

ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

ΤΕΥΧΟΣ 84-85

**ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ
ΚΑΙ
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

REVIEW
OF COUNSELLING AND GUIDANCE

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

**ΤΡΙΜΗΝΗ
ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ - ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

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

**QUARTERLY
REVIEW OF COUNSELLING AND GUIDANCE**

Official journal of the
HELLENIC SOCIETY OF COUNSELLING AND GUIDANCE
Address: 3 K. Flori str. Athens 113 63, HELLAS

Τεύχος 84-85, Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2008
Volume 84-85, October-December 2008

Συντακτική Επιτροπή

- Αρχάγγελος Γαβριήλ (τ. Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ2), Πόντου 52 Αθήνα, τηλ. 210-7779122
- Χρυσούλα Κοσμίδου – Hardy (Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Διδάσκουσα στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (407 Π.Δ.)), Σκύρου 52, 113 62, Αθήνα, τηλ. 210-8234354
- Παν. Α. Σαμοΐλης (Σύμβουλος Σταδιοδρομίας), (Βλ. παρακάτω)
- Νίκος Φακιολάς (Δρ. Κοινωνιολογίας, Διευθυντής Ερευνών ΕΚΚΕ), Φωσκόλου 9, Αθήνα 11141, τηλ. 210-2231312

Υπεύθυνος Συντονιστής: Μιχάλης Κασσωτάκης, Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστημιούπολη, Άνω Γλάσια, 157 84 Αθήνα, τηλ. 210 7277527 e-mail: mkassot@mail.cc.uoa.gr. Οι εργασίες για δημοσίευση στο περιοδικό και οι συνδρομές πρέπει να στέλνονται στον Παναγ. Α. Σαμοΐλη, Κ. Φλώρη 3, 113 63 Άνω Κυψέλη, τηλ. 210-8828095. Αυτή είναι και η **επίσημη διεύθυνση της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.** Ηλεκτρονική Διεύθυνση: elesypgr@otenet.gr
Νέος Δικτυακός Τόπος www.elesyp.gr

Διοικητικό Συμβούλιο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

- *Πρόεδρος:* Παναγιώτης Α. Σαμοΐλης
- *Αντιπρόεδρος:* Μιχάλης Κασσωτάκης
- *Γραμματέας:* Αρχάγγελος Γαβριήλ
- *Ταμίας:* Έλενα Μαστοράκη
- *Μέλος:* Νίκος Φακιολάς

Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ Α.Ε.»

Εμρ. Μπενάκη 59, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 2103891800 - fax: 2103836658

Κεντρική Διάθεση:

- Ζωοδ. Πηγής 21 & Τσαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 2103302033 - fax: 2103817001
- Μοναστηρίου 183, 546 27 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: 2310500035 - fax: 2310500034
- Μαιζώνος 1 & Καρόλου 32, 262 23 Πάτρα. Τηλ.: 2610620384 - fax: 2610272072

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

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

Διάθεση του περιοδικού:

1. Στα μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. διατίθεται δωρεάν.

2. Στο εμπόριο και σε συνδρομές διατίθεται από τις εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ Α.Ε.» (από τεύχος 28-29 και εξής). Από τις εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ διατίθενται τα τεύχη έως και 24-25.

Λιανική πώληση (για το 2008): τιμή απλού τεύχους 5 ευρώ, διπλού τεύχους 10 ευρώ.

3. Συνδρομές (απευθείας από τις εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ Α.Ε.»): Ετήσια (2008) εσωτερικού: φυσικά πρόσωπα, βιβλιοθήκες, σχολεία κ.λπ. 20 ευρώ. Κύπρου: Λίρες 15. Εξωτερικού: 35\$.

Αποστέλλεται και ταχυδρομικά

Copyright 2008: «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ Α.Ε.» - ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

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

ISSN 1105-2449

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ CONTENTS

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

A. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ – AN INTRODUCTORY WORD	5-6
B. ΚΡΙΤΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ.	
α. <i>Αρχάγγελος Γαβριήλ</i> , Σε μια Επαγγελματικά Δύσκολη Εποχή για τους Νέους	7-8
β. <i>Μιχάλης Κασσωτάκης</i> , Η Επαγγελματική Συμβουλευτική και η Χρήση των ΤΕΣΤ	9-10
γ. <i>Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy</i> , Επένδυση στον Άνθρωπο: Ανάπτυξη Σύγχρονων Εργαλείων και Υπηρεσιών ΣΕΠ και Συμβουλευτικής	11-13
δ. <i>Παναγιώτης Σαμοίλης</i> , "Have You Seen the Career Counsellor"? («Επισκέφτηκες τον Σύμβουλο Σταδιοδρομίας;»)	14-15
ε. <i>Νίκος Φαμιολάς</i> , Καριέρα και Τρόπος Ζωής των Νέων	16-17
Γ. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΑΡΘΡΑ – ΕΡΕΥΝΕΣ	
1. <i>Ευγενία Γαβριήλ</i> , Ταυτότητα του Εγώ και Δεξιότητα Λήψης Απόφασης σε Μαθητές Β' Ενιαίου Λυκείου και Β' Τ.Ε.Ε.	19-41
2. <i>Αχιλλέας Γιαννέλος</i> , Ο Εκπαιδευτικός ως «Σημαντικός Άλλος» και ο Ρόλος στην Ανάπτυξη της Αυτοεκτίμησης του Μαθητή	42-59
3. <i>Θεόδωρος Κατσανέβας</i> , Οι Διεθνείς Εξελίξεις στη Συμβουλευτική Επαγγελματικού Προσανατολισμού	60-74
4. <i>Αικατερίνη Δ. Κεδράκα</i> , Προώθηση της Ισότητας των Φύλων στην Εργασία, Όπως Αποτυπώνεται στο Σχολικό Εγχειρίδιο του Μαθήματος «Εργασιακό Περιβάλλον του Τομέα Ηλεκτρονικών» των ΕΠΑ.Λ.	75-91
5. <i>Βασιλική Κιτσάκη</i> , Η Λειτουργία της Οικογένειας και τα Εκπαιδευτικά Προγράμματα των Γονέων	92-106
6. <i>Ηλίας Κουρκουλάκος, Μενδρινός Μανώλης, Παρασκευή Πουλογιαννοπούλου</i> , Συμβουλευτική και Αγωγή Υγείας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Προγράμματα Πρόληψης - Προγράμματα Παρέμβασης	107-125
7. <i>Δημήτρης Κυρίτσης, Ζαφειρώ Χελιατοΐδου</i> , Η Επιλογή του Επαγγέλματος: Εμπειρική Έρευνα σε Μαθητές της Γ' Λυκείου	126-140
8. <i>Αιμιλία Μίχαλου</i> , Διερεύνηση των Επαγγελματικών Προτιμήσεων και Προοπτικών των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου: Μια προσέγγιση με την Βοήθεια Γενεογράμματος και Ανάλυσης Περιεχομένου	141-157
9. <i>Μίνα Μαρζούμου</i> , Ανάγκες Συμβουλευτικής Παιδιών Σχολικής και Εφηβικής Ηλικίας με Προβλήματα Συμπεριφοράς	158-172
10. <i>Γιάννης Β. Σούλης</i> , Συνεργασία Οικογένειας - Σχολείου στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό των παιδιών	173-179

Δ. ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

1. *Γεωργία Κωστοπούλου*. Αιτήματα Εξυπηρετούμενων στο ΚΕΣΥΠ..... 181-186

Ε. ΒΙΒΛΙΟ – ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ – ΑΠΟΦΕΙΣ

1. *Λεωνίδας Κατούρας*. Η Ώριμη Λήψη Απόφασης στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό 187-195

ΣΤ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

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

1. Η Γενική Συνέλευση των Μελών της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. 197
2. Το Ετήσιο Συνέδριο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. 198
3. Προσεχές Συνέδριο της Διεθνούς Εταιρείας ΙΑΕΒΓ 198
4. Σεμινάριο 120 ωρών οργανώνει η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. για την κατάρτιση Συμβούλων Σταδιοδρομίας 198
5. Βιβλία – Περιοδικά που λάβαμε 198

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

Δύο Λόγια από τη Συντακτική Επιτροπή

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

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

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

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

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

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

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

Η Συντακτική Επιτροπή

INTRODUCTORY REMARKS FROM THE EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

The Editorial Board

ΚΡΙΤΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 84-81, Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2008, σσ. 7-17

Σε μια Επαγγελματικά Δύσκολη Εποχή για τους Νέους

Η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων των φετινών εξετάσεων εισαγωγής στα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ της χώρας, μάς δίνει την ευκαιρία για μια ακόμη φορά να προβληματιστούμε για τον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών του Λυκείου και γενικότερα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Είναι πολύ χαρακτηριστικό το παράδειγμα των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης όπου, ενώ το 2002 ένας υποψήφιος αρκούσε να πάρει γύρω στα 13.000 μόρια για να εισαχθεί σε κάποιο από αυτά, σήμερα χρειάζεται πάνω από 17.500. Επίσης είναι αξιοσημείωτη η περίπτωση των Σχολών Υπαξιωματικών των Ενόπλων Δυνάμεων, όπου σε ορισμένες από αυτές οι βάσεις τους φτάνουν πια ως και τα 16.000 περίπου μόρια και σε μία μάλιστα τα 18.000!!!

Φυσικά κανένας δεν μπορεί να πιστέψει ότι χιλιάδες υποψήφιοι του 2008 ξαφνικά ανακάλυψαν ότι το καλύτερο γι' αυτούς επάγγελμα είναι του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και όχι της Δευτεροβάθμιας, όπως ήταν στο παρελθόν. Ούτε είναι συμπτωματικό και ανεξήγητο το ότι φέτος πολλά παιδιά αποφάσισαν να γίνουν υπαξιωματικοί διοικητικοί στην Πολεμική Αεροπορία (η βάση στη ΣΥΔ ήταν αυτή τη χρονιά 18.177 μόρια) και όχι αξιωματικοί του Στρατού επιλέγοντας τη Σχολή Ευελπίδων (17.629 μόρια η βάση της) ή του Πολεμικού Ναυτικού (17.748 και 17.361 τα μόρια βάσης των τμημάτων Μηχανικών και Μαχίμων της Σχολής Ναυτικών Δοκίμων αντίστοιχα).

Είναι μελαγχολικό να σκέφτεται κανείς ότι η επιλογή σπουδών και επαγγέλματος στις μέρες μας όλο και περισσότερο επηρεάζεται από οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες, γεγονός που μοιάζει να δικαιώνει τους οπαδούς των ντετερμινιστικών θεωριών επαγγελματικής εκλογής. Το κακό είναι ότι η ραγδαία επιδείνωση του διεθνούς οικονομικού κλίματος δεν αφήνει πολλά περιθώρια για αλλαγή αυτής της κατάστασης, η οποία ασκεί δυσμενή επιρροή στο ρόλο και στη λειτουργία του θεσμού του επαγγελματικού προσανατολισμού και της συμβουλευτικής, που από τη φύση του είναι προσοδευτικός και φιλελεύθερος. Όταν όμως οι εξωτερικοί παράγοντες είναι εκείνοι που επηρεάζουν την επαγγελματική εκλογή και τις προτιμήσεις των νέων και των οικογενειών τους, είναι φυσικό να περιορίζεται η ελευθερία και η διάθεση του ατόμου να εξελίσσεται και να επιλέγει με βάση τις προσωπικές του λειτουργίες και ανάγκες και τις πραγματικές επιθυμίες του.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες ο ΣΕΠ υποχρεώνεται να δίνει πλέον μεγαλύτερη προσοχή στην πληροφόρηση και στις προβλέψεις για τις εξελίξεις στην αγορά εργασίας. Η λειτουργία του θεσμού αποκτά μια μορφή περισσότερο τυπική και μηχανική με περιορισμό της βαθιά ανθρώπινης του διάστασης. Χάνεται έτσι σε μεγάλο βαθμό η δυνατότητα ανακάλυψης, ενίσχυσης και καλλιέργειας των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του ατόμου, οπότε είναι δύσκολο να

μιλάμε πια για ουσιαστική λήψη αποφάσεων, για τόλμη, αγωνιστικότητα, φαντασία, επιχειρηματικότητα.

Τα αποτελέσματα αυτής της κατάστασης αρχίζουν να διαφαίνονται στην Ελληνική κοινωνία, όπου συνεχώς μεγαλώνει η κοινωνική ομάδα της λεγόμενης γενιάς των επτακοσίων ευρώ, η οποία σιωπηλή και παθητική εργάζεται σε επισφαλείς μορφές απασχόλησης. Το μπλοκάκι, οι συμβάσεις έργου, οι πάρα πολλές ώρες εργασίας και η καταπάτηση των εργασιακών της δικαιωμάτων δικαιολογημένα κάνουν τη γενιά αυτή να έχει αναδείξει ως ύψιστο ιδανικό και βασική της επιδίωξη την είσοδό της στις τάξεις των δημοσίων υπαλλήλων, καταλαμβάνοντας συχνά θέσεις που δεν έχουν καμία σχέση με αυτό που τα μέλη της σπουδάζανε και θα επιθυμούσαν να εξασκήσουν ως επάγγελμα.

Πιστεύοντας απόλυτα πως ο θεσμός της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού δεν πρέπει να αρκείται στις διαπιστώσεις και στις προβλέψεις και πως δεν του ταιριάζει η παθητικότητα αλλά η δράση και η αντίδραση, θεωρούμε ότι είναι επιβεβλημένο όλοι εμείς που ασχολούμαστε με αυτόν να κάνουμε ό,τι περνά από το χέρι μας για να συμβάλουμε στην προσπάθεια να αλλάξει αυτή η θλιβερή κατάσταση. Φυσικά δεν μπορούμε να έχουμε ψευδαισθήσεις για τις δυνατότητες του θεσμού να επηρεάζει αποφασιστικά τις εξελίξεις, γιατί κάτι τέτοιο εξαρτάται βασικά από το κράτος και την πολιτική ηγεσία του, η οποία, αυτή κυρίως, οφείλει να αναλάβει την πρωτοβουλία και την ευθύνη όλων των σημαντικών μεταρρυθμίσεων που κρίνονται σήμερα ότι είναι απαραίτητες. Όμως και ο θεσμός τον οποίο υπηρετούμε, θα πρέπει να συνεργήσει και αυτός από τη σκοπιά του στη δυναμική αντιμετώπιση των προβλημάτων που ταλανίζουν σήμερα την κοινωνία μας, αντλώντας δυνάμεις από την προοδευτικότητα των ιδεών που από το 1980 σταθερά προσπαθεί να εισαγάγει στην Εκπαίδευσή μας, έστω κι αν το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν κατάφερε ως τώρα να του δώσει τη θέση που του αξίζει.

Σε μια εποχή απογοήτευσης, απαισιοδοξίας, απουσίας οραμάτων και παθητικότητας ο ΣΕΠ είναι σε θέση να βοηθήσει τα νέα άτομα να γνωρίσουν τον εαυτό τους, να ανακαλύψουν τις ικανότητές τους, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, να θέσουν στόχους και προπάντων να πιστέψουν στις δυνάμεις τους, επιτρέποντάς τους έτσι να αποφασίσουν ελεύθερα και αβίαστα για τις σπουδές που θα κάνουν και τις επαγγελματικές κατευθύνσεις που θα ακολουθήσουν. Το δυναμικό αυτό πνεύμα που χαρακτηρίζει το θεσμό, όταν αυτός εφαρμόζεται υπεύθυνα και με συνέπεια, μπορεί να ακτινοβολήσει σε ολόκληρο το σχολείο και να το μετατρέψει σε φυτώριο ισόρροπης και ισότιμης καλλιέργειας τόσο των γνώσεων όσο και των ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Για να συμβεί όμως κάτι τέτοιο, χρειάζονται λειτουργοί της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού άριστα καταρτισμένοι, οι οποίοι να πιστεύουν σε αυτό που κάνουν και να απασχολούνται αποκλειστικά, ιεραροστολικά θα λέγαμε, με τον ΣΕΠ εμπνέοντας έτσι στα παιδιά, στους γονείς και στους συναδέλφους τους στο σχολείο σεβασμό και εμπιστοσύνη στο θεσμό.

