της είναι η παροχή ενός σταθερού πλαισίου διαμονής (βραχείας και μέσης διάρκειας), ικανού να καλύπτει όχι μόνο τις βασικές βιοτικές και

κοινωνικές ανάγκες των φιλοξενουμένων, αλλά και τις παιδαγωγικές και μαθησιακές ανάγκες αυτών, διασφαλίζοντας βασικές παραμέτρους όπως η ελευθερία στην κίνηση και την έκφραση, η αναγνώριση της ατομικής τους αξίας, η αξιοπρέπεια, η ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Βασικά χαρακτηριστικά της δομής είναι, ότι είναι ανοικτή και οι φιλοξενούμενοι είναι ελεύθεροι να εισέρχονται και να εξέρχονται όποτε επιθυμούν. Η γειτνίασή της με το κέντρο της Αθήνας εξασφαλίζει πρόσβαση σε υπηρεσίες, νοσοκομεία, πρεσβείες κα. Οι φιλοξενούμενοι διαμένουν σε οικίσκους χωρητικότητας 6-8 ατόμων, με τον πληθυσμό να ανέρχεται σήμερα σε περίπου 1500 άτομα 40 διαφορετικών εθνικοτήτων. Σχετικά με τη σύνθεση του πληθυσμού, κύριες εθνικότητες είναι η Συρία και το Αφγανιστάν. Στη δομή κατοικούν πυρηνικές οικογένειες, μόνοι άνδρες και γυναίκες, καθώς και ασυνόδευτοι ανήλικοι ενταγμένοι σε ασφαλή ζώνη με 24ωρη επίβλεψη.

Οι παρεχόμενες υπηρεσίες περιλαμβάνουν τη λειτουργία Κοινωνικής Υπηρεσίας, η οποία παρέχει ψυχοκοινωνική στήριξη, τη λειτουργία Ιατρείου και Οδοντιατρείου, εκπαιδευτικές δραστηριότητες για διαφορετικές ηλικίες και εκπαιδευτικά επίπεδα, ενώ λειτουργεί και νηπιαγωγείο και παιδικός σταθμός εντός της δομής. Πραγματοποιούνται επίσης, αθλητικές, ψυχαγωγικές και πολιτιστικές δραστηριότητες και λειτουργούν εξειδικευμένα προγράμματα παιδικής προστασίας και αντιμετώπισης της έμφυλης βίας.

Μεθοδολογία

Η ποιοτική έρευνα διενεργήθηκε με τη διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων, με τη χρήση ανοιχτών ερωτήσεων με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς που εργάζονται στην Κοινωνική Υπηρεσία της δομής παρέχοντας συμβουλευτικές υπηρεσίες στους επωφελούμενους.

Το δείγμα αποτελείται από δέκα επαγγελματίες ψυχικής υγείας ηλικίας 24 έως 40 ετών, 2 άνδρες και οκτώ γυναίκες.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση των στοιχείων που συλλέχθηκαν.

Αποτελέσματα

Βασικές προκλήσεις στην παροχή ψυχοκοινωνικών υπηρεσιών

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι επαγγελματίες κατά την παροχή συμβουλευτικής και ψυχοκοινωνικών υπηρεσιών. Οι αναφερόμενες δυσκολίες μπορούν να ομαδοποιηθούν στις ακόλουθες κατηγορίες.

Καταρχάς ανακύπτουν δυσκολίες που σχετίζονται με το πλαίσιο και συγκεκριμένα, μεγάλος όγκος εργασίας, έλλειψη προσωπικού, έλλειψη διερμηνέων, έλλειψη διαθεσιμότητας χώρου για την πραγματοποίηση συνεδριών, θόρυβος στον εξωτερικό χώρο. Οι πρακτικές αυτές δυσκολίες σε καθημερινή βάση, εξαντλούν τους επαγγελματίες, ενώ απαιτείται από μέρους τους μεγάλη προσπάθεια και επιμονή για να μπορέσουν να ασκήσουν με επιτυχία τον επαγγελματικό τους ρόλο.

Βασική επίσης δυσκολία που προκύπτει είναι η έλλειψη κατάλληλων υπηρεσιών, ειδικά όταν απαιτούνται εξειδικευμένες παρεμβάσεις, πολλές φορές αυτές οι υπηρεσίες δεν είναι διαθέσιμες για τον προσφυγικό πληθυσμό. Ακόμη, όμως και όταν υπάρχουν οι διαθέσιμες υπηρεσίες παρατηρούνται δυσκολίες στην παραπομπή

περιστατικών και φαινόμενα ελλιπούς συνεργασίας με εξωτερικούς φορείς, η οποία περιλαμβάνει μη διαθεσιμότητα κατάλληλης διερμηνείας, δυσκολία εξεύρεσης ραντεβού, αρνητικές στάσεις απέναντι στον προσφυγικό πληθυσμό.

Ως μεγάλη έλλειψη περιγράφεται και η έλλειψη ψυχιάτρου εντός της δομής, μια υπηρεσία που παρεχόταν μέχρι πριν λίγους μήνες, γεγονός που δυσκόλεψε την πρόσβαση σε ψυχιατρική παρακολούθηση, με συνοδές δυσκολίες στην συνταγογράφηση και στην προμήθεια φαρμακευτικής αγωγής.

Κεντρική πηγή άγχους και πίεσης των επαγγελματιών αποτελούν οι δυσκολίες στη μεταξύ τους συνεργασία και οι εντάσεις που δημιουργούνται πολλές φορές στις σχέσεις τους. Καθώς εργάζονται υπό συνθήκες μεγάλης πίεσης και πολύ συχνά υπό καθεστώς κατεπείγοντος, η εξωτερική ένταση του πλαισίου μεταφέρεται στις σχέσεις των επαγγελματιών.

Βασική δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι επαγγελματίες εργαζόμενοι στο συγκεκριμένο πλαίσιο είναι τα εμπόδια στην επικοινωνία με τους φιλοξενούμενους λόγω της διαφορετικής γλώσσας και των πολιτισμικών παραγόντων.

Βιώνουν επίσης μεγάλη συναισθηματική φόρτιση κι έχουν την τάση υπερεμπλοκής. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά, ζουν παράλληλα με τους φιλοξενούμενους. Περνώντας πολλές ώρες δουλεύοντας στο χώρο διαβίωσης των φιλοξενούμενων, βιώνουν τις ίδιες συνθήκες, τον εξωτερικό θόρυβο, το βίωμα διαβίωσης σε container, την αναγκαστική συμβίωση ανθρώπων, βιώνουν τις δυσκολίες των ανθρώπων που εξυπηρετούν σε πραγματικό χρόνο, γεγονός που καταργεί την απόσταση που υπάρχει σε άλλα πλαίσια, φυσική και συναισθηματική που χρειάζεται ο επαγγελματίας για να μπορέσει να επεξεργαστεί και να διαχειριστεί το ρόλο του και το περιεχόμενο της συμβουλευτικής διαδικασίας.

Το παράλληλο αυτό βίωμα επαγγελματιών και φιλοξενούμενων, παρατηρείται και σε συναισθηματικό επίπεδο, καθώς βιώνουν τα ίδια συναισθήματα ματαίωσης, έλλειψης προοπτικής, αίσθησης αβοήθητου.

Μια επιπλέον πρόκληση αποτελούν οι συχνές αλλαγές στη σύνθεση του προσωπικού, που επηρεάζουν τόσο τη σύνθεση και τη δυναμική της ομάδας των επαγγελματιών, επιφέρουν όμως και το βάρος της επιπλέον φροντίδας των ωφελούμενων, οι οποίοι βιώνουν σε μεγάλο βαθμό την αποχώρηση του επαγγελματία τον οποίο είχαν εμπιστευτεί ως μια ακόμη απώλεια.

Επιπροσθέτως, εντοπίζονται δυσκολίες που σχετίζονται με τις προσδοκίες του επαγγελματία, και με θέματα ταυτότητας και επαγγελματικού ρόλου, τα οποία χρειάζεται να επαναδιαπραγμαδιατευθεί ο επαγγελματίας ψυχικής υγείας θέτοντας διαφορετικά όρια και τρόπο εργασίας από αυτά που συνηθίζονται στα περισσότερα πλαίσια ψυχικής υγείας.

Ενώ, βασική έλλειψη αποτελεί η μη ύπαρξη προγράμματος εποπτείας και ψυχικής ενδυνάμωσης των επαγγελματιών, ανάγκη η οποία τίθεται ακόμη πιο επιτακτική αναλογιζόμενοι τις δυσκολίες του πλαισίου.

Η συμβουλευτική διαδικασία στα πλαίσια Ανοιχτής Δομής Φιλοξενίας

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψε ότι ο τρόπος που διενεργείται η συμβουλευτική διαδικασία είναι διαφορετικός σε σχέση με άλλα πλαίσια. Απαιτείται η εύρεση διαφορετικών τρόπων παρέμβασης και προσέγγισης, προσαρμοσμένων στις ανάγκες του πλαισίου, που περιλαμβάνει έμφαση στην εξωλεκτική επικοινωνία, την υπενθύμιση των ραντεβού, το χτίσιμο θεραπευτικής σχέση μέσα και από πιο άτυπες

μορφές επικοινωνίας εκτός συνεδρίας. Απαιτείται υπομονή, επιμονή, ικανότητα ευελιξίας και προσαρμογής από την πλευρά του επαγγελματία στους χωροχρονικούς περιορισμούς του πλαισίου, όπως είναι η μείωση του χρόνου της συνεδρίας ανάλογα με τη διαθεσιμότητα της διερμηνείας, ο συχνός επαναπρογραμματισμός των ραντεβού ανάλογα με τη διαθεσιμότητα διερμηνέα και ωφελούμενου.

Λόγω πολιτισμικών παραγόντων και κοινωνικής στέρησης σε σχέση με την έκφραση και την επεξεργασία του συναισθήματος, αλλά και λόγω συναισθηματικού τραύματος πολλές φορές το περιεχόμενο των συνεδριών έχει να κάνει με πρώιμη επεξεργασία συναισθημάτων, καλλιέργεια συναισθηματική επίγνωσης, αναγνώριση και ονομασία συναισθημάτων καθώς και σύνδεση του βιώματος με συναίσθημα.

Οι επαγγελματίες παρατηρούν ότι η διαδικασία διευκολύνεται όταν υπάρχει υψηλό κίνητρο και δεκτικότητα από την πλευρά των συμβουλευόμενων.

Πολιτισμικοί παράγοντες

Η επίδραση των πολιτισμικών παραγόντων στη συμβουλευτική διαδικασία, όπως προκύπτει μέσα από τις συνεντεύξεις των επαγγελματιών, καταρχάς έχει να κάνει με την ανάγκη επίγνωσης των πολιτισμικών διαφορών τόσο από τους επαγγελματίες και όσο και από τους ωφελούμενους. Από την πλευρά τους οι επαγγελματίες χρειάζεται να έχουν ανεπτυγμένη διαπολιτισμική επάρκεια και κάθε παρέμβαση να πραγματοποιείται με σεβασμό στην πολιτισμική ταυτότητα.

Στην πλειονότητα τους οι ωφελούμενοι μοιάζει να έχουν επίγνωση και να σέβονται τις υπάρχουσες πολιτισμικές διαφορές, κι εμφανίζονται διευκολυντικοί στους επαγγελματίες στο να δώσουν διευκρινίσεις όταν χρειαστεί.

Ως πρόκληση μέσα στη συμβουλευτική διαδικασία ανακύπτουν τα θέματα διαφορετικής αντίληψης σε ζητήματα γονεικότητας, χρήσης βίας, σχέσεων των δύο φύλων, εκπαίδευσης, καθώς και η διαφορετική αντίληψη χρόνου και ορίων. Πολλές φορές επίσης παρατηρείται άρνηση ή δυσκολία να συνεργαστούν με διερμηνείς λόγω εθνικότητας θρησκείας ή φύλου.

Αντίληψη ρόλου κοινωνικού λειτουργού και ψυχολόγου

Όπως προκύπτει μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα παρατηρούνται δυσκολίες στην αντίληψη του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού και του ψυχολόγου και σύγχυση μεταξύ των ρόλων του ψυχολόγου και του ψυχιάτρου. Συγκεκριμένα, πολλές φορές ο κοινωνικός λειτουργός γίνεται αντιληπτός ως φροντιστής ή βοηθός και λαμβάνει αιτήματα μη συναφή με τον επαγγελματικό ρόλο του. Σε κάποιες περιπτώσεις γίνεται προσπάθεια μετάθεσης προσωπικής ευθύνης στον επαγγελματία.

Όσον αφορά στο ρόλο του ψυχολόγου κάποιες φορές εκλαμβάνεται ως ενδιάμεσος μεταξύ του κοινωνικού λειτουργού και του ψυχιάτρου, ενώ υπάρχει σύγχυση ανάμεσα στο ρόλο του ψυχολόγου και ψυχιάτρου, καθώς και στο ρόλο παιδοψυχολόγου και εκπαιδευτικού. Ο ψυχολόγος γίνεται κατά κύριο λόγο αντιληπτός ως καθοδηγητής.

Επίδραση διερμηνέα

Μία από τις ιδιαιτερότητες της εργασίας με προσφυγικό πληθυσμό, σχετίζεται με την επίδραση του διερμηνέα στη συμβουλευτική διαδικασία. Ο ρόλος του διερμηνέα ο οποίος λειτουργεί ως ενδιάμεσος στη συμβουλευτική σχέση, έχει σημαντική επίδραση στη συμβουλευτική διαδικασία και στη δυναμική που αναπτύσσεται.

Παράγοντες όπως το φύλο του διερμηνέα, η εθνοτική του καταγωγή, προσωπικά χαρακτηριστικά όπως ο τόνος και τρόπος ομιλίας του, καταδεικνύονται ως σημαντικά. Είτε γίνεται αντιληπτός ως ενδιάμεσος, είτε ως παρατηρητής η παρουσία του επηρεάζει, καθώς πολλές φορές οι συμβουλευόμενοι εκφράζουν ανησυχία για την εχεμύθεια του, δυσκολεύονται να εκφραστούν ελεύθερα, φοβούνται την κριτική του, καθώς συμβολίζει έναν εκπρόσωπο της εθνοτικής τους καταγωγής. Ιδιαίτερα στα παιδιά παρατηρείται μεγάλη σύγχυση και δυσκολία ανάπτυξης δεσμού με τον θεραπευτή.

Επιτακτικής σημασίας είναι η ανάγκη επαρκούς διερμηνείας, καθώς φαινόμενα όπως η προσωπική παρέμβαση του διερμηνέα, η υπερβολική συμπάθεια, η έκφραση προσωπικών απόψεων, η αδιαφορία και η μη τήρηση των επαγγελματικών ορίων φέρνουν σε δύσκολη θέση τόσο τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας, όσο και τους συμβουλευόμενους, ενώ διακυβεύεται η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, το αίσθημα εμπιστοσύνης του ωφελούμενου, ακόμη και η πρόωρη διακοπή της διαδικασίας.

Διατύπωση συμβουλευτικών αιτημάτων

Αρχικά τα αιτήματα των διαμενόντων εστιάζονται κυρίως σε πρακτικά ζητήματα. Κάποιες φορές υπάρχει καλυμμένο το θεραπευτικό αίτημα πίσω από το πρακτικό αίτημα. Σε γενικές γραμμές, αφού καλυφθούν τα βασικά βιοτικά ζητήματα, και αφού εδραιωθεί το αίσθημα εμπιστοσύνης και ασφάλειας, διατυπώνονται βαθύτερα συμβουλευτικά αιτήματα, γεγονός που είναι σύμφωνο και με την ιεράρχηση των ανθρωπίνων αναγκών κατά Maslow (1943).

Τα κυριότερα αιτήματα με τα οποία προσέρχονται οι φιλοξενούμενοι (τα οποία είναι σύμφωνα σε γενικές γραμμές με τις βιβλιογραφικές αναφορές) είναι τα ακόλουθα:

- Αϋπνίες
- Αντιμετώπιση εκδηλώσεων άγχους
- Μετατραυματικό στρες
- Αντιμετώπιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων
- Άγχος προερχόμενο από δυσκολίες συγκατοίκησης
- Αντιμετώπιση συναισθημάτων ματαίωσης, θυμού, οργής
- Υποστήριξη σε ψυχιατρικές διαταραχές (ψυχώσεις, διπολική διαταραχή κα)
- Συμβουλευτική παιδιών, είτε λόγω έλλειψης κοινωνικοποίησης, είτε λόγω εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς
- Διαχείριση ματαίωσης, αναμονής, αβεβαιότητας, ανατροπής πλάνου ζωής
- Διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων
- Ψυχοεκπαίδευση
- Συμβουλευτική γονέων
- Ενίσχυση στην αυτονόμηση, δεξιότητες καθημερινής ζωής

- Υποστήριξη στη δημιουργία νέου πλάνου ζωής, συμβουλευτική σταδιοδρομίας
- Υποστήριξη στην ένταξη στην κοινότητα
- Κοινωνική ένταξη

Ενισχυτικοί και επιβαρυντικοί παράγοντες για την ψυχική υγεία των ωφελούμενων

Οι βασικοί παράγοντες που εντοπίστηκαν μέσα στις συνεντεύξεις, οι οποίοι λειτουργούν υποστηρικτικά για την ψυχική υγεία των φιλοξενουμένων είναι η ασφάλεια που παρέχει η δομή, η παρουσία υποστηρικτικών και εξειδικευμένων υπηρεσιών και δραστηριοτήτων. Το πλαίσιο αυτό των υπηρεσιών προάγει το αίσθημα της κανονικότητας και της φροντίδας και βοηθά τους ανθρώπους να οικοδομήσουν και να διατηρήσουν την εσωτερική τους ασφάλεια. Η ύπαρξη κοινότητας ομογενών μπορεί να λειτουργήσει με διττό ρόλο, για κάποιους λειτουργεί θετικά ως υποστηρικτικό δίκτυο, ενώ για άλλους επιβαρυντικά ως πηγή κριτικής και μη αποδοχής.

Επιβαρυντικά από την άλλη, λειτουργεί η αίσθηση του προσωρινού και της αναμονής και το άγχος που δημιουργείται από την ανάγκη προσαρμογής σε νέο τρόπο ζωής. Η δυσκολία συνεργασίας με τις υπηρεσίες πυροδοτεί επίσης συναισθήματα ματαίωσης και θύμου, ενώ κρίσιμης σημασίας ζήτημα με μεγάλο συναισθηματικό αντίκτυπο αποτελεί και τυχόν απορριπτική απόφαση για αίτηση διεθνούς προστασίας ή για οικογενειακή επανένωση. Η γενικότερη διάψευση των προσδοκιών από τον ερχομό στην Ελλάδα και στην Ευρώπη, μπορεί να λειτουργήσει επίσης επιβαρυντικά. Ένα ακόμη ζήτημα που προκύπτει είναι το αίσθημα εγκατάλειψης με την αποχώρηση του επαγγελματία ψυχικής υγείας, που είχαν εμπιστευτεί, το οποίο λειτουργεί κάποιες φορές ως αναβίωση τραυματικής εμπειρίας.

Οι επαγγελματίες επισημαίνουν, επίσης, ότι παρατηρούν μεγάλο βαθμός ψυχικής ανθεκτικότητας και προσαρμοστικότητας, ιδιαίτερα στους νέους ανθρώπους.

Συμπεράσματα

Μέσα από την παρούσα έρευνα αναδεικνύεται το ιδιαίτερο βάρος με το οποίο επιφορτίζονται οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας στο πλαίσιο Ανοιχτής Δομής Φιλοξενίας Προσφύγων.

Τα ευρήματα συμφωνούν με την υπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία, καταδεικνύουν όμως πιο συγκεκριμένα τις δυσκολίες, και τις ιδιαίτερες ανάγκες τόσο των επαγγελματιών όσο και των εξυπηρετούμενων στο συγκεκριμένο εργασιακό πλαίσιο, ενώ δίνεται έμφαση στο προσωπικό βίωμα του επαγγελματία και στη διαφοροποίηση της συμβουλευτικής διαδικασίας.

Τονίζεται επίσης, η σημασία της επαρκούς διερμηνείας, η επίδραση των πολιτισμικών παραγόντων και η ανάγκης πολιτισμικής επάρκειας του επαγγελματία. Είναι, επίσης, εμφανές ότι η ανάγκη της φροντίδας των επαγγελματιών μέσα από εξειδικευμένη υποστήριξη και προγράμματα εποπτείας και ψυχικής ενδυνάμωσης είναι κεντρικής σημασίας για να αντιμετωπιστεί η ψυχική κόπωση, να μπορέσουν οι επαγγελματίες να διαχειριστούν το ιδιαίτερο συναισθηματικό βάρος και να προληφθούν φαινόμενα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Ακόμη, φωτίζεται ιδιαίτερα η σημασία των μετα-μεταναστευτικών παραγόντων για την ψυχική υγεία των ωφελούμενων, εύρημα που επίσης είναι σύμφωνο με τη σχετική βιβλιογραφία. Στα πλαίσια αυτά, αναδεικνύεται η σημασία του

υποστηρικτικού πλαισίου που μπορούν να παρέχουν οι δομές φιλοξενίας, καθώς και οι σχετικές εξωτερικές υπηρεσίες (ιατρικές, διοικητικές κλπ). Η ενδεχόμενη ενίσχυση των δομών και των υπηρεσιών και η εξασφάλιση υψηλής ποιότητας υπηρεσιών, μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας και να μειώσει την πίεση, το άγχος και τα συναισθήματα ματαίωσης.

Τέλος αξιοσημείωτο εύρημα, που προκύπτει από την ερευνητική διαδικασία και είναι αντίστοιχο με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας, είναι η ψυχική ανθεκτικότητα που αναπτύσσει σε μεγάλο βαθμό ο συγκεκριμένος πληθυσμός συμβουλευόμενων, παρά τις τραυματικές εμπειρίες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Aichberger, M.C., Heredia Montesinos, A., Bromand, Z., Yesil, R., Temur-Erman, S., Rapp. M.A., Heinz, A. and Schouler-Ocak, M. (2015) Suicide attempt rates and intervention effects in women of Turkish origin in Berlin. *European Psychiatry: The Journal of the Association of European Psychiatrists*, 30, 480-485

Αλέξιας, Γ., Αναγνωστόπουλος, Φ., Πιλάτης, Ι. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από την εργασία του ιατρικού προσωπικού δημόσιου νοσοκομείου των Αθηνών. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών 2010*, 131, 109–136

Bhugra, D., Gupta, S., Bhui, K., Craig, T. and Dogra N. (2011). WPA guidance on mental health and mental health care in migrants. *Wold Psychiatry*, 10, 2–10

Carta, M.G., Bernal, M., Hardoy, M.C., and Haro-Abad, J.M. (2005). Migration and mental health in Europe (the state of the mental health in Europe working group: appendix 1). *Clinical Practice and Epidemology in Mental Health*,1,13.

Duleba, T., Gonda, X., Rihmer, Z. and Dome, P. (2012). Economic recession, unemployment and suicide. O*fficial Journal of the Hungarian Association of Psychopharmakology*, 14, 41–50

Dwairy. M., (2006). *Counseling and Psychotherapy with Arabs and Muslims. A Culturally Sensitive Approach.* Teachers College Press: New York and London.

Hiscott, R.D. and Conopp, P.J (1996). Why hospital mental health staff terminate

employment. *Perspective Psychiatric Care*, 32, 7–114

Hollander, A.C., Dal, H., Lewis, G., Magnusson, C., Kirkbride, J.B.and Dalman, C.(2016). Refugee migration and risk of schizophrenia and other non-affective psychoses: cohort study of 1.3 million people in Sweden. *BMJ*,352

Horyniak, D, Melo, J.S., Farrell, R.M., Ojeda, V.D., Strathdee, S.A.(2016) Epidemiology of Substance Use among Forced Migrants: A Global Systematic Review. *PLoS One*,13, 11

Ιωσηφίδης, Θ., (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες.* Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Jurado, D., Alarcón, R.D., Martínez-Ortega, J.M, Mendieta-Marichal, Y., Gutiérrez-Rojas, L., Gurpegui, M. (2016). Factors associated with psychological distress or common mental disorders in migrant populations across the world. *Revista Psiquiatria y Salud Mental*, 10, 45-58

Kirmayer, L.J., Narasiah, L. and Munoz, M.(2011) Common mental health problems in immigrants and refugees: general approach in primary care. Canadian Medical Association Journal, 183, 959–967

Κυλούδης, Π., Γεωργιάδης, Μ. ,Ρεκλείτη, Μ., Γιαγλής, Γ., Βόζνιακ, Γ. και Ρούπα, Ζ. (2011) Παράγοντες εμφάνισης καταθλιπτικής συμπτωματολογίας και άγχους σε επαγγελματίες ψυχικής υγείας. *Το Βήμα του Ασκληπιού*, 10, 532–546

Labiris, G, Gitona, K, Drosou, V. and Niakas, D.(2008). A proposed instrument for the assessment of job satisfaction in Greek mental NHS hospitals. *Journal of Medical Systems*, 32, 333–341

Li, S.S., Liddell, B.J. and Nickerson, A.(2016). The Relationship Between Post-Migration Stress and Psychological Disorders in Refugees and Asylum Seekers. *Current Psychiatry Reports*, 18, 82

Lindert, J., Brähler, E., Wittig, U., Mielck, A and Priebe S.(2008). Depression, anxiety and posttraumatic stress disorders in labor migrants, asylum seekers and refugees. A systematic overview. *Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie*, 58, 109-122

Μπελλάλη, Θ., Κοντοδημόπουλος, Ν., Καλαφάτη, Μ. και Νιάκας, Δ. (2007). Διερευνώντας την επίδραση της επαγγελματικής εξουθένωσης στη σχετιζόμενη με την υγεία ποιότητα ζωής των Ελλήνων νοσηλευτών. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 24, 75–84

Papadopoulos, R. (2007). Refugees, trauma and Adversity-Activated Development.

European Journal of Psychotherapy and Counselling, 9, 301–312

Papadopoulos, R.(2006). Refugees and Psychological Trauma: Psychosocial

Perspectives

Piko, B. F. (2006). Burnout, role conflict, job satisfaction and psychosocial health among Hungarian health care staff: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 43, 311–318

Rossi, A., Cetrano, G., Pertile, R., Rabbi, L., Donisi, V and Grigoletti, L. (2012). Burnout, compassion fatigue, and compassion satisfaction among staff in community-based mental health services. *Psychiatry Res*, 200, 933–938

Shelledy, D.C, Mikles, S.P, May, D.F. and Youtsey, J. W.(1992). Analysis of job satisfaction, burnout, and intent of respiratory care practitioners to leave the field or the job. *Respiratory Care*, 37, 46–60

Walpole, S.C., McMillan, D., House, A., Cottrell, D., Mir, G.J. (2013). Interventions for treating depression in Muslim Patients: a systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 15,145,11-20

Willing, C., (2008) *Introducing Qualitative Research in Psychology*. England: Open University Press.

Woo, J.M, Chae, J.H and Choi, S.C. (2010). Crisis intervention for workers in severely stressful situations after massive layoffs and labor disputes. *Journal of Preventive Medicine and Public Health*, 43, 265–273

ΕΞΩ-ΣΥΣΤΗΜΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΜΗ-ΤΥΠΙΚΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΑΝΕΡΓΩΝ: ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ. KNOWL, ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Κωνσταντίνος Τσίμας, Μαρία Βλαχάδη

Εισαγωγή

Κατά την τελευταία δεκαετία, η παρατεταμένη οικονομική κρίση στην Ελλάδα έχει επηρεάσει βαθύτατα το σύνολο των οικονομικών, πολιτικών και κυρίως κοινωνικών δομών και δράσεων όλων των πληθυσμιακών ομάδων με ποικίλους τρόπους (ανεργία, κάμψη επιχειρηματικότητας, απώλεια εισοδημάτων, εκτεταμένη φορο- και εισφορο-αποφυγή, συρρίκνωση της αγοράς και των ευκαιριών απασχόλησης στον ιδιωτικό τομέα, συλλήβδην απόρριψη των υφιστάμενων διαδικασιών διαβούλευσης και επίλυσης προβλημάτων, ενίσχυση ακραίων συμπεριφορών κλπ). Ανάμεσα στις πληθυσμιακές ομάδες όπου καταγράφονται σημαντικότατες απώλειες στους τομείς της ανεργίας και της επιχειρηματικότητας, ξεχωρίζει αυτή των Γυναικών. Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία, η καταγεγραμμένη διαφορά στα ποσοστά ανεργίας μεταξύ γυναικών και ανδρών βαίνει αυξανόμενη (εις βάρος των γυναικών), ανεξάρτητα απ' τη γενική τάση του δείκτη, όπως φαίνεται στον πίνακα (Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία, 2018).

Ελλάδα: Ποσοστά Ανεργίας Πηγή: ΕΛ.ΣΤΑΤ.			
Έτος	Άνδρες	Γυναίκες	Διαφορά
2013 (Ιαν.)	23,9%	30,3%	6,4 μονάδες
2015 (Ιαν.)	22,6%	29,8%	7,2 μονάδες
2017 (Ιαν.)	19,9%	27,9%	8,0 μονάδες

Μια απλή ανάγνωση των στοιχείων επιβεβαιώνει ότι οι Γυναίκες εξακολουθούν να βρίσκονται σε δυσμενέστερη θέση απ' τους Άντρες αναφορικά με την είσοδο και παραμονή τους στην Αγορά Εργασίας εξαιτίας σημαντικών ανισοτήτων, στερεοτύπων και κοινωνικών αντιλήψεων που αφορούν τους ρόλους των δύο φύλων, παρά τις σημαντικές θεσμικές και νομοθετικές ρυθμίσεις που έλαβαν χώρα σε Εθνικό και Ευρωπαϊκό επίπεδο με στόχο την συμφιλίωση (εξισορρόπηση) μεταξύ επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής κατά την ίδια περίοδο (Καραμεσίνη, Σκόμπα & Χατζηβαρνάβα, 2016).

Σαφέστατα η ανεργία ως κατάσταση επιδρά στους ανέργους, άνδρες και γυναίκες, τόσο σε υλικό επίπεδο (απώλεια εισοδήματος και η συνακόλουθη ανέχεια, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις παρατεταμένης ανεργίας), όσο και σε ψυχολογικό επιπεδο (άγχος επιβίωσης, κατάθλιψη, αντικοινωνικές συμπεριφορές, περιθωριοποίηση). Ταυτόχρονα όμως, η όλη δομή και οι εσωτερικές σχέσεις της αγοράς εργασίας

τροποποιούνται με ταχείς ρυθμούς, καθιστώντας την παρακολούθηση των εξελίξεων και την αποτελεσματική υιοθέτηση στρατηγικής αντίδρασης δυσκολότατη —ιδίως προκειμένου περί ανέργων μακράς διαρκείας. Τόσο η καθιέρωση της έννοιας της "απασχολησιμότητας" όσο και οι διαδικασίες μετατροπής (των κατά Krumboltz) τυχαίων γεγονότων σε ευκαιρίες απασχόλησης, απαιτούν αυξημένη εγρήγορση και εξειδικευμένη κατάρτιση ώστε οι άνεργοι να περιέλθουν σε θέση να αυτοδιαχειριστούν τόσο τη σταδιοδρομία τους, όσο και την δια βίου εξέλιξή τους (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Μπεζεβέγκης, Αργυροπούλου & Δρόσος, 2013).

Σε παρόμοια, αν όχι χειρότερα, επίπεδα μειονεκτικής παρουσίας καταγράφονται οι γυναίκες που ασχολούνται με την επιχειρηματικότητα στην Ελλάδα. Το ποσοστό τους υπολείπεται κατά περίπου 15% του Ευρωπαϊκού μέσου όρου (20% έναντι 34,4%) και αυτό οφείλεται σε εδραιωμένες αντιλήψεις και πατριαρχικού τύπου νοοτροπίες οι οποίες συνεχίζουν παρά τις όποιες θετικές θεσμικές παρεμβάσεις να "ενοχοποιούν" τη γυναικεία επιχειρηματικότητα (Σταυροπούλου, Σαλαμούρης & Λίγκας, 2015).

Ήδη από δεκαπενταετίας περίπου, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανασυγκρότησης (ΟΟΣΑ) έχουν προσδιορίσει την ιδιαίτερη σημασία που πρέπει να δοθεί στον **Επαγγελματικό Προσανατολισμό** και τη **Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας**, προτάσσοντάς τις δύο πρακτικές ως βασικούς άξονες επίτευξης των τεσσάρων στόχων της Κοινής Ευρωπαϊκής Πολιτικής για την Ανάπτυξη (OECD-EC, CareerGuidance: AHandbookforPolicyMakers, 2004, όπως παρατίθεται στο Γ.Γ.Δ.Β.Μ., 2012β). Οι τέσσερεις στόχοι είναι:

- δια βίου μάθηση
- κοινωνική ενσωμάτωση
- αποτελεσματικότητα στην εξεύρεση εργασίας
- οικονομική ανάπτυξη της Κοινότητας.