Αρχάγγελος Γαβριήλ

Η Επαγγελματική Συμβουλευτική και η Χρήση των ΤΕΣΤ

Πολύς λόγος γίνεται τον τελευταίο καιρό στη χώρα μας για τη χρήση διαφόρων τεστ (επαγγελματικών ενδιαφερόντων, ειδικών ικανοτήτων, αξιών, αυτοαντίληψης, αυτοαποτελεσματικότητας κτλ.) με σκοπό τον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προσανατολισμό των ατόμων. Η έξαρση του ενδιαφέροντος αυτού οφείλεται κυρίως στην εμφάνιση διαφόρων φορέων, ιδιωτικών ως επί το πλείστον, που χρησιμοποιούν τέτοιου είδους δοκιμασίες στο πλαίσιο της παροχής υπηρεσιών επαγγελματικής συμβουλευτικής, στη διαφήμισή τους και στην προσπάθεια επίσημων κρατικών φορέων (π.χ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου) να εκπονήσουν τέτοιου είδους τεστ και να προωθήσουν την εφαρμογή τους στη χώρα μας.

Επειδή τείνει να επικρατήσει μια τάση που ταυτίζει την Επαγγελματική Συμβουλευτική με την εφαρμογή ψυχοτεχνικών δοκιμασιών, αλλά και εξαιτίας του γεγονότος ότι δημιουργούνται πολλές παρεξηγήσεις γύρω από το ζήτημα αυτό, επιθυμούμε να σημειώσουμε τα εξής:

Η έμφαση στη χρήση των τεστ, ως μέσων της επαγγελματικής καθοδήγησης των ατόμων, χαρακτηρίζει την αρχική φάση ανάπτυξης του Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Π.) που καλύπτει το πρώτο μισό του 20ού αιώνα. Κατά την περίοδο αυτή η μεθοδολογία του Ε.Π. βασιζόταν στο λεγόμενο ψυχοδιαγνωστικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο πρώτιστο καθήκον των Επαγγελματικών Συμβούλων ήταν να διαμορφώσουν, με βάση τα αποτελέσματα των τεστ που χρησιμοποιούσαν, το ψυχολογικό «προφίλ» όσων ζητούσαν τη βοήθειά τους, και να αντιστοιχήσουν το «προφίλ» αυτό με τις απαιτήσεις των διαφόρων επαγγελμάτων. Στόχος τους ήταν να υποδείξουν στον κάθε συμβουλευόμενο το επάγγελμα που του ταιρίαζε, ακολουθώντας το δόγμα της θεωρίας των ατομικών χαρακτηριστικών: «ο κατάλληλος άνθρωπος στην κατάλληλη θέση».

Το μοντέλο αυτό αμφισβητήθηκε κατά το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, κυρίως, εξαιτίας τόσο της δυσπιστίας που δημιουργήθηκε ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των τεστ όσο και των δυσκολιών που εμφανίζονταν στην αντιστοίχιση των αποτελεσμάτων των ψυχολογικών μετρήσεων με τις πραγματικές απαιτήσεις των διαφόρων επαγγελμάτων. Αυτό είχε ως συνέπεια να μετατεθεί το βάρος από την ψυχοδιαγνωστική προσέγγιση της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής στην αναπτυξιακή. Η τελευταία επιδιώκει να υποβοηθήσει το άτομο να ωριμάσει επαγγελματικά, να το ενημερώσει και να το καταστήσει ικανό να γνωρίσει σε βάθος τον εαυτό του, τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του έτσι, ώστε να μπορεί να επιλέξει το ίδιο την εκπαιδευτική ή επαγγελματική κατεύθυνση που θεωρεί ότι του αρμόζει, έχοντας πλήρη επίγνωση των συνεπειών της απόφασής του.

Η προσέγγιση αυτή έδωσε έμφαση περισσότερο στην επαγγελματική διαπαιδαγώγηση παρά στην ψυχολογική διάγνωση. Το βάρος δόθηκε στην πληροφόρηση και στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας του ατόμου, στην καλλιέργεια της ικανότητας αυτοδιαχείρισης της σταδιοδρομίας και στην πρόσωπο με πρόσωπο συμβουλευτική διαδικασία.

Η προσέγγιση αυτή εξακολουθεί, κατά τη γνώμη μας, να διέπει μέχρι σήμερα της Επαγγελματική Συμβουλευτική. Στο πλαίσιο αυτό, η χρήση των τεστ δεν διαδραματίζει πια καθοριστικό ρόλο, όπως συνέβαινε άλλοτε. Εξακολουθεί, όμως, να αποτελεί χρήσιμο και υποβοηθητικό μέσο, το οποίο μπορεί και πρέπει να συνδυάζεται με άλλα στοιχεία, καθώς και με άλλες μορφές της συμβουλευτικής στήριξης.

Υπό την έννοια αυτή, η απλή επίδοση διαφόρων τεστ και, κατά μείζονα λόγο, η εξέταση με ένα και μοναδικό τεστ, όπως συμβαίνει μερικές φορές στον τόπο μας, δεν μπορεί να υποκαστατήσει την ολοκληρωμένη συμβουλευτική διαδικασία που είναι αναγκαία για τον επιτυχή εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προσανατολισμό των ενδιαφερομένων. Η σχέση «άνθρωπου με άνθρωπο», η διερευνητική συζήτηση και η αλληλεπίδραση που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της συμβουλευτικής συνέντευξης η οποία διενεργείται με βάση επιστημονικές αρχές και μεθόδους παραμένουν πάντοτε ουσιώδη στοιχεία της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής.

Εξάλλου, τα αποτελέσματα των τεστ έχουν πάντα ανάγκη από ερμηνεία και ανάλυση, κάτι που απαιτεί ευρεία ενημέρωση του Συμβούλου για τους συμβουλευόμενους και καλή ψυχολογική κατάρτιση εκ μέρους του. Αυτό σημαίνει ότι οι ψυχολογικές δοκιμασίες που εφαρμόζονται και στον τομέα της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής δεν μπορούν να χρησιμοποιούνται από άτομα, τα οποία δεν διαθέτουν επαρκή ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση, δεν είναι εξοικειωμένα με τη μεθοδολογία των ψυχοτεχνικών δοκιμασιών, δεν έχουν εκπαιδευθεί για την επίδοση των συγκεκριμένων τεστ και για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων τους και δεν έχουν εξουσιοδοτηθεί για τη χρήση τους.

Τέλος, όσοι χρησιμοποιούν τα τεστ για σκοπούς εκπαιδευτικής και επαγγελματικής καθοδήγησης οφείλουν να γνωρίζουν ότι τα μέσα αυτά πρέπει να έχουν επιστημονική εγκυρότητα, να έχουν σταθμισθεί στην ελληνική πραγματικότητα και να έχουν υποστεί το ενδεδειγμένο έλεγχο. Η απλή μετάφραση ξένων σχετικών δοκιμασιών δεν επαρκεί για την εξασφάλιση των παραπάνω προϋποθέσεων.

Όλα αυτά σημαίνουν ότι οι πολίτες πρέπει να είναι επιφυλακτικοί απέναντι στην προσφορά υπηρεσιών Επαγγελματικής Συμβουλευτικής, όταν αυτές προορίζονται στην απλή επίδοση τεστ- μερικές φορές ενός μόνον τεστ επαγγελματικών διαφορόντων- και δεν συνδυάζονται με ευρύτερες συμβουλευτικές διαδικασίες. Κατά μείζονα λόγο η επιφύλαξη αυτή ισχύει για πλήθος τέτοιων δοκιμασιών που κυκλοφορούν στο διαδίκτυο.

Η Επαγγελματική Συμβουλευτική είναι μια σύνθετη και απαιτητική διαδικασία της οποίας ένα στοιχείο μόνον αποτελεί η χρήση ψυχολογικών δοκιμασιών.

Μιχάλης Κασσωτάκης

**Επένδυση στον Άνθρωπο: Ανάπτυξη Σύγχρονων Εργαλείων
και Υπηρεσιών ΣΕΠ και Συμβουλευτικής
Η Συμβολή του Έργου του Π.Ι. στην Προσωπική Ανάπτυξη**

Ολοκληρώθηκε πρόσφατα με επιτυχία η επιμόρφωση των Υπευθύνων ΣΕΠ στα ψυχομετρικά εργαλεία που περιλαμβάνονταν στο Υποέργο 1 του πιο πάνω έργου. Η επιμόρφωση πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη στις 6 και 7 Οκτωβρίου και στην Αθήνα στις 9 και 10 Οκτωβρίου 2008.

Η συμβολή των ψυχομετρικών εργαλείων στο θέμα της αυτογνωσίας ιδιαίτερα και, γενικότερα, στο σχεδιασμό του μέλλοντος εκ μέρους των νέων ανθρώπων και στην προσωπική τους ανάπτυξη, μπορεί να είναι μεγάλη γιατί πρώτον, το άτομο δεν συνειδητοποιεί πάντοτε τις πτυχές του, τις στάσεις και τις ιδιότητές του και, όταν συνειδητοποιεί κάποιες από αυτές, δεν αντιλαμβάνεται τις πηγές επίδρασης στο σχηματισμό τους.

Το έργο «Επένδυση στον Άνθρωπο», με τα συγκεκριμένα εργαλεία, το σύγχρονο εγχειρίδιο χρήσης, αλλά και τον κατάλογο αντιστοίχισης ενδιαφερόντων / επαγγελμάτων που τα συνοδεύει, μπορεί να συμβάλει στην προώθηση αυτογνωσίας και της προσωπικής ανάπτυξης για πολλούς λόγους με κύριους τους εξής:

- Το έργο αυτό στηρίζεται σε ένα Κριτικό Αναπτυξιακό Μοντέλο (Kosmidou 1991, Κοσμιδου-Hardy 1996, 2008α, 2008β)¹. Στο πλαίσιο του μοντέλου θεωρείται χρήσιμη η αρχική καταγραφή – διάγνωση στοιχείων του εαυτού με τη βοήθεια ποικίλων μεθόδων όπως και τα ψυχομετρικά εργαλεία. Μετά όμως από αυτήν την αρχική καταγραφή ή χαρτογράφηση, η έμφαση βρίσκεται σε παρεμβάσεις Συμβουλευτικής με στόχο τη συνειδητοποίηση, την κριτική αποδόμηση και την ανάπτυξη δια βίου.
- Παρέχει το έργο αυτό έναν αριθμό σύγχρονων (ψυχομετρικών) εργαλείων που είναι χρήσιμα εργαλεία στα χέρια ικανών συμβούλων.

Στο σημείο αυτό αναφέρουμε ότι το υλικό αυτό που ολοκληρώσαμε ούτε τέλειο θεωρούμε ούτε πανάκεια για την αντιμετώπιση των κενών που υπάρχουν στις δομές τόσο σε μεθοδολογικά εργαλεία και θέματα πληροφόρησης όσο και σε υποδομές γενικότερα. Το κύριο Υποέργο, άλλωστε, του έργου 'Επένδυση στον Άνθρωπο' ήταν το Υποέργο 2 που θα ήταν ιδιαίτερα σημαντικό όχι μόνον λόγω του στοιχείου της αυτοματοποίησης αλλά και για το γεγονός ότι θα ήταν ένα πιο ολοκληρωμένο έργο, με μεγαλύτερο αριθμό σύγχρονων εργαλείων. Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο επίσης θα ήταν η σύγχρονη πληροφόρηση που θα δινόταν με μεγάλη ταχύτητα και ας μην ξεχνάμε και την κριτική αποδόμηση της που θα στηριζόταν τόσο από το Εγχειρίδιο Χρήσης των Τεστ –όπως συμβαίνει ήδη με το Εγχειρίδιο χρήσης των τεστ του Υποέργου 1– και από τον Κατάλογο Αντιστοίχισης Ενδιαφερόντων και Επαγγελμάτων όσο και από το Πα-

1. Το μοντέλο παρουσιάζεται περιληπτικά από την Όλγα Παπαδοπούλου (2008) και σε σχετική έκδοση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για θέματα ισότητας.

κέτο Συμβουλευτικής που θα ήταν ένα πολύ σύγχρονο υλικό για παρεμβάσεις Συμβουλευτικής.

Τονίζουμε ακόμη και το γεγονός ότι δεν αναπτύξαμε τα τεστ αυτά με τρόπο που να μπορεί ο/η μαθητής/τρια –και ο χρήστης γενικότερα– να τα κατεβάζει από το διαδικτυο μόνοσ/η του/της. Με αυτόν τον τρόπο θα υπήρχε πάντα ο κίνδυνος να προβαίνει στην εξαγωγή συμπερασμάτων που θα μπορούσαν να παγιδεύουν το άτομο αντί να διευκολύνουν την ανάπτυξη και τις επιλογές του. Ούτε είναι τυχαίο το γεγονός ότι τονίζουμε πως απαραίτητη προϋπόθεση για τη χρήση του είναι η *πλούσια θεωρητική γνώση* εκ μέρους του/της συμβούλου.

Για την ενημέρωση των στελεχών ΣΕΠ που συμμετείχαν στη διαδικασία στάθμισης –στο πλαίσιο και της δράσης για τη διάδοση του έργου και των αποτελεσμάτων του– προβλέφθηκε ειδικότερη επιμόρφωση, έτσι ώστε:

- να χορηγούν τα τεστ με γνώση του αντικειμένου,
- να χορηγούν τα τεστ σε ένα κλίμα γνήσια παιδαγωγικό εφαρμόζοντας βασικές δεξιότητες Συμβουλευτικής,
- να αναλύουν κριτικά τα αποτελέσματα της δοκιμασίας,
- να παρουσιάζουν τα αποτελέσματα αυτά στους μαθητές και στις μαθήτριες με ευαισθησία και ευελιξία,
- να συζητούν με τους μαθητές/τριες για τις αποφάσεις τους σχετικά με την επιλογή σπουδών, την επιλογή ειδικών μαθημάτων, επιλογή κατεύθυνσης, σπουδών ή ειδικότητας με τρόπο μη κατευθυντικό,
- να μπορούν να συζητήσουν μαζί τους σχετικά με τον εντοπισμό ενδεχόμενων αδυναμιών τους με βάση το τεστ όπως και τις ελλείψεις τους σε θέματα, για παράδειγμα, γνώσεων, ιδιοτήτων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων, και
- να προβαίνουν σε παρεμβάσεις Αναπτυξιακής Συμβουλευτικής με στόχο την ενθάρρυνση των μαθητών/τριών για την ανάληψη σχεδίου δράσης που αποσκοπεί στην ολική τους ανάπτυξη με διαδικασίες *κριτικής αυτογνωσίας και κοινωνιογνωσίας*, στόχων που είναι βασικοί στο πλαίσιο ενός Κριτικού και Αναπτυξιακού Μοντέλου ΣΕΠ (Kosmidou 1991, Κοσμίδου-Hardy 1996, 2007), καθώς και στο πλαίσιο του Δ.Ε.Π.Π.Σ του Π.Ι.