Η ελληνική πολιτεία, με δεδομένη την γενική οικονομική αδυναμία και τις συνεχείς διαδικαστικές αγκυλώσεις που προκαλούν η εφαρμογή των μνημονιακών υποχρεώσεων και οι λοιποί περιορισμοί που επιβάλλουν εμμέσως ή αμέσως οι συχνότατες αλλαγές πολιτικών προτεραιοτήτων, φαίνεται πως αρκείται στα όσα έργα εντάσσονται στο «Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020» του Υπουργείου Εργασίας (Υπουργείο Εργασίας, ΕΠΑΝΑΔ, 2018). Δεν υπάρχουν άλλα θεσμοθετημένα προγράμματα μεγάλης έκτασης, ενώ και οι προγραμματισμένες Δράσεις του συγκεκριμένου που είναι αναρτημένες στο διαδίκτυο σταματούν το 2015. Έκτοτε μπορεί κανείς να καταγράψει μόνο εντάξεις έργων μικρότερης κλίμακας και περιορισμένης έκτασης. Σημαντικές συστημικές παρεμβάσεις μεγάλης κλίμακας απουσιάζουν. Είναι φυσιολογικό να αναμένει κανείς πως οι λεγόμενες «δυνάμεις της αγοράς» θα έχουν βρει τρόπους να υποκαταστήσουν το "απών κράτος" ώστε να ικανοποιήσουν, στο βαθμό βέβαια που αυτό είναι εφικτό, ορισμένες τουλάχιστον απαιτήσεις και να καλύψουν κάποια κενά. Μία τέτοια περίπτωση μη-συστημικής παρέμβασης στελεχών του ιδιωτικού τομέα εξετάζεται στην παρούσα εργασία ως «Μελέτη Περίπτωσης» (Μαγγόπουλος, 2014).

Η περίπτωση της knowl

Η «Κοινωφελής Συνεταιριστική Επιχείρηση Συλλογικού Σκοπού knowlγια την Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» λειτουργεί, από την ίδρυσή της το 2012, ως ένα δυναμικό συμμετοχικό δίκτυο επιστημόνων (οικονομολόγων, κοινωνιολόγων, ψυχολόγων,πολιτικών επιστημόνων) και εξωτερικών συνεργατών (εθελοντών συμβούλων και εκπαιδευτών ενηλίκων), βασιζόμενο στις αρχές της κοινωνικής οικονομίας και επιχειρηματικότητας (Κοιν.Σ.Επ. knowl, Εταιρικός Ιστότοπος, 2018). Η επιχείρησηεστιάζει στην ελεύθερη (άνευ οικονομικού ανταλλάγματος) παροχή εκπαίδευσης και κατάρτισης σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, αποσκοπώντας στην καταπολέμηση της ανεργίας, της φτώχειας και της περιθωριοποίησης. Η πλειοψηφία των ωφελουμένων μέσω των διαφόρων δράσεων και πρωτοβουλιών της knowlαποτελείται από νεαρά άτομα που δεν βρίσκονται στην εκπαίδευση, κατάρτιση ή την απασχόληση (NEETs) καθώς και από άτομα που δεν έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση ή διαθέτουν περιορισμένες δεξιότητες. Κατά την πρώτη πενταετία της δραστηριοποίησής της, η επιχείρησηέχει ολοκληρώσει βραχυχρόνια προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης σε πάνω από 4.000 άτομα και έχει επίσης συνδιοργανώσει διαδραστικά εκπαιδευτικά σεμινάρια για πάνω από 6.000 άτομα (Κοιν.Σ.Επ. knowl, Δράσεις, 2018).

Είναι σημαντικό να καταγραφεί και δημοσιοποιηθεί ότι το σύνολο των δράσεων που έχουν φτάσει να επηρεάζουν τις ζωές και σταδιοδρομίες χιλιάδων ατόμων έχει ξεκινήσει από το Όραμα ενός μόνο ανθρώπου. "Ψυχή" και κινητήρια δύναμη πίσω τόσο από τη συντονιστική ομάδα όσο και από το εκτεταμένο δίκτυο επαγγελματιών που απαρτίζει την Κοιν.Σ.Επ. knowleίναι η συνιδρύτριά της Όλγα Σταυροπούλου. Ο τίτλος της στη μικρή ομάδα διοίκησης της επιχείρησηςαντανακλά τον ουσιαστικό της ρόλο (αποδίδεται στα ελληνικά με την μάλλον αδόκιμη επιχειρηματικά φράση «Αξιωματούχος Οραματισμού»από το αγγλικό ChiefVisionaryOfficer) —η ίδια έχει όμως ποικιλοτρόπως αποδείξει ότι δεν περιορίζεται στο να οραματίζεται καταστάσεις, αλλά προχωρά στην υλοποίησή τους. Το βιογραφικό της είναι πλούσιο σε δράσεις που η ίδια έχει σχεδιάσει και υλοποιήσει στους τομείς της Επιχειρηματικότητας, της Απασχόλησης, της Κινητικότητας, της δια Βίου Μάθησης και της Συμβουλευτικής. Διαθέτει σοβαρή εμπειρία διαχείρισης μεγάλου αριθμού καινοτόμων πρωτοβουλιών ευαισθητοποίησης, πληροφόρησης και υποκίνησης των Ευρωπαίων πολιτών για Ευρωπαϊκά έργα Ψηφιακών Πολιτικών, Γυναικείας Επιχειρηματικότητας, Πολιτισμού, επαγγελματικών ανταλλαγών και διάχυσης της πληροφορίας και της γνώσης, μεταξύ άλλων.

Έχοντας σπουδάσει Πολιτικές Επιστήμες και Κοινωνιολογία στις ΗΠΑ και Διεθνή Πολιτική στις Βρυξέλλες, η Όλγα Σταυροπούλου θεωρεί τον εαυτό της «αυτοδημιούργητη ενεργή επιχειρηματία» αλλά αναγνωρίζεται παγκοσμίως και ως εξαιρετικά επιτυχημένη mentor: το 2011 τοποθετήθηκε στη θέση της Συντονίστριας της Ελληνικής μονάδας του Ευρωπαϊκού Δικτύου Mentorsγια Γυναίκες Επιχειρηματίες, ενώ από το 2015 είναι εκλεγμένη Αντιπρόεδρος της Ελληνικής Συνομοσπονδίας Νέων Επιχειρηματιών (Ε.ΣΥ.Ν.Ε.). Το 2014 είχε ορισθεί ως Πρέσβειρα της Παγκόσμιας Ημέρας Γυναικείας Επιχειρηματικότητας για την Ελλάδα. Επί σειρά ετών συμπεριλαμβάνεται στη λίστα των Σημαντικότερων Ελληνίδων Επιχειρηματιών που καταρτίζει η ICAPHellas(2011 - 2015).Το 2013 επελέγη από το Ίδρυμα Kaufmann για να παρουσιάσει εργασία της με θέμα τις θετικές επιδράσεις του mentoring στην διεύρυνση της γυναικείας επιχειρηματικότητας στην Ελλάδα. Πέραν αυτών, προσέφερε υπηρεσίες mentoring σε νεοφυείς επιχειρήσεις που συμμετείχαν

στο MIT GreeceStartupCompetitionτο 2014 και το 2015 (Τσίμας Κ., προσωπική συνάντηση, 2018).

Πέραν του mentoring, η επιχείρηση σχεδίασε και ανέπτυξε ένα διήμερο βιωματικό εργαστήριο executivecoachingγια στελέχη επιχειρήσεων «που θέλουν να διευκολύνουν την επίτευξη των επαγγελματικών τους στόχων εξελίσσοντας τα ταλέντα τους σε Δυνατά Σημεία» (Κοιν.Σ.Επ. knowl, CoachingSTARS). Το εργαστήριο έχει πιστοποιηθεί από την International Coach Federation (ICF) και συμπεριλαμβάνει ψυχομετρικό ερωτηματολόγιο "Δυνατών Σημείων" το οποίο συμπληρώνεται από κάθε συμμετέχουσα και αναλύεται από έμπειρο εθελοντή Σύμβουλο.

ΜΕΛΛΟΝ Επιταχυντής: υπερταχεία ανάπτυξη δεξιοτήτων ανέργων

Το 2015, η Κοιν.Σ.Επ. knowlπαρουσίασε την καινοτόμο κοινωνική πρωτοβουλία «ΜΕΛΛΟΝ Επιταχυντής Δεξιοτήτων» (MELLONSkillsAccelerator), βασισμένη και πάλι εξ ολοκλήρου πάνω σε μια ιδέα της Όλγας Σταυροπούλου. Στόχος της πρωτοβουλίας είναι η υπερταχεία βελτίωση της απασχολησιμότητας ανέργων ανδρών και γυναικών μέσω της προσωπικής τους ενδυνάμωσης και της απόκτησης κατάλληλων επαγγελματικών δεξιοτήτων.

Οι δράσεις MELLONSkillsAcceleratorυλοποιούνται σε μορφή «Κύκλων», πάντοτε σε συνεργασία και με την υποστήριξη ΟΤΑ, προς το παρόν αποκλειστικά του Νομού Αττικής. Έχουν ήδη ολοκληρωθεί έξηΚύκλοι ενώ αυτή την περίοδο βρίσκεται σε τελική φάση η υλοποίηση του 7ου κύκλου με το Δήμο Παπάγου-Χολαργού. Η συνεργασία με τους ΟΤΑ αφορά κατά πρώτον την επιλογή των ωφελουμένων ανέργων (από τα στοιχεία που αντλεί ο κάθε Δήμος από τις υπηρεσίες του και τον ΟΑΕΔ, προσκαλούνται άνεργοι δημότες και 25 ενδιαφερόμενοι/ες τελικώς προκρίνονται και συμμετέχουν σε κάθε Κύκλο), αλλά και την εξασφάλιση κατάλληλων δημοτικών εγκαταστάσεων (κτιρίων, αμφιθεάτρων και αιθουσών) για την πραγματοποίηση των ομαδικών και ατομικών συναντήσεων (Κοιν.Σ.Επ. knowl, ΠρωτοβουλίαMELLON, 2018).

Η **διαδικασία** που ακολουθείται είναι ολιγόμηνης διάρκειας και το περιεχόμενό τους προσφέρεται πάντοτε χωρίς οποιαδήποτε οικονομική επιβάρυνση για τους ωφελούμενους. Στηρίζεται καταρχήν στην **παροχή ατομικών υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού**, στη συνέχεια την υλοποίηση **προσωποποιημένου προγράμματος mentoring** που αποσκοπεί στην ενδυνάμωση της αυτογνωσίας και αυτοπεποίθησης των ωφελουμένων και, τέλος, στην υλοποίηση **σειράς πρακτικών σεμιναριακών εκπαιδεύσεων** βραχείας διάρκειας για την απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων (πιστοποιημένων ή άτυπων) τα οποία έχουν προσδιοριστεί από κοινού μεταξύ κάθε ωφελουμένου και των συμβούλων του. Με τη λήξη του προγράμματος (ολοκλήρωση των **τριών βημάτων**, ήτοι Συ.Ε.Π., mentoring και δεξιοτήτων), οι ωφελούμενοι παραλαμβάνουν Πιστοποιητικό Συμμετοχής στην δράση και θεωρούνται έτοιμοι/ες να ανταγωνισθούν στη σημερινή, απαιτητική αρένα εξεύρεσης εργασίας ευρισκόμενοι σε σαφώς πλεονεκτική θέση σε σχέση με τα δεδομένα προ της ένταξής τους στο πρόγραμμα MELLON (Τσίμας Κ., προσωπική συνάντηση, 2018).

Παράλληλα με την υλοποίηση των εξατομικευμένων συναντήσεων, κάθε Κύκλος «διανθίζεται» από αριθμό εκπαιδευτικών ημερίδων θεματολογίας συναφούς με την εξεύρεση εργασίας, οι οποίες είναι ανοικτές στο ευρύ κοινό (πρωτίστως του

εκάστοτε συνεργαζόμενου ΟΤΑ) κατόπιν εγγραφής. Αυτές οι**σεμιναριακές ημερίδες** παρέχουν ευρεία και σε βάθος γνώση για το θέμα που πραγματεύονται, προσφέρονται δε πάντοτε δωρεάν από καταξιωμένους πανεπιστημιακούς ή έμπειρους επαγγελματίες της αγοράς. Όλοι οι συμμετέχοντες λαμβάνουν σχετικό πιστοποιητικό παρακολούθησης.

Βάσει της καταγεγραμμένης εμπειρίας ένα ποσοστό περίπου 10-15% των ωφελουμένων καταφέρνει να βρει εργασία πριν καν ολοκληρωθεί το πρόγραμμα, η δε συντριπτική πλειοψηφία των εν λόγω παραμένει και ολοκληρώνει τα εναπομείναντα σεμινάρια του προσωπικού τους "οδικού χάρτη".

Το πρόγραμμα MELLONSkillsAcceleratoreίναι η πλέον επιτυχημένη (και προβεβλημένη) από τις πρωτοβουλίες που υλοποιεί η Κοιν.Σ.Επ. knowl.Τα στατιστικά στοιχεία είναι ιδιαιτέρως αποκαλυπτικά και, το λιγότερο, εντυπωσιακά (Πρωτοβουλία MELLON, Εταιρικός Ιστότοπος, 2018):

- **2.775 άτομα** έχουν εκπαιδευτεί σε κάποιο θέμα "αιχμής" της Αγοράς Εργασίας (μέσω των Κύκλωναλλά και Ανοικτών Σεμιναρίων)·
- **11.500 διδακτικές ώρες** έχουν ολοκληρωθεί·
- **28 σεμινάρια** (Ημερίδες) επαγγελματικών δεξιοτήτων έχουν υλοποιηθεί·
- **6 Εντατικοί Κύκλοι**έχουν ολοκληρωθεί στους Δήμους Αχαρνών, Ασπροπύργου, Μαρκοπούλου, Γαλατσίου, Καλλιθέας και Βριλησσίων·
- **50%των συμμετεχόντων** στους εξατομικευμένους Εντατικούς Κύκλους (κατά Μ.Ο.) **έχουν βρει εργασία** αντίστοιχη του επαγγελματικού τους στόχου.

Τίθεται φυσιολογικά το ερώτημα περί της στελέχωσης όλων των παρεχομένων Συμβουλευτικών και Εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Η απάντηση βρίσκεται σε ένα «τριγωνικό σχήμα» το οποίο καθορίζει το ισχύον σύστημα **εθελοντικής προσφοράς** Ιδιωτών, Οργανισμών και Επιχειρήσεων, και το οποίο συντονίζεται από μια ολιγομελή ομάδα στην έδρα της επιχείρησης. Η σημαντικότερη "κορυφή" του τριγώνου περιλαμβάνει τους αποκαλούμενους MellonExperts: ογδόντα πέντε (85) **Εκπαιδευτές** και **Συμβούλους**. Πρόκειται για καταξιωμένους επαγγελματίες οι οποίοι προστίθενται στον κατάλογο των προθύμων εθελοντών με κριτήριο την ικανότητα παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών, μετάδοσης γνώσεων και βεβαίως παροχής υψηλού επιπέδου μαθησιακής εμπειρίας. Αποτελούν τον κεντρικό μηχανισμό μετάδοσης γνώσης και το πράττουν αφιλοκερδώς και πάντοτε με κοινωνική γενναιοδωρία. Το εύρος των ειδικοτήτων τους εγγυάται κάλυψη του συνόλου σχεδόν των αναγκών των εκάστοτε ωφελουμένων ανέργων (ΠρωτοβουλίαMELLON, Σύμβουλοι, 2018).

Στο πλευρό των MellonExpertsβρίσκονται οι MellonAngels: πρόκειται για τριάντα δύο (32)«**Πρεσβευτές**» της πρωτοβουλίας MELLON, διακεκριμένες προσωπικότητες στον τομέα επιχειρηματικής δραστηριοποίησής τους, οι οποίοι μπορούν να λειτουργήσουν πολλαπλασιαστικά, υποστηρίζοντας, ενδυναμώνοντας και διευρύνοντας την απήχηση και τον κοινωνικό αντίκτυπό της στην Κοινωνία. Από αυτή την ομάδα προέρχονται ορισμένοι από τους ειδικούς οι οποίοι υλοποιούν τις Ανοικτές Εκπαιδευτικές Ημερίδες. Κάποιοι άλλοι συχνότατα παρέχουν εξειδικευμένο

mentoring υψηλότατου επιπέδου σε ωφελούμενους ανέργους (Πρωτοβουλία MELLON, Πρεσβευτές, 2018).

Τέλος, στην τρίτη κορυφή του τριγώνου βρίσκονται εβδομηντα πέντε(75)**Υποστηρικτές**. Ιδρύματα, Εταιρίες, Οργανισμοί αλλά και ΟΤΑ συμπεριλαμβάνονται στους παρόχους που προσφέρουν ποικιλοτρόπως ώστε να είναι δυνατή η ασφαλής και ολοκληρωμένη εκτέλεση των επιμέρους έργων (Κύκλων και Ημερίδων) αλλά και η προβολή και επικοινωνία τους. Σημαντικότατη θεωρείται η χορηγία του Ιδρύματος Σταύρος Νιάρχος (η οποία συμπληρώνει την ίδια συμμετοχή των βασικών εταίρων), αλλά εξίσου σημαντική είναι η συνδρομή του Ιδρύματος Μποδοσάκη, της ΕΕΔΕ, της Ελληνικής Εταιρίας Θετικής Ψυχολογίας, της ΟΤΕAcademyκαι της Microsoft Ελλάς. Χαρακτηριστικό της σπουδαιότητας των Υποστηρικτών αποτελεί το γεγονός ότι βρίσκονται σε εξέλιξη συνεχείς προσπάθειες διεύρυνσης του αριθμού των μελών αυτής της κατηγορίας (Τσίμας, Κ., προσωπική συνάντηση, 2018).

Μία παράμετρος η οποία συχνά παραλείπεται σε περιπτώσεις κατά τις οποίες οι αριθμοί "ευημερούν" αλλά οι συμμετέχοντες δεν είναι εξίσου ικανοποιημένοι, είναι αυτή της δημοσιοποίησης των **Ερωτηματολογίων Αξιολόγησης**. Στην περίπτωση της knowl, ισχύει το αντίθετο: Σχεδόν 600θετικές μαρτυρίες, η πλειοψηφία των οποίων υπογράφονται επωνύμως, παρατίθενται στον εταιρικό ιστότοπο ως **τεκμήριο αποτελεσματικής και γόνιμης διαδικασίας μάθησης**. Οι αξιολογήσεις αφορούν βεβαίως τις ομαδικές και ανοικτές (σεμιναριακές) εκπαιδεύσεις και όχι τις προσωποποιημένες υπηρεσίες Συμβουλευτικής, Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Mentoring (Πρωτοβουλία MELLON, Μαρτυρίες).

Η πρωτοβουλία "MELLONSkillsAccelerator"έχει αποσπάσει τιμητικό Βραβείο στα EducationBusinessAwards (2016) ενώ επιλέχθηκε ως «Καλή Πρακτική» στην Ευρωπαϊκή Πλατφόρμα I-LINC για την ενίσχυση της απασχόλησης των νέων και της επιχειρηματικότητας, όπως και σε πληθώρα δικτύων και έργων υπό την αιγίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής τα οποία προάγουν την απασχολησιμότητα ατόμων άνω των 45 ετών, την κοινωνική επιχειρηματικότητα, την ενσωμάτωση μεταναστών κ.α.

Το καταγεγραμμένο ιδιαίτερο ενδιαφέρον της Όλγας Σταυροπούλου για τις ευκαιρίες που δίνονται στις γυναίκες, τόσο αναφορικά με την απασχολησιμότητά τους στην σημερινή, ιδιαίτερα στρεβλωμένη αγορά εργασίας, όσο και με τις δυνατότητες ανάληψης επιχειρηματικών σχεδίων (Γυναικεία Επιχειρηματικότητα), επανέρχεται στο προσκήνιο κατά τη λήξη κάθε Κύκλου MELLON μέσω μιας «δράσης-μέσα-στη-δράση» την οποία διαχειρίζεται και συντονίζει η ίδια. Καθώς το 70% των συμμετεχόντων στους ΚύκλουςMELLON - SkillsAcceleratorείναι γυναίκες —και μάλιστα γυναίκες άνεργες, δίνεται η ευκαιρία σε αυτές που προσέρχονται, βελτιώνονται, μαθαίνουν και πετυχαίνουν, να αποκτήσουν ένα βήμα ώστε να επικοινωνήσουν και σε άλλες γυναίκες αυτή τη διαδρομή και να υποκινήσουν βούληση για επιτυχημένη αλλαγή. Η άτυπη αυτή δράση ονομάζεται **Δίκτυο DoubleU**, ένα δίκτυο αποκλειστικά από γυναίκες για γυναίκες (Πρωτοβουλία MELLON, Δράσεις Γυναικών).

Συμπεράσματα

Η περιληπτική επισκόπηση και παρουσίαση της πρωτοβουλίας Κοιν.Σ.Επ. knowl στην παρούσα εργασία οφείλεται εν πολλοίς στην προσωπική εμπλοκή του εκ των συντελεστών της Κων/νουΤσίμα στην καθημερινότητα της υλοποίησης του 6ου

Κύκλου «ΜΕΛΛΟΝ Επιταχυντής Δεξιοτήτων» (Δήμος Βριλησσίων), στην οποία είχε την ευκαιρία να συμμετέχειενεργά ως ασκούμενος Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού, στο πλαίσιο υλοποίησης της Πρακτικής Άσκησης για το Π.Ε.ΣΥ.Π. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Η εμπειρία που αποκόμισε περιγράφεται ως εξόχως διαφωτιστική ενώ οι παραστάσεις που προσέλαβε συμμετέχοντας στις ατομικές και ομαδικές εκπαιδεύσεις και συνεδρίες Συμβουλευτικής κρίνονται καθοριστικές για την επαγγελματική του εξέλιξη ως Συμβούλου Προσανατολισμού. Είναι σαφές ότι το όλο εγχείρημα στηρίζεται στο Όραμα και την ανεξάντλητη θετική ενέργεια μιας εξαιρετικής γυναίκας, της Όλγας Σταυροπούλου, η οποία διαθέτει τις γνώσεις ώστε να παρέχει σε διαρκή βάση την απαιτούμενη ενθάρρυνση και υποκίνηση τόσο στην "διοικητική" ομάδα υλοποίησης του κάθε Κύκλου, όσο και στις/στους συμμετέχουσες ωφελούμενες άνεργες γυναίκες και άνδρες.Η συγκεκριμένη περίπτωση δύναται να αποτελέσει έναυσμα περαιτέρω διερεύνησης ως προς τους βαθύτερους λόγους μιας τέτοιου μεγέθους εμπλοκής και, πιθανολογείται, Μελέτη Περίπτωσης στη θεματολογία Νοηματοδότησης Ζωής (MeaningofLife) μέσω της αλτρουιστικής παροχής Βοήθειας προς Τρίτους. Το γεγονός αυτό μπορεί και οφείλει να λειτουργήσει παραδειγματικά, κινητοποιώντας περισσότερα άτομα με αντίστοιχες ικανότητες ώστε να το αντιγράψουν.

Με δεδομένους τους εξαιρετικούς δείκτες επιτυχίας των διαδοχικών Κύκλων υπερταχείας παροχής προσόντων και δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης σταδιοδρομίας στους συμμετέχοντες ανέργους, η πρωτοβουλία της Κοιν.Σ.Επ. knowlκρίνεται εξόχως ικανοποιητική. Είναι επίσης σημαντικό το γεγονός ότι η τεχνογνωσία που έχει αποκτηθεί **προσφέρεται** ως «λύση-πακέτο» σε ενδιαφερόμενους φορείς, τοπικούς και Ευρωπαϊκούς, **άνευ ανταλλάγματος**. Απομένει να ολοκληρωθεί μια αναδρομική μελέτη μακροπρόθεσμης αποτελεσματικότητας για να διαπιστωθεί σε βάθος χρόνου η διάρκεια παραμονής των ωφελουμένων όλων των Κύκλων εντός της αγοράς εργασίας (πέραν της επιτυχούς εισόδου τους), ώστε τα εύσημα να αφορούν επιτυχημένες πρακτικές που επηρεάζουν με θετικό τρόπο εφ' όρου Ζωής.Ο πολλαπλασιασμός ίδιων ή παρόμοιων ενεργειών, κατά προτεραιότητα σε άλλα αστικά κέντρα της χώρας όπου καταγράφονται υψηλά ποσοστά ανεργίας και η παροχή ουσιαστικής Συμβουλευτικής και Εκπαιδευτικής βοήθειας στις άνεργες και τους ανέργους προκειμένου να ενισχυθούν, ψυχολογικά και ουσιαστικά, και να επανεισέλθουν με αξιώσεις στην αγορά εργασίας, αποτελεί προτεραιότητα. Η αύξηση των εθελοντών Συμβούλων οι οποίοι θα στελεχώσουν τέτοιου είδους πρωτοβουλίες είναι επίσης επιτακτική. Αποτελεί θετική είδηση ότι η συμμετοχή Συμβούλων – αποφοίτων του Π.Ε.ΣΥ.Π-ΑΣΠΑΙΤΕ στις δράσεις της Κοιν.Σ.Επ. knowl τριπλασιάστηκε εντός του 2018.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (2012α). *Επαγγελματική ενεργοποίηση ανέργων γυναικών: Εκπαιδευτικό υλικό για τα κέντρα δια βίου μάθησης.* Αθήνα, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης.

Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (2012β). *Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας: Εκπαιδευτικό υλικό για τα κέντρα δια βίου μάθησης.* Αθήνα, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης.

Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία. *http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SJO02/2017-M01*, προσπελάστηκε31Μαρτίου2018.

Καραμεσίνη, Μ., Σκόμπα, Μ. & Χατζηβαρνάβα, Ε. (2016). *Βιβλιογραφική Επισκόπηση και Ανάλυση Πολιτικών σχετικά με τη Συμφιλίωση Επαγγελματικής και Οικογενειακής/ Ιδιωτικής Ζωής.* Αθήνα, Εργαστήριο Σπουδών Φύλου, Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Κέντρο Γυναικείων Μελετών και Ερευνών (χ.η.). *Σύστημα Επαγγελματικής Συμβουλευτικής Mentoring και Coaching*. Αθήνα, Κ.Π. EQUAL&Αναπτυξιακή Σύμπραξη ΑΝΘΙΣΗ.

Κοιν.Σ.Επ. knowl, Εταιρικός Ιστότοπος. *https://www.knowl.gr*, προσπελάστηκε 31 Μαρτίου 2018.

Κοιν.Σ.Επ. knowl, Δράσεις. *https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2F knowl.gr%2Fwpcontent%2Fuploads%2F2018%2F02%2FKnowl_Presentation_Jan2 018.pdf*,προσπελάστηκε 31 Μαρτίου 2018.

Κοιν.Σ.Επ. knowl, Coaching STARS. *http://knowl.gr/courses/stars/*, προσπελάστηκε31Μαρτίου 2018.

Κοιν.Σ.Επ. knowl, ΠρωτοβουλίαMELLON Skills Accelerator. *http://knowl.gr/programs/skills-accelerator-mellon/*,προσπελάστηκε31Μαρτίου2018.

Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί, *Το Βήμα των ΚοινωνικώνΕπιστημών, ΙΣΤ:64, σελ. 79-93.*

Πρωτοβουλία MELLON, Δράσεις Γυναικών. *http://www.mellon-accelerator.eu/el/epitaxyntis-deksiotiton/stoxevmenes-draseis*,προσπελάστηκε31Μαρτίου2018.

Πρωτοβουλία MELLON, Εταιρικός Ιστότοπος. *www.mellon-accelerator.eu*, προσπελάστηκε 31 Μαρτίου 2018.

Πρωτοβουλία MELLON, Μαρτυρίες. *http://www.mellon-accelerator.eu/el/epitaxyntis-deksiotiton/martyries*,προσπελάστηκε31Μαρτίου2018.

Πρωτοβουλία MELLON, Πρεσβευτές. *http://www.mellon-accelerator.eu/el/mellon-koinotita/mellon-angels*,προσπελάστηκε31Μαρτίου2018.

ΠρωτοβουλίαMELLON, Σύμβουλοι. *http://www.mellon-accelerator.eu/el/mellon-koinotita/mellon-experts*,προσπελάστηκε31Μαρτίου2018.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Μπεζεβέγκης, Η., Αργυροπούλου, Α. & Δρόσος, Ν. (2013). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων δια βίου διαχείρισης της σταδιοδρομίας: Εγχειρίδιο Πρακτικής Εφαρμογής για Συμβούλους Επαγγελματικού Προσανατολισμού*. Αθήνα, Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.

Σταυροπούλου, Ο., Σαλαμούρης, Ι. & Λίγκας, Κ. (2015). Επιχειρηματικότητα: για κάποιους είναι trend, για κάποιους είναι επιλογή ζωής. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.,Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου «Η Επιχειρηματικότητα ως Επαγγελματική Επιλογή & η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας», Ειδικό Τεύχος 105, σελ. 122-130*.

Τσίμας, Κ., Προσωπική συνάντηση με Όλγα Σταυροπούλου και εφ'όλης της ύλης συζήτηση για την Κοιν.Σ.Επ. knowl και την Πρωτοβουλία ΜΕΛΛΟΝ, Αθήνα, 31 Μαρτίου 2018.

Υπουργείο Εργασίας, Ε.Π.ΑΝ.Α.Δ . 2014-2020. *http://www.epanad.gov.gr/default.asp?pID=27&la=1*,προσπελάστηκε31Μαρτίου2018.

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ERASMUS+ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΣΤΗ ΔΥΤΙΚΗ ΑΤΤΙΚΗ

Ξανθίππη Φουλίδη, Ευάγγελος Χ. Παπακίτσος, Ευάγγελος Θεολογής, Μαρία Βλαχοπούλου, Ξενοφών Βαμβακερός

Εισαγωγή

Η εφαρμογή του ΣΕΠ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συρρικνώθηκε δραματικά μετά το 2010, με την αναστολή λειτουργίας των Γραφείων ΣΕΠ (ΓΡΑΣΕΠ) στις σχολικές μονάδες, τη μείωση προσωπικού των Κέντρων Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ) των ΔΔΕ και την κατάργηση του μαθήματος ΣΕΠ στο Γυμνάσιο και το Γενικό Λύκειο (ΓΕΛ). Διατηρήθηκε μόνο το τετραμηνιαίο μάθημα ΣΕΠ στην Α΄ τάξη του Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑΛ), ενώ το κύριο βάρος εφαρμογής του ΣΕΠ πλέον ανατίθεται στους Υπευθύνους ΣΕΠ των ΚΕΣΥΠ (ΥΑ 92984/10-08-2012/ΥΠΑΙΘΠΑ). Οι Υπεύθυνοι ΣΕΠ παρέχουν υπηρεσίες συμβουλευτικής και προσανατολισμού σε καθημερινή βάση σε μαθητές/τριες, γονείς και νέους/νέες έως 25 ετών στους χώρους των ΚΕΣΥΠ, ενημέρωνουν μαθητές/τριες αλλά και καθηγητές σε θέματα που αφορούν τις μεταβολές στο σύστημα εκπαίδευσης (ΓΕΛ, ΕΠΑΛ, σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κλπ.) και διοργανώνουν ενημερωτικές ημερίδες. Υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας και εκπαιδευτικών εργαλείων επαγγελματικού προσανατολισμού, εγκεκριμένων από το ΥΠΠΕΘ, στις σχολικές μονάδες ευθύνης τους. Εκπονούν ευρωπαϊκές δράσεις και προγραμμάτα, με σκοπό να έρθουν σε επαφή μαθητές και καθηγητές με τα ευρωπαϊκά τεκταινόμενα στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά και του πολιτισμού. Έτσι η μοναδική δυνατότητα εφαρμογής του ΣΕΠ που απέμεινε στο Γυμνάσιο και το ΓΕΛ είναι η εθελοντική συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών με ανάλογη θεματολογία στο τετραμηνιαίο μάθημα της συνθετικής εργασίας (project), στα ετήσια προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας (στα πλαίσια των προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων) και στα ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus+). Όλα τα παραπάνω συντονίζονται και υποστηρίζονται επιστημονικά από τους Υπευθύνους ΣΕΠ.

Ειδικότερα στη Δυτική Αττική τα τελευταία χρόνια διαπιστώνεται πλήθος έντονων οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων, όπως αναλφαβητισμός και κοινωνικός αποκλεισμός, ενώ καταγράφεται υψηλότερος δείκτης ανεργίας συγκριτικά με το σύνολο της Περιφέρειας Αττικής. Δεδομένου ότι η οικονομική κρίση και η πολιτική της λιτότητας έπληξε προπάντων τις πιο φτωχές και οικονομικά υστερούσες περιοχές, η σημερινή κατάσταση στη Δυτική Αττική είναι τραγικά χειρότερη (ΕΛΣΤΑΤ, 2011). Επίσης παρατηρείται περιθωριοποίηση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων από μετανάστες, Ρομά, παλλινοστούντες, άτομα με ειδικές ανάγκες και γυναίκες. Παράλληλα τα ποσοστά μαθητικής διαρροής είναι ιδιαίτερα υψηλά (πλησιάζουν το 20% σύμφωνα με τα πρόσφατα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας) υπερβαίνοντας κατά πολύ τόσο τον εθνικό μέσο όρο (13,1%) όσο και τον βασικό

εθνικό στόχο στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισαβόνας, για περιορισμό της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης στο 9,7% έως το 2020. Σε αντίθεση με τις υπόλοιπες περιοχές της χώρας παρατηρείται διαχρονικά αύξηση της σχολικής διαρροής την τελευταία 20ετία, προφανώς λόγω των δημογραφικών αλλαγών που έχουν πραγματοποιηθεί στην περιοχή.