Τα εργαλεία αυτά, βέβαια, είναι μια αρχική βοήθεια για τη στήριξη των μαθητών/τριών με πιο σύγχρονα εργαλεία στην πλοήγησή τους στα νερά του εσωτερικού τους κόσμου και στην ανακάλυψη ή συνειδητοποίηση των πτυχών του κόσμου αυτού. Η στήριξή τους όμως, προκειμένου να αναλύσουν κριτικά τον εαυτό τους και να δουν παράγοντες που επέδρασαν στη διαμόρφωσή του, μπορεί να τους οδηγήσει πράγματι στην αυτογνωσία και στην προσπάθεια για διαβίου ανάπτυξη όπως και στην απελευθέρωση από δεσμά επιδράσεων του περιβάλλοντος το οποίο αναδύεται ως 'προσωπικός κόσμος' ή 'προσωπικές' αποφάσεις και επιλογές του ατόμου. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από διαδικασίες Συμβουλευτικής που χρειάζεται να ακολουθούν τη συμπλήρωση των ψυχομετρικών εργαλείων και την εξαγωγή των πρώτων συμπερασμάτων. Οι διαδικασίες αυτές χρειάζεται να στηρίζονται σε ένα πράγματι ολοκληρωμένο όσο και Κριτικό Αναπτυξιακό Μοντέλο, υπό το πρίσμα του οποίου σημαντικές πτυχές της ταυτότητας αναγνωρίζονται και δεν ισοπεδώνονται τα πάντα. Θεωρούμε ση-

μαντικό ότι τα ψυχομετρικά εργαλεία που ολοκληρώθηκαν συνοδεύονται από ένα αξιόλογο Εγχειρίδιο Χρήσης που μπορεί να βοηθήσει τον/την Σύμβουλο στις παρεμβάσεις Συμβουλευτικής που θα επιδιώξει μετά τη χρήση των τεστ και την εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Οι σύμβουλοι βεβαίως έχουν στα χέρια τους και το δίτομο έντυπο υλικό που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του έργου του Παντείου πανεπιστημίου με τίτλο ΣΟΣ Προσανατολισμός (Κοσμίδου-Hardy 2008α, 2008β). Ελπίζουμε ότι με τη δική τους γνώση, δημιουργικότητα και υπευθυνότητα θα προσφέρουν σύγχρονες υπηρεσίες στους/τις μαθητές / τριες και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα.

Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Kosmidou, Chr., (1991), *Successful Careers Teachers in Greece: Collaborative Enquiry for a Critical Approach to Careers Education and Guidance*. Southampton University: Ph.D. Thesis.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ., (2008α), *Θεωρητικά ζητήματα για τη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο για το Πρόγραμμα με τίτλο Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό – ΣΟΣ Προσανατολισμός, Αθήνα.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ., (2008β), *Βιωματική Εκπαίδευση για τη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο για το Πρόγραμμα με τίτλο Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό – ΣΟΣ Προσανατολισμός, Αθήνα.
- Παπαδοπούλου Ό. (2008), «Το Κριτικό Αναπτυξιακό Μοντέλο της Κοσμίδου-Hardy για τον Εκπαιδευτικό και Επαγγελματικό Προσανατολισμό: Η συμβολή του στο πρόγραμμα για την ισότητα των δύο φύλων». Έκδοση σε έργο ΕΠΕΑΕΚ του πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

“Have You Seen the Career Counsellor”? **(«Επισκέφτηκες τον Σύμβουλο Σταδιοδρομίας;»)**

Ήταν η ερώτηση «κλειδί» των γονέων προς τους μαθητές, καθώς τελείωναν τις τελευταίες τάξεις των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Λονδίνου –ιδιαίτερα την αντίστοιχη με τη «δική μας» Α΄ Λυκείου. Ήταν η ερώτηση που μου έκανε εξαιρετική εντύπωση, κατά τη διάρκεια της μετεκπαίδευσης μου στο Λονδίνο. Η ερώτηση που διασταύρωσα σε όλες τις συναντήσεις – συζητήσεις με γονείς, συμβούλους σταδιοδρομίας και μαθητές στις επισκέψεις μου σε σχολεία διαφόρων περιοχών, σε μια χώρα που ασφαλώς έχει ιστορία άνω των πενήντα χρόνων στην εφαρμογή Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής στα σχολεία.

Αφορμή για αυτή την «ανάμνηση» αποτέλεσαν τα άρθρα των εφημερίδων με θέμα τις εισαγωγικές εξετάσεις υποψηφίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση που διάβασα, άλλη μια φορά, τούτο το Καλοκαίρι: «Αγωνία των Υποψηφίων», «Δύσκολα τα Θέματα της Φυσικής», «Ασανσέρ των Βάσεων», «Πολλοί Μένουν Εκτός...», «Κενές θέσεις σε Τμήματα των ΤΕΙ» κ.ά. Ιδιαίτερα το άρθρο του κου Γ. Μπαμπινιώτη «Μια Πρόταση για Νέο Σύστημα Επιλογής» στο ΒΗΜΑ της Κυριακής 31 Αυγούστου 2008. Ο σεβαστός καθηγητής, αφού αναλύει διεξοδικά «γιατί χρειάζεται αλλαγή του συστήματος επιλογής», παρουσιάζει δύο εναλλακτικά συστήματα: Α. Με εισαγωγικές εξετάσεις (μετά το λύκειο) και Β. Χωρίς εξετάσεις, που ασφαλώς θα αποτελέσουν τη βάση για γόνιμες συζητήσεις μεταξύ των αρμοδίων. Σε ένα σημείο του άρθρου αναφέρεται χαρακτηριστικά «...λόγω των πολλαπλών επιλογών (φθάνουν τις 50!, σ.σ. στο μηχανογραφικό δελτίο), ο υποψήφιος βρίσκεται τελικά «αλλού γι’ αλλού»: σε «αισθητική» αντί «Ιατρικής», σε «γεωργικές εφαρμογές» αντί «αρχιτεκτονικής» κ.τ.ό...» Σε άλλο πάλι σημείο αναφέρεται: «...οι υποψήφιοι θα πρέπει να έχουν ξεκαθαρίσει τι θέλουν να σπουδάσουν» (σήμανση δική μου). Ο κος καθηγητής παρέλειψε να αναφερθεί στο **πώς επιτυγχάνεται αυτό**. Ίσως δεν ήταν στις προθέσεις του να επεκταθεί. Ίσως δεν γνώριζε πόσο θα βοηθούσε...

Κατά την ταπεινή μου άποψη, απαραίτητη προϋπόθεση για να «ξεκαθαρίσουν οι υποψήφιοι τι θέλουν να σπουδάσουν» είναι να συναντηθούν και να συζητήσουν έγκαιρα με έναν έμπειρο Σύμβουλο Σταδιοδρομίας μία και δύο και τρεις φορές! Λειτουργούν άξιοι συνάδελφοι στα ΚΕΣΥΠ, τα ΓΡΑΣΕΠ και τα ΚΕΣΥ του Υπουργείου Παιδείας, αλλά υπάρχουν και ιδιωτικά Κέντρα Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής. Έχω σημειώσει πολλές φορές πόσο σημαντικό για την επαγγελματική ανάπτυξη-εξέλιξη ενός εφήβου είναι να ακουστεί από επίσημα χείλη η αξία της επίσκεψης σε ένα τέτοιο κέντρο δημόσιο ή ιδιωτικό και να φθάσει στους γονείς και καθηγητές. Πόσο μάλλον από ένα πανεπιστημιακό δάσκαλο που γνωρίζει, από προσωπική εμπειρία, τα αποτελέσματα της αστοχίας του συστήματος εισαγωγικών εξετάσεων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, ίσως διότι **πολύ μικρό ποσοστό των υποψηφίων έχει επισκεφθεί έγκαιρα τέτοια κέντρα**. Ίσως διότι πολλοί γονείς αλλά και καθηγητές... δεν έχουν ενημερωθεί σχετικά. Ας σημειωθεί ότι έχουν δημοσιευτεί (και

στην Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού) ερευνητικές εργασίες σχετικά με τα ποικίλα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές, λόγω της εισαγωγής σε κάποιο τμήμα που δεν ήταν στις πρώτες επιλογές τους ή δεν ήταν ό,τι περίμεναν... Προβλήματα που τα συζητούν με Συμβούλους μέσα στο Πανεπιστήμιο, θα έλεγα, «κατόπιν εορτής».

Παρακαλώ λοιπόν το σεβαστό καθηγητή, αλλά και όσους έχουν «δυνατή φωνή», όταν ασχοληθεί με συναφές θέμα, να γράψει και για την **αναγκαιότητα της συνάντησης-συζήτησης των υποψηφίων με ένα Σύμβουλο Σταδιοδρομίας** αρκετά νωρίτερα από την κρίσιμη περίοδο. Οι γονείς αλλά και οι καθηγητές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση χρειάζεται να μάθουν και να προβληματισθούν. Οι άλλοι ευρωπαίοι το έχουν καταλάβει πολύ καλά, γιατί και προτρέπουν ανάλογα τους εφήβους...

Αθήνα Σεπτέμβριος 2008
Η. Σαμοΐλης

Καριέρα και Τρόπος Ζωής των Νέων

Η νεολαία γενικά είναι διευπλόστατη, καθώς έχει χαρακτηριστικά και υπόκειται σε περιορισμούς που απορρέουν από τις οικογένειες προέλευσης, αλλά ταυτόχρονα διεκδικεί την αυτονομία και επιχειρεί να χαράξει το δικό της ξεχωριστό στίγμα στην ιστορία.

Στις μέρες μας οι νέοι και των δυο φύλων αγωνίζονται και αγωνισούν για να σπουδάσουν, να εξασφαλίσουν, να διατηρήσουν μια εργασία και να έχουν κάποια σταδιακή εξέλιξη σε αυτήν. Η απλή ένταξη στην απασχόληση είναι το ζητούμενο για πολλά άτομα νεαρής ηλικίας, καθώς τα ποσοστά ανεργίας είναι πολύ υψηλά σε αυτούς και, ιδιαίτερα, στις νεαρές γυναίκες (ΕΣΥΕ, 2003). Το ενδιαφέρον των νέων για την εργασία έχει διαπιστωθεί ερευνητικά (ΕΑΠ, 2003).

Συνγνά, ορισμένοι θέτουν ως κύρια προτεραιότητα την ανάπτυξη μιας αξιόλογης σταδιοδρομίας, παραμερίζοντας άλλες σοβαρές ανθρώπινες ανάγκες τους. Δεν πρόκειται για μια νέα εκδοχή της προτεσταντικής ηθικής, όπως την ανέλυσε ο M.Weber, με έμφαση στην εγκράτεια και τη σκληρή εργασία, αλλά για έναν καταναγκασμό, καθώς η ανάπτυξη καριέρας απαιτεί συνεχείς θυσίες που γίνονται ανυπερβλήτες λόγω των σημερινών δυσμενών συνθηκών στην αγορά εργασίας. Οι κυριότερες δυσκολίες για ανάπτυξη καριέρας που απορροφούν όλη την ενεργητικότητα των νέων και τους καταδικάζουν σε παθητικότητα, αναβολή γάμων (ΕΚΚΕ, 2006), απομόνωση και μοναξιά, περιγράφονται εδώ συνοπτικά.

- Η απαξίωση για τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς και η καθυστέρηση προσαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις σύγχρονες ανάγκες των νέων και τις ιδιομορφίες της τοπικής αγοράς εργασίας (Πρόωση εγκατάλειψη, Π.Ι., 2006, ΕΚΚΕ, 2002).
- Η καθυστέρηση ένταξης στην εργασία, ιδιαίτερα για αυτούς που έχουν υψηλές προσδοκίες, διαθέτοντας αυξημένα προσόντα και καλές σπουδές, μεταθέτει στο μέλλον πολλές άλλες προτεραιότητες τους. Έχει διαπιστωθεί ότι για να βρουν την πρώτη τους δουλειά οι πτυχιούχοι χρειάζονται πάνω από 1 χρόνο από τη λήψη του πτυχίου τους (Έρευνα Δημοκρίτειου Παν/μιου, 2007).
- Η αναξιοκρατία στις προσλήψεις, στην κατανομή των καθηκόντων και στις οικονομικές απολαβές τους απογοητεύουν. Οι πελατειακές κομματικές παρεμβάσεις ακυρώνουν το νόημα των νόμων και καταστρατηγούν τους ανάλογους θεσμούς. Οι κοινωνικές διασυνδέσεις λειτουργούν συχνά πιο αποτελεσματικά ευνοώντας τους προνομιούχους που τις αξιοποιούν. Ποσοστό 28% των νέων βρίσκουν δουλειά μέσω γνωστών, ενώ ποσοστό 27% από διαγωνισμούς, 17% από μικρές αγγελίες, και 1% από τον ΟΑΕΔ (Έρευνα Δημοκρίτειου Παν/μιου, 2007).
- Οι απαιτήσεις της αγοράς και των ελευθέρων επαγγελματιών για πλήρη αφοσίωση στην εργασία δεν αφήνουν περιθώρια για δημιουργικές ή εναλλακτικές δραστηριότητες.
- Οι χαμηλοί μισθοί απλής επιβίωσης δεν δίνουν τη δυνατότητα για κοινω-

νικά ανοίγματα ή απομάκρυνση από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Εργαζόμενοι νέοι (16-24 ετών) σε ποσοστό 16,3% αντιμετωπίζουν κίνδυνο φτώχειας (Μ. Τζωρτζοπούλου, ΕΚΚΕ, έρευνα ΕΥ, SILK, 2004).

- Η εργασιακή ανασφάλεια, οι προσωρινές συμβάσεις, η ετεροαπασχόληση, η υποαπασχόληση προβληματίζουν τους νέους και περιορίζουν τις κινήσεις τους (Προγράμματα stage, προσωρινές συμβάσεις χωρίς ασφάλιση, απολύσεις).
- Τα αυξημένα ωράρια εργασίας και των χρονοβόρων μετακινήσεων από και προς τους χώρους εργασίας δεν επιτρέπουν σωστό προγραμματισμό του χρόνου σχολής και διασκέδασης.
- Ο ανταγωνισμός των επαγγελματιών, ιδιαίτερα εντός πολυεθνικών ομίλων, τους φορτώνει με εργασιακό άγχος και νευρικότητα που επεκτείνονται και στην κοινωνική τους ζωή.
- Η συγκέντρωση των εργαζομένων στα απρόσωπα αστικά κέντρα δεν επιτρέπει τη συνύπαρξη και την κοινωνική αλληλεγγύη μεταξύ τους ή με τον υπόλοιπο συγγενικό και κοινωνικό τους περίγυρο.

Παράλληλα, νέες τάσεις στην καθημερινή συμπεριφορά των νέων, όπως η πολύωρη πλοήγηση στο διαδίκτυο ή η εμμονή στα ηλεκτρονικά παιχνίδια και στα ανούσια τηλεοπτικά προγράμματα, ο δισταγμός στην επικοινωνία και την προσέγγιση μεταξύ τους, η ατομοκεντρική άσκηση, η επιλογή αντικοινωνικών μορφών διασκέδασης, και εκτός σπιτιού, επιτείνουν τον ατομικισμό και τη μοναχικότητα.

Οι νέοι αισθάνονται αδύναμοι, κάτω από αυτές τις δυσμενείς συνθήκες, να εξασφαλίσουν και να διατηρήσουν μια θέση εργασίας. Οι νέοι έχουν πάψει να σχεδιάζουν και να ονειρεύονται το μέλλον τους. Έχουν χάσει την πίστη τους στους γεννητόρες τους, στους ηγέτες και τους κοινωνικούς θεσμούς. Πολύ μεγαλύτερες δυσκολίες αντιμετωπίζουν τα άτομα που επιχειρούν να οικοδομήσουν μια υψηλότερη και διακριτή επαγγελματική καριέρα.

*Νίκος Φακιολάς, Διευτής Ερευνών ΕΚΚΕ, Παν/κός,
Αντιπρ. Συλλόγου Ελλήνων Κοινωνιολόγων*

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 84-85, Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2008, σσ. 19-41

*Ευγενία Γαβριήλ**

**ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΓΩ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΗΣ
ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ Β' ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ ΚΑΙ Β' Τ.Ε.Ε.**

Ο βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η συσχέτιση της Ταυτότητας που έχουν διαμορφώσει οι έφηβοι μαθητές του Ενιαίου Λυκείου και των ΤΕΕ, με τον Τρόπο Λήψης Απόφασης που χρησιμοποιούν και με την Επαγγελματική Αναποφασιστικότητα που τους χαρακτηρίζει. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές της Β' τάξης επτά Δημοσίων Ενιαίων Λυκείων και ΤΕΕ της Αθήνας. Διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα, που βρίσκονται κοντά στη σύνθεση ταυτότητας, τείνουν να έχουν μικρή επαγγελματική αναποφασιστικότητα, ενώ αντίθετα οι συμμετέχοντες που βρίσκονται μακριά από τη σύνθεση ταυτότητας και κοντά στη σύγχυση ρόλων τείνουν να έχουν μεγάλη επαγγελματική αναποφασιστικότητα. Βρέθηκε, επίσης, ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας που βρίσκονται κοντά στη σύνθεση ταυτότητας τείνουν να αποφασίζουν σε μικρό βαθμό με εξαρτημένο τρόπο και σε μεγάλο βαθμό με ορθολογικό τρόπο, ενώ οι συμμετέχοντες που βρίσκονται μακριά από τη σύνθεση ταυτότητας και κοντά στην σύγχυση ρόλων τείνουν να αποφασίζουν σε μεγάλο βαθμό με εξαρτημένο και σε μικρό βαθμό με ορθολογικό τρόπο. Από την έρευνά μας διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές των ΤΕΕ είναι στον ίδιο περίπου βαθμό αναποφασιστικοί επαγγελματικά με τους μαθητές του Ενιαίου Λυκείου. Επίσης, σε σχέση με τους μαθητές του Ενιαίου Λυκείου, οι μαθητές των ΤΕΕ: είναι περισσότερο δεσμευμένοι σε απόψεις και συμπεριφορές που αφορούν ιδεολογικούς και διαπροσωπικούς τομείς, διερευνούν λιγότερο τομείς ιδεολογικούς και διαπροσωπικούς, προκειμένου να καταλήξουν σε κάποιες απόψεις και συμπεριφορές και να διαμορφώσουν μία συγκεκριμένη ταυτότητα, βρίσκονται πιο μακριά από τη σύνθεση ταυτότητας και οι περισσότεροι βρίσκονται σε κατάσταση κατάσχεσης, αντίθετα με τους μαθητές του Ενιαίου Λυκείου, που οι περισσότεροι βρίσκονται σε κατάσταση αναστολής.

Λέξεις κλειδιά: ταυτότητα, σύνθεση ταυτότητας, σύγχυση ρόλων, διερεύνηση, δεσμευση, κατάσταση ταυτότητας, απόφαση, τρόπος λήψης απόφασης, επαγγελματική αναποφασιστικότητα, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ.

*Eugenia Gavril**

**EGO IDENTITY AND DECISION MAKING SKILL
OF STUDENTS WHO ATTEND THE SECOND GRADE
OF THE COMPREHENSIVE LYCEUM(ENIAIO LYKEIO)
AND OF THE TECHNICAL-VOCATIONAL SCHOOLS (TEE)**

The main purpose of the present research is to investigate the way that the Identity of the adolescent students correlates with their Decision Making Style and their Career Indecision. Subjects for this study were students, who attended the second grade of seven public

* Η Ε. Γ. είναι Ψυχολόγος και Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού, κάτοχος του Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδιών με ειδίκευση στη Συμβουλευτική και στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. *Επικοινωνία:* egavri@hotmail.com, 6977453577.

Comprehensive Lyceums (Eniaia Lykeia) and Technical-Vocational Schools (TEE) in Athens, Greece. It was found that the students who are near the identity synthesis tend to have low career indecision, while on the contrary the students who are near the role confusion tend to have high career indecision. It was found as well, that the students who are near the identity synthesis tend to score low in the dependent decision making style and high in the rational style, while the students who are near the role confusion tend to score high in the dependent style and low in the rational style. From our research it was found out that the students who attend the Technical-Vocational Schools (TEE) are in about the same level career undecided with the students who attend the Comprehensive Lyceums (Eniaia Lykeia). Also, in relation to the students who attend the Comprehensive Lyceums (Eniaia Lykeia), the students who attend the Technical-Vocational Schools (TEE): are more committed to opinions and behaviors, explore less ideological and interpersonal domains, with the object of forming a concrete identity and they are farther from the identity synthesis. Finally, most of them are in the foreclosure identity status, contrary to the students who attend the Comprehensive Lyceums (Eniaia Lykeia), most of them being in the moratorium identity status.

Key words: identity, identity synthesis, role confusion, exploration, commitment, identity status, decision, decision making style, career indecision, Comprehensive Lyceum (Eniaio Lykeio), Technical-Vocational Schools (TEE).

Εισαγωγή

Θελήσαμε να μελετήσουμε στην έρευνά μας αυτή τα θέματα της ταυτότητας του εφήβου και της δεξιότητάς του να λαμβάνει αποφάσεις, διότι θεωρούμε ότι ο έφηβος λόγω των συνθηκών που επικρατούν κατά τη σημερινή εποχή στη χώρα μας, συναντά μεγαλύτερες δυσκολίες από ό,τι στο παρελθόν στην προσπάθειά του να συνθέσει την ταυτότητά του και να λάβει τις κατάλληλες για αυτόν αποφάσεις. Παράλληλα, από τη μεριά του, ο σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού οφείλει να γνωρίζει πώς να στηρίξει τον έφηβο στην προσπάθειά του να διαμορφώσει την ταυτότητά του και να λαμβάνει τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις που του ταιριάζουν.

Σε αυτό το σημείο κρίνουμε σκόπιμο να παραθέσουμε την αναφορά του Erikson σε κάποιους παράγοντες παισίου που επηρεάζουν την ταυτότητα του ανθρώπου. Ο Erikson μιλάει φυσικά για τον πολιτισμό της εποχής της

συγγραφής του έργου του «Η παιδική ηλικία και η κοινωνία», που γράφτηκε το 1950, αλλά πιστεύουμε ότι οι συνθήκες, για τις οποίες κάνει λόγο σε αυτό, ισχύουν και για το δικό μας, σύγχρονο πολιτισμό και για τη χώρα μας.

Κατά τον Erikson, λοιπόν, «η εικόνα του ανθρώπου διευρύνεται... Επιζητούνται νέες συνθέσεις οικονομικής και συναισθηματικής ασφάλειας με τη διαμόρφωση νέων εθνικών και κοινωνικών οντοτήτων που βασίζονται σε πιο περιεκτικές ταυτότητες» (1990, σελ. 248). Γίνονται προσπάθειες να δημιουργηθεί μία υπέρ-ταυτότητα από όλες τις ταυτότητες που έχουν εισαχθεί από τους μετανάστες που κατοικούν στις χώρες, στις οποίες υπάρχει έντονο μεταναστευτικό ρεύμα (Erikson, 1950/1990). Τέτοια χώρα είναι στην εποχή μας και η Ελλάδα.

Σήμερα εξάλλου η διαδικασία λήψης απόφασης συνοδεύεται από περισσότερα προβλήματα από ό,τι παλιότερα. Οι κοινωνίες είναι συνθετότερες, η πληροφόρηση είναι δυσκολότερη. Δί-

νεται έκφραση μὲν στὴν αὐτογνωσία-αὐτοαντίληψη τοῦ ατόμου, ἀλλὰ τὸ άτομο εἶναι δύσκολο νὰ γνωρίσει τὸν εαυτό του καὶ νὰ μετουσιώσῃ αὐτὴν τὴ γνώση καὶ ἀντίληψη σὲ καλὴ ἀπόφαση. Οἱ ἐναλλακτικὲς λύσεις στὴ ζωὴ τῶν νέων εἶναι περισσότερες. Ἡ πρόβλεψη ὅμως τῶν πιθανοτήτων ἐπιτυχίας ἢ ἀποτυχίας εἶναι δυσχερέστερη μέσα στα πλαίσια τῆς Ἑυρωπαϊκῆς Ἐνώσεως καὶ τῆς παγκοσμιοποίησης τῆς αγοράς. Πολλὲς ἀποφάσεις λαμβάνονται σὲ μικρότερη ἡλικία ἀπὸ ὅ,τι παλιότερα καὶ αὐτὸ αὐξάνει τὴν ἀνάγκη γιὰ πλεονεκτήματα ἐξοικείωση μὲ τὶς συνθήκες τῆς αγοράς καὶ τῆς ζωῆς (Δημητράπουλος, 2000).

Ἐννοιολογικὲς Διασαφήσεις – Θεωρητικό Πλαίσιο

Ταυτότητα

Ὁ Erikson εἶναι ὁ πρῶτος συστηματικὸς μελετητὴς τῆς ἐννοίας τῆς ταυτότητας, στὸν ὁποῖο στηρίχτηκαν ὅλοι οἱ νεότεροι ἐρευνητές. Ὁ ὀρισμὸς τοῦ Erikson (1968) γιὰ τὴν ταυτότητα περιελάμβανε καὶ τὴν ἐσωτερικὴ διάσταση ἀλλὰ καὶ αὐτὴν τοῦ κοινωνικοῦ πλαισίου: «ἡ ταυτότητα τοῦ ἐγώ... εἶναι ἡ ἐπίγνωση τῆς...ομοιότητας καὶ τῆς συνέχειας τοῦ ἐαυτοῦ... [καὶ] τὸ στυλ τῆς ἀτομικότητας κάποιου [που] συμπίπτει μὲ τὴν ομοιότητα καὶ τὴ συνέχεια τῆς σημασίας του γιὰ τοὺς ἄλλους στὴν ἀμέση κοινότητα» (σελ. 50).

Γιὰ τὴν ἀνάπτυξη τῆς ταυτότητας ἡ πιο εὐαίσθητη καὶ οὐσιαστικὴ περίοδος εἶναι ἡ ἐφηβεία (Παπαδόπουλος, 2005). Ὁ ἐφηβὸς προσπαθεῖ νὰ ἀπαντήσῃ στὸ ἐρώτημα «ποιοὺς εἶμαι;», ὥστε νὰ βρεῖ τὴν ταυτότητά του.

Σύμφωνα μὲ τὸν Erikson, τὸ άτομο κατὰ τὴν περίοδο τῆς ἐφηβείας κιν-

δυνεῦει ἀπὸ τὴ σύγχυση τῶν ρόλων. Πιο συγκεκριμένα, ὁ Erikson πιστεύει ὅτι ἡ ταυτότητα παριστάνεται καλύτερα μὲ μίαν διπολικὴ διάσταση που ἐκτείνεται ἀπὸ τὴ σύνθεση ταυτότητας ὡς τὴ σύγχυση ταυτότητας. Ἡ ταυτότητα τοῦ ἐγώ, λοιπόν, εἶναι μίαν εἰκόνα μὲ συνοχή που κάποιος δείχνει καὶ στὸν εαυτό του καὶ στὸν ἐξωτερικὸ κόσμο. Ἡ καριέρα, οἱ ἐρωτικὲς προτιμήσεις, ἡ θρησκευτικὴ ἰδεολογία καὶ οἱ πολιτικὲς πεποιθήσεις, μεταξὺ ἄλλων, συνενώνονται, γιὰ νὰ σχηματίσουν τὸ μωσαϊκὸ που ἀποτελεῖ τὸ ποιοὺς εἶναι κάποιος. Ὅσο πιο πλήρες, συνεπὲς καὶ σταθερὸ εἶναι τὸ μωσαϊκὸ αὐτό, τόσο πιο κοντὰ εἶναι κάποιος στὴ σύνθεση τῆς ταυτότητας τοῦ ἐγώ, ἐνῶ ὅσο πιο ἀσυνάρτητη καὶ ἐλλιπὴς εἶναι ἡ εἰκόνα, τόσο μεγαλύτερη σύγχυση τῆς ταυτότητας τοῦ ἐγώ θὰ ἐκδηλώσῃ. Ἡ «σύγχυση ταυτότητας» εἶναι ἡ ἀνικανότητα τοῦ ατόμου νὰ ἀναπτύξῃ ἓνα λειτουργικὸ σύνολο ἰδανικῶν, πάνω στο ὁποῖο θὰ βασίσει μίαν ἐνηλικὴ ταυτότητα (Erikson, 1950/1990, 1964, 1968, 1974, 1980, 1982).

Κατὰ τὸν Erikson (1974, 1980), λοιπόν, ἡ «προσωπικὴ ταυτότητα» περιλαμβάνει ἀξίες, πεποιθήσεις, ἐπαγγελματικὸς στόχους, ἐρωτικὲς προτιμήσεις, ἐπιλογὲς λέξεων καὶ ἄλλες πλευρὲς τοῦ ἐαυτοῦ που τὸ άτομο δείχνει στὸν ἀνθρώπου γύρω του, που προσδιορίζουν τὴν ταυτότητά του ὡς ἀνθρώπου μὲ ἰδιαιτερότητα καὶ που τὸ βοηθοῦν νὰ διακρίνεται ἀπὸ τοὺς ἄλλους ἀνθρώπους. Ἔτσι, ἡ προσωπικὴ ταυτότητα βρίσκεται ἐκεῖ ὅπου συναντιεῖται ὁ ἐαυτὸς μὲ τὸ κοινωνικὸ πλαίσιο.

Τὸ ἔργο τοῦ Marcia ὑπῆρξε τὸ πρῶτο νεοερικσονιανὸ μοντέλο ταυτότητας που ἀποτελέσῃ τὴ βάση γιὰ τὴ διεξαγωγὴ σημαντικῶν ἐρευνῶν.

Εστιάζοντας στην προσωπική ταυτότητα, ο Marcia έφτιαξε μία τυπολογία καταστάσεων της ταυτότητας με την πρόθεση να παρουσιάσει εκ νέου τη θεωρία του Erikson (Marcia, 1966, 1980, 1993).

Ο Marcia (1980, 1988) ξεκινώντας από το έργο του Erikson επέκτεινε τις υποθετικά ανεξάρτητες διαστάσεις της διερεύνησης και της δέσμευσης. Η διερεύνηση μπορεί να οριστεί ως «συμπεριφορά επίλυσης προβλήματος που αποβλέπει στο να αποσπάσει το άτομο πληροφόρηση για τον εαυτό του ή για το περιβάλλον του με στόχο να πάρει μία απόφαση για κάποια σημαντική επιλογή ζωής» (Grotevant, 1987, σελ. 204). Η δέσμευση εκφράζει την πίστη σε ένα συγκεκριμένο σύνολο στόχων, αξιών και πεποιθήσεων (Marcia, 1988).

Διαβαθμίζοντας-διακλαδώνοντας τη διερεύνηση και τη δέσμευση σε υψηλά και χαμηλά επίπεδα και αντιστοιχίζοντας κάθε επίπεδο της διερεύνησης με κάθε επίπεδο της δέσμευσης, ο Marcia (1966) έδωσε τέσσερις ανεξάρτητες καταστάσεις της ταυτότητας. Αυτές είναι: α) η διάχυση, β) η κατάσχεση, γ) η αναστολή και δ) η επίτευξη της ταυτότητας. Κάθε τέτοια κατάσταση εκφράζει το συνδυασμό ενός επιπέδου διερεύνησης με ένα επίπεδο δέσμευσης (βλ. πίνακα 1).

Επίτευξη ταυτότητας είναι η κατάσταση, όπου έχει πραγματοποιηθεί μία δέσμευση, στην οποία το άτομο κατέληξε μετά από μία περίοδο διερεύνησης. Η επίτευξη ταυτότητας συχνά θεωρείται ως η πιο ώριμη κατάσταση, διότι συσχετίζεται με ισορροπημένη σκέψη (Boyes & Chandler, 1992) και αποτελεσματική λήψη απόφασης (Marcia, 1993). Τα άτομα που βρίσκονται σε αυτήν την κατάσταση έχουν αποκτήσει την αίσθηση της ταυτότητας και είναι ικανά για αντίσταση στις απαιτήσεις της ομάδας για συμμόρφωση ή στην εκμετάλλευση της αυτοεκτίμησής τους από την ομάδα (Pervin & John, 2001). Το άτομο με επίτευξη ταυτότητας είναι αυτό που έχει περάσει μέσα από την αναζήτηση ταυτότητας και έχει επιλέξει ένα ή περισσότερα στοιχεία, στα οποία εμμένει (σύγκρισε με Grotevant, 1987).