Στρατηγικό Σχέδιο Παρεμβάσεων

Μέσα στο προηγούμενο ζοφερό κοινωνικό πλαίσιο, οι μαθητές/τριες που φοιτούν στα σχολεία της ΔΔΕ Δυτικής Αττικής (46 μονάδες όλων των κατηγοριών) θεωρούν ότι δεν έχουν προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης. Είναι δε εύκολο να παρασυρθούν σε παραβατική συμπεριφορά που μαστίζει την κοινωνία στην οποία ζουν. Οι εκπαιδευτικοί τους, παρά τα αυξημένα προβλήματα, αγωνίζονται καθημερινά για να παρέχουν την απαιτούμενη εκπαίδευση στους/στις μαθητές/τριες. Συνεργάζονται με τους γονείς που έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και αντιμετωπίζουν οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα. Οι προϊστάμενοι και το επιστημονικό προσωπικό (Υπεύθυνοι ΣΕΠ, σχολικών δραστηριοτήτων και καινοτόμων δράσεων) της ΔΔΕ Δυτικής Αττικής (εφεξής ΔΕΔΑ) έχουν εκπονήσει ένα στρατηγικό σχέδιο παρεμβάσεων από το σχολικό έτος 2014-15, με σκοπό τη σφαιρική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων που προβάλλονται από το ευρύτερο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον στο σχολικό (Papakitsos et al. 2017a). Οι παρεμβάσεις περιλαμβάνουν αρχικά τη σύνταξη μελετών αποτύπωσης και ανάλυσης των διαφόρων σχετικών φαινομένων, όπως είναι:

- η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και η διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων,
- οι τρόποι διεξαγωγής της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών,
- η αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής,
- η εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων στη διδακτική πράξη και
- οι τρόπους αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών.

Τα βασικά όργανα εφαρμογής των σχετικών παρεμβάσεων της ΔΕΔΑ είναι οι Υπεύθυνοι: ΣΕΠ και Αγωγής Σταδιοδρομίας του ΚΕΣΥΠ Ελευσίνας, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων και Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων (ΣΣΝ). Ιδιαίτερα στα κοινωνικά ζητήματα που προκύπτουν στη σχολική ζωή εμπλέκονται άμεσα τα ΚΕΣΥΠ και οι ΣΣΝ και έμμεσα οι Υπεύθυνοι των Πολιτιστικών Θεμάτων. Στα πλαίσια του παραπάνω σχεδιασμού παρεμβάσεων, υλοποιείται από τους παραπάνω Υπευθύνους καινοτόμων δράσεων ένα πλήθος δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει ετησίως:

- εκατοντάδες (> 400) επισκέψεις στις σχολικές μονάδες,
- διοργάνωση δεκάδων (> 40) επιμορφωτικών και ενημερωτικών σεμιναρίων,
- διεξαγωγή εκατοντάδων (700-1.100) εξατομικευμένων συνεδριών συμβουλευτικής και ΣΕΠ και
- επιστημονική υποστήριξη τουλάχιστον 150 προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, στα οποία συμμετέχουν περί τους 300 εκπαιδευτικούς και

περισσότεροι από 3.500 μαθητές/τριες, επί συνολικού μαθητικού πληθυσμού 11.000 περίπου.

Εντούτοις, από τα παρατηρούμενα μεγέθη είναι προφανές ότι η ολιγομελής ομάδα (4-6) των επιστημονικών στελεχών της ΔΕΔΑ δεν επαρκεί για την επίτευξη και διάχυση των αποτελεσμάτων σε όλα τα σχολεία της περιοχής, με τη συχνότητα και ένταση που αυτή απαιτείται. Ως συνέπεια της παραπάνω διαπίστωσης και στα πλαίσια του στρατηγικού σχεδιασμού παρεμβάσεων, αποφασίστηκε κεντρικά η πιλοτική ένταξη των δράσεων ΣΕΠ (επιπρόσθετα της συμβουλευτικής και του πολιτισμού) σε ενιαίο επιμορφωτικό πλαίσιο, μέσω των δυνατοτήτων που προσφέρουν τα ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+.

Σκοπός & Ευρωπαϊκά Προγράμματα Erasmus+

Σύμφωνα με το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ), ως της εθνικής διαχειριστικής αρχής των ευρωπαϊκών προγραμμάτων Erasmus+ (www.iky.gr), οι δράσεις κινητικότητας επιτρέπουν στις σχολικές μονάδες να δώσουν στο εκπαιδευτικό τους προσωπικό ευκαιρίες και κίνητρα για την απόκτηση νέων ικανοτήτων σε σχέση με τις ανάγκες των σχολείων τους. Τέτοια βασική δράση είναι η ΚΑ101 – «Κινητικότητα προσωπικού σχολικής εκπαίδευσης». Έτσι στα πλαίσια της βασικής δράσης ΚΑ101, η ΔΕΔΑ κατέθεσε στις αρχές του 2017 μια πρόταση προγράμματος διετούς διάρκειας, με τίτλο: «Ο ρόλος του επαγγελματικού προσανατολισμού, της συμβουλευτικής και των πολιτιστικών δραστηριοτήτων στη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος του σχολείου», και σκοπό την επιμόρφωση εκπαιδευτικού προσωπικού από πέντε (5) επιλεγμένα σχολεία της περιοχής (2 Γυμνάσια και 3 ΓΕΛ) στα προτεινόμενα αντικείμενα. Η πρόταση αυτή εγκρίθηκε τον Μάιο του 2017, με κωδικό αριθμό 017-1-EL01-KA101-035761 και εγκεκριμένο προϋπολογισμό 35.462,00 ευρώ (ΙΚΥ, 2017), για τα σχολικά έτη 2017-19. Στο τέλος του προγράμματος, οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να δράσουν πολλαπλασιαστικά, εντός και εκτός του σχολείου τους, συμβάλλοντας έτσι στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των χαρακτηριστικών αναγκών της περιοχής, δηλαδή στη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος, στον περιορισμό των κρουσμάτων παραβατικότητας, στην πρόληψη προβλημάτων και δυσλειτουργιών (σχολική βία, συγκρούσεις, επιθετικότητα) και στη σύνδεση του Σχολείου με την Κοινωνία. Ειδικότερα στα πλαίσια του ΣΕΠ, οι στόχοι της δράσης ανά κατηγορία ωφελούμενων είναι για τους εκπαιδευτικούς:

- να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα ζητήματα επαγγελματικής σταδιοδρομίας και αυτοαντίληψης με δημιουργικό τρόπο, βελτιώνοντας τα κίνητρά τους για επαγγελματική ανάπτυξη,
- να βελτιώσουν τις παιδαγωγικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες, ώστε οι μαθητές/τριες να θέλουν να παραμείνουν στο σχολείο, δημιουργώντας ένα ελκυστικό μαθητοκεντρικό σχολικό περιβάλλον που να συμβάλλει θετικά στην ενεργητική μάθηση και στην καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, παρέχοντας κίνητρα μάθησης και δημιουργίας,
- να αναπτύξουν ικανότητες συμβουλευτικής υποστήριξης προς μαθητές/τριες και ενσυναίσθησης, ώστε να δημιουργήσουν ένα σχολείο που να επιτυγχάνει την ένταξη όλων των μαθητών/τριών και να καταργεί αποκλεισμούς και διακρίσεις,
- να αποδέχονται με μεγαλύτερη ευκολία τη διαφορετικότητα και τον διαφορετικό τρόπο σκέψης,

- να εμπλουτίσουν τη διδακτική μεθοδολογία και τις τεχνικές τους στα μαθήματα που σχετίζονται με τον πολιτισμό και τον ΣΕΠ, με παραδείγματα από άλλα ευρωπαϊκά σχολικά συστήματα,
- να αναγνωρίζουν ευχερέστερα τις επαγγελματικές-εκπαιδευτικές προοπτικές καθώς και τις ευκαιρίες ανάπτυξης του κάθε μαθητή,
- να προωθήσουν κουλτούρα συνεργασίας της σχολικής μονάδας με τους γονείς και την τοπική κοινωνία, ώστε να εμπεδωθεί στην πράξη ένα κλίμα ουσιαστικής και γόνιμης συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών.

Για τους μαθητές/τριες:

- να αποκτήσουν κίνητρα μάθησης, να αφοσιωθούν στις μαθησιακές διαδικασίες, στη φοίτηση, στην επίδοσή τους και στις επαγγελματικές προοπτικές που έχουν παρά τη δύσκολη οικονομική κατάσταση της χώρας,
- να βελτιώσουν τις γνώσεις τους για τους ευρωπαϊκούς πολιτισμούς και να αποκτήσουν ικανότητες ενσυναίσθησης, αυτοεκτίμησης, ενεργητικής συμμετοχής, διαμόρφωσης της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας,
- όλοι/ες οι μαθητές/τριες, ακόμα και αυτοί που το οικογενειακό περιβάλλον τους ανήκει σε ευάλωτες ομάδες (Ρομά, μετανάστες, παλιννοστούντες), να έχουν ευκαιρίες να δημιουργήσουν με έμφαση στη πολιτισμική διαφορετικότητα και να εκφραστούν ορθολογικά και κριτικά,
- να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη.

Για τη σχολική μονάδα γενικότερα, να επιτύχει:

- την ένταξη της σε δίκτυο διεθνών επαφών και συνεργασιών, που έχουν καλές πρακτικές για την αντιμετώπιση των ίδιων αναγκών,
- την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και την πρακτική εφαρμογή τους στον επαγγελματικό προσανατολισμό,
- την αποτελεσματική λειτουργία της και τη βελτίωση των δραστηριοτήτων της σχολικής κοινότητας, βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα.

Εφαρμογές & Αποτελέσματα

Στα πλαίσια του παραπάνω σχεδιασμού παρεμβάσεων υλοποιήθηκαν μέχρι σήμερα αρκετές δράσεις, μεταξύ των οποίων είναι οι επόμενες:

- Επιμόρφωση εκπαιδευτικού προσωπικού σε άλλα ευρωπαϊκά σχολεία και επιμορφωτικούς οργανισμούς (Ιταλία, Ισπανία, Κύπρος, Πολωνία, Πορτογαλία), ώστε ανάμεσα σε άλλα να εμπλουτίσουν τη διδακτική μεθοδολογία και τις τεχνικές τους στα μαθήματα που σχετίζονται με τον ΣΕΠ και να αναγνωρίζουν ευχερέστερα τις επαγγελματικές-εκπαιδευτικές προοπτικές καθώς και τις ευκαιρίες ανάπτυξης του κάθε μαθητή/τριας.
- Επιμόρφωση μαθητών σε τεχνικές λήψης απόφασης προς επίλυση προβλημάτων (Θεολογής κ.ά. 2017) και διερεύνηση εκπαιδευτικών επιλογών (Papakitsos et al. 2017b).
- Τρεις ποσοτικές έρευνες στις συμμετέχουσες σχολικές μονάδες, μία για κάθε ομάδα εμπλεκομένων στο έργο άμεσα ή έμμεσα (εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες

και γονείς), προς αποτύπωση των απόψεών τους για τα θέματα της επιμόρφωσης στον ΣΕΠ.

- Δημιουργία σχετικού ιστότοπου (http://users.sch.gr/etheolog/wordpress/).

Επιπλέον, προγραμματίζεται και ένα συνέδριο που θα διεξαχθεί στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ) Ελευσίνας και στο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Ελευσίνας, από 1-3 Μαρτίου 2019.

Μετά την ολοκλήρωση των κυρίως δράσεων του έργου θα εκπονηθεί Έκθεση Αξιολόγησης Έργου (Project Evaluation Report), η οποία θα περιλαμβάνει τεκμηριωμένα στοιχεία για την απόδοση του Έργου και την αποτελεσματικότητά του. Για τη σύνταξή της πραγματοποιήθηκαν οι παραπάνω τρεις μικρής έκτασης ποσοτικές έρευνες με κάθε ομάδα εμπλεκομένων στο έργο άμεσα ή έμμεσα (εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς), προς αποτύπωση των απόψεών τους για τα θέματα της επιμόρφωσης (ΣΕΠ, συμβουλευτική και πολιτιστικά). Η επεξεργασία των απαντήσεων θα αξιοποιηθεί στην τελική έκθεση αξιολόγησης του έργου. Επιπλέον θα δίνεται έμφαση στην καταγεγραμμένη εμπειρία (lessons learned) των εκπαιδευτικών και θα αναδεικνύει τις βέλτιστες πρακτικές (best practices) που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην καθημερινή λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Επίλογος

Με την παρακολούθηση εργασίας στα σχολεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν καλές πρακτικές, με τις οποίες θα βοηθήσουν τους μαθητές τους να δημιουργήσουν και να εκφραστούν στο χώρο του σχολείου και να αποκτήσουν επαγγελματικές προοπτικές. Επιπλέον, καλλιεργούν δεξιότητες διαχείρισης και επίλυσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριές τους. Αποκτούν ικανότητα συνεργασίας με τοπικούς κοινωνικούς/προνοιακούς και πολιτιστικούς φορείς. Παράλληλα βελτιώνουν τις υπάρχουσες δεξιότητες επικοινωνίας, ενώ καλλιεργούν δεξιότητες συνεργασίας με συναδέλφους/ισσες, την ικανότητα καλλιέργειας δημοκρατικού πνεύματος στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών και στη διοίκηση του σχολείου. Εξασκούνται σε νέες μεθόδους διδασκαλίας και εργαλεία, όπως η ομαδοσυνεργατική βιωματική μάθηση. Τέλος, αξιοποιούν αποτελεσματικότερα τις υπάρχουσες υποδομές και τις παρεχόμενες από αυτές υπηρεσίες συμβουλευτικής, προσανατολισμού και πολιτιστικών δραστηριοτήτων προς όφελος όλων των μαθητών/τριών της περιοχής. Συνοπτικά, ωφελημένοι/ες είναι:

- οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, που βελτιώνουν τις γνώσεις τους στους τομείς ΣΕΠ, συμβουλευτικής και πολιτισμού,
- οι μαθητές/τριες που αποτελούν τους τελικούς αποδέκτες όλων των βελτιωμένων και σύγχρονων εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών υπηρεσιών,
- και ευρύτερα όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, αφού αναδεικνύονται τρόποι βελτίωσης του παιδαγωγικού κλίματος του σχολείου.

Συμπερασματικά, στην παρούσα εργασία καταγράφονται και παρουσιάζονται με τα επόμενα ερωτηματολόγια οι απόψεις ενός μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας της Δυτικής Αττικής (μαθητών/τριών, γονέων και εκπαιδευτικών) για τα θέματα της επιμόρφωσης του ΣΕΠ και της σημασίας του στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επιπλέον αναδεικνύονται οι προοπτικές που προσφέρει η αξιοποίηση

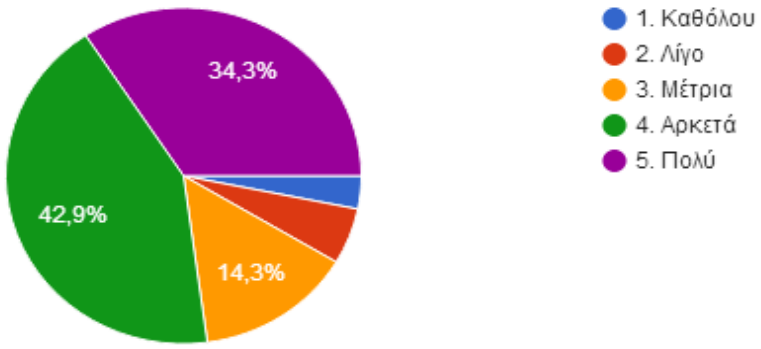
των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στην εφαρμογή του ΣΕΠ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Ερωτηματολόγια

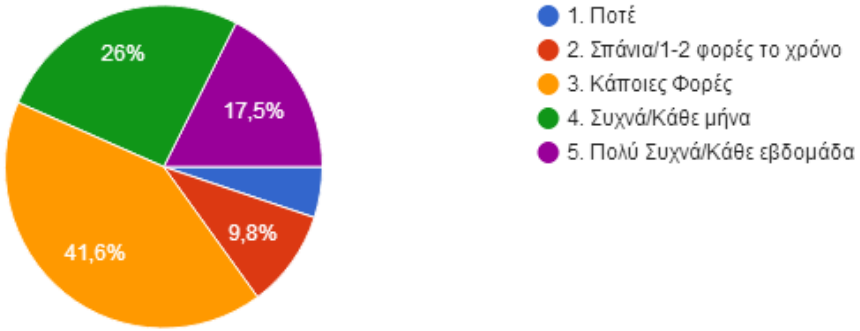
Ενδεικτικά αναφέρουμε τις ερωτήσεις που περιέχονται στα ερωτηματολόγια που αφορούν εστιασμένα τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό και παρουσιάζουμε τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων πριν την επιμόρφωση που θα συγκριθούν με τις αντίστοιχες απαντήσεις των ερωτηματολογίων μετά την επιμόρφωση και θα αποτελέσουν τα πορίσματα της σύνταξης Έκθεσης για την Αξιολόγηση του Έργου.

Μαθητών [N = 315]

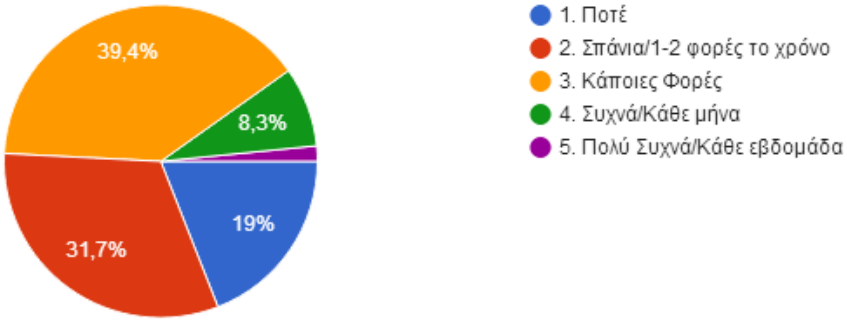
1. Πόσο σημαντική θεωρείς την πληροφόρησή σου σχετικά με θέματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού;



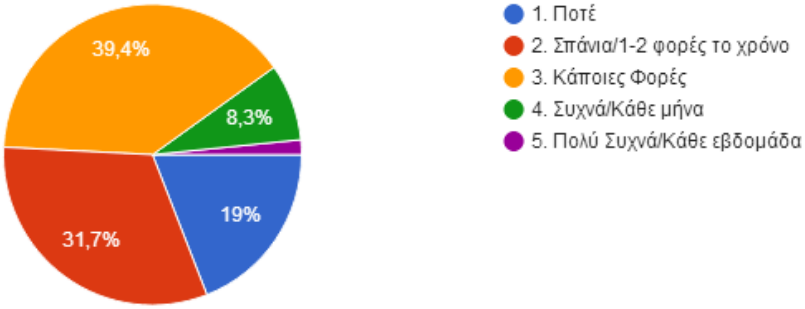
2. Έχεις συζητήσει με τους γονείς σου θέματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού;



3. Έχεις αναζητήσει πρόσθετη πληροφόρηση για θέματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού;



4. Έχεις συζητήσει με τους καθηγητές σου θέματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού;

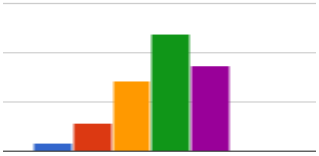


5. Παρακαλούμε απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις που εστιάζουν ειδικά σε θέματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού:

Κλίμακα

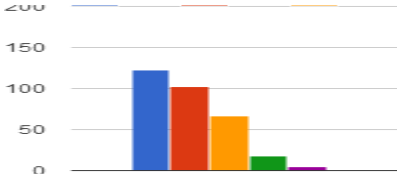
(1 = Ποτέ/Όχι έως 5 = Πάντα/Απόλυτα)

β) Γνωρίζω τις κλίσεις και τις ικανότητες-δεξιότητές μου.

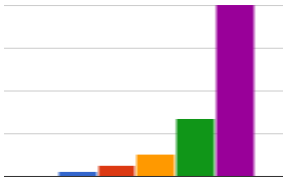


δ) Θέλω να ακολουθήσω ένα επάγγελμα που να ταιριάζει στις κλίσεις και στις δεξιότητές μου.

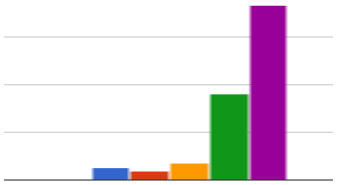
α) Στις σπουδαστικές-επαγγελματικές επιλογές μου επηρεάζομαι από τους γονείς μου.



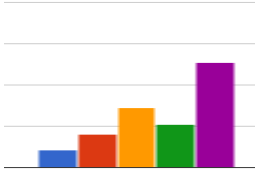
γ) Θα επιλέξω επάγγελμα που το θέλω πολύ.

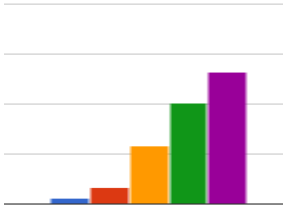


ε) Θα επιλέξω σπουδές που θα μου προσφέρουν σίγουρη επαγγελματική αποκατάσταση.

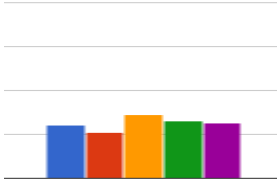


ς) Θέλω να ενταχθεί ο ΣΕΠ στο εβδομαδιαίο σχολικό πρόγραμμα.



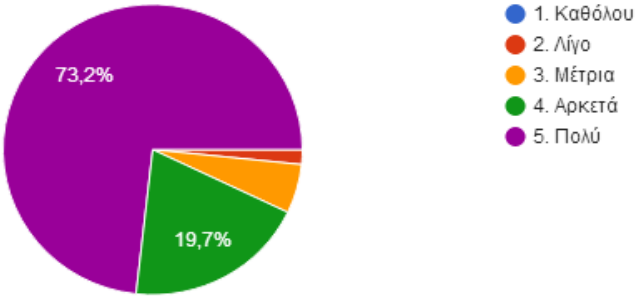


η) Θεωρώ ότι χρειάζεται η συνδρομή συμβούλου ΣΕΠ στο σχολείο για να πάρω τις αποφάσεις μου.

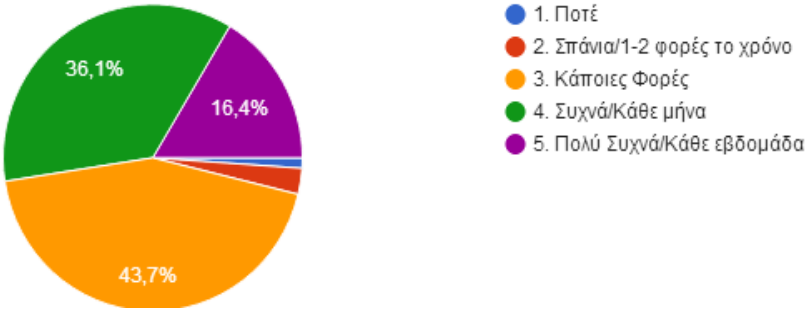


Γονέων [N = 183]

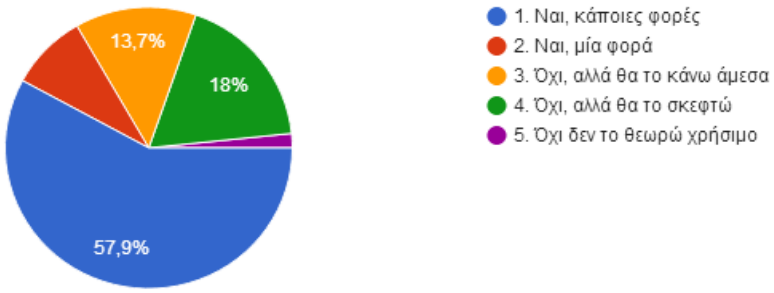
1. Πόσο σημαντική θεωρείται την πληροφόρηση των μαθητών/τριών σχετικά με θέματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού;



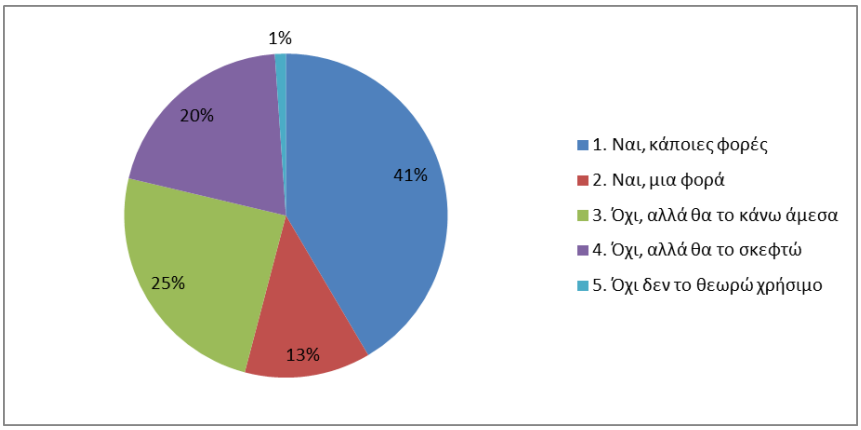
2. Έχετε συζητήσει με το παιδί σας θέματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού;



3. Έχετε ενθαρρύνει το παιδί σας να αναζητήσει υποστήριξη για θέματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού;

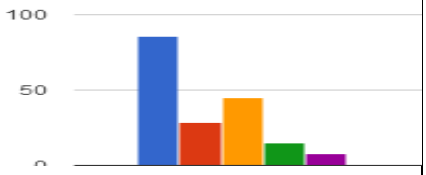


4. Έχετε συμμετάσχει στην πληροφόρηση των παιδιών σας σε θέματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού;

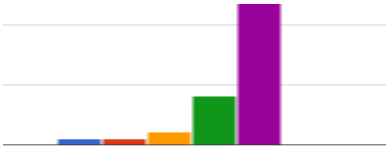


5. Παρακαλούμε απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις που εστιάζουν ειδικά σε θέματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού (1 = Καθόλου έως 5 = Πολύ):

α) Θα προτιμούσα τα παιδιά μου να ακολουθήσουν το επάγγελμα μου.



β) Επιθυμώ να επιλέξουν τα παιδιά μου σπουδές με σίγουρη επαγγελματική αποκατάσταση.

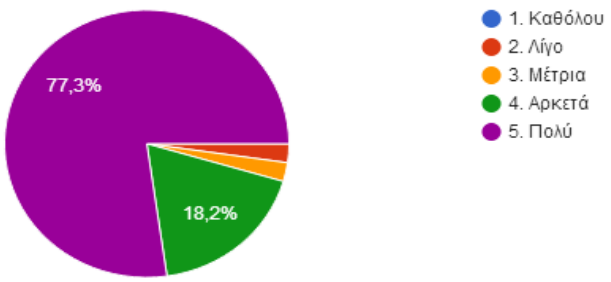


γ) Επηρεάζω τα παιδιά μου να σπουδάσουν σε σχολές με ιδιαίτερο κύρος/γόητρο στην κοινωνία.

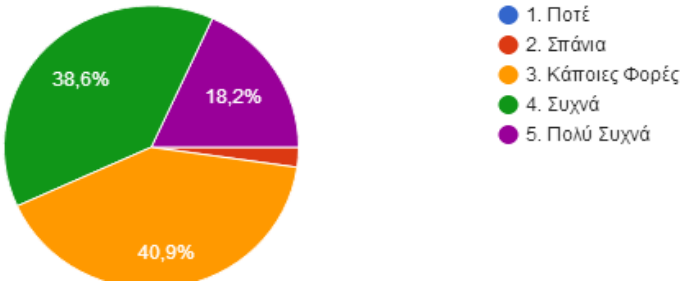
δ) Δεν επιθυμώ τα παιδιά μου να φοιτήσουν σε επαγγελματικό λύκειο.

Εκπαιδευτικών [N = 44]

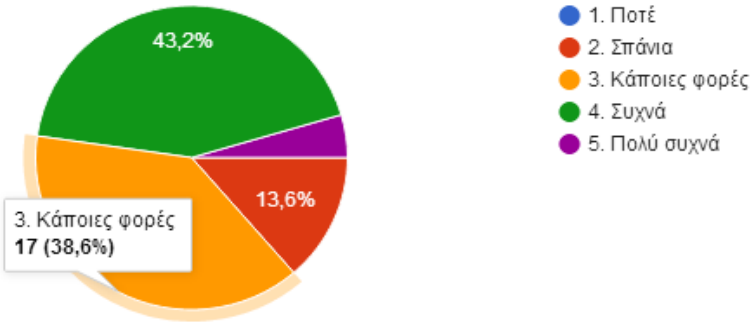
1. Πόσο σημαντική θεωρείται την πληροφόρηση των μαθητών/τριών σχετικά με θέματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού;



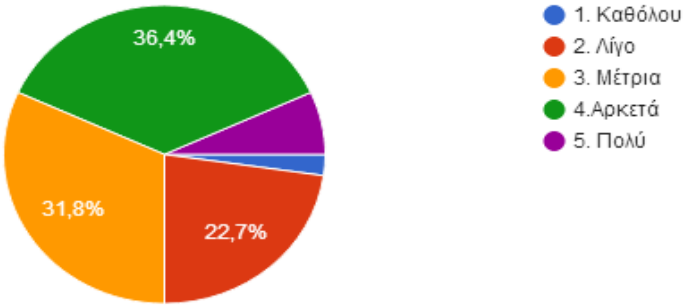
2. Έχετε ενθαρρύνει τους μαθητές σας να αναζητήσουν υποστήριξη για θέματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού;



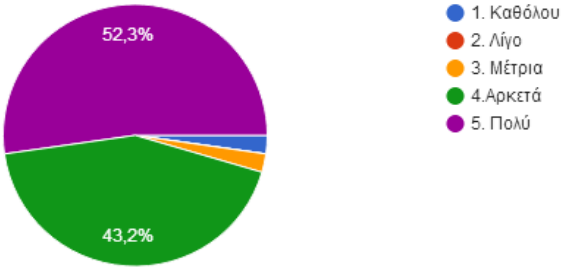
3. Μέσα από το μάθημά σας δίνεται πληροφορίες Επαγγελματικού Προσανατολισμού;



4. Πόσο πιθανό θεωρείται να συμμετέχετε στην υλοποίηση προγράμματος Αγωγής Σταδιοδρομίας;



5. Πόσο χρήσιμο θεωρείται να υπάρχει Γραφείο ΣΕΠ σε κάθε σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης;



Βιβλιογραφία

Foulidi X., Papakitsos E.C., Vartelatou S. (2017). A case study of interventions that aim at changing the school culture. *European Journal of Education Studies*, 3(7), 1-11.

Papakitsos E.C., Foulidi X., Vartelatou S., Karakiozis K. (2017a). The contribution of Systems Science to planning in local educational administration. *European Journal of Education Studies*, 3(3), 1-11.

Papakitsos E.C., Theologis E., Foulidi X., Karakiozis K., Loulakis M., Fotou K. (2017b). Utilizing the method of De Bono Six Thinking Hats for making educational decisions. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 4(1), 60-70.

ΕΛΣΤΑΤ (2011). *Απογραφή Πληθυσμού 2011*. Πειραιάς: Ελληνική Στατιστική Αρχή. Ανακτήθηκε 30/4/2017 από http://www.statistics.gr/el/2011-census-pop-hous.

Θεολογής Ε., Φουλίδη Ξ., Καρακιόζης Κ., Λουλάκης Μ., Φώτου Κ., Παπακίτσος Ε.Χ. (2017). Διδακτικό σενάριο επίλυσης προβλημάτων με τη μέθοδο των Έξι Καπέλων Σκέψης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2/2017, 114-132.

ΙΚΥ (2017). *Έγκριση χρηματοδότησης Σχεδίου της Βασικής Δράσης 1/ΚΑ1 Μαθησιακή Κινητικότητα Ατόμων για το έτος 2017, Προγράμματος Erasmus+, τομέα Σχολικής Εκπαίδευσης*. Νέα Ιωνία, Αρ. Πρωτ.: 5871/25-5-2017/ΙΚΥ.

ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ ΩΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ – ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΠΕ70)

Ιωσήφ Φραγκούλης, Αργυρώ Παλαιοθοδώρου

1.1. Εισαγωγή

Καθημερινά ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με μια σειρά προβλημάτων τα οποία καλείται να διαχειριστεί όσο καλύτερα και πιο αποτελεσματικά μπορεί. Αυτά μπορεί να είναι προβλήματα που αφορούν: τη συμπεριφορά και προσαρμογή μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, σχολικής βίας, διαχείρισης και εκπαιδευτικής αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών καθώς και αποτελεσματικής και εύρυθμης συνεργασίας με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου (λοιποί εκπαιδευτικοί, διευθυντή σχολικής μονάδας, γονείς μαθητών) Η πολυεπίπεδη διάσταση των προβλημάτων συνηγορεί υπέρ της ύπαρξης ενός ατόμου που μπορεί να παίξει το ρόλο του συμβούλου, καθοδηγητή, παροχέα συμβουλών, γνώσεων, πληροφοριών ώστε ο επαιδευτικός να επιτελεί το ρόλο του όσο πιο αποτελεσματικά και υπεύθυνα μπορεί (Fragkoulis & Palaiothodorou 2018).

Σε ό,τι αφορά μάλιστα την περίπτωση της διαγνωστικής αξιολόγησης αλλά και παιδαγωγικής αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών ο ρόλος ενός εκπαιδευτικού – συμβούλου εξειδικευμένου σε αυτά τα θέματα θα μπορούσε να βοηθήσει τόσο τον εμπλεκόμενο εκπαιδευτικό όσο και όλη την εκπαιδευτική κοινότητα στην αποτελεσματική διαχείριση και κατ'επέκταση, αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών στο σχολικό περιβάλλον (Fragkoulis & Palaiothodorou 2018). Σήμερα μάλιστα όπου η συνύπαρξη (συμπερίληψη/inclusion) μαθητών με ήπιες ή πιο σύνθετες γνωστικές ή άλλου τύπου δυσκολίες στη σχολική τάξη απαιτεί την ειδική γνώση για την επιστημονικά και παιδαγωγικά ορθή διαχείριση των περιπτώσεων αυτών, ο θεσμός του Μέντορα κρίνεται ίσως, περισσότερο επίκαιρος και αναγκαίος. Ο ρόλος του μάλιστα δεν περιορίζεται στην αναγνώριση των περιπτώσεων των μαθησιακών δυσκολιών αλλά και στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών ως προς τον ανάλογο εκπαιδευτικό τρόπο αντιμετώπισης και διαχείρισης αυτών. Βέβαια ουσιαστική κρίνεται και η συμβολή του στην επικοινωνία και ενημέρωση όλου του προσωπικού του σχολείου ώστε όλοι να είναι ενήμεροι και να βοηθούν αποτελεσματικά τους εν λόγω μαθητές.

Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης σχεδιάστηκε και υλοποιηθήκε η παρούσα έρευνα η οποία διερεύνησε την αναγνώριση της αναγκαιότητας ύπαρξης ενός εκπαιδευτικού ο οποίος θα βοηθά στην αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών και θα υποστηρίζει το έργο των εκπαιδευτικών στη διαχείριση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στη σχολική τάξη.

1.2. Αποσαφήνιση εννοιών

«Ο Μέντορας», σύμφωνα με τη Βογιατζάκη (2015:14) «στηρίζει, κατευθύνει, συμβουλεύει, ενθαρρύνει, αξιολογεί, με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και γενικότερα **συν**-παραστέκεται στον εκπαιδευτικό, **συν**-εργάζεται και **συν**-λειτουργεί με αυτόν». Έχοντας υπόψη ότι ο Μέντορας απευθύνεται σε ενήλικες και

σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια, δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι «αυτός ως εκπαιδευτής ενηλίκων λειτουργεί «ως συντονιστής, καταλύτης, διαμεσολαβητής, καθοδηγητής μάθησης, υποστηρικτής – εμψυχωτής» (Γιαννακοπούλου, 2008, Βογιατζάκη, 2015:30) ή κατά τον Παπασταμάτη (όπως αναφέρεται στο Fragoulis, 2014:52) «Δάσκαλος, Συνήγορος του Διαβόλου, προπονητής».

Αναζητώντας τα κριτήρια που θα πρέπει να πληροί ένας υποψήφιος για το ρόλο, του Μέντορα η Βογιατζάκη (2015) αναφέρει ότι αυτά είναι: α) χρόνια υπηρεσίας στο επάγγελμα καθώς αυτά προσδίδουν εμπειρία, β) επιστημονικό υπόβαθρο σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα, γ) ικανότητα μετουσίωσης του θεωρητικού υπόβαθρου σε διδακτική πράξη, δ) γνώση των προσώπων στα οποία απευθύνεται και βεβαίως, τις ειδικές δυσκολίες που αυτά αντιμετωπίζουν στην εκπαιδευτική πράξη (Βογιατζάκη 2015:25-26). Επίσης, θα πρέπει να είναι πρόσωπο κοινής αποδοχής ώστε να χαίρει το σεβασμό όλων των μελών, να λειτουργεί ως κριτικός φίλος, ενθαρρύνοντας τον εκπαιδευτικό και συμβουλεύοντάς τον να λειτουργεί ως εξωτερικός παρατηρητής σε θέματα που χρειάζεται περισσότερη ενημέρωση και καθοδήγηση (Fragkoulis & Palaiothodorou 2018).

Έχοντας υπόψη ότι κάθε εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει μια σωρεία περιπτώσεων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και μη έχοντας εξειδικευμένες γνώσεις που απαιτούνται τόσο στη διαγνωστική αξιολόγηση αυτών όσο και στη μετέπειτα παιδαγωγική αντιμετώπιση, ο Μέντορας Διαγνωστικής Αξιολόγησης και Αντιμετώπισης των Μαθησιακών Δυσκολιών θα πρέπει να είναι πρώτα απ΄όλα ικανός να αναγνωρίζει τις διαφορετικές περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών σε μια σχολική κοινότητα, δεδομένου ότι κάθε περίπτωση είναι ξεχωριστή ως προς το είδος, το βαθμό και την ένταση της γνωστικής δυσκολίας που αυτή παρουσιάζει (Πόρποδας, 2002). Έπειτα, θα πρέπει να μπορεί να οργανώνει ειδικό πρόγραμμα παρέμβασης που αφορά περιπτώσεις μαθητών με συγκεκριμένου τύπου γνωστικά προβλήματα και το οποίο θα μπορεί να εφαρμοστεί σε μια σχολική τάξη συμπεριλαμβανομένων όλων των δυσκολιών ή απαιτήσεων που έχει ένας τέτοιος ανομοιογενής χώρος. Η συνεισφορά του στην παροχή ειδικών γνώσεων ή πληροφοριών σχετικά με την οργάνωση του χώρου, του χρόνου και των δραστηριοτήτων που θα πρέπει να ακολουθηθούν από κάποιο μαθητή προκειμένου να αντιμετωπιστεί η μαθησιακή δυσκολία κρίνεται άκρως απαραίτητη αλλά και αναγκαία (Fragkoulis & Palaiothodorou 2018).

Ωστόσο, το θέμα που προκαλεί δυσκολίες ή τριβές στον εκπαιδευτικό κόσμο είναι η ουσιαστική κι επιτυχής συνεργασία με τους γονείς, ειδικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που πολλές φορές αρνούμενοι να αποδεχτούν το πρόβλημα του μαθητή δε συνεργάζονται ικανοποιητικά με τον εκπαιδευτικό του σχολείου και ως εκ τούτου, δημιουργούνται εντάσεις, προβλήματα, δυσκολίες που χρειάζονται ειδικό χειρισμό και συμβουλευτική προσέγγιση (Παντελιάδου, 2007:16-17). Ο Μέντορας που ασχολείται με το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να βοηθήσει στη συμβουλευτική προσέγγιση και καθοδήγηση των γονέων σε θέματα που αφορούν τη μάθηση του παιδιού τους.

1.3. Η συμβολή του θεσμού του Μέντορα στο εκπαιδευτικό έργο μιας σχολικής μονάδας

Η ύπαρξη του θεσμού του Μέντορα στο σχολικό περιβάλλον τείνει να συμβάλει σε μια σειρά ωφελειών τόσο για τον καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό όσο και για όλη τη σχολική κοινότητα. Η «μεντορική σχέση» παρέχει ευκαιρίες μάθησης γενικού η

ειδικού περιεχομένου όπως και αναγνώρισης και διαχείρισης μαθησιακών δυσκολιών σε ένα μη απειλητικό περιβάλλον αξιολογικού κυρίως, χαρακτήρα. Αυτό, ενδεχομένως, μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης του εμπλεκόμενου εκπαιδευτικού μέσω της πληρέστερης και ουσιαστικής γνώσης που μπορεί να αποκομίσει από τη συνεργασία με ένα Μέντορα διαγνωστικής αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών καθώς επίσης και στην απόκτηση δυνατοτήτων επαγγελματικής δικτύωσης και συνεργασίας (Fragkoulis & Palaiothodorou 2018).

Ένας εξειδικευμένος Μέντορας στη διαγνωστική αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να οργανώνει εκπαιδευτικές δράσεις ή σεμινάρια συμβουλευτικής κατεύθυνσης ή αναγνώρισης και διαχείρισης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική τάξη μέσα στη σχολική κοινότητα. Αυτές οι δράσεις συμβάλλουν στην επικοινωνία όλων των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας ώστε να επιλύονται προβλήματα, να γίνεται ανταλλαγή πληροφοριών, πρακτικών, απόψεων, τεχνικών που επιτρέπουν σε όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου να γνωρίζει τις δυσκολίες των μαθητών αλλά και τρόπους αντιμετώπισης και διαχείρισης αυτών για τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Οι δράσεις δε αυτές τείνουν να αναπτύσσουν ισότιμες σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας βοηθώντας στην οικοδόμηση λιγότερου στρεσογόνου επαγγελματικού περιβάλλοντος.

Ωφέλεια προκύπτει κι από την καθοδήγηση και συνεργασία με τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές ή άλλες συναφείς ήπιες ή μεγαλύτερης έντασης κι έκτασης, δυσκολίες ώστε αυτοί να αποδέχονται τις εκάστοτε δυσκολίες αλλά και να λαμβάνουν συμβουλευτική καθοδήγηση για την αποτελεσματική διαχείριση κι αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών τους εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας τέλος, μπορεί κι αυτός να ωφελείται από την ύπαρξη ενός τέτοιου θεσμού καθώς μπορεί να βελτιώνει το επίπεδο επικοινωνίας ή συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς (και όχι μόνο) και να επιλύει προβλήματα, συγκρούσεις ή δυσκολίες που προκύπτουν σε ένα καθημερινό πολυεπίπεδο επαγγελματικό περιβάλλον (Βογιατζάκη, 2015, Fragkoulis & Palaiothodorou 2018).

2. Μεθοδολογία Έρευνας

2.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι μια συσχετιστική έρευνα (ή συγκριτική) (correlation research) (Δημητρόπουλος, 2001:144) όπου διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το όφελος της ύπαρξης ενός Μέντορα διαγνωστικής αξιολόγησης στο σχολικό περιβάλλον και του ρόλου αλλά και της δράσης του μέσα σε αυτό. Με τη χορήγηση ερωτηματολογίου (το οποίο σχεδιάστηκε από τον Καθηγητή. κ. Φραγκούλη (Fragoulis, 2014) και τροποποιήθηκε σε επιμέρους σημεία από την ερευνήτρια Α. Παλαιοθοδώρου), συλλέχθηκαν τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας. Ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, διοικητική θέση, τυπικά προσόντα) και ως εξαρτημένες μεταβλητές οι απόψεις των εν λόγω εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά του ρόλου του Μέντορα και ειδικότερα του Μέντορα διαγνωστικής αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς και το όφελος των εκπαιδευτικών, του Μέντορα αλλά και της σχολικής μονάδας από τη συμμετοχή και αξιοποίηση της διαδικασίας mentoring.

2.2. Δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα αυτή έλαβαν μέρος 80 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ειδικότητας ΠΕ70 (Δάσκαλοι/ες) οι οποίοι υπηρετούσαν σε αστικά σχολεία του Ν. Αχαΐας. Από αυτούς 27 ήταν άνδρες και 53 γυναίκες.

2.3. Περιορισμοί της έρευνας

Ο αριθμός των υποκειμένων που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν 80. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε μόνο σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ειδικότητας ΠΕ70 (Δάσκαλοι- Δασκάλες). Το σκεπτικό για την επιλογή των εν λόγω ατόμων ήταν ότι αυτοί/ες αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και τη διαχείρισή τους στη σχολική τάξη. Τέλος, επιλέχθηκαν 7 διαφορετικά σχολεία του αστικού ιστού της Πάτρας.

3. Αποτελέσματα

3.1.Προφίλ Εκπαιδευτικών

3.1.1.Ως προς το φύλο:

Από το δείγμα των 80 Εκπαιδευτικών (ΠΕ 70) που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 27 (33,8%) ήταν άνδρες και οι 53 (66,3%) ήταν γυναίκες.

3.1.2. Ως προς την ηλικία

9 Εκπαιδευτικοί (11.3%) ήταν ηλικίας 25-35 ετών, 27 Εκπαιδευτικοί (33.8%) ήταν ηλικίας 36-45 ετών, 40 Εκπαιδευτικοί (50%) ήταν ηλικίας 46-55 ετών και 4 Εκπαιδευτικοί (5 %) ήταν ηλικίας 56-65 ετών.

3.1.3. Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση

9 Εκπαιδευτικοί (11.3%) υπηρετούν από 1-10 έτη στην εκπαίδευση, 37 Εκπαιδευτικοί (46.3%) υπηρετούν από 11-20 έτη στην εκπαίδευση, 24 Εκπαιδευτικοί (30%) υπηρετούν από 21-30 έτη στην εκπαίδευση και 10 Εκπαιδευτικοί (12.5%) υπηρετούν πάνω από 30 έτη στην εκπαίδευση.

3.1.4. Ως προς τη θέση τους στην εκπαίδευση

68 Εκπαιδευτικοί (85%) είναι εκπαιδευτικοί χωρίς κάποια διοικητική θέση, 6 Εκπαιδευτικοί (7,5%) είναι υποδιευθυντές και 6 Εκπαιδευτικοί (85%) είναι διευθυντές σε εκπαιδευτική μονάδα.

3.1.5. Ως προς τις Σπουδές – Μετεκπαιδεύσεις

18 Εκπαιδευτικοί (22.5%) είναι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό δίπλωμα, 2 Εκπαιδευτικοί (2.5%) είναι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό δίπλωμα, 10 Εκπαιδευτικοί (12.5%) είναι εκπαιδευτικοί με άλλες μετεκπαιδεύσεις ενώ 50 Εκπαιδευτικοί (62.5%) δεν έχουν κανένα επιπλέον τυπικό προσόν.

3.2. Χαρακτηριστικά του ρόλου του Μέντορα προκειμένου να ωφελεί το έργο των εκπαιδευτικών (ΠΕ 70).

Στην ερώτηση *«Γνωρίζετε το περιεχόμενο των όρων «Μέντορας» και «mentoring» στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος;»* 61 Εκπαιδευτικοί (76,3%) απαντούν πως γνωρίζουν, 18 Εκπαιδευτικοί (22,5%) απαντούν πως γνωρίζουν αλλά όχι ικανοποιητικά και 1 Εκπαιδευτικός (1,3%) δεν γνωρίζει καθόλου για το θεσμό αυτό.

Στην ερώτηση «*Οι όροι «Μέντορας» και «mentoring» χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης με ποικιλία ορισμών. Ποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά θα*

πρέπει κατά τη γνώμη σας, να περιλαμβάνονται στο ρόλο του Μέντορα στο σχολείο;» 74 Εκπαιδευτικοί (92,5%) απαντούν ότι *τον θέλουν* Έμπειρο Εκπαιδευτικό, 64 (80%) τον θέλουν Εκπαιδευτικό με αυξημένα προσόντα, 30 (37,5%) θέλουν να έχει Θεσμικό ρόλο, 8 (10%) πιστεύουν στην Εθελοντική προσφορά, 17 (21,3%) αντιλαμβάνονται τον εποπτικό ρόλο του, 77 (96,3%) θέλουν να έχει Συμβουλευτικό ρόλο, 14 (17,5%) τον θέλουν με Αξιολογικό ρόλο, 66 (82,5%) χρειάζονται τον Ενθαρρυντικό του ρόλο, 65 (81,3%) διαβλέπουν τον Καθοδηγητικό του ρόλο ενώ 39 Εκπαιδευτικοί (48,8%) τον θέλουν ως Κριτικό φίλο.

Στην ερώτηση *«Ποια από τα παρακάτω προσόντα θεωρείτε ότι πρέπει να διαθέτει ο Μέντορας για να εκπληρώνει με επιτυχία το ρόλο του;»* διαπιστώνουμε ότι 75 εκπαιδευτικοί (93,8%) θεωρούν τη γνωστική επάρκεια, 77 (96,3%) θεωρούν τις επικοινωνιακές δεξιότητες, ενώ 75 (93,8%) θεωρούν την κατάλληλη νοοτροπία και στάση.

Προχωρώντας στην πιο εξειδικευμένη *ερώτηση σχετικά με τα χαρακτηριστικά ενός Μέντορα διαγνωστικής αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών* διαπιστώνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος 76 εκπαιδευτικοί (95%) θα ήθελε, ο εξειδικευμένος Μέντορας: να είναι ικανός να αναγνωρίζει τις διαφορετικές περιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών μέσα σε μια σχολική κοινότητα, 65 εκπαιδευτικοί (81.3%) να μπορεί να οργανώνει πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης το οποίο μπορεί να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός στη σχολική τάξη, 76 Εκπαιδευτικοί (95%) να παρέχει συμβουλές διαχείρισης κι αντιμετώπισης του κάθε μαθητή με μαθησιακή δυσκολία στη σχολική τάξη, 67 Εκπαιδευτικοί (83.8%) να μπορεί να βοηθά τον εκπαιδευτικό στην οργάνωση του χώρου, του χρόνου και των δραστηριοτήτων που θα πρέπει να ακολουθήσει κάποιος μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες, 72 Εκπαιδευτικοί (90%) να μπορεί να παρέχει συμβουλές διαχείρισης και επικοινωνίας με τους γονείς ιδιαίτερα όταν αυτοί δεν αποδέχονται το πρόβλημα του μαθητή και δε συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό τόσο όσο θα ήθελαν, ενώ 44 Εκπαιδευτικοί (55%) ανέφεραν πως θα πρέπει να μπορεί να επικοινωνεί και να διαχειρίζεται θέματα μαθησιακών δυσκολιών με το διευθυντή του σχολείου.

3.3.Αντιλήψεις σε σχέση με το όφελος των εκπαιδευτικών από συμμετοχή τους σε διαδικασία mentoring

Διερευνώντας το *«αν η συμμετοχή σε διαδικασίες mentoring συμβάλλει στην παροχή ευκαιριών για μάθηση σε ένα μη απειλητικό περιβάλλον»* διαπιστώνουμε 20 Εκπαιδευτικοί (25%), συμφωνούν «πάρα πολύ» 38 συμφωνούν «πολύ» (47,5%), 20 (25%) συμφωνούν «αρκετά», 1(1,3%) συμφωνεί «ελάχιστα» και τέλος, 1 (1,3%)Εκπαιδευτικός δε συμφωνεί «καθόλου».

Στην ερώτηση *«αν η συμμετοχή σε διαδικασίες mentoring συμβάλλει στη βελτίωση της αυτοπεποίθησής σας»* διαπιστώνουμε ότι 17 Εκπαιδευτικοί συμφωνούν «πάρα πολύ» (21,3%), 39 συμφωνούν «πολύ» (48,8%), 20 συμφωνούν «αρκετά» (25%), 4 συμφωνούν «ελάχιστα» (5%), ενώ κανένας Εκπαιδευτικός δε συμφωνεί «καθόλου».

Στην ερώτηση «*αν η συμμετοχή σε διαδικασίες mentoring συμβάλλει στην απόκτηση εμπειριών και εξειδικευμένων γνώσεων (αναγνώριση και διαγνωστική αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών)»* διαπιστώνουμε ότι 31 Εκπαιδευτικοί συμφωνούν «πάρα πολύ» (38,8%), 34 συμφωνούν «πολύ» (42,5%), 13 συμφωνούν «αρκετά»

(16,3%), 2 συμφωνούν «ελάχιστα» (2,5%), ενώ κανένας Εκπαιδευτικός δε συμφωνεί «καθόλου».

Στην ερώτηση *«αν η συμμετοχή σε διαδικασίες mentoring συμβάλλει στη διαχείριση κι επίλυση προβλημάτων της σχολικής μονάδας (εξειδικευμένη αντιμετώπιση και πρακτικές διαχείρισης μαθησιακών δυσκολιών)»* διαπιστώνουμε ότι 35 Εκπαιδευτικοί συμφωνούν «πάρα πολύ» (43,8%), 36 συμφωνούν «πολύ» (45%), 9 συμφωνούν «αρκετά» (11,3%), ενώ κανένας Εκπαιδευτικός δεν συμφωνεί «ελάχιστα» ή δε συμφωνεί «καθόλου».

Στην ερώτηση «*αν η συμμετοχή σε διαδικασίες mentoring συμβάλλει στην ανάπτυξη ή βελτίωση δεξιοτήτων και μεθόδων διδασκαλίας για την επιτυχή διαχείριση κι αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στη σχολική τάξη»* διαπιστώνουμε ότι 34 Εκπαιδευτικοί συμφωνούν «πάρα πολύ» (42,5%), 35 συμφωνούν «πολύ» (43,8%), 11 συμφωνούν «αρκετά» (13,8 %) ενώ κανένας Εκπαιδευτικός δε συμφωνεί «ελάχιστα» ή «καθόλου».

3.4.Αντιλήψεις σε σχέση με το όφελος της σχολικής μονάδας από την αξιοποίηση διαδικασίας mentoring

Στην ερώτηση *«Στο πλαίσιο αξιοποίησης της διαδικασίας mentoring στο χώρο της σχολικής μονάδας αναπτύσσονται ισότιμες σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς σχετικά με την αντιμετώπιση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες»* διαπιστώνουμε ότι 28 Εκπαιδευτικοί (35%) συμφωνούν «πάρα πολύ», 35 Εκπαιδευτικοί (43,8%) συμφωνούν «πολύ», 12(15%) συμφωνούν «αρκετά», 5 Εκπαιδευτικοί (6,3%) συμφωνούν «ελάχιστα», ενώ κανένας Εκπαιδευτικός δε συμφωνεί «καθόλου».

Στην ερώτηση *«Στο πλαίσιο αξιοποίησης της διαδικασίας mentoring στο χώρο της σχολικής μονάδας αναπτύσσονται ισότιμες σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή σχετικά με τη διαχείριση κι αντιμετώπιση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες»* διαπιστώνουμε ότι 24 Εκπαιδευτικοί (30%) συμφωνούν «πάρα πολύ», 29 (36,3%) συμφωνούν «πολύ», 20 (25%) συμφωνούν «αρκετά», 7(8,8%) συμφωνούν «ελάχιστα», ενώ κανένας Εκπαιδευτικός δε συμφωνεί «καθόλου».

Στην ερώτηση *«Στο πλαίσιο αξιοποίησης της διαδικασίας mentoring στο χώρο της σχολικής μονάδας αναπτύσσονται αποτελεσματικές σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και Δομές σχετικές με την διαγνωστική αξιολόγηση κι αντιμετώπιση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. ΚΕΔΔΥ)»* διαπιστώνουμε ότι 30 Εκπαιδευτικοί (37,5%) συμφωνούν «πάρα πολύ», 32 (40%) συμφωνούν «πολύ», 17(21,3%) συμφωνούν «αρκετά», 1(1,3%) συμφωνεί «ελάχιστα», ενώ κανένας Εκπαιδευτικός δε συμφωνεί «καθόλου».

Στην ερώτηση «*Στο πλαίσιο αξιοποίησης της διαδικασίας mentoring στο χώρο της σχολικής μονάδας επιλύονται προβλήματα που ανακύπτουν στο χώρο της σχολικής μονάδας σχετικά με την διαγνωστική αξιολόγηση κι αντιμετώπιση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες»* διαπιστώνουμε ότι 31 Εκπαιδευτικοί (38,8%) συμφωνούν «πάρα πολύ», 32(40%) συμφωνούν «πολύ», 16 (20%) συμφωνούν «αρκετά», 1 (1,3%) συμφωνεί «ελάχιστα», ενώ κανένας Εκπαιδευτικός δε συμφωνεί «καθόλου».

Στην ερώτηση *«Στο πλαίσιο αξιοποίησης της διαδικασίας mentoring στο χώρο της σχολικής μονάδας βελτιώνεται η ποιότητα του έργου της σχολικής μονάδας από την*

αποτελεσματική διαχείριση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες» διαπιστώνουμε ότι 30 Εκπαιδευτικοί (37,5%) συμφωνούν «πάρα πολύ», 36 (45%) συμφωνούν «πολύ», 10 (12,5%) συμφωνούν «αρκετά», 4 (5%) συμφωνούν «ελάχιστα», ενώ κανένας Εκπαιδευτικός δε συμφωνεί «καθόλου».

Στην ερώτηση *«Στο πλαίσιο αξιοποίησης της διαδικασίας mentoring στο χώρο της σχολικής μονάδας ενισχύονται οι καινοτομίες στο χώρο της σχολικής μονάδας (οργάνωση ειδικού με το θέμα σεμιναρίου ή βιωματικών δράσεων)»* διαπιστώνουμε ότι 23 Εκπαιδευτικοί (28,8%) συμφωνούν «πάρα πολύ», 34 (42,5%) συμφωνούν «πολύ», 18 (22,5%) συμφωνούν «αρκετά», 5 (6,3%) συμφωνούν «ελάχιστα», ενώ κανένας Εκπαιδευτικός δε συμφωνεί «καθόλου».

4.Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητα προσόντα για έναν Μέντορα την εμπειρία (όπως αυτή αντικατοπτρίζεται από τα χρόνια υπηρεσίας), τα αυξημένα (τυπικά) προσόντα και τη συμβουλευτική του ικανότητα. Ο Μέντορας, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς δε θα πρέπει να έχει θεσμικό ρόλο (να έχει επιλεγεί δηλαδή από μια διοικητικού τύπου αξιολογική διαδικασία), να έχει εποπτικό ή αξιολογικό ρόλο στο έργο των εκπαιδευτικών και να λειτουργεί ως εξωτερικός κριτικός φίλος στο διδακτικό τους έργο.

Σε ό,τι αφορά τα προσόντα που πρέπει να διαθέτει ο Μέντορας οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τόσο τη γνωστική του επάρκεια (δηλαδή εξειδικευμένες σπουδές και εμπειρία), τις επικοινωνιακές του δεξιότητες (όπως αποτελεσματική επικοινωνία με τους καθοδηγούμενους, δημιουργία κατάλληλου κλίματος, εφαρμογή ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών) και την κατάλληλη νοοτροπία και στάση (μέσω σεβασμού στην προσωπικότητα των εκπαιδευομένων, την προσαρμογή των συνθηκών εκπαίδευσης στις ανάγκες ως ενηλίκων). Προσόντα που έχουν διαπιστωθεί κι από τους Rippon & Martin (2003) (Καλογήρου, Σπυροπούλου & Παντελής Μ. 2010:201) ως απαραίτητα και σημαντικά για την ανάληψη ενός τέτοιου ρόλου.

Σε ό,τι αφορά τα κριτήρια πάνω στα οποία θα βασισθεί η επιλογή του Μέντορα, διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι αυτά (κατά σειρά αυξημένου ποσοστού) θα είναι: το επιστημονικό υπόβαθρο σε παιδαγωγικά και διδακτικά ζητήματα καθώς ο υποψήφιος Μέντορας θα πρέπει να έχει γνώσεις, εμπειρίες αλλά και ικανότητες, ώστε να χειρίζεται αποτελεσματικά τα θέματα μιας ή περισσοτέρων σχολικών μονάδων, τα χρόνια υπηρεσίας καθώς αυτά προσδίδουν εμπειρία και γνώσεις πάνω στη διαχείριση κι αντιμετώπιση πρακτικών ζητημάτων. Επίσης, η υποχρεωτική συμμετοχή σε εισαγωγικό πρόγραμμα επιμόρφωσης Μεντόρων καθώς κάτι τέτοιο, προσφέρει περισσότερες γνώσεις ή τεχνικές καθοδήγησης και συμβουλευτικής στους, υπό επιλογή, Μέντορες. Οι Μέντορες θα πρέπει επίσης να έχουν επάρκεια στις νέες τεχνολογίες, ώστε να μπορούν να τις χρησιμοποιούν ως μεθοδολογικό εργαλείο τόσο στην παροχή γνώσεων, πληροφοριών ή συμβουλών αλλά και στο να παρουσιάζουν νέες τεχνικές αντιμετώπισης και διδακτικής διαχείρισης μέσω εφαρμογής κι αξιοποίησης εξειδικευμένων διδακτικών λογισμικών. Επίσης, να ανήκουν ή δυνατόν στην ίδια σχολική μονάδα με τους καθοδηγούμενους εκπαιδευτικούς προκειμένου να γνωρίζουν σε βάθος τη σχολική κουλτούρα της συγκεκριμένης μονάδας και να προσφέρουν υπηρεσίες που αφορούν τα συγκεκριμένα προβλήματα της σχολικής μονάδας με τις ιδιαιτερότητες και την ιδιομορφία που η αυτή έχει.

Είναι σημαντικό ο Μέντορας να είναι πρόσωπο κοινής αποδοχής και να έχει εμπειρία σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα. Σε ό,τι αφορά μάλιστα τον Μέντορα που ασχολείται με τη διαγνωστική αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών, οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν αυτός να: είναι ικανός να αναγνωρίζει τις διαφορετικές περιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών μέσα σε μια σχολική κοινότητα, να παρέχει συμβουλές διαχείρισης κι αντιμετώπισης του κάθε μαθητή με μαθησιακή δυσκολία στη σχολική τάξη, να μπορεί να παρέχει συμβουλές διαχείρισης και επικοινωνίας με τους γονείς, ιδιαίτερα όταν αυτοί δεν αποδέχονται το πρόβλημα του μαθητή και δε συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν. Επίσης, να μπορεί να βοηθά τον εκπαιδευτικό στην οργάνωση του χώρου, του χρόνου και των δραστηριοτήτων που θα πρέπει να ακολουθήσει κάποιος μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες και τέλος, να μπορεί να οργανώνει πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης το οποίο μπορεί (είναι εφικτό) να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός στη σχολική τάξη.

Τέλος, σε ό,τι αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το όφελος της σχολικής μονάδας από την αξιοποίηση της διαδικασίας mentoring διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι μια τέτοια διαδικασία αναπτύσσει ισότιμες σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς σχετικά με την αντιμετώπιση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, αναπτύσσει ισότιμες σχέσεις επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή σχετικά με τη διαχείριση κι αντιμετώπιση των εν λόγω μαθητών ενώ τέλος, αναπτύσσει αποτελεσματικές σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και Δομές σχετικά με τη διαγνωστική αξιολόγηση κι αντιμετώπιση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Καταλήγωντας, μπορούμε να αναφέρουμε την πρόταση των Hargreaves, Lieberman, Fullan & Hopkings (2010) σύμφωνα με την οποία η μεντορική σχέση θα πρέπει να λάβει υπόψη της τις ανάγκες όλων των εκπαιδευτικών (και όχι μόνο των νεοεισερχόμενων) και να αποτελεί όχι μόνο αναπόσπαστο τμήμα μιας προσπάθειας για περαιτέρω ενδοσχολική ανάπτυξη και βελτίωση αλλά να εκτείνεται και πέραν του σχολικού περιβάλλοντος ώστε να οδηγεί στο μετασχηματισμό και τη μεταρρύθμιση ευρύτερα μιας κοινωνίας μέσα από ένα πνεύμα ή κουλτούρα αλληλοβοήθειας και συνεργασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βογιατζάκη Α. (2015). *Απόψεις Φιλολόγων για την αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου.* Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία (M. Ed. Thesis), Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Δημητρόπουλος Ε. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Εκδόσεις: Έλλην: 3η Έκδοση.

Fragoulis, I. (2014). Recording of Primary Education Teachers' Opinions on the use of Mentoring in the Frame of Implementation of Innovative Educational Programmes, *International Education Studies;* Vol. 7, No. 3; 2014, Published by Canadian Center of Science and Education.

Fragkoulis I. & Palaiothodorou A. (2018). "Recording of Primary Education Teachers' Views on the Use of Mentoring in Learning Difficulties Assessment of a School Unit". International Journal of Sciences 05 (2018):77-86 DOI:

10.18483/ijSci.1689; Online ISSN: 2305-3925; Print ISSN: 2410-4477. Published at: https://www.ijsciences.com/pub/issue/2018-05.

Hargreaves A., Lieberman A., Fullan M. & Hopkings D. (2010). *Second International Handbook of Educational Change Part 1*. Spriegel International, Handbooks of Education 23.