Η Αναστολή της ταυτότητας είναι η κατάσταση της ενεργητικής διερεύνησης σε συνδυασμό με την απουσία δέσμευσης. Μπορεί να συσχετιστεί με στρες (Kidwell, Dunham, Bacho, Pastorino & Portes, 1995) και αυτό έχει ως συνέπεια την τάση των ατόμων να παραμένουν στην αναστολή ταυτότητας για συγκριτικά λιγότερο χρόνο από ό,τι σε οποιαδήποτε άλλη κατάσταση (Meeus, 1992). Στην αναστολή ταυτότητας τα άτομα εμφανίζουν σύνθετη

Πίνακας 1

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΔΕΣΜΕΥΣΗ		ΧΑΜΗΛΑ ΕΠΙΠΕΔΑ	ΥΨΗΛΑ ΕΠΙΠΕΔΑ
	ΥΨΗΛΑ ΕΠΙΠΕΔΑ	Κατάσχεση	Επίτευξη
	ΧΑΜΗΛΑ ΕΠΙΠΕΔΑ	Διάχυση	Αναστολή

σκέψη. Εντούτοις εξακολουθούν να παλεύουν, για να βρουν το ποιο είναι και τι κάνουν (Pervin & John, 2001). Επίσης η αναστολή συσχετίζεται περισσότερο με ενδείξεις κριτικής σκέψης, ειδικότερα με την παραγωγή πολλών εναλλακτικών, όταν κανείς βρίσκεται αντιμέτωπος με μια σημαντική επιλογή ζωής (Berman, Schwartz, Kurtines & Berman, 2001).

Κατάσχεση ταυτότητας είναι η κατάσταση, στην οποία το άτομο έχει δεσμευτεί σε ένα σύνολο στόχων, αξιών και πεποιθήσεων, χωρίς να έχει περάσει προηγουμένως από μία διαδικασία διερεύνησης. Γενικά, η κατάσχεση συσχετίζεται με κάποιου βαθμού στενότητα της σκέψης και δυσκαμψία (Marcia, 1980). Τα άτομα στην κατάσχεση ταυτότητας ανταποκρίνονται σε μεγάλο βαθμό στις απαιτήσεις της ομάδας για συμμόρφωση, είναι συχνά υπερβολικά συντηρητικά και απορρίπτουν τις αποκλίσεις από αυτό που αντιλαμβάνονται ως πρότυπο για το καλό και το κακό (Pervin & John, 2001). Αναφέρουν ότι είναι σχετικά απαλλαγμένα από συγκρούσεις και ότι έχουν ιδανικές σχέσεις με τους γονείς τους (Adams, Dyk & Bennion, 1987, Jackson, Dunham & Kidwell, 1990). Έχουν την τάση να προσκολλώνται όλο και περισσότερο στις τρέχουσες περιστάσεις και στα άτομα που έχουν βοηθήσει στην καθιέρωσή τους και να ανθίστανται στην αλλαγή σχεδόν με κάθε κόστος. Αυτή η εμπιστοσύνη στις τρέχουσες συνθήκες κατά κάποιο τρόπο τους δημιουργεί ένα δίχτυ ασφάλειας. Ο Marcia (1994, 1995) επεσήμανε ότι, όταν αυτό το δίχτυ ασφάλειας μετακινείται, τα άτομα με κατάσχεση ταυτότητας συχνά έρχο-

νται σε κατάσταση κρίσης μη γνωρίζοντας τι να κάνουν χωρίς να μπορούν να βασίζονται στα πρότυπα, στους κανόνες και στις καταστάσεις που έχουν συνηθίσει.

Στη Διάχυση ταυτότητας το άτομο στερείται οποιασδήποτε ισχυρής αίσθησης ταυτότητας ή αποστολής (Pervin & John, 2001). Διάχυση ταυτότητας είναι η κατάσταση απάθειας που χαρακτηρίζεται από την έλλειψη και διερεύνησης και δέσμευσης. Τα άτομα με διάχυση ταυτότητας είναι γενικά απαθή και χωρίς ενδιαφέροντα (Marcia, 1980) και συχνά κινδυνεύουν από δυσκολίες προσαρμογής σε διάφορους τομείς. Σε αυτές τις δυσκολίες περιλαμβάνονται διάφορα προβλήματα, όπως ακαδημαϊκής επίδοσης (Berzonsky, 1985) και ναρκωτικών (Jones, 1992). Γενικά η διάχυση ταυτότητας είναι η έλλειψη κάθε είδους βασικής δομής ταυτότητας που μπορεί να κρατήσει το άτομο σε συνοχή και να του δώσει μια σταθερή βάση, για να κάνει επιλογές και για να ακολουθήσει μία πορεία ζωής που θα χαρακτηρίζεται από συνέπεια. Πολλά άτομα με διάχυση ταυτότητας καταλήγουν να χαρακτηρίζονται από παθητική, μοιρολατρική αναμονή ή χαμηλή λειτουργικότητα και φαίνεται να χάνουν πολλές από τις ευκαιρίες που τους παρουσιάζονται.

Ο Marcia (1989), βασιζόμενος στα αποτελέσματα σχεδόν όλης της έρευνας μέχρι το 1989, υποστηρίζει ότι η επίτευξη ταυτότητας είναι η πιο προσαρμοστική από τις καταστάσεις της ταυτότητας, λόγω της ικανότητας του ατόμου για επιλογή και λόγω της δράσης του ατόμου, η οποία χαρακτηρίζεται από δέσμευση με ευπροσάρμοστο και ελαστικό τρόπο.

Λήψη Απόφασης

Σύμφωνα με τους Thoresen & Mehrens (1967) «απόφαση είναι η διαδικασία επιλογής μιας κατεύθυνσης δραστηριοτήτων ανάμεσα σε έναν αριθμό εναλλακτικών λύσεων».

Ο Harren κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν τρεις τρόποι λήψης αποφάσεων που εμφανίζονται πιο σταθερά και συστηματικά: α) ο ορθολογικός, β) ο διαισθητικός και γ) ο εξαρτημένος τρόπος (Δημητρόπουλος, 2003).

Ο ορθολογικός τρόπος στηρίζεται περισσότερο στη λογική επεξεργασία. Αξιοποιείται από τα άτομα που αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους, ενεργούν με βάση την προγενέστερη εμπειρία, τη συσχέτιση εμπειριών με πιθανές επιπτώσεις στο μέλλον, δρουν συνειδητά, αναζητούν πληροφορίες σε σχέση με τις αποφάσεις τους, δραστηριοποιούνται υπεύθυνα (Δημητρόπουλος, 2003) και είναι ενεργά, προσεκτικά και λογικά. Αυτός ο συγκεκριμένος τρόπος λήψης αποφάσεων λαμβάνει υπόψη και την αντίληψη του εαυτού μας και την αντίληψη του περιβάλλοντός μας. Οι επιλογές μας, όταν λαμβάνουμε ορθολογικές αποφάσεις, συνήθως τείνουν να ταιριάζουν καλύτερα με τις απαιτήσεις και τις συνθήκες της ζωής μας (Σιδηροπούλου, 1993).

Στο διαισθητικό τρόπο το άτομο αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και υπευθυνότητα, αλλά αξιοποιεί λιγότερο τα λογικά γνωστικά στοιχεία και περισσότερο τα διαισθητικά που στηρίζονται πιο πολύ στο συναίσθημα, προκειμένου να αποφασίσει (Δημητρόπουλος, 2003). Δεν αναζητά πληροφορίες και δε ζυγίζει ορθολογικά τις

εναλλακτικές λύσεις (Argyropoulou, K. & Sidiropoulou, D., 2003).

Ο εξαρτημένος τρόπος χρησιμοποιείται από άτομα που μεταθέτουν την ευθύνη σε εξωτερικούς παράγοντες ή σε άλλους ανθρώπους και εξαρτώνται από τους άλλους και από τη γνώμη, τις προσδοκίες και τις επιθυμίες τους (Δημητρόπουλος, 2003).

Πότε όμως το άτομο αποφασίζει σωστά και έχει αναπτύξει, επομένως, τη δεξιότητα λήψης απόφασης;

Αναφορικά με την έννοια της σωστής απόφασης οι Arnold et al. (1995) υποστηρίζουν ότι σωστή απόφαση είναι η λογική απόφαση, η απόφαση που οδηγεί στην επιλογή που έχει την «υψηλότερη προσδοκώμενη αξία». Επομένως, ο σωστός τρόπος λήψης απόφασης είναι ο ορθολογικός.

Στην παρούσα εργασία μελετούμε και την επαγγελματική αναποφασιστικότητα που βιώνεται από τα πολύ νέα άτομα και που για αυτό το λόγο ονομάζεται πρώιμη.

Ο Feldman (2003) ορίζει την πρώιμη επαγγελματική αναποφασιστικότητα (early career indecision) ως την ανικανότητα να διατυπώσει το άτομο αρχικούς επαγγελματικούς στόχους και να δεσμευτεί σε κάποιες αρχικές επαγγελματικές επιλογές.

Η πρώιμη επαγγελματική αναποφασιστικότητα αποτελείται και από γνωστικά και από συναισθηματικά στοιχεία. Το γνωστικό μέρος της πρώιμης επαγγελματικής αναποφασιστικότητας περιλαμβάνει πλευρές, όπως η παντελής έλλειψη οποιουδήποτε επαγγελματικού στόχου, η έλλειψη σαφούς επαγγελματικής κατεύθυνσης, η έλλειψη πληροφόρησης για τον εαυτό και για το περιβάλλον και η αβεβαιότητα λόγω των αλλαγών στην αγορά εργασίας. Το

συναισθηματικό μέρος της πρώιμης επαγγελματικής αναποφασιστικότητας περιλαμβάνει πλευρές, όπως ανησυχία, αμφιθυμία και αισθήματα απώλειας ελέγχου (Feldman, 2003).

Οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι η επαγγελματική αναποφασιστικότητα μπορεί να περιγραφεί ως «αναπτυξιακή» (developmental) ή «χρόνια» (chronic) ως προς τη φύση της (Betz & Voyten, 1997, Callanan & Greenhaus, 1990, 1992, Greenhaus et al., 1995, 2000). Όταν οι νεαροί ενήλικες έχουν έλλειψη πληροφορήσης, κάνουμε λόγο για αναπτυξιακή αναποφασιστικότητα. Γενικά αυτός ο τύπος αναποφασιστικότητας, ο οποίος είναι σε μεγάλο βαθμό γνωστικής φύσεως, θα μειωθεί με τον καιρό, καθώς οι νεαροί ενήλικες θα κερδίζουν μεγαλύτερη αυτογνωσία και περισσότερη ανατροφοδότηση από το περιβάλλον. Αντίθετα, η χρόνια αναποφασιστικότητα προέρχεται από συνεχή ανησυχία και το φόβο της δέσμευσης. Αυτός ο τύπος επαγγελματικής αναποφασιστικότητας, ο οποίος είναι σε μεγάλο βαθμό συναισθηματικής φύσεως, τείνει να είναι ένα σταθερό χαρακτηριστικό στη ζωή των ατόμων που την εμφανίζουν (Feldman, 2003). Στην παρούσα εργασία ασχολούμαστε με την αναπτυξιακή επαγγελματική αναποφασιστικότητα.

Στόχοι και Υποθέσεις της Έρευνας

Ο βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η συσχέτιση της Ταυτότητας που έχουν διαμορφώσει οι έφηβοι με τον Τρόπο Λήψης Απόφασης που χρησιμοποιούν

και με την Βλαγγελατική Αναποφασιστικότητα που τους χαρακτηρίζει.

Μερικές από τις ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώσαμε είναι οι εξής:

1. Οι μαθητές που βρίσκονται κοντά στη σύνθεση ταυτότητας θα έχουν μικρή επαγγελματική αναποφασιστικότητα, ενώ οι μαθητές που βρίσκονται κοντά στη σύγχυση ρόλων θα έχουν μεγάλη επαγγελματική αναποφασιστικότητα.
2. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα που βρίσκονται στις καταστάσεις αναστολής και διάχυσης θα χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη επαγγελματική αναποφασιστικότητα από ό,τι οι συμμετέχοντες στην έρευνα που βρίσκονται στις καταστάσεις κατάσχεσης και επίτευξης.
3. Οι μαθητές που βρίσκονται κοντά στη σύνθεση ταυτότητας θα αποφασίζουν σε μεγάλο βαθμό με ανεξάρτητο τρόπο, ενώ οι μαθητές που βρίσκονται κοντά στη σύγχυση ρόλων θα αποφασίζουν σε μεγάλο βαθμό με εξαρτημένο τρόπο.
4. Οι μαθητές που βρίσκονται κοντά στη σύνθεση ταυτότητας θα αποφασίζουν σε μεγάλο βαθμό με ορθολογικό τρόπο, ενώ οι μαθητές που βρίσκονται κοντά στη σύγχυση ρόλων θα αποφασίζουν σε μικρό βαθμό με ορθολογικό τρόπο.
5. Οι μαθητές των ΤΕΕ θα είναι λιγότερο αναποφασιστικοί επαγγελματικά από τους μαθητές του Ενιαίου Λυκείου.

Χαρακτηριστικά του Δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 316 μαθητές και μαθήτριες της Β' τάξης Δημοσίων Ενιαίων Λυκείων και

ΤΕΕ των Α', Γ' και Δ' Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας.

Το δείγμα μας ήταν συμπτωματικό. Ωστόσο, η επιλογή των σχολείων έγινε με οδηγό την επιδίωξη να εκπροσωπηθούν στο δείγμα μας σχολικές μονάδες, στις οποίες φοιτούν μαθητές ενός ευρέως κοινωνικοοικονομικού φάσματος. Έτσι, τα σχολεία που επιλέξαμε ήταν το 1ο και το 2ο ΤΕΕ Αιγάλεω, το 5ο και το 8ο Ενιαίο Λύκειο Καλλιθέας, το 6ο Ενιαίο Λύκειο Αιγάλεω, το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών και το 1ο Ενιαίο Λύκειο Μοσχάτου.

Αναλυτικότερα, από τους συμμετέχοντες στην έρευνα:

- Οι 148 (46.8%) ήταν αγόρια και οι 168 (53.2%) ήταν κορίτσια.
- Οι 192 (60.8%) φοιτούσαν σε Ενιαίο Λύκειο και οι 124 (39.2%) σε ΤΕΕ.
- Οι 278 (88.3%) δήλωσαν ότι έχουν υπηκοότητα ελληνική, οι 37 (11.7%) δήλωσαν ότι έχουν υπηκοότητα ξένη και 1 δεν απάντησε.

Μέσα Συλλογής των Δεδομένων

Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων είναι τα εξής:

1. Το Ερωτηματολόγιο της Εξέλιξης της Ταυτότητας του Εγώ (The Ego Identity Process Questionnaire - EIPQ) των E. Balistreri, N. A. Busch-Rossnagel & K. F. Geisinger (1995)¹

(Προσαρμογή και Μετάφραση στην Ελληνική Γλώσσα: Ευγενία Γαβριήλ με τη βοήθεια του Καθηγητή κου Γ. Φλουρή).

Το Ερωτηματολόγιο της Εξέλιξης της Ταυτότητας του Εγώ χρησιμοποιείται, για να προσδιορίσει, πρώτον, τα επίπεδα της διερεύνησης και της δέσμευσης των συμμετεχόντων στην έρευνα (Schwartz, 2002) και, δεύτερον, την κατάσταση της ταυτότητας, στην οποία οι συμμετέχοντες βρίσκονται (Berman, Schwartz, Kurtines, Berman, 2001). Το EIPQ μετράει τη διερεύνηση και τη δέσμευση σε τέσσερις ιδεολογικούς τομείς (πολιτική, θρησκεία, επάγγελμα και αξίες) και σε τέσσερις διαπροσωπικούς τομείς (φίλιες, αισθηματικές σχέσεις, ρόλοι του φύλου και οικογένεια) (Schwartz, 2002).