Καλογήρου Χ., Σπυροπούλου Α. & Παντελής Μ. (2010). *Ο Θεσμός του Μέντορα - Παράμετροι του μεντορικού έργου,* Γ΄ Έκδοση. Ιστοσελίδα www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/eisagogiki/.../Thesmos_Mentora_new.doc.

(Διαδικτυακή πρόσβαση 2/10/2018).

Παντελιάδου Σ. (2007). Οικογένειες με παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας (Επιμ.), *Μαθησιακές Δυσκολίες – Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά (Κεφ.3)*, (σ.σ.16-17). Βόλος.

http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/b_tomeas/diat/LD_Panteliadou_A.pdf. (Διαδικτυακή πρόσβαση, 12/10/2018).

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα.

αΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΟΡΙΖΟΝΤΙΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αντωνίου Θεόδωρος

1. Εισαγωγή

Η σημερινή κοινωνία θέτει πολλές προκλήσεις στον άνθρωπο, καθώς αυτός διαπιστώνει ότι πολλές, απλές άλλοτε, πλευρές της καθημερινότητας του, σήμερα καθίστανται ιδιαίτερα πολύπλοκες στα διάφορα εκπαιδευτικά και εργασιακά περιβάλλοντα. Είναι σημαντικό να διερευνηθεί πόσο καλά προετοιμασμένα είναι τα άτομα προκειμένου να αντιμετωπίσουν αυτή την πολυπλοκότητα και τι είδους δεξιότητες απαιτούνται για να αντεπεξέλθουν σε αυτές τις προκλήσεις. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Κοινότητα, ως δεξιότητα ορίζεται η γνώση και η εμπειρία που έχει το άτομο και είναι αναγκαία για την εκτέλεση ενός συγκεκριμένου καθήκοντος ή μιας εργασίας, ενώ ως ικανότητα ορίζεται η αποδεδειγμένη δυνατότητα του ατόμου να αξιοποιεί τεχνογνωσία, δεξιότητες, προσόντα ή γνώσεις ώστε να διαχειρίζεται με επιτυχία, τόσο οικείες όσο και νέες επαγγελματικές καταστάσεις και απαιτήσεις (Ευρωπαϊκή Κοινότητα, 2007).

Σύγχυση εντοπίζεται στη χρήση του όρου "οριζόντιες δεξιότητες" (Shippmann et all., 2000). Παρά τη ποικίλη χρήση του υπάρχει ένας αδιαμφισβήτητος πυρήνας συγκεκριμένων δεξιοτήτων κοινός σε κάθε ορισμό που αφορά την έννοια " οριζόντιες ". Τέτοιες είναι: ο κριτικός τρόπος σκέψης, η δημιουργικότητα, η πρωτοβουλία, η επίλυση προβλημάτων, η αξιολόγηση των κινδύνων, η λήψη αποφάσεων, η εποικοδομητική διαχείριση των συναισθημάτων - συναισθηματική νοημοσύνη, η ικανότητα ομαδικής εργασίας, η προσαρμοστικότητα, κ.ά. που περιγράφονται ως δύσκολα μετρήσιμες και σχετίζονται στενά με τη συμπεριφορά. Συνδέονται μεταξύ τους σε τέτοιο βαθμό ώστε, αν όχι πάντα, τις περισσότερες φορές, η καλλιέργεια της μιας να είναι στενά συνυφασμένη με την καλλιέργεια της άλλης. Ο εντοπισμός, η περιγραφή, η ανάπτυξη και η αξιολόγηση οριζόντιων δεξιοτήτων αναδεικνύονται σε μείζονα θέματα στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα (Brewer, 2013).

Οι οριζόντιες δεξιότητες μαθαίνονται, καλλιεργούνται και αναπτύσσονται σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης, στη τυπική, στη μη τυπική και στην άτυπη εκπαίδευση (Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2005). Επιτρέπουν σε νέους να μετακινούνται με επιτυχία σε συναφή επαγγέλματα των αρχικών σπουδών τους ή και εντελώς διαφορετικά μέσω νέας εκπαίδευσης ή κατάρτισης.

Κατά τη διάρκεια της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, το άτομο, το άμεσο περιβάλλον (οικογένεια, σχολείο) και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο επηρεάζουν το ένα το άλλο, σύμφωνα με την κοινωνικο-γνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία. Συγκεκριμένες μεταβλητές ενδέχεται να φέρουν το κυριότερο βάρος της επίδρασης όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη του κάθε ατόμου, μεταξύ των οποίων και οι οριζόντιες δεξιότητες. Οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες όπως η φτώχεια ενδέχεται να ασκήσουν καταλυτική επίδραση στην αυτοαποτελεσματικότητα

του ατόμου και στη διαμόρφωση των επαγγελματικών στόχων, οι οποίοι μόνο μερικώς θα επηρεαστούν από άλλα στοιχεία, όπως παρεχόμενη εκπαίδευση σε μαθήματα ανθρωπιστικών ή θετικών και τεχνολογικών επιστημών. Από την άλλη οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας είναι ένα δυναμικό σύστημα υποκειμενικών πεποιθήσεων με πολύ συγκεκριμένο περιεχόμενο, το οποίο καθορίζεται από το πεδίο δραστηριοτήτων στο οποίο αναφέρεται κάθε φορά (Lent, Hackett & Brown, 1999).

Προκλήσεις στην ανάπτυξη οριζόντιων δεξιοτήτων αποτελούν σήμερα η ανάπτυξη νέων μοντέλων εκμάθησης δεξιοτήτων (Bennett & Gitomer, 2008), η σύνδεση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, η συνεχής παρακολούθηση των τάσεων και της ζήτησης δεξιοτήτων, η ενθάρρυνση της μεταγνώσης (learning to learn) της κριτικής σκέψης και της ομαδικής εργασίας σε όλα τα επίπεδα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και η δημιουργία συμβουλίων δεξιοτήτων (skills councils) με εκπροσώπους της αγοράς εργασίας και των φορέων της εκπαίδευσης. Οι εργοδότες αξιώνουν όλο και περισσότερο άτομα με ικανότητα γρήγορης απόκτησης νέων γνώσεων και προσαρμογής στις νέες προκλήσεις και καταστάσεις (Goleman, 2000).

Το να μπορεί κάποιος να εργάζεται σε ομάδα είναι εξαιρετικά σημαντικό και καθόλου εύκολο για κάποιους. Είναι αναγκαίο τα άτομα να αναπτύσσουν όσο περισσότερο μπορούν την συγκεκριμένη δεξιότητα. Εξαιρετικά αποτελέσματα σε μια επιχείρηση φέρνει μια ομάδα και πολύ σπάνια έως ποτέ ένας άνθρωπος μόνος του. Αυτό βέβαια που είναι πολύ σημαντικό είναι οι άνθρωποι που ηγούνται μιας επιχείρησης να ενθαρρύνουν την αποτελεσματική λειτουργία μιας ομάδας και την ομαδικότητα.

Η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέει τα πεδία των συναισθημάτων και της νοημοσύνης μεταξύ τους με την προβολή των συναισθημάτων ως χρήσιμες πηγές πληροφοριών που βοηθούν τα άτομα να κατανοήσουν και να πλοηγηθούν στο κοινωνικό περιβάλλον. Οι Salovey και Mayer (1990) ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ‘’την ικανότητα να παρακολουθεί κανείς τα συναισθήματά του καθώς και των άλλων, να τα διακρίνει και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες για να καθοδηγήσει τη σκέψη και τη δράση του". Στη συνέχεια, ο ορισμός αυτός χωρίστηκε σε τέσσερις σχετικές ικανότητες σχετικά με το πως τα άτομα αντιλαμβάνονται, χρησιμοποιούν, κατανοούν και διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Τα άτομα με ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη ξέρουν πώς να ελέγχουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους αποτελεσματικά (Mayer & Salovey, 1997).

Σύμφωνα με το μοντέλο του Bar-On (2005), για να έχει κάποιος συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη, χρειάζεται να καταλαβαίνει και να εκφράζει τον εαυτό του, να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με τους άλλους και να χειρίζεται επιτυχώς τα προβλήματα και τις πιέσεις της καθημερινής ζωής. Όταν λαμβάνεται υπόψη το ενδοπροσωπικό επίπεδο, αυτό απαιτεί από το άτομο να συνειδητοποιεί τον εαυτό του, να κατανοεί τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του και να εκφράζει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του χωρίς να βλάπτει τους άλλους. Στο διαπροσωπικό επίπεδο από την άλλη πλευρά, η συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη συνιστά την ικανότητα να γνωρίζει τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων για να δημιουργεί και να διατηρεί συνεργατικές, εποικοδομητικές και αμοιβαία ικανοποιητικές σχέσεις. Ως αποτέλεσμα, εάν μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις προσωπικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές αλλαγές αντιμετωπίζοντας τις άμεσες καταστάσεις, βρίσκοντας λύσεις στα προβλήματα και παίρνοντας αποφάσεις, σημαίνει ότι το άτομο είναι συναισθηματικά και κοινωνικά ευφυές.

Σύμφωνα με τους D'Zurilla και Goldfried (1971), πρόβλημα μπορεί να οριστεί ως κάθε κατάσταση στην καθημερινή ζωή που πρέπει να αντιμετωπιστεί με μια προσαρμοστική και αποτελεσματική λειτουργία. Μια κατάσταση μπορεί να οριστεί ως πρόβλημα για ένα άτομο όταν αισθάνεται ενοχλημένο από αυτή και όταν το πρόβλημα εμποδίζει το άτομο να επιτύχει το στόχο του (D'Zurilla & Nezu, 1982). Σε τέτοιες περιπτώσεις, αν μπορεί να λύσει το πρόβλημα, μπορεί να αντιμετωπίσει και τα εμπόδια που προκύπτουν. Η δεξιότητα επίλυσης προβλήματος εξυπηρετεί τη λειτουργία της βελτίωσης της κατάστασης και της μείωσης της συναισθηματικής δυσφορίας που προκαλείται από αυτήν (D'Zurilla et al.,2004). Οι D'Zurilla et al., (2002) πρότειναν μια αξιολόγηση του μέτρου της επίλυσης προβλήματος στη κοινωνική θεωρία επίλυσης προβλήματός που ανέπτυξαν, με την εξέταση ενός συνόλου πεποιθήσεων ή προσδοκιών σχετικά με τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων κάποιου ατόμου. Σύμφωνα με αυτούς η επίλυση προβλημάτων περιλαμβάνει αυτό-κατευθυνόμενες γνωστικές και συμπεριφορικές διαδικασίες μέσω των οποίων μπορούν να εντοπιστούν ή να ανακαλυφθούν από έναν άνθρωπο προσαρμοστικοί τρόποι αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων. Ωστόσο, υποστηρίζουν ότι ο όρος κοινωνική σημαίνει ότι εστιάζουμε στην επίλυση προβλημάτων επηρεάζοντας την ικανότητα ενός ατόμου να προσαρμοστεί στο πραγματικό περιβάλλον.

Στο αναθεωρήμένο από τον D'Zurilla et al. (2002) μοντέλο υποστηρίζεται ότι υπάρχουν δύο γενικές αλλά μερικώς ανεξάρτητες διαδικασίες ο προσανατολισμός στο πρόβλημα και το στυλ επίλυσης προβλήματος που καθορίζουν τα αποτελέσματα της επίλυσης προβλημάτων στον πραγματικό κόσμο (Maydeu-Olivares & D'Zurilla, 1996). Ο προσανατολισμός του προβλήματος περιλαμβάνει μια μεταγνωστική διαδικασία και αυτή η διαδικασία σχετίζεται με τις γενικές πεποιθήσεις, τις εκτιμήσεις των συναισθημάτων των ανθρώπων σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη ζωή τους και τη δική τους ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (D'Zurilla et al., 2004).

Υπάρχουν δύο υποδιαστάσεις που συνθέτουν τον προσανατολισμό στο πρόβλημα θετικά και αρνητικά. Τα βασικά χαρακτηριστικά του θετικού προσανατολισμού ως προς το πρόβλημα είναι η εκτίμηση ενός προβλήματος ως πρόκληση, η πίστη στην επίλυση του, η εμπιστοσύνη στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων κάποιου, πιστεύοντας ότι η επίλυση του προβλήματος απαιτεί χρόνο, προσπάθεια, επιμονή και δέσμευση.

Αντίθετα, τα κύρια χαρακτηριστικά του αρνητικού προσανατολισμού είναι ότι ένα πρόβλημα αποτελεί σημαντική απειλή για την ευημερία ενός ατόμου, θεωρώντας ότι το πρόβλημα δεν μπορεί να λυθεί, η έλλειψη αυτο-αποτελεσματικότητας στην επίλυση προβλημάτων και αίσθημα αδυναμίας όταν παρουσιάζεται μια προβληματική κατάσταση (D’Zurilla et al., 2002, Maydeu-Olivares & D’Zurilla, 1996).

Η ορθολογική επίλυση προβλημάτων, η παρορμητικότητα και η αποφυγή είναι οι τρεις διαφορετικές μέθοδοι που χρησιμοποιεί κανείς για την επίλυση προβλημάτων. Εάν ένα άτομο μπορεί να εφαρμόσει αποτελεσματικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, τότε μπορεί να ισχυριστεί ότι κατέχει τον ορθολογικό τρόπο επίλυσης προβλημάτων (D'Zurilla et al., 2004).

Η δημιουργικότητα σύμφωνα με το λεξικό του πανεπιστημίου του Cambridge (online) είναι ‘‘η ικανότητα να παράγει κάποιος πρωτότυπες και ασυνήθιστες ιδέες, ή να κάνει κάτι νέο ή φανταστικό’’. Σε σχέση με το άτομο που χαρακτηρίζεται δημιουργικό χαρακτηριστικά του είναι η δέσμευση στην ανάληψη καθηκόντων και ικανότητα συγκέντρωσης, η ύπαρξη εσωτερικών (κυρίως) κινήτρων, η ερευνητικότητα, η δεκτικότητα προς το καινούργιο, η ανεκτικότητα προς το ασαφές, η

ανάληψη πρωτοβουλίας κλπ. Συνήθως χαρακτηρίζεται έτσι μετά από αξιολόγηση από ειδικούς που χαρακτηρίζουν ως υψηλής λειτουργικότητας και αξίας κάποιο προϊόν του.

2. Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η αυτοαξιολόγηση των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου, αναφορικά με τις οριζόντιες δεξιότητες. Ακόμη, διερευνήθηκε η επίδραση που ασκεί το φύλο σε αυτές και οι σχέσεις μεταξύ τους. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 128 μαθητές/-τριες οι οποίοι/ες φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 2017-2018 σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Ηρακλείου. Από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα 61 ήταν αγόρια (47,7%) και 67 κορίτσια (52,3%). 100 άτομα (78,1%) φοιτούσαν στην ευρύτερη περιοχή της πόλης του Ηρακλείου και 28 (21,9%) σε σχολεία της περιφέρειας. 104 άτομα (81,3%) φοιτούσαν σε Γενικά Λύκεια, 21 (16,4%) σε Γυμνάσια και μόλις 3 άτομα (2,3%) σε Επαγγελματικά Λύκεια.

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο δεξιοτήτων (ψυχομετρικά εργαλεία – τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Π.Ι., (2012), με τις ανάλογες προσαρμογές. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις κλειστού τύπου που διακρίνονταν σε 4 κλίμακες πέντε σημείων, τύπου Likert (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ 3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα). Η κλίμακα εκτίμησης των δεξιοτήτων της ομαδικής εργασίας αποτελείται από 8 προτάσεις με αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας Cronbach's a = ,730). Η κλίμακα εκτίμησης των δεξιοτήτων της Δημιουργικότητας αποτελείται από 9 προτάσεις με αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας Cronbach's a = ,812). Η κλίμακα εκτίμησης των δεξιοτήτων της Πρωτοβουλίας αποτελείται από 9 προτάσεις με αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας Cronbach's a = ,787). Η κλίμακα εκτίμησης των δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος αποτελείται από 11 προτάσεις με αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας Cronbach's a = ,819). Η κλίμακα εκτίμησης των δεξιοτήτων Εποικοδομητικής διαχείρισης των συναισθημάτων με 7 προτάσεις με αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας Cronbach's a = ,819).

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν μέτρα περιγραφικής στατιστικής, t - tests για ανεξάρτητα δείγματα, συσχετίσεις και απλή γραμμική παλινδρόμηση. Οι αναλύσεις έγιναν με το λογισμικό SPSS ν.21 και υιοθετήθηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας p=0,05.

Περιορισμοί της έρευνας αποτελούν το μικρό μέγεθος δείγματος, η απουσία περισσότερων κοινωνικοδημογραφικών μεταβλητών των υποκειμένων της έρευνας για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος αναφορικά με τις επιμέρους οριζόντιες δεξιότητες.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις δεξιοτήτων

Δεξιότητες	Μ.Ο.	Τ.Α.

Ομαδική εργασία	3,37	1,33
Δημιουργικότητα	3,20	1,29
Πρωτοβουλία	3,23	1,23
Επίλυση προβλημάτων	3,77	,52
Εποικοδομητική διαχείριση συναισθημάτων	2,24	,31

Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 1 προκύπτει ότι οι μαθητές του δείγματος γενικά αναφέρουν ότι κατέχουν ένα μέσο επίπεδο οριζόντιων δεξιοτήτων, όπως δεξιότητες ομαδικής εργασίας, δημιουργικότητας, πρωτοβουλίας, επίλυσης προβλημάτων, εποικοδομητικής διαχείρισης συναισθημάτων.

Πίνακας 2. Διαφοροποίηση δεξιοτήτων σε σχέση με το φύλο

	Φύλο			
	Αγόρια		**Κορίτσια**	
Δεξιότητες	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ομαδική εργασία	3,04	,38	3,25	,39
Δημιουργικότητα	3,23	,64	3,27	,62
Πρωτοβουλία	3,38	,64	2,92	,63
Επίλυση προβλημάτων	3,66	,55	3,92	,43
Εποικοδομητική διαχείριση των συναισθημάτων	2,31	,32	2,15	,26

Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 2 προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, ως προς τη δεξιότητα της Πρωτοβουλίας (t(110)=3,84, *p=,000*). Η διαφορά αυτή είναι υπέρ των αγοριών, εφόσον από αυτά δηλώνεται ότι κατέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό αυτές τις δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα (Μ.Ο.=3,38 Τ.Α.=,64) για τα αγόρια και (Μ.Ο.=2,92 Τ.Α.=,63) για τα κορίτσια. Επίσης υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, ως προς τη δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων ζωής (t(108)=-2,63, p=,010). Η διαφορά αυτή είναι υπέρ των κοριτσιών, εφόσον από αυτά δηλώνεται ότι κατέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό αυτές τις δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα (Μ.Ο.=3,92 Τ.Α.=,43)

για τα κορίτσια και (Μ.Ο.=3,66 Τ.Α.=,43) για τα αγόρια. Επίσης υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, ως προς τις δεξιότητες εποικοδομητικής διαχείρισης των συναισθημάτων (t(99)=2,732, p=,007). Η διαφορά αυτή είναι υπέρ των αγοριών, εφόσον από αυτά δηλώνεται ότι κατέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό αυτές τις δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα (Μ.Ο.=2,31 Τ.Α.=,32) για τα αγόρια και (Μ.Ο.=2,15 Τ.Α.=,26)για τα κορίτσια.

Στον Πίνακα 3 παρατίθενται οι δείκτες συνάφειας μεταξύ των υποκλιμάκων των οριζόντιων δεξιοτήτων.

Πίνακας 3. Δείκτες συνάφειας (Spearman's rho) μεταξύ των υποκλιμάκων των οριζόντιων δεξιοτήτων

Οριζόντιες δεξιότητες	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Ομαδική εργασία		,343**			,518**
Δημιουργικότητα	,343**		,433**	,228*	,842**
Πρωτοβουλία		,433**		,300**	,796**
Επίλυση προβλημάτων	,	,228*	,300**		,281**
Εποικοδομητική διαχείριση των συναισθημάτων	,518**	,842**	,796**	,281**	

***P<0.01 , *P<0.05*

Παρατηρούμε από τον Πίνακα 3, ότι υψηλότερο δείκτη συσχέτισης έχουν η εποικοδομητική διαχείριση των συναισθημάτων και η δημιουργικότητα (,842) και ακολουθούν η εποικοδομητική διαχείριση των συναισθημάτων με την πρωτοβουλία (,796). Είναι λογικό η εποικοδομητική διαχείριση συναισθημάτων να έχει υψηλό ποσοστό συσχέτισης με όλες τις προαναφερόμενες δεξιότητες. Από την απλή γραμμική παλινδρόμηση προέκυψε ότι το μοντέλο παλινδρόμησης δεν είναι σημαντικό.

4. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι μαθητές του δείγματος θεωρούν ότι διαθέτουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο οριζόντιων δεξιοτήτων με ελλείψεις σε επιμέρους δεξιότητες. Το εύρημα αυτό είναι θετικό αφού οι μαθητές του δείγματος θεωρούν ότι κατέχουν σε ικανοποιητικό ποσοστό δεξιότητες ζωής, απαραίτητες για τις απαιτήσεις του 21ου αιώνα. Αναφορικά με την διαφοροποίηση λόγω φύλου, τα κορίτσια δηλώνουν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα στις περισσότερες

οριζόντιες δεξιότητες που εξετάστηκαν. Αυτό μελλοντικά θα τους επιτρέψει να έχουν ευελιξία και προσαρμοστικότητα στο διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό οικονομικό περιβάλλον καθώς και στις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ των οριζόντιων δεξιοτήτων. Όμως το παλινδρομικό μοντέλο δεν έχει υψηλό βαθμό προσαρμογής μεταξύ όλων των αναφερόμενων αυτοαποτελεσματικοτήτων σε οριζόντιες δεξιότητες της μελέτης.

Για την αποτελεσματική μελέτη των οριζόντιων ικανοτήτων χρειάζεται να φωτισθεί/ούν περαιτέρω ο/οι μηχανισμός/οι μέσω του οποίου/ων λειτουργεί η αυτοαπαοτελεσματικότητα των μαθητών στις οριζόντιες δεξιότητες και ποιες είναι οι κρισιμότερες συνιστώσες στην ακαδημαϊκή ή επαγγελματική επιτυχία. Ακόμη μένει να διερευνηθεί πως η αυτοαποτελεσματικότητα αλληλεπιδρά με φορείς κοινωνικοποίησης, καθώς και με ατομικούς παράγοντες. Οι ερευνητές και όσοι συντελούν στην χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να εστιάσουν στην αξιολόγηση και προτεραιοποίηση των οριζόντιων δεξιοτήτων, με την παράλληλη ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bandura, A (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology, Vol 2 (No 2), 128-163.*

Bar-On R (2005). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence. In P. Farnandez Berrocal and Extremera, *Special issue on emotional intelligence*. Psichotema.

Brewer, L. (2013). *Enhancing the employability of disadvantaged youth: What? Why? and How? Guide to core work skills*. Geneva: I.L.O.

Cedefop (2002). *Κατάρτιση και Μάθηση με Στόχο την Απόκτηση Ικανοτήτων: Περίληψη των Κυριότερων Σημείων.* Θεσσαλονίκη: Cedefop.

Cedefop. (2016). *Skill supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020*. Ανακτήθηκε 25 Οκτωβρίου 2018, από http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/15540.aspx

D'Zurilla TJ, Goldfried MR (1971). Problem solving and behavior modification. *Abnormal Psychol. Vol* 78, 107-126.

D'Zurilla TJ, Nezu, AM (1982). Social problem solving in adults. In P. C.Kendall (Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy*, 201-274. New York: Academic Press.

D'Zurilla TJ, Nezu AM, Maydeu-Olivares A (2002). *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSIR): Technical manual. North Tonawanda*, NY: Multi- Health Systems.

D'Zurilla TJ, Nezu AM, Maydeu-Olivares A (2004). Social problem solving: Theory and assessment. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training*, 11-27, Washington, DC: American Psychological Association.

Ευρωπαϊκή Κοινότητα,(2007). *Βασικές Ικανότητες για τη Δια Βίου Μάθηση: ένα Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς, Λουξεμβούργο*: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*, ζ' Έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Lent, R.W., Hackett, G., & Brown, S.D., (1999). A Social Cognitive View of school to work transition. *The Career Development Quarterly*, Vol 47, 297-311.

Mayer JD, Salovey P (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey and D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, (pp 331), New York: Basic, Books.

Παπαδάκης, Σ. & Φραγκούλης, Ι. (2005). Η ανάπτυξη Κοινωνικών Ικανοτήτων και η απόκτηση Κοινωνικών Δεξιοτήτων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, στην Κοινωνία της Πληροφορίας: Διαμόρφωση Δεικτών Ποιότητας για την αξιολόγησή τους, στο: *Πρακτικά 2ου Επιστημονικού Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Αθήνα.

Pavlakis, E. (2017).*Developing Key Competences in Learning Organizations, as a factor of creating organizational culture*, Dissertation, School of Humanities, Hellenic Open University.

Roni Reiter-Palmon , Erika J. Robinson-Morral , James C. Kaufman & Jonathan B. Santo (2012). Evaluation of Self-Perceptions of Creativity: Is It a Useful Criterion?, *Creativity Research Journal*, 24:2-3, 107-114, DOI: 10.1080/10400419.2012.676980

Salovey, P, & Mayer, JD, (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, Vol 9:185-211.

Shippmann, S, Ash, A, Battista, M, Carr, L, Eyde, D, Hesketh, B, Kehoe, J, Pearlman, K, & Sanchez, I. (2000). The practice of competency modeling, *Personnel Psychology, 53*, 703-740.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΟΜΑΔΕΣ –ΣΤΟΧΟΙ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ

Χαροκοπάκη Κ. Αργυρώ

Εισαγωγή

Για πάρα πολλά χρόνια κοινή συνισταμένη των Θεωριών Επαγγελματικής Ανάπτυξης Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας και Λήψης Αποφάσεων ήταν ότι το πεδίο της απασχόλησης -τουλάχιστον για τις χώρες όπου υπήρχε σταθερή οικονομική ανάπτυξη- προσέφερε πλήθος ευκαιριών εργασίας, προσβάσιμες και ανοιχτές για τους ανθρώπους που ήταν πρόθυμοι και ικανοί να εργαστούν. Η οικονομική και ως εκ τούτου κοινωνική πολυπλοκότητα των τελευταίων δεκαπέντε χρόνων και οι συνεχόμενες αλλαγές στο χώρο εργασίας διαφοροποιούν τις έννοιες «εργασία» και «απασχόληση», τον αριθμό των προσφερόμενων θέσεων εργασίας, αλλά κυρίως, τις απαιτήσεις επαγγελματικής συμπεριφοράς για τους εργαζόμενους. Απαιτούν τη διαπραγμάτευση των αλλαγών και την «(ανα)κατασκευή» της ζωής και της σταδιοδρομίας τους (Peavy, 1998,2000). Το πλαίσιο αυτό έχει προσδιορίζει το νέο επιστημολογικό παράδειγμα της «σταδιοδρομίας» (π.χ. «η σταδιοδρομία χωρίς όρια» (boundaryless), «πρωτεϊκή σταδιοδρομία» (protean), κ.ά.), και βασίζεται στην προώθηση της ικανότητας του ατόμου για αυτοκαθοδήγηση σε μια πορεία αυτοανάπτυξης (Kaliris & Kriwas, 2014). Οι άνθρωποι δεν είναι πλέον απολύτως ελεύθεροι να κάνουν όποιες επιλογές επιθυμούν σχετικά με τη σταδιοδρομία τους όπως στο παρελθόν (Blustein, 2011).

Οι τάσεις αυτές αναμφίβολα έχουν επηρεάσει το γνωστικό πεδίο της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής. Συνοπτικά, κατά τη γνώμη μας, οι σημαντικότερες αλλαγές αφορούν: α) στη διατύπωση νέων -και την αξιοποίηση παλαιότερων- θεωρητικών προσεγγίσεων για την επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων και τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας (Amundson, 2009· Guichard, 2009· Savickas et al., 2009), β) στον προβληματισμό για την αποτελεσματικότητα των παραδοσιακών μεθόδων επαγγελματικής αξιολόγησης (Savickas, 1993) και το ρόλο των συμβούλων και γ) στις τάσεις αλληλοσυμπλήρωσης των θεωρητικών προσεγγίσεων, προκειμένου για τη διατύπωση πιο ολοκληρωμένων θεωρητικών σχημάτων ερμηνείας της σταδιοδρομίας των ατόμων (Wright & Perrone, 2008,2010).

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην κατά το δυνατόν παρουσίαση και περιεκτική ανάλυση των εν λόγω τάσεων. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στις ομάδες των πληθυσμών οι οποίες εντός των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρουσιάζουν ιδιαίτερες ανάγκες παροχής συμβουλευτικής.

1. Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις και τάσεις αλληλοσυμπληρωματικότητας αυτών στην Επαγγελματική Συμβουλευτική και επιπτώσεις στην Επαγγελματική Αξιολόγηση

Α) Διατύπωση νέων επιστημολογικών προσεγγίσεων και ανάδυση παλαιότερων

Οι θεωρίες που ασχολούνταν με την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας και προσδιόριζαν τη συνακόλουθη συμβουλευτική πρακτική πριν τη σύγχρονη μετα-νεωτερική εποχή που ζούμε εδώ και μερικές δεκαετίες, είχαν θετικιστικό, ψυχαναλυτικό ή συμπεριφοριστικό υπόβαθρο. Το σώμα των θεωρητικών τους εννοιών (μορφωμάτων) είχε ως βασική συνισταμένη την ανακάλυψη αιτιωδών σχέσεων οι οποίες θεωρούνταν ότι καθορίζουν τα κοινωνικά φαινόμενα. Στόχος τους ήταν η «ανακάλυψη» των ενδιαφερόντων και δεξιοτήτων των ατόμων και υποψήφιων εργαζομένων (κώδικας υποψηφίου) προκειμένου για την τοποθέτησή τους σε ένα περιβάλλον του ίδιου ή παρεμφερούς τύπου ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή ικανοποίηση τόσο του ατόμου όσο και του εργοδότη (Nota et al., 2014). Επίσης, ένα από τα κριτήρια αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας μιας θεωρίας επαγγελματικής ανάπτυξης, ήταν πόσο αυτή μπορούσε να προβλέψει μια ή περισσότερες από τις διαδικασίες που πραγματοποιούνται στην επαγγελματική ανάπτυξη ενός ατόμου.

Ως εκ τούτου, κυρίαρχο θεωρητικό σχήμα που προσδιόρισε και τις μεθόδους επαγγελματικής αξιολόγησης για πάρα πολλές δεκαετίες από την εμφάνισή του, αναδείχθηκε αυτό που εισηγήθηκε αρχικά ο Parsons (1909) και ολοκληρώθηκε με τον J.Holland (1985, 1994a, 1994b, 1997) το ταίριασμα των χαρακτηριστικών του ατόμου από τη μια πλευρά και του περιβάλλοντος από την άλλη. Το σχήμα αυτό αναδείχθηκε κυρίαρχο παγκοσμίως, εορτάζοντας το 2008 πενήντα χρόνια εφαρμογής με σημαντική απήχηση στον επιστημονικό κόσμο μέχρι σήμερα (Nauta, 2010· Sharf, 2010).

Το θεωρητικό υπόβαθρο του νέου επιστημολογικού παραδείγματος της σταδιοδρομίας προέκυψε από το θεωρητικό εύρος του κονστρουκτιβισμού και της θεωρίας της κοινωνικής κατασκευής ή του κοινωνικού κονστρουξιονισμού. Οι θεωρίες αυτές αναφέρονται στη δομή και διαμόρφωση της ανθρώπινης γνώσης μέσα από τη δράση του ατόμου και την κοινωνική διαμεσολάβηση και αποτέλεσαν πρόδρομους της εμφάνισης νέων θεωρητικών προσεγγίσεων. Τα κοινωνικά φαινόμενα πλέον δεν έχουν καθορισμένες αιτιώδεις σχέσεις και η κοινωνική πραγματικότητα δεν είναι αντικειμενικά δοσμένη και αμετάβλητη, αλλά μια «κατασκευή» (construct) στη διαμόρφωση της οποίας συμβάλει τα μέγιστα η ανθρώπινη δράση και η αλληλεπίδραση μ΄ αυτήν (McMahon, Patton & Watson, 2005).

Μερικές από τις θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναδυθεί προκειμένου για την κατανόηση και ανάπτυξη της σταδιοδρομίας των ατόμων είναι (ενδεικτικά): η Θεωρία Σχεδιασμού Ζωής (Life Design: Savickas, 2013· Savickas et al., 2009), η Θεωρία Συστημάτων για την ανάπτυξη σταδιοδρομίας (systems theory framework of career development: Patton & McMahon,2006), η Θεωρία του Χάους για τη σταδιοδρομία (chaos theory of careers: Bright & Pryor, 2011), η Θεωρία της Μάθησης για το Τυχαίο (Happenstance Learning Theory: Krumboltz, 2009,2011) και η Αφηγηματική προσέγγιση (Narrative Approach) (Amundson, 2009· Brown & Brooks, 1996· Bujold, 2004· Cochran, 1994· Guichard, 2009· Savickas et al., 2009).