Το EIPQ αποτελείται από 32 ερωτήσεις, από τις οποίες οι 16 μετρούν τη διερεύνηση και οι υπόλοιπες 16 μετρούν τη δέσμευση. Υπάρχουν δύο ερωτήσεις διερεύνησης και δύο ερωτήσεις δέσμευσης ανά τομέα (Schwartz, Mullis & Dunham, 1998). Οι Balistreri et al. (1995), για να καθορίσουν την κατάσταση της ταυτότητας για κάθε συμμετέχοντα, χρησιμοποίησαν τις τιμές των διαμέσων της διερεύνησης και της δέσμευσης. Έτσι για το EIPQ οι ταξινομήσεις των συμμετεχόντων στις καταστάσεις της ταυτότητας καθορίζονται μέσω μίας διαδικασίας διαίρεσης με βάση τη διάμεσο (median split procedure) (Schwartz, 2002).

Το EIPQ είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς (Berman, Schwartz,

1. Ο dr. Seth J. Schwartz (Department of Psychology, Florida International University, University Park Campus, Miami) μας έστειλε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου το Ερωτηματολόγιο της Εξέλιξης της Ταυτότητας του Εγώ (EIPQ) και όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για αυτό το εργαλείο.

Kurtines, Berman, 2001) και τα άτομα που απαντούν σε αυτό, σημειώνουν το βαθμό συμφωνίας τους με κάθε δήλωση, πάνω σε μία εξάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (Balistreri et al., 1995).

Στο δείγμα της έρευνας των Balistreri et al. (1995) η τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach alpha για ολόκληρη την υποκλίμακα της διερεύνησης του EIPQ είναι 0,76 και η τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach alpha για ολόκληρη την υποκλίμακα της δέσμευσης του EIPQ είναι 0,75. Οι συντελεστές της αξιοπιστίας των επαναληπτικών μετρήσεων βρέθηκαν ότι είναι 0,90 για τη διερεύνηση και 0,76 για τη δέσμευση (Schwartz, Mullis & Dunham, 1998).

Στην παρούσα έρευνα η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας άλφα των 16 ερωτημάτων της υποκλίμακας της διερεύνησης είναι 0.58 (Cronbach alpha=0.58) και η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας άλφα των 16 ερωτημάτων της υποκλίμακας της δέσμευσης είναι 0.71 (Cronbach alpha=0.71).

2. Κλίμακα της Ταυτότητας του Εγώ (Ego Identity Scale – EIS). Συγγραφέας: J. E. Rasmussen. Προσαρμογή: Σ. Τριλίβα (Σταλίκας, Τριλίβα, Ρούσση, 2002. Ηλεκτρονική αλληλογραφία με τη Σ. Τριλίβα, Δεκέμβριος, 2005)².

Η Κλίμακα της Ταυτότητας του Εγώ έχει δημιουργηθεί με στόχο την αξιολόγηση της ταυτότητας του Εγώ, όπως περιγράφεται από τον E. Erikson.

Η Υποκλίμακα «ταυτότητα έναντι

σύγχυσης ρόλων»: Στην έρευνά μας χρησιμοποιούμε τη μία από τις έξι υποκλίμακες του EIS, την υποκλίμακα «ταυτότητα έναντι σύγχυσης ρόλων». Διαλέξαμε αυτή την υποκλίμακα, διότι το ψυχοκοινωνικό στάδιο του Erikson που μας ενδιαφέρει είναι η «σύνθεση ταυτότητας-σύγχυση ρόλων».

Η υποκλίμακα αυτή αποτελείται από 12 προτάσεις και για καθένα από αυτές οι συμμετέχοντες δηλώνουν εάν συμφωνούν ή διαφωνούν. Στην υποκλίμακα υπάρχουν ερωτήσεις που αντιπροσωπεύουν τη σύνθεση ταυτότητας και ερωτήσεις που αντιπροσωπεύουν τη σύγχυση ρόλων.

Στην παρούσα έρευνα η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας άλφα των 12 ερωτημάτων της υποκλίμακας «ταυτότητα έναντι σύγχυσης ρόλων» είναι 0.58 (Cronbach alpha=0.58).

3. Το τμήμα «Τρόπος Λήψης Απόφασης» του εργαλείου «Αξιολόγηση της Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης»(The Decision-Making Style section of the Assessment of Career Decision Making – ACDM-DMS) (Buck & Daniels, in press, Harren, in press).

Το ACDM αποτελείται από τέσσερα τμήματα. Αναπτύχθηκε από τον Harren (1978) και μετράει τις επαγγελματικές αποφάσεις (Sola, 1980). Στην έρευνά μας χρησιμοποιούμε το τμήμα «Τρόπος Λήψης Απόφασης» του ACDM, δηλ. το ACDM-DMS.

Το ACDM-DMS εκτιμά το βαθμό, στον οποίο τα άτομα βασίζονται σε καθέναν από τους τρεις τρόπους λή-

2. Η κα Σοφία Τριλίβα, καθηγήτρια στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης, μας έστειλε την Κλίμακα της Ταυτότητας του Εγώ και μας πληροφόρησε για τον τρόπο διόρθωσής της μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, καθώς και τηλεφωνικών επαφών που είχαμε μαζί της.

ψης απόφασης: α) τον ορθολογικό, β) το διαισθητικό και γ) τον εξαρτημένο (Argyropoulou, Sidirpoulou-Dimakakou, 2003). Δείχνει, δηλαδή, ποιος από τους τρεις τρόπους χρησιμοποιείται πιο συχνά στη λήψη απόφασης, ο ορθολογικός, ο διαισθητικός ή ο εξαρτημένος (Sola, 1980).

Το ACDM-DMS αποτελείται από 30 ερωτήσεις και οι συμμετέχοντες απαντούν σε αυτές με συμφωνώ-διαφωνώ (Phillips et al., 1984). Οι προτάσεις είναι ίσα μοιρασμένες στους τρεις τρόπους λήψης απόφασης με 10 προτάσεις ανά υποκλίμακα (Phillips et al., 1984). Το περιεχόμενο των προτάσεων στην παρούσα, αναθεωρημένη μορφή του ACDM-DMS αναφέρεται γενικά στις σημαντικές αποφάσεις (Phillips et al., 1984).

Για κάθε τρόπο υπολογίζεται μία βαθμολογία με μορφή αναλογίας, για να παρουσιάσει το βαθμό εμπιστοσύνης σε αυτό το συγκεκριμένο τρόπο σε σχέση με τους άλλους δύο. Για κάθε υποκείμενο λαμβάνονται δεδομένα για τις βαθμολογίες-ποσοστά σε καθέναν από τους τρεις τρόπους λήψης απόφασης (Sola, 1980).

Για το ACDM-DMS έχουν αναφερθεί εκτιμήσεις εσωτερικής σταθερότητας μεταξύ 0,60 και 0,72 για ένα δείγμα λυκείου (Jepsen & Prediger, 1981).

Στην παρούσα έρευνα η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας άλφα της υποκλίμακας του ορθολογικού τρόπου λήψης απόφασης είναι 0.72, η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας άλφα της υποκλίμακας του διαισθητικού τρόπου λήψης απόφασης είναι 0.70 και η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας άλφα της υποκλίμακας του εξαρτημένου τρόπου λήψης απόφασης είναι 0.75.

4. Κλίμακα Επαγγελματικής Απόφασης (Career Decision Scale – CDS) των Osipow, Carney, Winer, Yanico & Koshier (1976).

Το CDS έχει χρησιμοποιηθεί πολύ για την εξακρίβωση της έκτασης και της συγκεκριμένης φύσης της εκπαιδευτικής-επαγγελματικής αναποφασιστικότητας για ερευνητικούς σκοπούς και ενδεχομένως για τους σκοπούς της καθοδήγησης και της συμβουλευτικής (Shimizu et al., 1988).

Το CDS αποτελείται από 19 ερωτήσεις. Στην έρευνά μας η ερώτηση 19 δεν περιλαμβάνεται, επειδή δε βαθμολογείται.

Κάθε ερώτηση εκτιμάται με βάση μία τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Τα υποκείμενα απαντούν στις ερωτήσεις κυκλώνοντας έναν από τους τέσσερις αριθμούς, για να δείξουν την προσωπική τους ταύτιση ή ταύριασμα με τις καταστάσεις που περιγράφονται (Peng, 2001).

Οι Kelly & Lee (2002) βρήκαν στην έρευνά τους που έγινε με φοιτητές ότι οι συντελεστές αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach α ήταν για την υποκλίμακα της βεβαιότητας 0,90, για την υποκλίμακα της αναποφασιστικότητας 0,81 και για τη συνολική κλίμακα 0,70.

Στην παρούσα έρευνα η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας άλφα των 16 ερωτημάτων της υποκλίμακας της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας είναι 0.86 (Cronbach alpha=0.86).

5. Αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο γενικών-δημογραφικών στοιχείων.

Για την πληρέστερη διερεύνηση του θέματος της παρούσας εργασίας κρίθηκε απαραίτητη η συλλογή δεδομένων που αφορούσαν το φύλο, την

ηλικία, τον αριθμό αδελφών, τη σειρά γέννησης, την υπηκοότητα, το επάγγελμα και τη μόρφωση των γονέων, την κατεύθυνση σπουδών, τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις και την πρόσβαση σε υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού.

Ευρήματα

Ταυτότητα και Επαγγελματική Αναποφασιστικότητα

Υπάρχει μια σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ «σύνθεσης ταυτότητας έναντι σύγχυσης ρόλων» και επαγγελματικής αναποφασιστικότητας ($r = -0.43$, $DF = 262$, $p < 0.001$). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα που βρίσκονται κοντά στη σύνθεση ταυτότητας τείνουν να έχουν μικρή επαγγελματική αναποφασιστικότητα. Οι συμμετέχοντες που βρίσκονται μακριά από τη σύνθεση ταυτότητας και κοντά στη σύγχυση ρόλων, τείνουν να έχουν μεγάλη επαγγελματική αναποφασιστικότητα.

Υπάρχει μια σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ δέσμευσης και επαγγελματικής αναποφασιστικότητας ($r = -0.29$, $DF = 258$, $p < 0.001$). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα που χαρακτηρίζονται από μεγάλη δέσμευση, τείνουν να έχουν μικρή επαγγελματική αναποφασιστικότητα. Οι συμμετέχοντες που χαρακτηρίζονται από μικρή δέσμευση, τείνουν να έχουν μεγάλη επαγγελματική αναποφασιστικότητα.

Η απλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης έδειξε μια συνολική σημαντική επίδραση της Κατάστασης της ταυτότητας, στην οποία βρίσκονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα,

πάνω στην Επαγγελματική Αναποφασιστικότητα [$F(3,245) = 3.63$, $p < 0.05$]. Πιο συγκεκριμένα, ο έλεγχος Tukey HSD έδειξε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα που είναι σε κατάσταση αναστολής ($M = 35.15$) χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη επαγγελματική αναποφασιστικότητα από ό,τι οι συμμετέχοντες στην έρευνα που είναι σε κατάσταση κατάσχεσης ($M = 30.51$) ($p = 0.014$) και επίτευξης ($M = 30.83$) ($p = 0.045$). Δεν εντοπίστηκαν άλλες σημαντικές διαφορές. Μάλιστα, ο έλεγχος Tukey HSD έδειξε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα που είναι σε κατάσταση διάχυσης ($M = 31.85$) δε διαφέρουν σημαντικά ως προς την επαγγελματική αναποφασιστικότητα από τους συμμετέχοντες στην έρευνα που είναι σε κατάσταση κατάσχεσης ($M = 30.51$) ($p = 0.854$) και επίτευξης ($M = 30.83$) ($p = 0.940$).

Ταυτότητα και Τρόπος Λήψης απόφασης

Η απλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης έδειξε μια συνολική σημαντική επίδραση της Κατάστασης της ταυτότητας, στην οποία βρίσκονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα, πάνω στο Διαισθητικό τρόπο λήψης απόφασης [$F(3,275) = 3.00$, $p < 0.05$]. Πιο συγκεκριμένα, ο έλεγχος Duncan έδειξε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα, που βρίσκονται σε κατάσταση διάχυσης ($M = 4.91$), αποφασίζουν με πιο διαισθητικό τρόπο από ό,τι οι συμμετέχοντες στην έρευνα που βρίσκονται σε κατάσταση επίτευξης ($M = 3.88$) και κατάσχεσης ($M = 3.89$). Δεν εντοπίστηκαν άλλες σημαντικές διαφορές.

Υπάρχει μια σημαντική αρνητική

σχέση μεταξύ δέσμευσης και διαισθητικού τρόπου λήψης απόφασης ($r = -0.22$, $DF = 291$, $p < 0.001$). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα που χαρακτηρίζονται από μεγάλη δέσμευση τείνουν να αποφασίζουν σε μικρό βαθμό με διαισθητικό τρόπο. Οι συμμετέχοντες που χαρακτηρίζονται από μικρή δέσμευση τείνουν να αποφασίζουν σε μεγάλο βαθμό με διαισθητικό τρόπο.

Υπάρχει μια σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ «σύνθεσης ταυτότητας έναντι σύγχυσης ρόλων» και εξαρτημένου τρόπου λήψης απόφασης ($r = -0.32$, $DF = 289$, $p < 0.001$). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα που βρίσκονται κοντά στη σύνθεση ταυτότητας τείνουν να αποφασίζουν σε μικρό βαθμό με εξαρτημένο τρόπο. Οι συμμετέχοντες που βρίσκονται μακριά από τη σύνθεση ταυτότητας και κοντά στη σύγχυση ρόλων τείνουν να αποφασίζουν σε μεγάλο βαθμό με εξαρτημένο τρόπο.

Υπάρχει μια σημαντική θετική σχέση μεταξύ «σύνθεσης ταυτότητας έναντι σύγχυσης ρόλων» και ορθολογικού τρόπου λήψης απόφασης ($r = 0.25$, $DF = 290$, $p < 0.001$). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα που βρίσκονται κοντά στη σύνθεση ταυτότητας τείνουν να αποφασίζουν σε μεγάλο βαθμό με ορθολογικό τρόπο. Οι συμμετέχοντες που βρίσκονται στο μέσο της διαδρομής προς τη σύνθεση ταυτότητας τείνουν να αποφασίζουν σε μέτριο βαθμό με ορθολογικό τρόπο. Οι συμμετέχοντες που βρίσκονται μακριά από τη σύνθεση ταυτότητας και κοντά στη σύγχυση ρόλων τείνουν να αποφασίζουν σε μικρό βαθμό με ορθολογικό τρόπο.

Όπου παραπάνω στα ευρήματα χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συνάφειας Pearson r , εξετάστηκε το γράφημα

διασποράς που δείχνει τη σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Δεν υπάρχουν ενδείξεις καμπύλης σχέσης ή επιδράσεις έντονα απομακρυσμένων τιμών.

Φοίτηση σε Ενιαίο Λύκειο ή ΤΕΕ και Ταυτότητα

Υπήρξε μια σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κατάστασης ταυτότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα και της φοίτησής τους σε Ενιαίο Λύκειο ή σε ΤΕΕ ($X^2 = 9.24$, $DF = 3$, $p = 0.026$).

Από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα που φοιτούν στο Ενιαίο Λύκειο οι περισσότεροι βρίσκονται σε κατάσταση αναστολής και οι λιγότεροι σε κατάσταση διάχυσης. Ενώ από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα που φοιτούν σε ΤΕΕ οι περισσότεροι βρίσκονται σε κατάσταση κατάσχεσης και οι λιγότεροι σε κατάσταση επίτευξης.

Η συσχέτιση της μεταβλητής της φοίτησης σε Ενιαίο Λύκειο ή ΤΕΕ με τις μεταβλητές της δέσμευσης και της διερεύνησης (που σχετίζονται με τη διαμόρφωση της ταυτότητας), της «σύνθεσης ταυτότητας έναντι σύγχυσης ρόλων» και της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας ελέγχθηκε μέσω της σύγκρισης των μέσων όρων των συμμετεχόντων στην έρευνα που φοιτούν σε Ενιαίο Λύκειο και των συμμετεχόντων στην έρευνα που φοιτούν σε ΤΕΕ ως προς τη δέσμευση και τη διερεύνηση, τη σύνθεση ταυτότητας και την επαγγελματική αναποφασιστικότητα, με τη χρήση του t -κριτηρίου για ανεξάρτητα δείγματα. Οι συγκρίσεις που πραγματοποιήθηκαν κατέδειξαν τα αμέσως παρακάτω.