Στις σύγχρονες τάσεις θεωρητικών προσεγγίσεων της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής δεν θα πρέπει να παραλείψουμε και την στροφή προς τη Θετική Ψυχολογία η οποία ξεκίνησε από το ευρύτερο πεδίο της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας. Πρόκειται για την επιστημονική μελέτη των αρετών του ανθρώπου και των εσωτερικών δυνάμεων του χαρακτήρα που ενδυναμώνουν τα άτομα και βοηθούν τις κοινωνίες να ευδοκιμήσουν. Επιβεβαίωσε τις θέσεις των ανθρωπιστικών ψυχολόγων και άνοιξε το δρόμο προς τη διερεύνηση σημαντικών διαχρονικών αξιών, ψυχοκοινωνικών δυνάμεων, ικανοτήτων και συναισθημάτων όπως το θάρρος, η αισιοδοξία, η εγκαρτέρηση, η ελπίδα, η επαγγελματική προσαρμοστικότητα, η

ανθεκτικότητα, η χαρά, ο αλτρουισμός, κ.ά. (λ.χ. Bockorny, 2015· Fair, 2014· Fredrickson & Levenson, 1998· Frederickson Mancuso, Branigan & Tugade, 2000· Luthans, Avolio, Avey, &Norman, 2007· Peterson & Seligman, 2004· Pury et al., 2014· Sidiropoulou-Dimakakou, Argyropoulou, Drosos, Kaliris, & Mikedaki, 2015). Επίσης, ανέδειξε τη σημασία των παραμέτρων της υποκειμενικότητας στη νοηματοδότηση των εμπειριών που αναφέρθηκαν προηγούμενα, με την εισαγωγή σύνθετων εννοιολογικών μορφωμάτων όπως η «υποκειμενική ευημερία» (well-being) (Lent, 2004). Η θετική ψυχολογία υιοθετήθηκε από την επαγγελματική συμβουλευτική για τη μελέτη σημαντικών αναπτυξιακών επιτευγμάτων στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου. Η προσέγγιση της επαγγελματικής συμβουλευτικής με βάση τις εσωτερικές δυνάμεις του ανθρώπου είναι ένα μοντέλο που θέτει υπό έλεγχο το εσωτερικό δυναμικό του ατόμου και έτσι διευκολύνει τη βέλτιστη επίδοση και την ευημερία του (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2016). Παράλληλα, φαίνεται ότι όταν τα άτομα, αντί να εστιάζουν στις αποτυχίες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη λήψη απόφασης, επενδύουν και ενεργοποιούν περισσότερο τις θετικές εσωτερικές τους δυνάμεις, μαθαίνουν περισσότερα. Συνεπακόλουθα, τείνουν να λαμβάνουν καλύτερες αποφάσεις (Dye, 2009).Η τάση αυτή έδωσε, όπως ήταν φυσικό, ώθηση σε ερευνητικό επίπεδο για τη μελέτη της σχέσης και της επίδρασης διαφόρων θετικών συναισθημάτων και παραμέτρων σε σημαντικά θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης όπως η λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας (λ.χ. Αργυροπούλου, Κατσιούλα, Δρόσος, & Καλίρης, υπό κρίση· Ginevra et al., 2018· Καλίρης, Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου, Δρόσος, & Φουντουκά., 2017· Santilli, Marcionetti, Rochat, Rossier, & Nota, 2016· Sovet, Annovazzi, Ginevra, Kaliris, &Lodi, 2018).

Αντιπροσωπευτική της τάσης για αξιοποίηση παλαιών και θεμελιωμένων συμβουλευτικών προσεγγίσεων στην Επαγγελματική Συμβουλευτική είναι η περίπτωση της θεωρητικής προσέγγισης της Λογοθεραπείας. Η Λογοθεραπεία αποτελεί ξεχωριστό κλάδο της Ανθρωπιστικής –Υπαρξιακής Προσέγγισης στη Συμβουλευτική (Συμβουλευτική, Εκπαίδευση & Διαβίου Μάθηση 2008). Η ονοματολογία της προέρχεται από την ελληνική λέξη Λόγος, που σημαίνει «νόημα» ή «σκοπός». Πρόκειται για μια προσέγγιση που εστιάζει στη δυνατότητα του ανθρώπου να μπορεί, αρκεί να θελήσει, να αντιμετωπίσει την όποια εμπειρία της ζωής, νοηματοδοτώντας την, ακόμη και αν αυτή του δημιουργεί υπαρξιακό κενό (Frankl, 1972). Η προσέγγιση διαμορφώθηκε σε μια περίοδο δοκιμασίας του ίδιου του εμπνευστή της, του V.Frankl σε ένα στρατόπεδο συγκεντρώσεως (1945). Οι εμπειρίες της ζωής του την περίοδο αυτή, ανακάλυψε ότι ήταν δυνατό να γίνουν υποφερτές μόνο εάν ανακαλύψει ένα νόημα ή σκοπό στην κατάσταση αυτή, ο οποίος να νοηματοδοτεί την φαινομενικά χωρίς νόημα κατάσταση που βίωνε, με τις εμπειρίες ταπείνωσης, αδικίας και πολλών άλλων φόβων.

Σήμερα οι άνθρωποι αναπτύσσουν νευρώσεις και αντιμετωπίζουν υπαρξιακό κενό, αδυνατώντας να βρουν νόημα στη ζωή τους. Το φαινόμενο αυτό, που είναι ιδιαίτερα διαδεδομένο στην εποχή μας, οφείλεται, μεταξύ άλλων, στον σύγχρονο κόσμο της εργασίας ο οποίος χαρακτηρίζεται από έντονη πολυπλοκότητα και συνεχή αλλαγή. Έτσι η εύρεση νοήματος στη ζωή θεωρείται ένας τρόπος που οδηγεί τους ανθρώπους στην υποκειμενική ευημερία (Lent, 2004). Ο συμβουλευόμενος θα πρέπει να βοηθηθεί να ανακαλύψει και να προσδιορίσει νόημα και σκοπό στη ζωή του.

Β) Διαφοροποιήσεις στην Επαγγελματική Αξιολόγηση

Συνακόλουθο της διαμόρφωσης του νέου επιστημολογικού παραδείγματος της σταδιοδρομίας και των επιστημολογικών της προσεγγίσεων είναι ότι η επαγγελματική αξιολόγηση βρίσκεται μπροστά σε νέες προκλήσεις ως προς την εφαρμογή της. Η

παραδοσιακή μέθοδος του ταιριάσματος των χαρακτηριστικών του ατόμου με το «κατάλληλο» εργασιακό περιβάλλον ως κορωνίδα των διαδικασιών επαγγελματικής αξιολόγησης αμφισβητείται. Βασικός στόχος των διαδικασιών επαγγελματικής αξιολόγησης σήμερα είναι η ενίσχυση των τάσεων αυτοδιερεύνησης και επαγγελματικής διερεύνησης του ατόμου (Blustein & Flum, 1999· De Bruin & de Bruin, 2006) καθώς και η στήριξη αυτού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Sampson, 2009). Σύμφωνα με τον Savickas (1993) η επαγγελματική αξιολόγηση στρέφεται από την αποκλειστική χρήση της αρχής «δοκιμή και μέτρηση» (test and tell) στον εμπλουτισμό των διαδικασιών της με δυναμικές, ποιοτικές προσεγγίσεις όπως η αφήγηση και οι μεταφορές.

Με δεδομένο το ότι η έμφαση δεν είναι πια στο παραγόμενο αποτέλεσμα (επαγγελματική επιλογή), καθώς αυτή η επιλογή μπορεί να μην είναι δυνατόν να καταστεί εφαρμόσιμη λόγω του ότι το άτομο δεν είναι σήμερα ελεύθερο σε ότι αφορά τον αυτοκαθορισμό των επιλογών του (Blustein, 2011), εγείρεται το ερώτημα: ακόμα και ένα άτομο έχει αποκτήσει επαρκή γνώση των χαρακτηριστικών του, πόσο του είναι δυνατό να επαναπροσδιορίσει τον εαυτό του, να ανταποκριθεί στις πολύπλοκες απαιτήσεις για τη διαμόρφωση της σταδιοδρομίας του, να την διαμορφώσει και να την αναδιαμορφώσει και να αναλάβει δράση για την πραγματοποίηση των σχεδίων του; (Pryor & Bright, 2008).

Σε κάθε περίπτωση, η διαφοροποίηση στις διαδικασίες και τους στόχους της επαγγελματικής αξιολόγησης προσφέρει νέες δυνατότητες στους σύγχρονους ερευνητές και επαγγελματίες της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας. Νέα τάση για την επαγγελματική αξιολόγηση αποτελεί η αξιοποίηση παλαιών και νέων μεθοδολογιών μαζί (McMahon, 2005,2006,2007,2009· McMahon & Watson, 2010, 2012). Βασικό ρεύμα αποτελούν οι προτάσεις για την ενσωμάτωση της αφήγησης ιστοριών στην παραδοσιακή μέθοδο της μέτρησης εννοιολογικών κατασκευών με συγκεκριμένα εργαλεία/κλίμακες (π.χ. ερωτηματολόγια), κατεύθυνση προς την οποία έχουν εισηγηθεί με εργασίες τους σύγχρονοι ερευνητές της διεθνούς βιβλιογραφίας, προτείνοντας συνδυαστικά μοντέλα δομημένων συνεντεύξεων για την προώθηση της επαγγελματικής αυτοδιερεύνησης των ατόμων (McMahon & Watson, 2010,2012).

Δ) Συγκερασμός και αλληλοσυμπληρωματικότητα των θεωρητικών προσεγγίσεων

Όπως ακριβώς στις διαδικασίες και τις μεθόδους επαγγελματικής αξιολόγησης, έτσι και στα θεωρητικά μοντέλα, η ανάδυση των νέων επιστημολογικών προσεγγίσεων στην επαγγελματική συμβουλευτική δεν σηματοδοτεί την απόρριψη των προηγούμενων προσεγγίσεων και μοντέλων. Αντιθέτως, σημασία αποκτά πλέον ο συνδυασμός παλαιών και νέων προσεγγίσεων καθώς η αποκλειστική επιλογή μιας από αυτές, είτε με ποσοτικά είτε με ποιοτικά χαρακτηριστικά, υπεραπλουστεύει το θεωρητικό υπόβαθρο της συμβουλευτικής παρέμβασης και την αποτελεσματικότητά της στην πράξη και δεν λαμβάνει υπόψιν της δεδομένα του σύγχρονου κοινωνικού πλαισίου και τις συνδεόμενες με αυτό ανάγκες των ωφελούμενων (Reid & West, 2009).

Το σύγχρονο οικονομικοκοινωνικό συγκείμενο ζωής και εργασίας επίσης, είναι αυτό που κάνει ώστε οι εξωτερικές απρόβλεπτες παράμετροι και τα γεγονότα να διαπλέκονται με τις ψυχικές αναστοχαστικές διεργασίες του ατόμου και η συμβουλευτική διαδικασία να αποτελεί ένα διαφορετικό εγχείρημα κάθε φορά (project) και για τα δύο εμπλεκόμενα μέρη (σύμβουλος – συμβουλευόμενος). Έτσι, η αποκλειστική εφαρμογή μιας παραδοσιακής θεωρίας επαγγελματικής ανάπτυξης δεν μπορεί να προσεγγίσει την εν λόγω διαδικασία παρ' εκτός και αν συνδυάζεται με

κάποια σύγχρονη, η οποία δίνει έμφαση στα ποιοτικά χαρακτηριστικά εκάστου συμβουλευόμενου (Bujold, 2004).

Αντιπροσωπευτική της τάσης για αλληλοσυμπληρωματικότητα των θεωρητικών προσεγγίσεων είναι ο συνδυασμός της Θεωρίας Δεσμού (Bowlbey, 1969,1973,1982) και της Κοινωνικογνωστικής Θεωρίας για τη Σταδιοδρομία (Social Cognitive Career Theory-SCCT, Lent, Brown & Hackett, 1994,2000) σε ότι αφορά τη διερεύνηση της επίδρασης της γονικής συμπεριφοράς στη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων (Dowing & Nauta, 2010· Wright, 2017· Wright & Perrone, 2008, 2010).

Η Θεωρία Δεσμού πρεσβεύει ότι η ποιότητα της αλληλεπίδρασης με τους γονείς/τροφούς στη βρεφική και στην πρώιμη κυρίως παιδική ηλικία, διαμορφώνει στο άτομο «ενεργά μοντέλα δεσμού» (attachment working models), γενικευμένες δηλαδή αναπαραστάσεις και προσδοκίες για τον εαυτό, τους άλλους και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Τα γονικά αυτά πρότυπα έχουν επιδράσεις στην ψυχική, άρα και την επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων (Καφέτσιος, 2003,2005). Σύμφωνα με την Κοινωνικογνωστική Θεωρία για τη Σταδιοδρομία οι ατομικοί παράγοντες (π.χ. το φύλο, τα στοιχεία προσωπικότητας, κ.ά.) καθώς και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες (π.χ. η δομή ευκαιριών, οι διαπροσωπικές σχέσεις με σημαντικούς άλλους, κ.ά.) ασκούν, διαμέσου των μαθησιακών εμπειριών των ατόμων, σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και των συναφών προσδοκιών τους. Αυτές, επιδρούν με τη σειρά τους, άμεσα ή έμμεσα, στο σχηματικό των ενδιαφερόντων τους, στους στόχους τους και στις ενέργειες υλοποίησής τους αλλά και στη συνακόλουθη επίδοσή τους, παρέχοντας έτσι μια διαρκή και δυναμική ανατροφοδότηση του κοινωνικογνωστικού σχήματος (Μοντέλα: ανάπτυξης ενδιαφερόντων, επιλογής σταδιοδρομίας και συμπεριφοράς-επίδοσης- Lent, Brown & Hackett, 1994,2000).

Η Κοινωνικογνωστική Θεωρία για τη σταδιοδρομία παρέχει ένα σαφές και δεκτικό σε έρευνα πλαίσιο ενσωμάτωσης των αρχών της Θεωρίας Δεσμού στη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης. Το θεωρητικό σημείο αλληλοσυμπλήρωσης αναφέρεται στο ρόλο που διαδραματίζει το πλαίσιο των σχέσεων του ατόμου με σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντός του ήδη από την παιδική ηλικία και ιδιαίτερα με τους γονείς του/της, στην επίδραση που ασκεί στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου (ιδιαιτέρως στη διαμόρφωση των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών: των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και των προσδοκιών για αποτελέσματα). Η στροφή του ερευνητικού ενδιαφέροντος προς την κατεύθυνση αυτή οδήγησε σε εμπειρικές διαπιστώσεις σχετικά με την επίδραση των τύπων δεσμού με τους γονείς (ασφαλής και ανασφαλής τύπος δεσμού με τους γονείς) στη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων στο διεθνή χώρο αλλά και στη χώρα μας (ενδεικτικά: Blustein et al., 1989· Braunstein –Bercovitz et al., 2012· Dowing & Nauta, 2010· Κουμουνδούρου & Μήτσου, 2014· Lease & Dahlbeck, 2009· O' Brien Fredman, Tipton & Lim, 2000· Ryan, Solberg & Brown, 1996 ·Wright & Perrone 2010, Wright et al., 2014· Wright 2017· Χαροκοπάκη, 2012) και ως εκ τούτου σε εδραίωση της τάσης αλληλοσυμπληρωματικής θεώρησης των εν λόγω προσεγγίσεων. Ως εξ αυτών, ο ανασφαλής τύπος δεσμού έχει ανασταλτική δράση στη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων σε αντίθεση με τον ασφαλή τύπο δεσμού ο οποίος σύμφωνα με τα ευρήματα φαίνεται να ευνοεί και να ενισχύει τις ικανότητες σχεδιασμού από την πλευρά των ατόμων του επαγγελματικού τους μέλλοντος.

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι η αποκλειστική επιλογή μιας εκ των νέων (ή και παλαιότερων) προσεγγίσεων με ποσοτικά ή ποιοτικά χαρακτηριστικά σε θεωρητικό ή ερευνητικό επίπεδο τόσο για τη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας όσο και για την Επαγγελματική Αξιολόγηση, χωρίς τον συνδυασμό αρχών και μεθόδων και των δύο, υπεραπλουστεύει και καθιστά περιορισμένη την αποτελεσματικότητά τους στην πράξη της συμβουλευτικής και δεν λαμβάνει υπόψη της τα δεδομένα του σύγχρονου κοινωνικού πλαισίου και τις συνδεόμενες με αυτό ανάγκες των συμβουλευόμενων, ιδιαιτέρως δε συγκεκριμένων ομάδων-στόχων για τις χώρες τις Ευρωπαϊκής Ένωσης στις οποίες γίνεται αναφορά ακολούθως.

2. Ομάδες με ιδιαίτερες ανάγκες σχεδιασμού ζωής και σταδιοδρομίας εντός των χωρών της Ε.Ε.

Το σύγχρονο πλαίσιο αβεβαιότητας, ανασφάλειας και έλλειψης σταθερότητας που επικρατεί τόσο σε κοινωνικό όσο και σε οικονομικό επίπεδο επηρεάζει ορισμένες ομάδες ανθρώπων, διαμορφώνοντας την κατάσταση ζωής τους με τέτοιες δυσκολίες και προκλήσεις, ώστε να αποκαλούνται από τους ειδικούς επιστήμονες «ομάδες υψηλού κινδύνου». Στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες αυτών των ομάδων θα αναφερθούμε εν συντομία στην παρούσα εργασία, στηριζόμενοι στο αξίωμα ότι η Επαγγελματική Συμβουλευτική, ως κλάδος των κοινωνικών επιστημών, μεριμνά για τις ανάγκες των ατόμων εκάστης εποχής, ιδιαιτέρως δε των ατόμων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

- Νέοι έφηβοι και νέοι ενήλικες (Neets: Νέοι εκτός δομών απασχόλησης, εκπαίδευσης ή κατάρτισης , 15-29 ετών)

Η Μόνιμη Επιτροπή για τους δείκτες και τους στόχους εκπαίδευσης και κατάρτιση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής καταγράφει ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά ανεργίας σε νέους εφήβους 15-29 ετών (25-45%) σε χώρες όπως η Ελλάδα, η Λιθουανία, η Ιταλία, η Ιρλανδία,, ακόμα και η Ισπανία και αναφέρει ότι αποτελούν μια ξεχωριστή κατηγορία πληθυσμού, τους "NEETs" (νέοι εκτός δομών εκπαίδευσης, απασχόλησης ή κατάρτισης) (European Commission, 2011).

Οι Neets στην Ευρώπη φαίνεται να είναι ετερογενής πληθυσμός με πολλές υποομάδες, δηλαδή με ομάδες με διαφορετικά δημογραφικά ή κοινωνικά χαρακτηριστικά και ανάγκες. Σε αυτούς περιλαμβάνονται μακροχρόνια άνεργοι, νέοι με οικογενειακές ευθύνες (π.χ. μονογονεϊκές οικογένειες, φροντιστές γονέων), αυτοί που συνειδητά δεν συμμετέχουν στην εκπαίδευση, την κατάρτιση ή την απασχόληση επειδή το επίπεδο εκπαίδευσης και δεξιοτήτων τους δεν ταιριάζει με το είδος της εργασίας που βρίσκουν (π.χ. έχουν υψηλή εκπαίδευση και βρίσκουν εργασίες χαμηλής εξειδίκευσης), αυτοί που ταξιδεύουν και ασχολούνται με τέχνη ή μουσική, κ.ά. (Eurofound, 2012).

Η Ελλάδα ανήκει στο σύμπλεγμα χωρών με υψηλό ρυθμό Neets, οι οποίοι δεν έχουν εργασιακή εμπειρία, έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο, δεν μπορούν να βρουν εργασία ανάλογη των προσόντων τους και ως εκ τούτο αποθαρρύνονται. Χαρακτηριστικό είναι ότι πάνω από το 25% των Neets είναι απόφοιτοι Πανεπιστημίων, ενώ ο αντίστοιχος ευρωπαϊκός μέσος όρος είναι 10% (Eurofound 2012: 34). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι Neets στην Ελλάδα βρίσκονται σε ευνοϊκότερη οικονομική και κοινωνική κατάσταση από ό, τι σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, επειδή η συμβίωση με την οικογένειά τους και το εισόδημα των γονιών τους συμβάλλει αποφασιστικά στην αποφυγή απόλυτης φτώχειας και δυστυχίας, δίνοντάς τους έτσι ένα μικρό προβάδισμα για την οικονομική τους κατάσταση και την προστασία τους σε

σύγκριση με άλλους νέους της ίδιας ομάδας εντός ΕΕ. Προτεραιότητά τους είναι το να βρουν μια δουλειά για την οποία είναι διατεθειμένοι να προχωρήσουν σε εσωτερική ή εξωτερική μετανάστευση (Δρακάκη, 2013).

Σε ότι αφορά τους νέους γενικότερα ως ηλικιακή ομάδα-στόχο εντός των χώρων της Ε.Ε., 60% του πληθυσμού εκτιμάται ότι έχει συμβάσεις μερικής απασχόλησης, χαμηλούς μισθούς, έντονη εργασιακή ανασφάλεια και αβεβαιότητα και ως εξ αυτών περιορισμένες προοπτικές σταδιοδρομίας. Οι νέοι της ομάδας αυτής θεωρείται επίσης ότι θα αντιμετωπίσουν προβλήματα κοινωνικής απομόνωσης καθώς η έλλειψη εργασιακής εμπειρίας δεν τους καθιστά ανταγωνιστικούς μεταξύ άλλων, μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων. Σε ιδιαίτερα δεινή θέση είναι αυτοί που έχουν χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης καθώς εκτιμάται ότι στο μέλλον οι εργασίες που θα καταλαμβάνουν θα είναι χαμηλής ή χωρίς καθόλου εξειδίκευση, άρα με μικρές προοπτικές βελτίωσης της εργασιακής τους εμπειρίας και φυσικά με χαμηλές αμοιβές (Bell & Blanchflower, 2010· Vaughan-Whitehead, 2011,in Nota et al., 2014). Αντιπροσωπευτικό της ψυχολογικής τους κατάστασης αποτελεί ότι έχουν ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα ανησυχίας για τις παρούσες και μελλοντικές προοπτικές εργασίας τους. Επίσης, η ανεργία, ειδικά όταν επεκτείνεται για μεγάλο χρονικό διάστημα, συνδέεται με τάσεις αυτοκτονίας, εξαρτήσεις όπως κάπνισμα, (κατά)χρηση ουσιών, εγκληματικές συμπεριφορές, υψηλά ποσοστά μείζονος κατάθλιψης και άγχους (Παγκόσμιος Οργανισμός Ψυχικής Υγείας, 2010).

Μεσήλικες εργαζόμενοι 55-64 ετών

Τα μέτρα που εφαρμόστηκαν την τελευταία δεκαετία για τη μείωση των ρυθμών συνταξιοδότησης αναδεικνύουν μια νέα ομάδα υψηλού κινδύνου, τους εργαζόμενους 55-64 ετών. Εάν οι εργαζόμενοι αυτοί χάσουν την εργασία τους για οποιοδήποτε λόγο, καθίσταται δυσκολότερο το να βρουν νέα λόγω των διακρίσεων εις βάρος της ηλικίας τους και των στερεοτύπων που συνδέονται με αυτήν ως άτομα λιγότερο παραγωγικά, με έλλειψη δεξιοτήτων, εκπαίδευσης, κινήτρων καθώς και αδυναμία προσαρμοστικότητας. Επιπλέον, δυσκολία στην εύρεση εργασίας δημιουργία η απροθυμίας των εργοδοτών να «επενδύσουν» σ' αυτούς λόγω του σύντομου χρόνου όπου προσδοκούν ότι θα αποσβέσουν οικονομικά ότι τους πρόσφεραν (Posthuma & Campion, 2009). Σημαντική δυσκολία για την ψυχολογική κατάσταση της εν λόγω ομάδας αποτελεί το ότι έχουν αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις σε σχέση με νεότερους εργαζόμενους. Ως εκ τούτου, ερευνητές έχουν καταγράψει υψηλότερα ποσοστά ανησυχίας και άγχους με αποτέλεσμα όταν βρεθούν εκτός εργασίας να τείνουν να καταλάβουν την πρώτη θέση εργασίας που θα βρουν παρά το ότι μπορεί να μην αντιστοιχεί στο επίπεδο της επαγγελματικής τους εμπειρίας ή εκπαίδευσης. Συνέπεια είναι ότι χαμηλότερες αμοιβές (Klehe et al., 2012, in Nota et al., 2014). Οι επιλογές αυτές ωστόσο τους οδηγούν στο να βιώνουν αισθήματα αποτυχίας και έλλειψης ικανοποίησης από τη ζωή, μείωση της αυτοεκτίμησης και αίσθημα αδυναμίας να ελέγξουν τη ζωή και τη σταδιοδρομία τους σε μια ηλικία που δεν μπορούσαν ποτέ να φανταστούν ότι θα τους συμβεί κάτι τέτοιο (Bobek & Robbins, 2005).

- **Μετανάστες**

Το ποσοστό της ανεργίας των μεταναστών στην Ευρώπη εκτιμάται ότι είναι αρκετά υψηλό (OECD, 2011) και το φαινόμενο παρουσιάζει διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο και την ηλικία τους. Για παράδειγμα, οι άνδρες κυρίως επηρεάστηκαν από την

οικονομική κρίση καθώς απασχολούνταν σε εργασίες που είχαν σχέση με τους τομείς της μηχανικής και των κατασκευών. Αντιθέτως, στις γυναίκες, οι οποίες παρέχουν κοινωνικές και οικιακές υπηρεσίες δεν παρατηρείται μείωση της απασχόλησης. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, οι μετανάστες εργάζονται στην «μαύρη ή γκρίζα οικονομία» υπό την έννοια ότι αμείβονται εξ' ολοκλήρου ή μερικά χωρίς κοινωνική ασφάλιση (Bimrose & McNair, 2011).

Το φαινόμενο της μετανάστευσης ως προς την επαγγελματική συμβουλευτική, θα πρέπει διερευνηθεί και να αντιμετωπιστεί διαφοροποιημένα για τις τρεις υποκατηγορίες του: α) τους πρόσφυγες, β) τους νόμιμους μετανάστες και γ) τους παράνομους μετανάστες. Σε ότι αφορά την πρώτη κατηγορία,οι πρόσφυγες συνήθως υποφέρουν από σοβαρά ψυχικά προβλήματα όπως κατάθλιψη και έχουν τάσεις αυτοκτονίας (Okocha, 2007). Οι νόμιμοι μετανάστες μπορεί να ήταν υψηλής εκπαίδευσης επαγγελματίες (π.χ. δικηγόροι, μηχανικοί) αλλά στις χώρες υποδοχής καταλαμβάνουν χαμηλά αμειβόμενες θέσεις εργασίας. Οι άνθρωποι αυτοί βιώνουν συναισθήματα απογοήτευσης, άγχους, κατάθλιψης (Okocha, 2007). Οι μη νόμιμοι μετανάστες δεν έχουν μόνο να αντιμετωπίσουν προβλήματα υγείας και επιβίωσης, αλλά και προβλήματα που αφορούν στην προσαρμογή τους στο κοινωνικό περιβάλλον καθώς δεν γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας που ζουν και δεν μπορούν να έχουν πρόσβαση σε κοινωνικά αγαθά όπως η υγεία, η εκμάθηση της γλώσσας κ.ά. (προβλήματα επιπολιτισμού). Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι άνθρωποι αυτοί λόγω της άμεσης ανάγκης για επιβίωση στις νέες χώρες, χάνουν τον έλεγχο σχεδιασμού της σταδιοδρομίας τους συνειδητοποιούν ότι η όποια εκπαίδευση ή εργασιακή εμπειρία είχαν δεν είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν ούτε καν νόμιμα στη χώρα που βρίσκονται (Schulteiss, Watts, Sterland, and O'Neil 2011).

Οι δυσκολίες σχεδιασμού ζωής και σταδιοδρομίας είναι δυνατό να πούμε ότι «μεταβιβάζονται» στα παιδιά αυτής της κατηγορίας πληθυσμού, καθώς ένα μεγάλο μέρος αυτών ζουν σε καθεστώς σχετικής φτώχειας και η πρόσβαση στα δημόσια αγαθά όπως αυτό της παιδείας είναι σχετικά περιορισμένη (κυρίως λόγω των προβλημάτων γλώσσας που έχουν), κατάσταση που περιορίζει τις προοπτικές σταδιοδρομίας τους, συνθλίβοντας τα όνειρα και τις προσδοκίες τους (Teranishi, Suarez-Orozco, & Suarez-Orozco, 2011).

- **Γυναίκες**

Παρά το ότι οι διακρίσεις εις βάρος των γυναικών στο χώρο εργασίας έχουν αμβλυνθεί και σχεδόν εξαλειφθεί από το 2008, ωστόσο το σταθερά υψηλό ποσοστό ανεργίας των γυναικών τις καθιστά μια από τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες ως προς την εύρεση και διατήρηση εργασίας και τις δυνατότητες σχεδιασμού σταδιοδρομίας (European Commission, 2011).

Στις σύγχρονες συνθήκες ζωής και εργασίας οι μεγαλύτερες σε ηλικία γυναίκες συχνά έχουν να αντιμετωπίσουν διακρίσεις που σχετίζονται ακριβώς με την ηλικία τους αλλά και δυσκολίες που σχετίζονται με την προσπάθεια ανταπόκρισης στις απαιτήσεις πολλαπλών κοινωνικών ρόλων (οικογενειακών, ρόλων που σχετίζονται με τη σταδιοδρομία), στοιχεία τα οποία σε συνδυασμό με την δυσκολία εξεύρεσης εργασίας κάνουν τον σχεδιασμό σταδιοδρομίας μια ιδιαιτέρως περίπλοκη υπόθεση (Athanasiou & Tazoglou, 2010· Bimrose, 2008). Ως εξ' αυτών, οι ερευνητές έχουν καταγράψει ότι οι νεαρές κοπέλες έχουν υψηλά επίπεδα γενικευμένης επαγγελματικής αναποφασιστικότητας (Vignoli, 2009), αλλά και χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή, υψηλά επίπεδα έντασης, ψυχοσωματικά συμπτώματα, άγχος και επαγγελματική εξουθένωση (Bianchi & Milkie, 2010).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι ερευνητές καταγράφουν την υπο-αντιπροσώπευση των γυναικών σε σχέση με τους άνδρες σε επιστημονικούς τομείς που θεωρούνται νευραλγικής σημασίας για την οικονομική ανάπτυξη της Ευρώπης, όπως είναι οι τομείς των Θετικών επιστημών, της Μηχανικής, της Τεχνολογίας και των Μαθηματικών (S.T.E.M. Science, Technology, Engineering, Mathematics) (Byars-Winston & Fouad, 2008). Ως εκ τούτου, προτείνουν μια σειρά από δράσεις (εκπαιδευτικές, ενημερωτικές, διερευνητικές τόσο για τους συμβούλους όσο και για τους συμβουλευόμενους). Κυρίως όμως εκτιμούν σημαντική τη συμβουλευτική αξιοποίηση ολοκληρωμένων θεωρητικών προσεγγίσεων, όπως της Κοινωνικογνωστικής Θεωρίας για τη Σταδιοδρομία (στην οποία θα αναφερθούμε παρακάτω), στις θεωρητικές αρχές της οποίας στηρίζονται για τνα προτείνουν τον σχεδιασμό συμβουλευτικών παρεμβάσεων (Byars-Whinston, 2014· Falco, 2017· Falco, Summers & Bauman, 2011· Fouad & Santana, 2017), δεδομένου ότι τα προγράμματα που έχουν πραγματοποιηθεί στη βάση της εν λόγω θεωρίας υπογραμμίζουν με εμφατικό τρόπο ότι βοηθούν τα άτομα στην αναδόμηση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητάς τους και ως εκ τούτου στη διαχείριση της σταδιοδρομίας τους.

- **Άτομα με ιδιαίτερες ανάγκες**

Η ενσωμάτωση της εν λόγω πληθυσμιακής ομάδας στην αγορά εργασίας αποτελεί μια διαρκή πρόκληση για τους επιστήμονες, καθώς η παρουσία τους σε ένα ιδιαίτερα ανταγωνιστικό περιβάλλον όπως αυτό της σύγχρονης αγοράς εργασίας δεν είναι δυνατόν να μην συνοδεύεται από στερεότυπα, δηλαδή από τις απλοποιημένες, κοινωνικά κατασκευασμένες εικόνες για τα άτομα αυτά, που πάσχουν από «κάτι». Αυτό σημαίνει ότι τόσο οι άλλοι εργαζόμενοι όσο κυρίως οι εργοδότες τους αντιμετωπίζουν ως μη επιθυμητούς, άρα και δεν τους προτιμούν στην εργασία τους. Στην Ευρώπη το ποσοστό απασχόλησης των ατόμων αυτών είναι σχετικά χαμηλό (44,9%) αλλά μειώνεται ακόμη περισσότερο ανάλογα τη σοβαρότητα της έλλειψης λειτουργικότητας που μπορεί να παρουσιάζουν (26,17%) (Eichhorst et al., 2010).