Ο μέσος όρος των τιμών δέσμευσης των μαθητών Ενιαίου Λυκείου

($M=63.92$, $SD=9.91$) είναι σημαντικά μικρότερος ($t=-2.87$, $DF=300$, δίπλευρη $p=0.004$) από αυτόν για μαθητές ΤΕΕ ($M=67.29$, $SD=10.11$). Έτσι, οι μαθητές του Ενιαίου Λυκείου είναι λιγότερο δεσμευμένοι σε απόψεις και συμπεριφορές που αφορούν ιδεολογικούς και διαπροσωπικούς τομείς από ό,τι οι μαθητές ΤΕΕ.

Ο μέσος όρος των τιμών διερεύνησης των μαθητών Ενιαίου Λυκείου ($M=60.75$, $SD=8.42$) είναι σημαντικά υψηλότερος ($t=3.2$, $DF=294$, δίπλευρη $p=0.002$) από αυτόν των μαθητών ΤΕΕ ($M=57.41$, $SD=9.3$). Έτσι, οι μαθητές Ενιαίου Λυκείου διερευνούν περισσότερο τομείς ιδεολογικούς και διαπροσωπικούς, προκειμένου να καταλήξουν σε κάποιες απόψεις και συμπεριφορές και να διαμορφώσουν μία συγκεκριμένη ταυτότητα, από ό,τι οι μαθητές ΤΕΕ.

Ο μέσος όρος των τιμών στην υποκλίμακα «ταυτότητα έναντι σύγχυσης ρόλων» του ερωτηματολογίου EIS των μαθητών Ενιαίου Λυκείου ($M=8.05$, $SD=2.33$) είναι σημαντικά υψηλότερος ($t=2.23$, $DF=302$, δίπλευρη $p=0.026$) από αυτόν για μαθητές ΤΕΕ ($M=7.43$, $SD=2.39$). Επομένως, οι μαθητές του Ενιαίου Λυκείου βρίσκονται κοντύτερα στη σύνθεση ταυτότητας από ό,τι οι μαθητές ΤΕΕ.

Φοίτηση σε Ενιαίο Λύκειο ή ΤΕΕ και Επαγγελματική Αναποφασιστικότητα

Βρέθηκε ότι ο μέσος όρος των τιμών επαγγελματικής αναποφασιστικότητας των μαθητών ΤΕΕ ($M=33.25$, $SD=9.05$) δε διαφέρει σημαντικά ($t=-1.61$, $DF=270$, δίπλευρη $p=0.109$) από αυτόν για μαθητές Ενιαίου Λυκείου

($M=31.38$, $SD=9.35$). Επομένως, οι μαθητές ΤΕΕ είναι στον ίδιο περίπου βαθμό αναποφασιστοι επαγγελματικά με του μαθητές Ενιαίου Λυκείου.

Ερμηνεία Ευρημάτων – Συμπεράσματα

Ταυτότητα και Επαγγελματική Αναποφασιστικότητα

Βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας που είναι ως προς την ταυτότητα σε κατάσταση αναστολής(χαμηλή δέσμευση-υψηλή διερεύνηση) χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη επαγγελματική αναποφασιστικότητα από ό,τι οι συμμετέχοντες στην έρευνα που είναι σε κατάσταση κατάσχεσης(υψηλή δέσμευση-χαμηλή διερεύνηση) και επίτευξης(υψηλή δέσμευση-υψηλή διερεύνηση).

Αυτή η διαφορά στο βαθμό επαγγελματικής αναποφασιστικότητας ερμηνεύεται με βάση τη διαφορά στο επίπεδο της δέσμευσης που χαρακτηρίζει τις καταστάσεις της ταυτότητας. Και αυτή η ερμηνεία επιβεβαιώνεται από τα εξής ευρήματα της έρευνάς μας: οι συμμετέχοντες στην έρευνα που χαρακτηρίζονται από μεγάλη δέσμευση(σε κατάσχεση και επίτευξη) τείνουν να έχουν μικρή επαγγελματική αναποφασιστικότητα και οι συμμετέχοντες που χαρακτηρίζονται από μικρή δέσμευση (σε αναστολή) τείνουν να έχουν μεγάλη επαγγελματική αναποφασιστικότητα. Ενώ παράλληλα, δεν υπάρχει μια σημαντική σχέση μεταξύ διερεύνησης και επαγγελματικής αναποφασιστικότητας.

Επιπλέον, αντίθετα από αυτό που περιμέναμε, βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα σε κατάσταση διάχυσης δε διαφέρουν σημαντικά ως

προς την επαγγελματική αναποφασιστικότητα από τους συμμετέχοντες στην έρευνα στις καταστάσεις κατάσχεσης και επίτευξης.

Αυτό το εύρημα μπορεί να ερμηνευτεί ως εξής: Τα άτομα με το «στυλ της διάχυσης και αποφυγής» που μοιάζει να αποτελεί τη βάση της κατάστασης διάχυσης ταυτότητας (Berzonsky, 1989), δεσμεύονται κατά κάποιον τρόπο σε κάτι, μόνον όταν τους το επιβάλλουν οι εξωτερικές συνθήκες (Berzonsky, 1993a, Schwartz et al., 1998). Έτσι, οι μαθητές της Β' Ενιαίου Λυκείου και Β' ΤΕΕ, οι οποίοι βρίσκονται σε κατάσταση διάχυσης, αναγκάζονται να δεσμευτούν σε μία κατεύθυνση σπουδών ή σε μία ειδικότητα, ακόμη και σε μία επαγγελματική κατεύθυνση, επειδή τους το επιβάλλει η εξωτερική συνθήκη του εκπαιδευτικού συστήματος, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές Β' ΤΕΕ πρέπει να έχουν επιλέξει επαγγελματικό τομέα και ειδικότητα και οι μαθητές Ε.Λ. μία κατεύθυνση. Επομένως, οι μαθητές με διάχυση, επειδή στην προκειμένη περίπτωση αναγκάζονται να δεσμευτούν, είναι πιθανό να πλησιάζουν τους μαθητές με επίτευξη και κατάσχεση ως προς το βαθμό αναποφασιστικότητας.

Από την άλλη πλευρά βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα που βρίσκονται κοντά στη σύνθεση ταυτότητας τείνουν να έχουν μικρή επαγγελματική αναποφασιστικότητα, ενώ αντίθετα οι συμμετέχοντες που βρίσκονται μακριά από τη σύνθεση ταυτότητας και κοντά στη σύγχυση ρόλων τείνουν να έχουν μεγάλη επαγγελματική αναποφασιστικότητα.

Αυτό το εύρημα φαίνεται να μη συμφωνεί με το εύρημα ότι οι συμμε-

τέχοντες στην έρευνα που είναι σε κατάσταση διάχυσης δε διαφέρουν σημαντικά ως προς την επαγγελματική αναποφασιστικότητα από τους συμμετέχοντες στην έρευνα που είναι σε κατάσταση κατάσχεσης και επίτευξης. Μπορεί να εξηγηθεί, όμως, με βάση τη διαπίστωσή μας ότι τα δύο ερωτηματολόγια, με τα οποία μετράμε την ταυτότητα στην έρευνά μας, δηλαδή το ΕΙΡΟ και η υποκλίμακα «ταυτότητα έναντι σύγχυσης ρόλων» του ερωτηματολογίου ΕΙΣ, έχουν διαφορετικό περιεχόμενο: Το ΕΙΡΟ που μετράει την κατάσταση της ταυτότητας, αναφέρεται σε απόψεις και συμπεριφορές του ερωτώμενου, ενώ η υποκλίμακα «ταυτότητα έναντι σύγχυσης ρόλων» του ΕΙΣ αναφέρεται περισσότερο στα συναισθήματα, στην αυτοεκτίμηση και στη σχέση του ερωτώμενου με τον εαυτό του. Το δείγμα μας αποτελείται από εφήβους. Οι περισσότεροι έφηβοι συχνά βιώνουν πολύ ισχυρά συναισθήματα (Tucker, 1999) που η λογική σκέψη ελέγχει δύσκολα. Θεωρούμε, επίσης, ότι οι έφηβοι δεν έχουν μάθει ακόμη να χρησιμοποιούν ικανοποιητικά τη λογική σκέψη, προκειμένου να τιθασεύουν τα συναισθήματά τους, όπως οι ενήλικες. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι στην εφηβεία η λογική σκέψη δεν επηρεάζει τόσο τη συναισθηματική κατάσταση, ότι δηλαδή η λογική και το συναίσθημα λειτουργούν σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητα το ένα από το άλλο.

Ταυτότητα και Τρόπος λήψης Απόφασης

«Σύνθεση Ταυτότητας έναντι Σύγχυσης Ρόλων» και Εξαρτημένος Τρόπος Λήψης Απόφασης

Βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας που βρίσκονται κοντά στη σύνθεση ταυτότητας τείνουν να αποφασίζουν σε μικρό βαθμό με εξαρτημένο τρόπο, ενώ οι συμμετέχοντες που βρίσκονται μακριά από τη σύνθεση ταυτότητας και κοντά στη σύγχυση ρόλων τείνουν να αποφασίζουν σε μεγάλο βαθμό με εξαρτημένο τρόπο.

Ο Erikson (1950/1990) υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος της εποχής του που εμφανίζει ψυχολογικά προβλήματα, υποφέρει περισσότερο λόγω της αδυναμίας του να αποφασίσει τι θα πρέπει να πιστεύει και ποιος θα πρέπει ή μπορεί να είναι και να γίνει. Δηλαδή, υποφέρει από την αδυναμία του να συνθέσει την ταυτότητά του. Ελπίζει συχνά ότι καταφεύγοντας στην ψυχανάλυση θα ξεφύγει από τις ασυνέχειες της ύπαρξης παλινδρομώντας και επιστρέφοντας σε μια πιο πατριαρχική, καθοδηγητική διαπροσωπική σχέση. Μία τέτοια σχέση, όμως, συνήθως είναι σχέση εξάρτησης. Άρα, το άτομο που αδυνατεί να συνθέσει την ταυτότητά του επιζητά την καθοδήγηση των άλλων και εξαρτάται από αυτούς, προκειμένου να αποφασίσει ποια ταυτότητα θα υιοθετήσει, πώς θα συμπεριφέρεται, τι θα πράττει. Αυτή η διαπίστωση επιβεβαιώνεται από το εύρημά μας ότι οι συμμετέχοντες που βρίσκονται μακριά από τη σύνθεση ταυτότητας και κοντά στη σύγχυση ρόλων τείνουν να αποφασίζουν σε μεγάλο βαθμό με εξαρτημένο τρόπο.

«Σύνθεση Ταυτότητας έναντι Σύγχυσης Ρόλων» και Ορθολογικός Τρόπος Λήψης Απόφασης

Βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες

στην έρευνά μας που βρίσκονται κοντά στη σύνθεση ταυτότητας τείνουν να αποφασίζουν σε μεγάλο βαθμό με ορθολογικό τρόπο, οι συμμετέχοντες που βρίσκονται στο μέσο της διαδρομής προς τη σύνθεση ταυτότητας τείνουν να αποφασίζουν σε μέτριο βαθμό με ορθολογικό τρόπο και, τέλος, οι συμμετέχοντες που βρίσκονται μακριά από τη σύνθεση ταυτότητας και κοντά στη σύγχυση ρόλων τείνουν να αποφασίζουν σε μικρό βαθμό με ορθολογικό τρόπο.

Ο ορθολογικός τρόπος λήψης απόφασης λαμβάνει υπόψη την αντίληψη του εαυτού και την αυτογνωσία (Σιδηροπούλου, 1993). Σύμφωνα με τον Erikson (1950/1990, 1964, 1968, 1974, 1980, 1982), η ταυτότητα του εγώ συνδέεται στενά με την αυτογνωσία και είναι μία εικόνα με συνοχή, την οποία δείχνει κάποιος στον εαυτό του. Επομένως, θεωρούμε ότι βασική προϋπόθεση του ορθολογικού τρόπου λήψης απόφασης είναι το άτομο να έχει αυτογνωσία και, κατά συνέπεια, να έχει πετύχει να συνθέσει την ταυτότητά του.

Κατάσταση της Ταυτότητας και Διαισθητικός Τρόπος Λήψης Απόφασης

Στην έρευνά μας βρήκαμε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα που βρίσκονται σε κατάσταση διάχυσης αποφασίζουν με πιο διαισθητικό τρόπο από ό,τι οι συμμετέχοντες στην έρευνα που βρίσκονται σε κατάσταση επίτευξης και κατάσχεσης.

Για να ερμηνεύσουμε το παραπάνω εύρημα, θα πρέπει να εξετάσουμε τις σχέσεις μεταξύ της δέσμευσης και του διαισθητικού τρόπου λήψης απόφασης και μεταξύ της διερεύνησης και του διαισθητικού τρόπου λήψης

απόφασης, διότι κάθε κατάσταση της ταυτότητας εκφράζει το συνδυασμό ενός επιπέδου διερεύνησης με ένα επίπεδο δέσμευσης (Marcia, 1966, Schwartz & Dunham, 2000).

Ενώ βρέθηκε στην έρευνά μας ότι δεν υπάρχει μια σημαντική σχέση μεταξύ διερεύνησης και διαισθητικού τρόπου λήψης απόφασης, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα που χαρακτηρίζονται από μεγάλη δέσμευση τείνουν να αποφασίζουν σε μικρό βαθμό με διαισθητικό τρόπο και ότι οι συμμετέχοντες που χαρακτηρίζονται από μικρή δέσμευση τείνουν να αποφασίζουν σε μεγάλο βαθμό με διαισθητικό τρόπο.

Θεωρούμε ότι είναι λογικό τα άτομα με υψηλή δέσμευση σε ένα συγκεκριμένο σύνολο στόχων, αξιών και πεποιθήσεων, στην περίπτωση της λήψης σημαντικών αποφάσεων να μη βασίζονται τόσο στη διαίσθηση και στο συναίσθημά τους, αλλά να παίρνουν τις αποφάσεις εκείνες που θα ταιριάζουν καλύτερα με αυτούς τους στόχους, τις αξίες και τις πεποιθήσεις. Αντίθετα, τα άτομα που δεν έχουν δεσμευτεί σε κανένα στόχο, αξία και πεποίθηση, όταν πρέπει να λάβουν μία σημαντική απόφαση, αυτά στα οποία μπορούν κυρίως να βασιστούν είναι η διαίσθηση και το συναίσθημά τους, εφόσον δεν έχουν διαμορφώσει μία βασική δομή ταυτότητας που μπορεί να τους δώσει μία σταθερή βάση, για να κάνουν επιλογές.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι συμμετέχοντες στην έρευνα που βρίσκονται σε κατάσταση διάχυσης(μικρή δέσμευση) θα αποφασίζουν με πιο διαισθητικό τρόπο από ό,τι οι συμμετέχοντες που βρίσκονται σε κατάσταση

επίτευξης και κατάσχεσης(μεγάλη δέσμευση) και αυτό επιβεβαιώνεται στην έρευνά μας.

Φοίτηση σε Ενιαίο Λύκειο ή ΤΕΕ και Ταυτότητα

Στην έρευνά μας βρέθηκε ότι, σε σχέση με τους μαθητές του Ενιαίου Λυκείου, οι μαθητές ΤΕΕ:

- είναι περισσότερο δεσμευμένοι σε απόψεις και συμπεριφορές που αφορούν σε ιδεολογικούς και διαπροσωπικούς τομείς,
- διερευνούν λιγότερο τομείς ιδεολογικούς και διαπροσωπικούς, προκειμένου να καταλήξουν σε κάποιες απόψεις και συμπεριφορές και να διαμορφώσουν μία συγκεκριμένη ταυτότητα,
- βρίσκονται πιο μακριά από τη σύνθεση ταυτότητας και
- οι περισσότεροι βρίσκονται σε κατάσταση κατάσχεσης, αντίθετα με τους μαθητές του Ενιαίου Λυκείου που οι περισσότεροι βρίσκονται σε κατάσταση αναστολής.