Επίσης, η εκπαίδευση που πιθανόν έχουν λάβει είναι περιορισμένη ή χαμηλών προδιαγραφών, η εργασιακή εμπειρία που έχουν έχει πραγματοποιηθεί σε «προστατευμένες συνθήκες», με αποτέλεσμα να μην τους είναι δυνατό να αναπτύξουν πραγματικές κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (ιδιαιτέρως με εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό ή προσωπικό των κοινωνικών υπηρεσιών όπου εργάζονταν), δεξιότητες λήψης αποφάσεων ή διαχείρισης προβλημάτων. Σε αυτά προστίθεται ότι δεν έχουν τη δυνατότητα να εκτεθούν σε εργασιακές εμπειρίες διαφορετικών ρόλων και δραστηριοτήτων, έχουν περιορισμένη γνώση των ευκαιριών εργασίας και μια πολύ περιορισμένη άποψη / γνώση του τι συνιστά εργασία στην πραγματικότητα (Soresi, Nota, Ferrari, & Sgaramella, 2013). Συνολικά, όσα προαναφέρθηκαν κάνουν ώστε τα άτομα αυτά να είναι λιγότερο ανταγωνιστικά στη σύγχρονη αγορά εργασίας (χαμηλό ποσοστό απασχόλησης) άρα καταλήγουν να έχουν χαμηλή ποιότητα ζωής.

- **Γονείς / Κηδεμόνες με παιδιά εφήβους**

Ένας από τους νέους τομείς στους οποίους εστιάζονται και επεκτείνονται διαρκώς οι έρευνες που στηρίζονται στις νέες θεωρήσεις και τις πρακτικές της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής, είναι αυτός του ρόλου των γονέων / κηδεμόνων. Έτσι, τα τελευταία χρόνια αρκετοί θεωρητικοί (Blustein, 2001· Flum, 2001· Wright & Perrone, 2008) υπογραμμίζουν την ανάγκη να μετατοπιστεί η έμφαση της σχετικής με την επαγγελματική επιλογή έρευνας από την εξέταση του ρόλου τον οποίο διαδραματίζουν στον τομέα αυτό οι ατομικοί παράγοντες (π.χ. οι αντιλήψεις

αυτοαποτελεσματικότητας), στην κατανόηση της επίδρασης που ασκεί στα εν λόγω ζητήματα το πλαίσιο του ατόμου με σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντός του, μεταξύ των οποίων κυρίαρχη θέση κατέχουν οι γονείς του. Πιο συγκεκριμένα, η διερεύνηση της εξέτασης του ρόλου και της επίδρασης που ασκεί η συμπεριφορά των γονέων στον διεθνή χώρο όσο και στη χώρα μας κατέδειξε ότι η γονική συμπεριφορά επιδρά στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης εκ μέρους των ατόμων, ιδιαιτέρως δε των εφήβων, μέσα από τον συνδυασμό των δύο δυνητικά αλληλοσυμπληρούμενων θεωριών και συγκεκριμένα, όπως αναφέρθηκε προηγούμενα, της Θεωρίας Δεσμού και της Κοινωνικογνωστικής Θεωρίας για τη Σταδιοδρομία.

Ερευνητικά δείχνουν ότι χαρακτηριστικά της οικογένειας όπως για παράδειγμα η συνοχή, ο γονεϊκός τύπος διαπαιδαγώγησης (αυταρχικός,αυθεντικός, παραμέλησης, επιτρεπτικός), παρουσιάζουν συσχέτιση με τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικών αποφάσεων (Koumoundourou, Tsaousis & Kounenou, 2010). Η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού με τους γονείς φαίνεται ότι ευνοεί και ενισχύει τις ικανότητες σχεδιασμού από την πλευρά των ατόμων του επαγγελματικού τους μέλλοντος (Kenny, 1990), προκαλεί τάσεις αυτοδιερεύνησης και διερεύνησης του περιβάλλοντος (Ketterson & Blustein, 1997· Vignoli et al., 2005), ενώ τα άτομα με ανασφαλή δεσμό εμφανίζουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής αναποφασιστικότητας (Braunstein-Bercovitz, 2014· Braunstein-Bercovitz, Benjamin, Asor & Lev, 2012· Dowing & Nauta, 2010· Keller & Brown, 2014· Vignoli, 2009). Επίσης, ο τύπος δεσμού με τους γονείς έχει φανεί ότι σχετίζεται και επηρεάζει τον κοινωνικογνωστικό μηχανισμό των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων των εφήβων, έναν μηχανισμό ιδιαιτέρως σημαντικό στη μελέτη της εν λόγω διαδικασίας καθώς αναφέρεται στις πεποιθήσεις του ατόμου που αφορά την ικανότητά του να επιτελέσει μια σειρά ενεργειών που αποσκοπούν στην υλοποίηση μιας ορισμένης απόφασης (Blustein, 1989· Κουμουνδούρου & Μήτσου, 2014· Lease & Dahlbeck, 2009· O'Brien, Friedman, Tipton & Linn, 2000· Ryan, Solberg, & Brown, 1996· Χαροκοπάκη, 2012· Wolfe & Betz, 2004).

Εκτός από το συγκεκριμένο θέμα της λήψης αποφάσεων, γενικά, φαίνεται ότι αν και διαφορετικά από ότι για τις προηγούμενες γενεές, οι γονείς διατηρούν έναν πολύ ενεργό και υποστηρικτικό ρόλο στη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των παιδιών τους, παρά το ότι αυτό πραγματοποιείται σε περίπλοκο κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο. Ως εκ τούτου, τους γονείς διακατέχει άγχος και αγωνία στις περιόδους μετάβασης των παιδιών τους (Stein et al., 2011). Πιο συγκεκριμένα, αρκετοί γονείς δηλώνουν ότι αδυνατούν να παράσχουν στα παιδιά τους την απαραίτητη για την διαπαιδαγώγησή τους ανατροφοδότηση ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, ή την υποστήριξη στον οραματισμό και τον σχεδιασμό του επαγγελματικού τους μέλλοντος, καθώς οι ίδιοι είναι απασχολημένοι στις ανησυχίες της δικής τους σταδιοδρομίας (υποαπασχόληση, απώλεια εργασίας, συμβάσεις μερικής απασχόλησης κ.ά.) (Nota et al., 2014). Ακόμα και όταν όμως είναι διατεθειμένοι να εμπλακούν σε συζητήσεις ή δραστηριότητες σχετικά με τη λήψη αποφάσεων και τον σχεδιασμό της σταδιοδρομίας των παιδιών τους, τις περισσότερες φορές μεταφέρουν τις παλαιές δικές τους εμπειρίες οι οποίες όμως δεν έχουν καμία χρησιμότητα στο σύγχρονο πλαίσιο. Πιο σοβαρό ωστόσο θεωρείται ότι μεταδίδουν στα παιδιά τους αισθήματα ματαιότητας, απελπισίας και αδυναμίας λόγω της δικής τους έλλειψης ικανότητας να διαχειριστούν την αβεβαιότητα της σύγχρονης αγοράς εργασίας. Το αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι τραγικό για τους νέους: γίνονται ολοένα και πιο απαισιόδοξοι για το μέλλον και τη σταδιοδρομία τους και περιστέλλουν τον ορίζοντα των δυνητικών επαγγελματικών τους επιλογών (Soresi & Nota, 2009).

- **Εργοδότες / Επιχειρηματίες / Αυτοαπασχολούμενοι**

Δεν είναι δυνατόν να αγνοήσουμε ότι στις σύγχρονες συνθήκες χρηματοπιστωτικής πτώσης και οικονομικής κρίσης έχουν επηρεαστεί οι επιχειρηματίες και αυτοαποασχολούμενοι, οι οποίοι διαπιστώνουν πτώση του τζίρου τους, στοιχείο που επηρεάζει αναπόφευκτα τις εργασιακές συνθήκες των εργαζόμενων σ' αυτούς. Οι επιχειρηματίες / εργοδότες και αυτοαπασχολούμενοι είναι αναγκασμένοι να επιδιώκουν την οικονομική ευρωστία της επιχείρησής τους πραγματοποιώντας διαρκώς επαγγελματικούς σχεδιασμούς και λαμβάνοντας σχετικές αποφάσεις. Την ίδια στιγμή, θα πρέπει να διαχειριστούν τις απαιτήσεις του εργατικού τους δυναμικού, καθώς γνωρίζουν ότι είναι σημαντικό για την επιχείρησή τους να διαθέτουν καταρτισμένους και εξειδικευμένους εργαζόμενους που μπορούν να τους αυξήσουν την παραγωγικότητα. Πολλοί από αυτούς βρίσκονται στη δεινή θέση να οφείλουν μεγάλα χρηματικά ποσά ή να διαχειρίζονται μια δύσκολη κατάσταση διαπραγμάτευσης για την επίτευξη μεγαλύτερων χρονικών διαστημάτων αποπληρωμών στους προμηθευτές τους. Η κατάσταση αυτή αναπόφευκτα συνδέεται με δευτερογενή συμπτώματα ψυχικής αναταραχής (άγχος, κατάθλιψη, τάσεις αυτοκτονίας, κ.ά.) καθώς και άλλα σοβαρά προβλήματα υγείας. (Διεθνής Οργανισμός Εργασίας, 2010).

3. Θεωρητικές Προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση των αναγκών των ομάδων στόχων

Ευρωπαίοι ερευνητές προτείνουν οι σύμβουλοι να αξιοποιήσουν θεωρητικές προσεγγίσεις με πιο περίπλοκα μοντέλα ερμηνείας και πρόβλεψης της επαγγελματικής συμπεριφοράς των ατόμων, τα οποία να έχουν επαληθευτεί ερευνητικά πολλαπλά και σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, ιδιαιτέρως δε στο Ευρωπαϊκό. Με αυτό το στοιχείο, δύο είναι οι θεωρητικές προσεγγίσεις που προτείνονται: Η Κοινωνικογνωστική Θεωρία για τη Σταδιοδρομία (Social Cognitive Career Theory – SCCT, Lent, Brown & Hackett, 1994,2000) και η Θεωρία Σχεδιασμού Ζωής (Life Design – LD, Savickas et al., 2009) (Nota et al., 2014).

Στο πλαίσιο της παρούσης εργασίας θα καταθέσουμε τις δικές μας προτάσεις και θα πραγματοποιήσουμε σύντομη αναφορά στις βασικές αρχές των μοντέλων της Κοινωνικογνωστικής Θεωρίας για τη Σταδιοδρομία καθώς και δύο ακόμη θεωρητικών προσεγγίσεων: της Λογοθεραπείας (V.Frankl, 1945) και της Θεωρίας του Τυχαίου (J.Krumboltz, 2009). Στη συνέχεια, θα καταθέσουμε προτάσεις για τη συμβουλευτική αξιοποίηση των θεωρητικών αυτών σχημάτων, με γνώμονα τις ανάγκες για την αντιμετώπιση των αναγκών των ομάδων στόχων που αναφέρθηκαν.

Α) Η Λογοθεραπεία (Logotherapy) του Victor Frankl

Η Λογοθεραπεία αποτελεί ξεχωριστό κλάδο της Ανθρωπιστικής –Υπαρξιακής Προσέγγισης στη Συμβουλευτική (Συμβουλευτική, Εκπαίδευση και Διαβίου Μάθηση, 2008). Πρόκειται για μια προσέγγιση που συγκεντρώνει το ενδιαφέρον της στο μέλλον και με αυτήν την έννοια δεν είναι αναδρομική αλλά ενδοσκοπική, εστιάζει δηλαδή στα έργα και τους στόχους που μπορεί να εκπληρώσει ο συμβουλευόμενος/η στο μέλλον. Η ονοματολογία της προέρχεται από την ελληνική λέξη Λόγος, που σημαίνει «νόημα» ή «σκοπός». Βασικός στόχος και έργο της προσέγγισης είναι το να έρθει ο συμβουλευόμενος/η αντιμέτωπος με την πραγματικότητα της ζωής του αναζητώντας νόημα σε αυτήν και συγκεκριμένο σκοπό/ούς, ο οποίος είναι μοναδικός και έχει αξία μόνο για αυτόν/ήν (Ε.Ο.Π.Π.ΕΠ., 2016· Frankl, 1945, 1972· Συμβουλευτική, 2008).

Η Λογοθεραπεία αποτελεί μια αισιόδοξη προσέγγιση στη δυνατότητα του ανθρώπου να μπορεί, αρκεί να θελήσει, να αντιμετωπίσει την όποια εμπειρία της ζωής, νοηματοδοτώντας την, ακόμη και αν αυτή του δημιουργεί υπαρξιακό κενό (Frankl, 1972). Οι άνθρωποι δηλαδή αναπτύσσουν νευρώσεις και αντιμετωπίζουν υπαρξιακό κενό, αδυνατώντας να βρουν νόημα στη ζωή τους. Το φαινόμενο αυτό στον σύγχρονο κόσμο της εργασίας είναι ιδιαίτερο διαδεδομένο στην εποχή μας.

Β) Η θεωρία Μάθησης του Τυχαίου

Δεδομένων των χαρακτηριστικών πολυπλοκότητας, συνεχούς αλλαγής και αβεβαιότητας που χαρακτηρίζουν τη ζωή και την αγορά εργασίας και δημιουργούν περιορισμούς στα άτομα σε σχέση με το τι γνωρίζουν αλλά κυρίως με τι ελέγχουν σε αυτές, ο Krumbotz διατύπωσε μια θεωρία επεκτείνοντας την πρώτη, αυτή της Μάθησης. Διατύπωσε τη Θεωρία Μάθησης του Τυχαίου (Krumboltz, 2009), σύμφωνα με την οποία τα τυχαία γεγονότα (π.χ. απρόβλεπτα δυσάρεστα γεγονότα ή αποτυχίες όπως η απώλεια μιας θέσης εργασίας και η αδυναμία εξεύρεσης μιας νέας) είναι δυνατόν να μετασχηματιστούν σε επαγγελματικές ευκαιρίες. Το ζήτημα για τον συγγραφέα της θεωρίας είναι το να βρίσκεται το άτομο σε ετοιμότητα να αξιοποιήσει τα τυχαία αυτά συμβάντα για την επαγγελματική και την προσωπική του ζωή, καθώς αυτά είναι δυνατό να την βελτιώσουν. Προς την κατεύθυνση αυτή βοηθά η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνειδητοποίησης και αναγνώρισης του περιβάλλοντος, ανάληψης ρίσκου, προσαρμοστικότητας και ανοιχτού μυαλού.

Γ) Η Κοινωνικογνωστική Θεωρία για τη Σταδιοδρομία

Η Κοινωνικογνωστική Θεωρία για τη σταδιοδρομία (Social Cognitive Career Theory-SCCT, Lent, Brown & Hackett, 1994,2000), η οποία στηρίζεται στις απόψεις του Bandura (1986), παρέχει ένα από τα πλέον έγκυρα μοντέλα ερμηνείας και πρόβλεψης της ακαδημαϊκής και της επαγγελματικής επιλογής του ατόμου (Betz, 2000,2008· Sheu & Bordon, 2017).

Σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία, οι ατομικοί παράγοντες (π.χ. το φύλο, τα στοιχεία της προσωπικότητας κ.ά.) καθώς και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες (π.χ. δομή των ευκαιριών, οι διαπροσωπικές σχέσεις με σημαντικούς άλλους, κ.ά.) ασκούν, διαμέσου των μαθησιακών εμπειριών των ατόμων, σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και των συναφών προσδοκιών τους. Αυτές, με τη σειρά τους, επιδρούν, άμεσα και έμμεσα, στο σχηματισμό των ενδιαφερόντων τους , στους στόχους τους και στις ενέργειες υλοποίησής τους αλλά και στη συνακόλουθη επίδοσή τους, παρέχοντας έτσι, μια διαρκή και δυναμική ανατροφοδότηση του κοινωνικογνωστικού σχήματος (Μοντέλα: ανάπτυξης ενδιαφερόντων, επιλογής σταδιοδρομίας και συμπεριφοράς-επίδοσης- Lent, Brown & Hackett, 1994,2000).

Η σχηματοποίηση αυτή δίνει έμφαση στους γνωστικούς μηχανισμούς που διαμορφώνουν τις παραμέτρους αυτών των μοντέλων, δηλαδή τα ενδιαφέροντα, τις επαγγελματικές επιλογές και τη συνακόλουθη επίδοση. Είναι όμως εύλογο ότι οι ανθρώπινες ενέργειες δε λαμβάνουν χώρα σε περιβαλλοντικό κενό. Έτσι, ένα ακόμα σημαντικό σημείο της θεωρίας είναι η περιγραφή του ρόλου των ατομικών και των περιβαλλοντικών παραγόντων. Στους παράγοντες αυτούς συμπεριλαμβάνουν και τους υποστηρικτικούς μηχανισμούς (supports) και φραγμούς (εμπόδια) (π.χ. οικογενειακό εισόδημα, αντιλήψεις των ατόμων για την υποστήριξη ή όχι από άτομα του περιβάλλοντός τους, κ.ά.). Οι παράγοντες αυτοί, λειτουργούν ως καθοριστικής σημασίας καταβολές για την πορεία της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου.

Οριοθετούν ένα πλαίσιο ζωής για το άτομο, καθορίζοντας τις ευκαιρίες και κυρίως προσδιορίζοντας τις μαθησιακές εμπειρίες που ενισχύονται θετικά ή αρνητικά μέσω των οποίων διαμορφώνονται οι κεντρικοί γνωστικοί μηχανισμοί (Lent, Brown, Hackett, 1994·2000). Ωστόσο, παρά την καταλυτική συχνά επίδραση των αντικειμενικών στοιχείων του περιβάλλοντος του ατόμου, οι ατομικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες, ιδιαιτέρως δε οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί και τα εμπόδια, αναγνωρίζονται και ενσωματώνονται στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου από τον τρόπο που το ίδιο το άτομο αντιλαμβάνεται και εκτιμά τη βαρύτητά τους. Αυτός είναι και ο λόγος που επισημαίνεται ότι εκτός από αντικειμενικά, είναι και υποκειμενικά προσδιορισμένοι, προκειμένου να δοθεί έμφαση στο ρόλο των γνωστικών αντιληπτικών μηχανισμών, ως συν-προσδιοριστικών παραγόντων της συμπεριφοράς του ατόμου (Lent, Brown & Hackett, 1994,2000,2002).

Οι υποθέσεις της θεωρίας έχουν επανειλημμένα επαληθευτεί, όχι μόνο στις Η.Π.Α. όπου να αρχικώς διατυπώθηκαν, αλλά και σε διάφορες χώρες της Ε.Ε., καταδεικνύοντας ομοιότητες στα αποτελέσματα με τις άλλες χώρες της Δύσης. Στην πραγματικότητα, οι σχετικές έρευνες είναι τόσες πολλές, ώστε οι ερευνητές έχουν τη δυνατότητα να πραγματοποιήσουν μετα-αναλύσεις που να επαληθεύουν και αυτές τις ισχυρές συνδέσεις μεταξύ συγκεκριμένων υποθέσεων των αρχικών μοντέλων για την πρόβλεψης της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής επιλογής των ατόμων (Brown, Lent, Telander, & Tramayne, 2011· Brown et al., 2008· Sheu et al., 2010· Shew & Bordon, 2017).

Τα τελευταία χρόνια, οι εισηγητές της Κοινωνικογνωστικής Θεωρίας για τη Σταδιοδρομία διατύπωσαν το Μοντέλο Διαχείρισης Σταδιοδρομίας (Social Cognitive Model of Career Self-Management) (Lent & Brown, 2013), το οποίο περιγράφει τις διαδικασίες συγκρότησης μηχανισμών επαγγελματικής προσαρμοστικότητας σε όλα τα αναπτυξιακά στάδια ζωής και σταδιοδρομίας του ατόμου (adaptive career behaviors). Μέσω αυτών των μηχανισμών το άτομο ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του σύγχρονου πλαισίου ζωής και εργασίας (βλ. πίνακας 1: Lent & Brown, 2013), ρυθμίζει τη συμπεριφορά του και διαχειρίζεται την εκπαιδευτική και επαγγελματική του ανάπτυξη (διαμορφώνει στόχους, οδηγείται στην υλοποίηση αυτών και έχει δεδομένα επίπεδα επίτευξης). Οι μηχανισμοί επαγγελματικής προσαρμοστικότητας αναφέρονται σε συγκεκριμένες διαδικασίες και απαιτήσεις σε επιτεύγματα (π.χ. δεξιότητες). Για τον προσδιορισμό των επιτευγμάτων αυτών εντοπίζουμε και εδώ την τάση αλληλοσυμπλήρωσης της θεωρίας από αρχές και υποθέσεις παλαιότερων θεωρητικών σχημάτων.

Τέλος, οι εισηγητές της εν λόγω θεωρίας στηρίχθηκαν στις αναθεωρημένες απόψεις του Bandura (2012) σχετικά με την αρχική διατύπωση για τη δυναμική αλληλεπίδραση των εσωτερικών (εσωτερικές γνωστικές και συναισθηματικές καταστάσεις όπως η αυτοαποτελεσματικότητα), εξωτερικών παραγόντων και της συμπεριφοράς του ατόμου (Bandura, 1986). Η δυναμική αυτή αλληλεπίδραση οδηγεί το άτομο στο αυτοκαθορισμό: στη δυνατότητα να γίνεται συν-διαμορφωτής του περιβάλλοντός του και της ζωής του. Στις αναθεωρημένες λοιπόν διατυπώσεις, οι επιδράσεις που δέχεται το άτομο χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: αυτές που το επηρεάζουν χωρίς τη θέλησή του, αν και διαθέτει κάποιου βαθμού ευελιξία στον χειρισμό τους και στις επιδράσεις που το άτομο επιλέγει από το περιβάλλον του και καθορίζουν την πορεία της ζωής του. Ο άνθρωπος επίσης είναι δυνατόν γίνει κατασκευαστής της δικής του πραγματικότητας (Bandura, 2012).

Στη βάση αυτή, ένας εκ των εισηγητών της Θεωρίας παρουσίασε μια πολυδιάστατη έννοια, έναν μηχανισμό, ο οποίος ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σύγχρονου ανθρώπου να διαχειρίζεται τις προκλήσεις και μεταβάσεις της ζωής και της σταδιοδρομίας του. Πρόκειται για την «ετοιμότητα ζωής & σταδιοδρομίας» ("career-life preparedness") (Lent, 2013). Περιλαμβάνει τη δυνατότητα διαχείρισης των ανατροπών που μπορεί να εμφανιστούν και την ετοιμότητα του ατόμου να μπορούν να αναγνωρίσει και να αξιοποιήσει τις ευκαιρίες, όπου και όταν αυτές εμφανίζονται (Sweeny, Carroll, & Shepperd, 2006). Στην πραγματικότητα, πρόκειται για έναν μηχανισμό που ενεργοποιεί τους ανθρώπους να είναι σε ετοιμότητα και να αναπτύσσουν στρατηγικές για τη διαχείριση των εμποδίων και την ανεύρεση και αξιοποίηση κάθε δυνατής υποστήριξης προκειμένου για την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας τους (Bandura, 2012).

4. Συμβουλευτική Αξιοποίηση

Η πολυπλοκότητα και συνθετότητα των προβλημάτων που αφορούν στη ζωή και τη σταδιοδρομία των ατόμων στη σύγχρονη εποχή της μετανεωτερικότητας, ιδιαιτέρως δε των ατόμων από τους πληθυσμούς που αναφέρθηκαν, δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπιστούν παρά με εξατομικευμένες υπηρεσίες επαγγελματικής συμβουλευτικής (Nota el al., 2014). Ως εκ τούτου, αναδεικνύεται η προστιθέμενη αξία της συμβουλευτικής σχέσης (σύμβουλος- συμβουλευόμενος) καθώς και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών αυτής (π.χ. γνησιότητα, εμπιστοσύνη, σεβασμός κ.ά.) για την αποτελεσματικότητά της (όφελος για τον συμβουλευόμενο).

Εκτός όμως από τους όρους και τις προϋποθέσεις διαμόρφωσης της συμβουλευτικής σχέσης, κεντρική συνισταμένη για την εφαρμογή της επαγγελματικής συμβουλευτικής αποτελεί η στοχοθεσία της. Η αντιμετώπιση των δυσκολιών που αναφέρθηκαν για κάθε ομάδα στόχο, προσδιορίζει ένα μεθοδολογικό πλαίσιο το οποίο αντλεί τη στοχοθεσία του από τις θεωρητικές προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν προηγούμενα. Ως εκ τούτου, σημαντικοί στόχοι της συμβουλευτικής διαδικασίας αναδεικνύονται (Lent, 2013· Lent et al., 2000· Nota et al., 2014· Soresi, 2011):

- η αναζήτηση και ο (επανα)προσδιορισμός νοήματος στη ζωή και την εργασία του συμβουλευόμενου ατόμου,
- η (ανα)διαμόρφωση των φιλοδοξιών και των εργασιακών ή προσωπικών στόχων του συμβουλευόμενου ατόμου, δεδομένης της έλλειψης κινήτρων στις περισσότερες των ομάδων που αναφέρθηκαν,
- η διεύρυνση των επαγγελματικών του ενδιαφερόντων,
- η ανάπτυξη νέων ικανοτήτων και δεξιοτήτων καθώς και δεξιοτήτων διαχείρισης των συναισθημάτων που συνοδεύουν την πολυπλοκότητα, αστάθεια και το ρηξικέλευθο των αλλαγών στη ζωή και την εργασία, των δομικών εμποδίων (π.χ. της οικογένειας) ή άλλων εμποδίων ατομικής προδιάθεσης (δυνατότητες και γνώσεις, εκπαίδευση, κατάρτιση, γνώση της αγοράς),
- ο (επανα)προσδιορισμός σαφών και ρεαλιστικών στόχων,
- η αναζήτηση υπευθυνότητας στο πρόσωπο του συμβουλευόμενου μέσω της ενεργού εμπλοκής του σε διερευνητικές ή εκπαιδευτικές διαδικασίες {π.χ. διερεύνηση της αγοράς εργασίας , των ευκαιριών εκπαίδευσης και κατάρτισης συμμετοχή σε δυϊκά προγράμματα εκπαίδευσης (μαθητεία και επαγγελματική κατάρτιση, κ.ά.)}.

Ως εξ αυτών των στόχων, έμφαση κατά τη διεξαγωγή της συμβουλευτικής διαδικασίας δίνεται στα στοιχεία εκείνα του ατόμου που είναι δυνατόν να αναπτυχθούν ή να βελτιωθούν (έχουν δηλαδή μια δυναμικότητα) και όχι αυτά που συνιστούν δομικά

(μη εξελισσόμενα) χαρακτηριστικά, όπως η προσωπικότητα. Η τάση αυτή σχετίζεται με το σύγχρονο θεωρητικό πλαίσιο του κονστρουξιονισμού το οποίο θεωρεί ότι ο άνθρωπος είναι συν-κατασκευαστής της κοινωνικής του πραγματικότητας. Τα στοιχεία λοιπόν στα οποία στοχεύει η επαγγελματική συμβουλευτική είναι οι προσωπικές ικανότητες και δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα, καθώς σε αυτά ενυπάρχει η δυνατότητα ανάπτυξης ή αναδιαμόρφωσης μέσα από την ανακάλυψη νέων ευκαιριών ή τη δημιουργία νέων εμπειριών που θα τροφοδοτήσουν τις γνωστικές διαδικασίες και προσδοκίες (Nota et al., 2014). Οι μηχανισμοί αυτοί είναι κρίσιμοι και σημαντικοί για την Κοινωνικογνωστική Θεωρία για τη Σταδιοδρομία ενώ για τη Θεωρία του Τυχαίου στοιχείο με δυνατότητα αλλαγής είναι η επίδειξη της δεξιότητας της ετοιμότητας για την αξιοποίηση τυχαίων συμβάντων στην επαγγελματική ή την κοινωνική ζωή .

Οι αντικειμενικές συνθήκες ζωής (π.χ. το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, το περιβάλλον μόνιμης διαμονής του ατόμου, κ.ά.) δεν είναι δυνατόν να μεταβληθούν με τις διεργασίες που πραγματοποιούνται στην επαγγελματική συμβουλευτική. Όμως οι κοινωνικογνωστικοί μηχανισμοί (αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για την οργάνωση και την ολοκλήρωση μιας σειράς ενεργειών προκειμένου για την επίτευξη καθορισμένων επιπέδων επίτευξης όπως για παράδειγμα η λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας, οι προσδοκίες αποτελέσματος και οι στόχοι, οι οποίοι οδηγούν με τη σειρά τους οδηγούν τα άτομα στην αντίστοιχη συμπεριφορά για την επίτευξή τους) είναι δυνατόν να διαφοροποιηθούν (αναδομηθούν) με κατάλληλα σχεδιασμένες παρεμβάσεις που απευθύνονται στις πηγές διαμόρφωσής τους (εμπειρίες προσωπικών επιτευγμάτων, επαφή με πρότυπα, λεκτική πειθώς, συναισθηματική διέγερση).

Η επίτευξη της ανάπτυξης νέων δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων δημιουργεί νέες εναλλακτικές επιλογής στόχου/ων για το συμβουλευόμενο άτομο. Σημαντικό ζητούμενο της συμβουλευτικής διαδικασίας για το στοιχείο αυτό είναι να προσδιοριστούν ή να δημιουργηθούν «πραγματικοί» στόχοι. Ο χαρακτηρισμός αυτός αναφέρεται στο βαθμό εφικτότητάς του/τους σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της σαφήνειας, του μετρήσιμου ή επαληθεύσιμου, της ρεαλιστικότητας, και του χρονικά προσδιορισμένου αυτού/των. Σύμφωνα επίσης με το θεωρητικό μας πλαίσιο, σημαντικό χαρακτηριστικό είναι η ελκυστικότητα του στόχου/χων, καθώς όσο μεγαλύτερο είναι το σθένος των αποτελεσμάτων που αναμένονται για τον συμβουλευόμενο, τόσο πιθανότερο είναι το άτομο όχι μόνο να διαμορφώσει σχετικό/ούς στόχο /στόχους αλλά κυρίως, να προχωρήσει σε ενέργειες πραγματοποίησής του/των.

Σε όσα αναφέρθηκαν, σημαντικό ρόλο στη συμβουλευτική πράξη και επικουρικά στην επίτευξη των παραπάνω στόχων κατέχει ο εντοπισμός και η αξιοποίηση (ή ενεργοποίηση) των όποιων υποστηρικτικών μηχανισμών διαθέτει το άτομο (π.χ. η υποστήριξη, η ενθάρρυνση από σημαντικά πρόσωπα στην οικογένεια, από φίλους, η επικοινωνία με πρόσωπα που μπορεί να λειτουργήσουν ως μέντορες στη ζωή του ατόμου ή η οικονομική ή ψυχολογική του υποστήριξη, κ.ά.). Η δράση αυτών των μηχανισμών μπορεί να είναι αντισταθμιστική στα όποια εμπόδια (περιορισμούς ή φραγμούς) θεωρεί το άτομο ότι υπάρχουν και επηρεάζουν τις διαδικασίας επαγγελματικής του ανάπτυξης («αρνητικές επιρροές» του περιβάλλοντος π.χ. οι αρνητικές επιδράσεις της οικογένειας στην υλοποίηση μιας απόφασης)(Lent, 2013).

Η επίτευξη των ανωτέρω στόχων αφορά και αναφέρεται κυρίως σε νέους ενήλικες, Neets, γυναίκες και άτομα με ιδιαίτερες ανάγκες. Για τις υπόλοιπες ομάδες – στόχους που αναφέρθηκαν, παρά το ότι εξακολουθούν οι στόχοι αυτοί να είναι

σημαντικοί, θα πρέπει να αναφερθούμε σε ορισμένες ακόμη παραμέτρους που βοηθούν στην αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών τους. Πιο συγκεκριμένα, οι συμβουλευόμενοι των υπόλοιπων ομάδων-στόχων (νέοι με προσωρινές συμβάσεις εργασίας, εργαζόμενοι μεγαλύτερης ηλικίας 55-64 ετών, μετανάστες, γονείς/ κηδεμόνες, εργοδότες & αυτοαπασχολούμενοι), κρίνεται σκόπιμο να αναπτύξουν την «ετοιμότητα ζωής & σταδιοδρομίας» ("career-life preparedness") στην οποία αναφερθήκαμε παραπάνω (Lent, 2013).

Προπαρασκευαστικές δραστηριότητες για την ανάπτυξη της εν λόγω δεξιότητας αποτελούν, για παράδειγμα, η ενεργοποίηση των δικτύων υποστήριξης του ατόμου, η αναζήτηση εκπαιδευτικών ευκαιριών ή ευκαιριών εργασίας ακόμα και αν ο/η συμβουλευόμενος/η είναι ικανοποιημένος/η με την τρέχουσα εργασιακή του κατάσταση, η προετοιμασία του για υποθετικές περιπτώσεις «τι θα γίνει αν…», «το χειρότερο που μπορεί να μου συμβεί είναι…», η αναβάθμιση των δεξιοτήτων του, η συμμετοχή σε δραστηριότητες καθοδήγησης – μέντορινκγ[31]. Η ανάπτυξη της εν λόγω δεξιότητας βοηθά στην ομαλή προσαρμογή των ατόμων σε καταστάσεις που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν κάτι απρόοπτο, μια μετάβαση, ένα σοβαρό εμπόδιο στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία και θα διατηρήσει τα επίπεδα νοήματος και κινήτρων για τη ζωή και την εργασία σε ικανοποιητικό επίπεδο διαφυλάσσοντας παράλληλα και την ψυχική τους υγεία (Lent, 2013· Salmela-Aro, Mutanen, & Vuori, 2011).

Τέλος, ιδιαίτερη αναφορά θα πρέπει να γίνει σε προτάσεις συμβουλευτικής αξιοποίησης σε ότι αφορά την ομάδα στόχο γονείς. Οι ερευνητές και επιστήμονες προτείνουν ότι οι γονείς θα πρέπει να αποτελέσουν προτεραιότητα για τον σχεδιασμό συμβουλευτικών παρεμβάσεων. Πρώτο και σημαντικό θέμα είναι ότι χρειάζεται να ευαισθητοποιηθούν, να ενημερωθούν και να εκπαιδευτούν (με ενημερώσεις, σεμινάρια κ.ά.) για την σπουδαιότητα της ύπαρξης στενών διαπροσωπικών σχέσεων αλληλεπίδρασης με το(α) παιδί(α) τους σε αυτήν την ταραγμένη, συναισθηματικά έκρυθμη και ιδιόρρυθμη από πολλές απόψεις φάση της ζωής των δεύτερων όπως είναι ο εφηβεία καθώς και τις προϋποθέσεις μιας υγιούς διαπροσωπικής σχέσης (π.χ. αμοιβαία αποδοχή, ζεστασιά, αισθήματα ασφάλειας και συναισθηματικής (υπο)στήριξης, κ.ά.). Επίσης, χρειάζεται να ενημερωθούν και να εκπαιδευτούν στις μεθόδους αγωγής οι οποίες δημιουργούν τις συνθήκες που αναπτύσσουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες διαμόρφωσης προσωπικών στόχων και λήψης αποφάσεων στους εφήβους, αρχής γενομένης από δραστηριότητες σε καθημερινά θέματα (π.χ. διαμόρφωση επιλογών αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου των εφήβων) και στη συνέχεια σε θέματα επαγγελματικών επιλογών και στόχων σταδιοδρομίας, σχεδιασμού και πραγματοποίησης των στόχων αυτών, όπως για παράδειγμα ο τρόπος συζήτησης ή η ενίσχυση της αυτονομίας και αυτοβουλίας. Σε αυτό το θέμα χρειάζεται να ενημερωθούν για τους διαφορετικούς τρόπους διαπαιδαγώγησης (αυταρχικός, επιτρεπτικός, αυθεντικός, παραμέλησης) και τις συνέπειες που έχουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των παιδιών τους, για τις συνέπειες που έχει ο τρόπος συμπεριφοράς τους ως πρότυπα επαγγελματικών ρόλων και εργασιακών αξιών, για τις

[31] Αν και υπάρχουν πολλοί ορισμοί για το τι είναι το σύστημα του μέντορινγκ (mentoring), σύμφωνα με τους ερευνητές είναι μια σχέση συνεργασίας μεταξύ δύο ατόμων, η οποία επιτρέπει την ανταλλαγή εμπειριών, απόψεων, πληροφοριών και πρακτικών συμβουλών για ένα συγκεκριμένο τομέα (συμβουλευτικής, απασχόλησης ή άλλης δραστηριότητας). Είναι μια σχέση που ενδυναμώνει και αναπτύσσει το συναίσθημα της αυτοπεποίθησης, ενισχύοντας τις επαγγελματικές και προσωπικές δεξιότητες κυρίως του καθοδηγούμενου. (Meginnson & Clutterbuck, 1995).

δυνατότητες επίδειξης συγκεκριμένων συμμετοχικών ενεργειών σε θέματα σχεδιασμού σταδιοδρομίας, και άλλα θέματα. Εν γένει, οι γονείς θα πρέπει να αντιληφθούν ότι η σχέση τους με τους εφήβους γιους και κόρες τους θα χρειαστεί να είναι υποστηρικτική ηθικά, συναισθηματικά και οικονομικά σε μακροχρόνια βάση (Koumoundourou, Tsiaousis & Kounenou, 2010· Rogers, Creed & Praskova, 2018· Scorikov & Vondracek, 2011· Soresi & Nauta, 2009· Thoennisen & Walper, 2012 ·Χαροκοπάκη, 2012).

5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Το σύγχρονο κοινωνικό πλαίσιο και οι συνδεόμενες με αυτό ανάγκες των συμβουλευόμενων, ιδιαιτέρως δε των συμβουλευόμενων στις ομάδες –στόχους που αναφέρθηκε η παρούσα εργασία, δημιουργούν την ανάγκη υιοθέτησης ενός συνδυασμού θεωρητικών αρχών και επιστημονικών μεθόδων στην πράξη της επαγγελματικής συμβουλευτικής. Ως εξ αυτού, ο ρόλος των συμβούλων συναντά με τη σειρά του νέες προκλήσεις.

Σε πρώτο στάδιο οι επαγγελματικοί σύμβουλοι μετονομάζονται από «ειδικοί επαγγελματικού προσανατολισμού των ατόμων (νέων ή ενηλίκων)» σε «διευκολυντές» και «συγκατασκευαστές» τόσο της επαγγελματικής όσο και της προσωπικής ανάπτυξης των ατόμων ως ολοτήτων. Θεωρούνται «πρεσβευτές της αλλαγής» στη ζωή των ατόμων καθώς είναι αυτοί που θα πρέπει να τους προετοιμάζουν όχι μόνο για τη διαχείριση αλλαγών και μεταβάσεων αλλά και να λειτουργούν προλαμβάνοντας, ετοιμάζοντας τους ανθρώπους για το ενδεχόμενο ύπαρξή τους (Nota et al., 2014).

Σε επίπεδο συμβουλευτικής πρακτικής, οι επαγγελματικοί σύμβουλοι διαδραματίζουν σημαντικό, ενεργό ρόλο, καθώς είναι αυτοί που αναγνωρίζουν, προσδιορίζουν, ερμηνεύουν, ακόμα και νοηματοδοτούν τα στοιχεία των ιστοριών των πελατών τους, δηλαδή γίνονται συγκατασκευαστές των νοημάτων που παράγονται (Bujold, 2004). Για να επιτευχθούν οι στόχοι που αναφέρθηκαν, θα πρέπει να υποβάλλουν αρκετές διερευνητικές ερωτήσεις σχετικά με τις εμπειρίες ζωής και σταδιοδρομίας του συμβουλευόμενου/ης, στάση που από τους θεωρητικούς παρομοιάζεται ως «ευγενική περιέργεια» και στοχεύει στην μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής διαδικασίας (McMahon & Watson, 2012:449).

Οι ανάγκες εφαρμογής του σύγχρονου επιστημολογικού παραδείγματος της σταδιοδρομίας ωστόσο, απαιτούν και την (επαν)εκπαίδευση των συμβούλων στην εφαρμογή αυτών των σύγχρονων προσεγγίσεων καθώς και σε άλλα θέματα. Μερικά από αυτά είναι η χρήση των νέων τεχνολογιών διαχείρισης πληροφοριών και η κατάρτιση και ευαισθητοποίησή τους σε θέματα διαχείρισης ομάδων για την εφαρμογή εκτός από ατομικών και ομαδικών προγραμμάτων συμβουλευτικής παρέμβασης. Ακόμα, αναγκαία κρίνεται και η εκπαίδευσή τους στην εφαρμογή διεπιστημονικών προσεγγίσεων. Αυτό συμβαίνει γιατί, καθώς ο σύγχρονος άνθρωπος αναπτύσσει παράλληλα διάφορα λειτουργικά συστήματα και δεξιότητες, οι όποιες συμβουλευτικές παρεμβάσεις θα πρέπει να οργανώνονται από διεπιστημονικές ομάδες επαγγελματιών που συνεργάζονται μεταξύ τους (επαγγελματίες υγείας, ψυχικής υγείας, κοινωνικοί επιστήμονες κ.ά.), δηλαδή σε επίπεδο διεπαγγελματικό (Nota et al., 2014).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Amundson, N. E. (2009). Active engagement: The being and doing of career counselling (3rd ed.). Richmond, Canada: Ergon Communications.

Bandura, A., (1986). *Social foundation of thought & action: A cognitive theory.* Englewood Cliffs.

Betz, N.E., (2000). Self-Efficacy Theory as a Basis for Career Assessment, *Journal of Career Assessment,* 8, 205-222.

Betz, N.E. (2008). Advances in vocational theories. In S.D. Brown, & R.W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology,* (pp. 357-374). New York: Wiley.

Bianchi, S.M., & Milkie, M.A., (2010). Work and family research in the first decade of the 21rst century. *Journal of Marriage and Family, 72,* 700-725.

Bimrose, J. (2008). Guidance for girls and women. In: J.A. Athanasou & R. van Esboreck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp.375-404). Dordrecht, the Netherlands: Springer Science + Business Media B.V.,

Bimrose, J., & McNair, S. (2011). Career support for migrants: Transformation or adaptation? *Journal of Vocational Behavior, 78,* 325-333.

Blustein, D.L., (2011). Vocational psychology at the folk in the road: Staying the course or taking the road less traveled. *Journal of Career Assessment, 19,* 316-322.

Blustein, D. L., & Flum, H. (1999). A self-determination perspective of interests and exploration in career development. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), Vocational interests: Meaning, measurement and counseling use (pp. 345–368). Palo Alto, CA: Davies-Black.

Blustein, D. L., Ellis, M.V., & Devenis, L.E., (1989). The development and validation of a two-dimensional model of the commitment to career choices process. *Journal of Vocational Behavior,* 35, 342-378.

Bobek, B.L., & Robbins, S.B., (2011). Counseling for career transition: Career pathing, job loss, and reentry. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds), *Career Development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 625-650). Hoboken. NJ: Wiley.

Bockorny, K. M. (2015). *Psychological capital, courage, and entrepreneurial success* (Unpublished doctoral dissertation).The College of Business, Bellevue University, Bellevue, Nebraska, USA

Bowlby, J., (1969/1982). *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment.* Basic Books, New York.

Bowlby, J., (1973). *Attachment and loss. Vol.2: Separation*. New York: Basic Books.

Bowlby, J., (1980). *Attachment and loss. Vol.3: Loss.* New York: Basic Books.

Bowlby, J., (1988). *A secure base: parent-child attachments and healthy human development.* New York: Basic Books.

Braustein-Bercovitz H., (2014), Self-criticism, anxious attachment and avoidant attachment as predictors of career decision making. *Journal of Career Assessement, 22(1),* 176-187. Doi: 10.1177/1069072713492938.

Braunstein -Bercovitz, H., Benjamin, A. B., Asor Sh., Lev, M., (2012). Insecure attachment and career indecision: Mediating effects of anxiety and pessimism. *Journal of Vocational Behavior, 81,* 236-244. doi.org/10.1016/j.jvb.2012.07.009

Brown,S.D., Lent, R.W., Telander, K., & Tramayne, S., (2011). Social Cognitive career theory, conscientiousness, and work performance: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior, 79,* 81-90. DOI: 10.1016/j.jvb.2010.11.009

Brown, S.D., Tramayne, S., Hohra D. Telander, K., Fan, X., & Lent, R.W., (2008). Social cognitive predictors of college student's academic performance and persistence: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior, 72,* 298-308. DOI: 10.1016/j.jvb.2007.09.03

Bright, J. E. H., & Pryor, R. G. L. (2011). The Chaos Theory of Careers. *Journal of Employment Counseling, 48,* 163-166.

Brown, D., & Brooks, L. (1996). Introduction to theories of career development and choice: Origins, evolution and current efforts. In D. Brown & L. Brooks, & Associates, Career choice and development (3rd ed., pp. 1–30). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Brown,S.D., Lent, R.W., Telander, K., & Tramayne, S., (2011). Social Cognitive career theory, conscientiousness, and work performance: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior, 79,* 81-90. DOI: 10.1016/j.jvb.2010.11.009

Brown, S.D., Tramayne, S., Hohra D. Telander, K., Fan, X., & Lent, R.W., (2008). Social cognitive predictors of college student's academic performance and persistence: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior, 72,* 298-308. DOI: 10.1016/j.jvb.2007.09.03

Bujold, C. (2004). Constructing career through narrative. *Journal of Vocational Behavior, 64,* 470-484. doi: 10.1016/j.jvb.2003.12.010

Byars-Winston, A., (2014). Toward a Framework for Multicultural STEM-Focused Career Interventions. *The Career Development Quarterly, 62,* 340-357. Doi: 10.1002/j.2161-0045.2014.00087.x

Cohran, L., (1991). *Life-shaping decisions.* New York: Peter Lang.

Cedefop, (2010*).* Ευρωπαϊκό Κέντρο για την ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης *Guiding at risk youth through learning to work*. Research Paper No3. Luxemburg: Publications Office for the European Union. http://cecefop.europa.eu/EN/Files/5503_en.pdf.

De Bruin, K., & de Bruin, G. P. (2006). Career assessment. In G. B. Stead & M. B. Watson (Eds.), Career psychology in the South African context (2nd ed., pp. 129–136). Pretoria, South Africa: Van Schaik.

Dowing, H. M., & Nauta, M.M. (2010). Separation-individuation, exploration and identity diffusion as mediators of the relationship between attachment and career indecision. *Journal of Career Development, 36,* 207-227. DOI: 10.1177/0894845309345848

Dye, D. (2009).*We learn from our success not failure*.
http://abcnews.go.com/Technology/DyeHard/story?id=8319006.

Eichhorst, W., Kendzia, M.J., Knudsen, J.B., Hansen, M.O., Vandeweghe, B., Vanhoren, I., & Schulte, B., (2010). *The mobility and integration of people with disabilities into the labour market.* Retrieved from http://www.europarl.europa.eu/committees/en/studies.html.

Eurofound (2012). "NEETs. Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy response in Europe".

European Commisssion, (2011). *Employment and social developments in Europe* 2011. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Lifelong Guidance Policy Network, (2012). ELGPN Tool No1. Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit.

Falco, L.D., (2017). The School Counselor and STEM Career Development. *Journal of Career Development, 44(4),* 359-374. Doi: 10.1177/0894845316656445.

Falco, L.D., Summers, J.J., & Bauman, Sh., (2011). Encouraging mathematics participation through improved self-efficacy: a school counseling outcomes study. *Educational Research & Evaluation, 16 (6),* 529-549. Doi: 10.1080/13803611.2011.555101

Fair, B. (2014). Better decisions through the application of positive psychology. https://repository.upenn.edu.

Flum, H. (2001), Relational dimensions in career development. *Journal of Vocational Behavior, 59,* 1-16.

Fouad, N.A. & Santana, M., (2017). SCCT and Underrepresented populations in STEM fields: Moving the Needle. *Journal of Career Assessment, 25(1),* 24-39. Doi: 10.1177/1069072716658324.

Frederickson, B.L., & Levenson, R.W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion, 12,* 191-220.

Fredrickson, B.L., Mancuso, R.A., Branigan, C., & Tugade, M.M. (2000). The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion, 24(4),* 237-258.

Ginevra, M. C., Magnano, P., Lodi, E., Annovazzi, C., Camussi, E., Patrizi, P., Nota, L. (2018). The role of career adaptability and courage on life satisfaction in adolescence.*Journal of Adolescence, 62,* 1-8. doi: 10.1016/j.adolescence.2017.11.002

Gracey, S., & Kelly, Sc., (2010). *Changing the NEET mindset. Achieving more effective transitions between education and work.* UK: LSN (Learning & Skills Network).

Guichard, J. (2009). Self-constructing. Journal of Vocational Behavior, 75, 251–258.

Holland, J.L. (1985). *Vocational preference inventory.* Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Holland, J.L. (1994a). *The occupations finder.* Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Holland, J.L. (1994b). *Self-Directed search.* Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Holland, J.L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Kaliris, A., & Krivas, S. (2014). The contribution of the postmodern approaches to career counseling theory and practice: Their emerging role in a crucial era for the world of work. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: http://www.elesyp.gr/index.php/news/drastiriotites

Keller, C., & Brown, C. (2014), Conflictual independence, adult attachment orientation, and career indecision among Asian American students. *Journal of Career Development, 41,* 426-444.

Kenny, M.E., (1990), College seniors' perceptions of parental attachments: The value and stability of family lies. *Journal of College Student Development, 31,* 39-46.

Ketterson, T. U., & Blustein, D.L., (1997), Attachment relationships and the career exploration process. *The Career Development Quarterly,* 46, 167-178.

Koumoundourou, G., Tsaousis I., & Kounenou, K., (2010). Parental influences on Greek adolescents' career decision making difficulties: The mediating role of Core Self – Evaluations. *Journal of Career Assessment,* 1-18. DOI: 10.1177/1069072710385547

Krumboltz, J. D. (2011). Capitalizing on happenstance. *Journal of Employment Counseling, 48,* 156-158.

Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Leaning Theory. *Journal of Career Assessment, 17*(2), 135-154. doi: 10.1177/1069072708328861

Lease, S.H., & Dahlbeck, D. T., (2009). Parental influences, career decision-making attributions, and self-efficacy: Differences for men and women? *Journal of Career Development, 36,* 95-113.

Lent, R.W., (2013). Career-life preparedness: Revisiting career planning and adjustment in the new workplace. *The Career Development Quarterly, 61,* 2-14.

Lent, R.W., (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychological adjustment. *Journal of Counseling Psychology, 51,* 482-509.

Lent, R.W. & Brown, St., D., (2013). Social Cognitive Model of Career Self-Management: Toward a Unifying View of Adaptive Career Behavior Across the Life Span, *Journal of Counseling Psychology, 60 (4),* 557-568. Doi: 10.1037/a0033446.

Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G., (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance (Monograph). *Journal of Vocational Behavior,* 45, 79-122.

Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G., (2000). Contextual supports & barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology,* 47, 36-49.

Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive Psychological Capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology, 60,* 541-572.

McMahon, M. (2005). Career counseling: Applying the Systems Theory Framework of career development. Journal of Employment Counseling, 42, 29–38.

McMahon, M. (2006). Working with storytellers: A metaphor for career counselling. In M. McMahon & W. Patton (Eds.). Career counselling: Constructivist approaches (pp. 16–29). Abingdon, England: Routledge.

McMahon, M. (2007). Life story counselling: Producing new identities in career counseling. In K. Maree (Ed.), Shaping the story: A guide to facilitating narrative counselling (pp. 63–72). Pretoria, South Africa: Van Schaik.

McMahon, M. (2009). Career counseling and story telling: Constructing a 21st century narrative for practice. In H. Ohlsson & H. Borg (Eds.), Career development (pp. 1–23). New York, NY: Nova Science.

McMahon, M., Patton, W., & Watson, M. (2005). *My System of Career Influences.* Camberwell: Australian Council for Educational Research.

McMahon, M., & Watson, M. (2010). Story telling: Moving from thin stories to thick and rich stories. In K. Maree (Ed.), Career counselling: Methods that work. Cape Town, South Africa: Juta.

McMahon M., & Watson, M., (2012). Telling Stories of Career Assessement. *Journal of Career Assessement, 20 (4),* 440-451. DOI: 10.1177/1069072712448999

Meginnson. D., & Clutterbuck, D., (1995). *Mentoring in action: a practical guide for managers.* London: Koga Page.

Nota, L. Soresi, S., Ferrari, L., Ginerva M.Chr., (2014). Vocational Designing and Career Counseling in Europe. *European Psychologist,* Doi: 10.1027/1016-9040/a000189.

Nauta, M., (2010). The Development, Evolution and Status of Holland's Theory of Vocational Personalities: Reflections and Future Directions for Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology, 57,* 11-22. Doi: 10.1097/a0018213.

O' Brien, K.M., Friedman, S.M., Tipton, L.C., & Linn, S.G., (2000). Attachment, separation, and women's vocational development: A longitudinal analysis. *Journal of Counseling Psychology,* 47, 301-315.

OECD (2010). OECD Employment Outlook 2010: Moving Beyond the Job Crisis. Paris: OECD Publications.

Okocha, A.A., (2007). *Career Counseling of immigrants and refugees.* Paper presented at the National Career Global Conference, Seattle, WA.

Parsons, F. (1909). Choosing a vocation. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Patton, W., & McMahon, M., (2006). The systems theory framework of career development and counseling: Connecting theory and practice. *International Journal of the Advancement of Counselling, 28(2),* 153-166,

Peavy, R. V. (1998). SocioDynamic counselling: A constructivist perspective. Victoria, Canada: Trafford.

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004).*Character strengths and virtues: A classification and handbook.* New York: Oxford University Press/Washington, DC: American Psychological Association.

Posthuma, R.A., & Campion, M.A. (2009). Age stereotypes in the workplace: Common stereotypes, moderators, and future research directions. *Journal of Management, 35,* 158-188.

Pryor, R. G. L., & Bright, J. E. H. (2008). Archetypal narratives in career counselling: a chaos theory application. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 8,* 71-82. doi: 10.1007/s10775-008-9138-8.

Pury, C. L. S., Starkey, C. B., Breeden, C. R., Kelley, C. L., Murphy, H. J., & Lowndes, A. Y. (2014). Courage interventions.Future directions and cautions.In A. C. Parks & S. M. Schueller (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of positive psychological interventions* (pp. 168-178). Hoboken: John Wiley & Sons.

Reid, H.L., & West, L., (2009). *Telling tales, the development of narrative approaches for career guidance in England: Findings for a collaborative project.* IAVEG Interanational Conference, University of Jyvaskyla, Finland.

Rogers, M.E., Creed, P. A., & Praskova, An., (2018). Parent and adolescent perceptions of adolescent career development tasks and vocational identity. *Journal of Career Development, 45(1),* 34-49. Doi: 10.1177/0894845316667483.

Ryan, N.E., Solberg, V.S., & Brown, S.D., (1996). Family dysfunction, parental attachment, and career search-self-efficacy among community college students. *Journal of Counseling Psychology,* 43, 84-89.

Salmela-Aro,K., Mutanen, P., & Vuori, J. (2011). Promoting career preparedness and intrinsic work-goal motivation: RCT intervention. *Journal of Vocational Behavior, 80,* 67-75.

Sampson, J. P., Jr. (2009), Modern and postmodern career theories: The unnecessary divorce. Career Development Quarterly, 58, 91–96.

Santilli, S., Marcionetti, J., Rochat, S., Rossier, J., & Nota, L. (2016). Career adaptability, hope, optimism, and life satisfaction in Italian and Swiss adolescents.*Journal of Career Development*.doi: 10.1177/0894845316633793 Advance Online Publication.

Savickas, M. L. (1993). Career counseling in the postmodern era. Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly, 7, 205–215.

Savickas, M.L. (1997), Career Adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly, 45,* 247-259. Doi: 10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469

Savickas, M.L. (2013). Career construction theory and practice. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.) *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp.147-183). Hoboken, NJ:Wiley.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. Journal of Vocational Behavior, 75, 23 Sheu, H-b., & Bordon, J.J. (2017). SCCT Research in the International context: Empirical Evidence, Future Directions, and Practical Implications. *Journal of Career Assessment, 25(1),* 58-74. DOI: 10.1177/1069072716657826

Schulteiss, D.E.P., Watts, J., Sterland, L., & O'Neil, M., (2011). Career, migration and the life CV: A relational cultural analysis. *Journal of Vocational Behavior, 78,* 334-341.

Skorikov, V.B., & Vondracek, F.W., (2011). Occupational identity. In S.J. Schwartz, K. Luyckx, & V.L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and*

research (pp. 693-714). New York, NY: Springer. Doi: 10.1007/978-1-4419-7988-9-29

Soresi, (2011). *Vocational designing and career counseling: Challenges and new horizons.* Paper presented at the International Conference Vocational Designing and Career Counseling: Challenges and New Horizons, University of Padua, Padua, Italy.

Soresi, S. & Nota, L. (2009). Career Counseling in Italy: From placement to vocational realization. In L.Gerstein, P. Heppner, S. Egisdottir, A. Leung, & K. Norsworthy (Eds.), *International handbook of cross-cultural counseling: Cultural assumptions and practices worldwide* (pp. 291-300). Thousand Oaks, CA: Sage.

Soresi, S., Nota, L., Ferrari, L., & Sgaramella, T.M., (2013). Career development and career thoughts. In M.L. Wehmeyer, (Ed.), *Oxford handbook of positive psychology and disability,* (pp.239-264). Oxford, UK: Oxford University Press.

Sharf, R. S. (2010). Applying career development theory to counseling (5th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole.

Sheu, H-b., & Bordon, J.J. (2017). SCCT Research in the International context: Empirical Evidence, Future Directions, and Practical Implications. *Journal of Career Assessment, 25(1),* 58-74. DOI: 10.1177/1069072716657826

Sheu, H-b., Lent, R.W., Brown, S.D., Miller, M.J., Hennessy, K.D., & Duffy, R.D., (2010). Testing the choice model of social cognitive career theory across Holland themes: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior,76,* 252-264.DOI: 10.1016/j.jvb.2009.10.015

Sidiropoulou-Dimakakou, D., Argyropoulou, K, Drosos, N., Kaliris, A., & Mikedaki, K. (2015). Exploring career management skills in higher education: perceived self-efficacy in career, career adaptability and career resilience in Greek university students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *14*(2), 36-52.

Sovet, L., Annovazzi, C., Ginevra, M.C., Kaliris, A., & Lodi, E. (2018). Life design in adolescence: The role of positive psychological resources. In V. Cohen-Scali, L. Nota, & J. Rossier (Eds.), *New perspectives on career guidance and counseling in Europe. Building careers in changing and diverse societies* (pp. 23-37). Springer International Publishing.eBOOK ISBN: 978-3-319-61476-2. doi: 10.1007/978-3-319-61476-2

Stein, C.H., Abraham, K.M., Bonar, E.E., Leith, J.E., Kraus, S.W., Hamil, A.C., ….Fogo, W.R., (2011). Family ties in though times: How young adults and their parents view the US economic crisis. *Journal of Family Psychology, 25,* 449-454.

Super, D.E., Savickas, M.L., & Super, C.M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, L.Brooks, & Associate (Eds), Career Choice and development: Applying contemporary theories to practice (3rd ed., pp.121-178).San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Teranishi, P.T., Suarez-Orozco, C., & Suarez-Orozco, M., (2011). Immigrants in community colleges. *Immigrant Children, 21,* 153-169.

Thoennisen, C., & Walper, S. (2012). Parental support and the relationship between young adults and their parents. In E. Scabini & G. Rossi (Eds), *Family transitions and families in transition* (pp. 125-145). Milan, Italy: Vita e Pensiero.

Vingoli, E., (2009). Inter-relationships among attachment to mother and father, self-esteem, and career indecision. *Journal of Vocational Behavior,* 75, 91-99.

Vignoli, E., Croity-Belz S., Chapeland, V., Fillips, A., & Garcia M., (2005), Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment and parenting style. *Journal of Vocational Behavior,* 67, 153-168.

World Health Organization, (2011). *Impact of economic crises on mental health.* Copenhagen, Denmanrk: WHO Regional Office for Europe.

Wright, S.L., (2017). Attachment and self-efficacy in Career Search Activities: A structural Model.*Career Development Quarterly, 65 (2),* 98-112.DOI: 10.1002/cdq.12085

Wright S.L., & Perrone K.M., (2008). The impact of attachment on career-related variables: A review of the literature and proposed theoretical framework to guide future research. *Journal of Career Development,* 35, 87-106.

Wright, S.L., & Perrone, (2010). An examination of the role of attachment and efficacy in life satisfaction. *The Counseling Psychologist, 38,* 796-823.

Wright S.L., Perrone-McGovern, K. M., Boo, J. N., & White, A.V., (2014). Influential Factors in Academic and Career Self-Efficacy: Attachment, Supports, and Career Barriers. *Journal of Counseling & Development, 92,* 36-46. DOI: 10.1002/j.1556-6676.2014.00128.

Wolfe, J., Betz, N. (2004). The relationship of attachment variables to career decision-making self-efficacy and fear of commitment. *Career Development Quarterly,* 52, 363-369.

Ελληνόγλωσσες

Αργυροπούλου, Κ., Κατσιούλα, Π., Δρόσος, Ν., & Καλίρης, Α. (2018). Χαρακτηριστικά λήψης επαγγελματικών αποφάσεων και θάρρος: Η περίπτωση μαθητών/μαθητριών σε Γενικά Λύκεια του Κιλκίς. Άρθρο υπό κρίση στο επιστημονικό περιοδικό της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού.*

Athanasiadou, C., & Tazoglou, E. (2010). Επαγγελματική συμβουλευτική με την οπτική του φύλου. Στο: Β.Δεληγγιάνη – Κουϊμτζή, Αθανασιάδου Κ., Στογιαννίδου Α., Η επαγγελματική συμβουλευτική με την οπτική του φύλου (σελ. 129-156). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δρακάκη, Μ. (2013). Το προφίλ των Neets στην Ελλάδα. Στο: Βαρόμετρο Απόντων: οι Neets (Young people not in education, employment or training) στην Ελλάδα. Πρακτικά συενδρίου (Επιμέλεια: Νίκος Παπαδάκης), Εκδόσεις: Ι.Σιδέρης, 2013. Ανακτήθηκε, 16/07/2018 από: http://neets2.soc.uoc.gr/?page_id=93&lang=el}

Ε.Ο.Π.Π.ΕΠ.Π. (Χαροκοπάκη, Α.) (2016). Θεωρητικό Πλαίσιο – Μεθοδολογία Συμβουλευτικής Παρέμβασης για την αντιμετώπιση του φαινομένου των NEETs. Στο: *Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας για την υποστήριξη των NEETs (Νέοι 15-29 ετών οι οποίοι βρίσκονται εκτός δομών απασχόλησης, εκπαίδευσης ή κατάρτισης)*. Διαθέσιμο: http://www.eoppep.gr/images/SYEP/1_NEETs_theory.pdf

Frankl V., (1972). Αναζητώντας νόημα ζωής και ελευθερίας. Αθήνα, έκδοση των μεταφραστών (Ευδόκα Τ., & Χριστοφίδου Κ.)

Καλίρης, Α., Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Δρόσος, Ν., Αργυροπούλου, Κ., &Φουντουκά, Α. (2017). *Θετικοί ψυχολογικοί παράγοντες στη λήψη αποφάσεων*

σταδιοδρομίας στους εφήβους: Αποτελέσματα έρευνας & προτάσεις για τη συμβουλευτική πρακτική. Προφορική ανακοίνωση στο 16ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας με τίτλο: «Άτομα, θεσμοί, κοινωνία: Ο κόσμος της ψυχολογίας» (10-14/05), ΕΛ.Ψ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Κουμουνδούρου, Γ., & Μήτσου, Π., (2014). Τύποι δεσμού με τους γονείς και αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας: Η σχέση τους με τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού,* ***101,*** 197-209.

Peavy, R., V., (2000). «Προοπτικές για τη Συμβουλευτική του 21ου αιώνα: Κοινωνιοδυναμική Συμβουλευτική», Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου για την Επαγγελματική Καθοδήγηση, Βερολίνο, Τομέας ΣΕΠ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, περιλήψεις εισηγήσεων.

Παγκόσμιος Οργανισμός Ψυχικής Υγείας (2018). Οι ψυχολογικές επιπτώσεις του φαινομένου της ανεργίας. Ανακτήθηκε: 30/07/2018 από: http://www.psy-therapy.gr/

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., (2016). Η Επαγγελματική Συμβουλευτική μέσα από το πρίσμα της Θετικής Ψυχολογίας. Εισηγήση στο Κυπροελλαδικό Συνέδριο, Αθήνα: 10/12/2016.

Συμβουλευτική, Εκπαίδευση & Διαβίου Μάθηση, (2008). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), (Συντονιστής ΜΕΝΤΩΡ Εκπαιδευτική Α.Ε.- ΔΕΛΤΑ Αναπτυξιακή και Εκπαιδευτική Α.Ε.- ΤΕΧΝΙΚΗ Εκπαιδευτική Α.Ε. – INTEGRATION Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης Α.Ε. (Ανάδοχος). http://repository.edu111.gr/edu111/bitstream/10795/1369/2/1369/pdf

Χαροκοπάκη, Α., (2012). Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Ο ρόλος ατομικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διδακτορική διατριβή.

Πρακτικά Επιστημονικής Διημερίδας

Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Εκπαίδευση του 21ου Αιώνα.

20 χρόνια ΠΕΣΥΠ

Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό

Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

ISBN: 978-960-6749-51-3