Σύμφωνα με το 1ο και το 3ο από τα παραπάνω ευρήματα, οι μαθητές του Ενιαίου Λυκείου είναι λιγότερο δεσμευμένοι σε απόψεις και συμπεριφορές και, ταυτόχρονα, βρίσκονται κοντύτερα στη σύνθεση ταυτότητας από ό,τι οι μαθητές ΤΕΕ. Αυτό μοιάζει, ίσως, αντιφατικό. Εξηγείται, όμως, αν λάβουμε υπόψη ότι το περιεχόμενο του ΕΙΡΟ που μετράει τη δέσμευση, αναφέρεται κυρίως στις απόψεις των ερωτώμενων, ενώ το ΕΙΣ που μετράει τη σύνθεση της ταυτότητας, αναφέρεται κυρίως στη σχέση των ερωτώμενων με τον εαυτό τους και στα συναίσθηματά τους. Έτσι, ενώ οι μαθητές ΤΕΕ φαίνονται

πιο κατασταλαγμένοι σε απόψεις και συμπεριφορές, οι μαθητές του Ενιαίου Λυκείου φαίνεται ότι έχουν πετύχει μια πιο ολοκληρωμένη σύνθεση ταυτότητας όσον αφορά τα συναισθήματά τους και τη σχέση με τον εαυτό.

Αυτά τα ευρήματα μπορούμε να τα ερμηνεύσουμε, αν μελετήσουμε τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού στρώματος, στο οποίο ανήκουν οι περισσότεροι μαθητές ΤΕΕ.

Με βάση τα δεδομένα που συλλέξαμε για τη μόρφωση και το επάγγελμα των γονέων των μαθητών που αποτελούν το δείγμα μας, συμπεραίνουμε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνά μας που φοιτούν σε ΤΕΕ, ανήκουν στα ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα, ενώ οι περισσότεροι συμμετέχοντες που φοιτούν σε Ενιαίο Λύκειο, ανήκουν στα μεσαία κοινωνικά στρώματα.

Το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές ΤΕΕ της έρευνάς μας ανήκουν στα ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα θεωρούμε ότι σχετίζεται άμεσα με τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Όπως έχει διαπιστωθεί από έρευνες, το άτομο που ανήκει στα ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα απορροφάται από την ομάδα, δεν μπορεί να κάνει κοινωνικές σχέσεις προς τα «έξω», δε δρα αυτόνομα και δεν υπάρχει ακριβής διαχωρισμός ανάμεσα στο Εγώ και στην ομάδα και έτσι, δεν μπορεί να αναπτύξει αυτόνομο Εγώ. Επίσης, δέχεται τις συνθήκες χωρίς να τις ερμηνεύει (μοιρολατρία). Για αυτό στα ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα συναντούμε έντονη και την προσκόλληση στην παράδοση, αλλά και την άκριτη αποδοχή των φαινομένων της μόδας και τα παρεχόμενα

από την «πολιτιστική βιομηχανία». Οι γονείς-αυτών των κοινωνικών στρώματων δείχνουν αυταρχισμό και υποστηρίζουν την παράδοση. Θεωρούν σημαντικότερο να ακολουθούν τα παιδιά τους κανόνες επιβεβλημένους από έξω και όχι εσωτερικευμένους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να μην αναπτύσσουν αυθυπαρξία (Καζάζη, 2000).

Αυτές οι συνθήκες ενθαρρύνουν, κατά τη γνώμη μας, την υψηλή δέσμευση του παιδιού στην παράδοση, σε κανόνες, σε απόψεις και συμπεριφορές, χωρίς να προηγείται μία περίοδος διερεύνησης. Επομένως, το παιδί στα ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα οδηγείται στην κατάσταση της κατάσχεσης της ταυτότητας.

Κατά συνέπεια, φαίνονται λογικά τα ευρήματα της έρευνάς μας ότι οι μαθητές ΤΕΕ, πρώτον, είναι περισσότερο δεσμευμένοι σε απόψεις και συμπεριφορές που αφορούν ιδεολογικούς και διαπροσωπικούς τομείς, δεύτερον, διερευνούν λιγότερο τομείς ιδεολογικούς και διαπροσωπικούς, προκειμένου να καταλήξουν σε κάποιες απόψεις και συμπεριφορές και να διαμορφώσουν μία συγκεκριμένη ταυτότητα και, τρίτον, οι περισσότεροι βρίσκονται σε κατάσταση κατάσχεσης.

Επιπλέον, οι γονείς στα ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα διακρίνονται από μοιρολατρία, δίνουν μεγάλη σημασία στο παρόν και περιορισμένη σημασία στην επίτευξη της κοινωνικής ανόδου. Επίσης, δεν ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη της αυθύπαρκτης και ανεξάρτητης προσωπικότητας των παιδιών τους, δε νοιάζονται τόσο για τα αισθήματα και τις σχέσεις με τα παιδιά τους και

δε χρησιμοποιούν τρόπους διαπαιδαγώγησης βασισμένους στην αγάπη. Οι μητέρες της εργατικής τάξης έχουν πολύ μικρή λεκτική επικοινωνία με τα παιδιά τους και αντιδρούν ελάχιστα ή δε δίνουν σημασία στις παιδικές απαιτήσεις. Για το παιδί το προερχόμενο από τα ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα το μέλλον είναι αβέβαιο και οι προσπάθειές του να ικανοποιήσει ανάγκες ματαιώνονται συχνά (Καζάζη, 2000). Θεωρούμε ότι αυτές οι συνθήκες δε βοηθούν το παιδί να νιώθει καλά με τον εαυτό του και με τους άλλους γύρω του, να κάνει σχέδια για το μέλλον και να βάζει στόχους, ώστε να συνθέσει την ταυτότητά του. Για αυτόν το λόγο μας φαίνεται λογικό το εύρημα της έρευνάς μας ότι οι μαθητές ΤΕΕ βρίσκονται πιο μακριά από τη σύνθεση ταυτότητας σε σχέση με τους μαθητές του Ε.Α.

Φοίτηση σε Ενιαίο Λύκειο ή σε ΤΕΕ και Επαγγελματική Αναποφασιστικότητα

Ενώ περιμέναμε ότι οι μαθητές των ΤΕΕ θα ήταν λιγότερο αναποφασιστοι επαγγελματικά, από την έρευνά μας διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές αυτοί είναι στον ίδιο περίπου βαθμό αναποφασιστοι επαγγελματικά με τους μαθητές του Ενιαίου Λυκείου.

Μια ερμηνεία για αυτό το εύρημα θα μπορούσε να είναι ότι οι μαθητές δεν έχουν επιλέξει να φοιτήσουν στα ΤΕΕ, επειδή προτιμούν τις σπουδές που αυτά προσφέρουν και τα επαγγέλματα, στα οποία οδηγούν ή επειδή έχουν δεσμευτεί σε μία επαγγελματική απόφαση. Στη χώρα μας, όπου οι σπουδές στα ΤΕΕ είναι κοινωνικά

απαξιωμένες, οι λόγοι, για τους οποίους ένας μαθητής επιλέγει να φοιτήσει σε αυτά, είναι κυρίως άλλοι και σχετίζονται με γνωρίσματα των ασθενέστερων κοινωνικών στρωμάτων, όπου ανήκουν οι περισσότεροι μαθητές των ΤΕΕ. Τέτοια γνωρίσματα είναι οι οικονομικές δυσχέρειες και η εργασιακή ανασφάλεια των γονέων, η εισοδος των εφήβων νωρίς στην επαγγελματική ζωή, η περιορισμένη σημασία στη σχολική επίδοση και η απουσία υψηλών προσδοκιών και στόχων (Καζάζη, 2000).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι μαθητές ΤΕΕ ίσως επιθυμούν ή έχουν την ανάγκη να αποκατασταθούν επαγγελματικά σε σύντομο χρονικό διάστημα, είτε λόγω οικονομικών δυσχερειών είτε λόγω της πίεσης που δέχονται από το περιβάλλον τους για εισοδο νωρίς στην επαγγελματική ζωή είτε λόγω και των δύο. Συνεπώς, επιλέγουν να ακολουθήσουν σπουδές σε ΤΕΕ, διότι έτσι, μετά από δύο έτη φοίτησης, μπορούν να αποκτήσουν άδεια άσκησης επαγγέλματος. Επίσης, οι μαθητές ΤΕΕ ίσως δε θέλουν να ακολουθήσουν σπουδές στο Ενιαίο Λύκειο και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είτε επειδή θεωρούν ότι δεν έχουν ικανοποιητική ακαδημαϊκή επίδοση είτε επειδή για αυτούς η υψηλή σχολική μόρφωση, η μάθηση και η κοινωνική άνοδος που θα πετύχουν με τις σπουδές, δεν έχουν τόσο μεγάλη σημασία.

Προτάσεις Συμβουλευτικής Παρέμβασης-Περιορισμοί Έρευνας

Μια βασική διαπίστωση την οποία κάναμε κατά τη διάρκεια της

διεξαγωγής της έρευνάς μας και κατά τη συγγραφή της εργασίας μας αυτής ήταν ότι, ενώ το θέμα της Λήψης Απόφασης έχει μελετηθεί και ερευνηθεί με επάρκεια διεθνώς αλλά και στη χώρα μας, η μελέτη και η έρευνα της έννοιας της Ταυτότητας δεν έχει τύχει της ανάλογης προσοχής. Το γεγονός αυτό απεικονίζεται με ενάργεια στη Διεθνή και προπάντων την Ελληνική βιβλιογραφία. Έτσι έννοιες όπως η αυτογνωσία, η αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση κτλ. είναι σήμερα κατανοητές ακόμα και από τους μαθητές των ελληνικών σχολείων, όταν όμως γίνεται λόγος για την ταυτότητα ακόμα και αρκετοί σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού τουλάχιστον εδώ στην Ελλάδα αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κατανόησή της και φυσικά στην αξιοποίησή της. Είναι αλήθεια ότι κατά τα τελευταία χρόνια που στη χώρα μας εγκαταστάθηκαν εκατοντάδες χιλιάδες μετανάστες άρχισαν να ερευνώνται με μεγαλύτερη συχνότητα κάποια εξειδικευμένα θέματα, όπως αυτά της εθνικής ή της πολιτιστικής ταυτότητας.

Αυτή η εξέλιξη σίγουρα είναι σημαντική αλλά δε μας αρκεί και, επειδή πιστεύουμε ότι η σημασία της έννοιας της ταυτότητας είναι πολύ βασική για το άτομο, θα προτείναμε οι Σύμβουλοι Επαγγελματικού Προσανατολισμού και οι Ψυχολόγοι να προσέξουν πάρα πολύ το θέμα της σύνθεσης της ταυτότητας, ειδικά κατά την ευαίσθητη περίοδο της εφηβείας. Πιστεύουμε ότι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που έχει την επιστημονική ευθύνη του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της χώ-

ρας μας θα πρέπει να δώσει ιδιαίτερο βάρος στο θέμα της ταυτότητας κατά την εφαρμογή του ΣΕΠ στα σχολεία και να παρακινήσει τους καθηγητές συμβούλους να ενημερωθούν σχετικά.

Ειδικότερα, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η σύνθεση της ταυτότητας, όπως την εννοεί ο Erikson, επηρεάζεται με πολύ αποφασιστικό τρόπο μια από τις πιο σπουδαίες λειτουργίες του θεσμού «Συμβουλευτική-Επαγγελματικός Προσανατολισμός», που είναι να βοηθήσει στην εκπαιδευτική και επαγγελματική εξέλιξη του εφήβου με το να τον διευκολύνει στη σωστή Λήψη Αποφάσεων.

Έτσι πιο αναλυτικά, θεωρούμε ότι ένας τρόπος, με τον οποίο ο σύμβουλος μπορεί να βοηθήσει τον έφηβο να καταπολεμήσει την επαγγελματική του αναποφασιστικότητα και να αποφασίζει πιο ορθολογικά και ανεξάρτητα, είναι να τον ενθαρρύνει να αποκτήσει μία εικόνα του εαυτού του, δηλαδή του ποιος είναι, η οποία θα είναι πλήρης, σταθερή, με συνέπεια και συνοχή. Να τον ενθαρρύνει να αποκτήσει αυτογνωσία και να προσδιορίσει τα ιδανικά και τους σκοπούς του (Erikson, 1950/1990, 1964, 1968, 1969, 1974, 1980, 1982).

Στην έρευνά μας βρέθηκε ότι οι έφηβοι που χαρακτηρίζονται από μεγάλη δέσμευση, τείνουν να αποφασίζουν σε μεγάλο βαθμό με ορθολογικό τρόπο. Κατά συνέπεια, θεωρούμε ότι ο σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού οφείλει να παρακινεί τον έφηβο να διερευνά, δηλαδή να αποσπά πληροφορόρηση για τον εαυτό του ή για το περιβάλλον του, με στόχο να δεσμευτεί σε ένα συγκεκριμένο σύνολο στόχων, αξιών, πεποιθήσεων, ιδανικών και να ξει, να θέτει στόχους

και να αποφασίζει σύμφωνα με αυτά (Marcia, 1980, Grotevant, 1987, Marcia, 1988). Πιστεύουμε ότι ο έφηβος που, μετά από μία περίοδο διερεύνησης, έχει δεσμευτεί σε ένα σύνολο στόχων, αξιών, πεποιθήσεων και ιδανικών, αποφασίζει ορθολογικά, διότι λαμβάνει υπόψη από τη μία πλευρά την αντίληψη του εαυτού και το σύνολο των στόχων, των αξιών, των πεποιθήσεων και των ιδανικών του και από την άλλη πλευρά την αντίληψη του περιβάλλοντός του, έτσι ώστε οι αποφάσεις του να ταιριάζουν με τις απαιτήσεις και τις συνθήκες της ζωής του. Αναλαμβάνει, επίσης, την ευθύνη των αποφάσεών του και υπολογίζει τις συνέπειες που αυτές θα έχουν (Σιδηροπούλου, 1993, Δημητρόπουλος, 2003).

Θεωρούμε ότι ο σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού μπορεί να βοηθήσει τον έφηβο στη μείωση της επαγγελματικής του αναποφασιστικότητας, εάν τον ενθαρρύνει να δεσμευτεί σε συγκεκριμένους επαγγελματικούς στόχους και σε συγκεκριμένα επαγγέλματα. Βέβαια, ο σύμβουλος οφείλει να καθοδηγήσει τον έφηβο, ώστε να επιδιώκει την επαγγελματική του δέσμευση, αφού περάσει πρώτα μέσα από μία διαδικασία διερεύνησης θεμάτων που αφορούν τον επαγγελματικό τομέα της ζωής του. Δηλαδή, αφού πρώτα διερευνήσει, για παράδειγμα, τις φιλοδοξίες, τις αξίες και τα ενδιαφέροντά του, όσον αφορά στο επάγγελμα, αλλά και τους διαφορετικούς

επαγγελματικούς τομείς που του ταιριάζουν.

Από την έρευνά μας φάνηκε ότι οι μαθητές ΤΕΕ υστερούν ως προς τη διερεύνηση ιδεολογικών και διαπροσωπικών τομέων και ως προς τη σύνθεση της ταυτότητας σε σχέση με τους μαθητές του Ε.Λ. Ο σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού σε συνεργασία με τους ειδικούς ψυχικής υγείας οφείλουν να ενθαρρύνουν τους μαθητές ΤΕΕ να διερευνούν ιδεολογικούς και διαπροσωπικούς τομείς, προκειμένου να καταλήξουν σε κάποιες απόψεις και συμπεριφορές και να διαμορφώσουν μία συγκεκριμένη ταυτότητα και να τους διευκολύνουν στο έργο της σύνθεσης της ταυτότητάς τους.

Επιπλέον, θεωρούμε πως οι βασικότεροι περιορισμοί της παρούσας έρευνας είναι ότι:

... Πουθενά στην έρευνά μας δεν μπορούμε να αποφανθούμε για αιτιώδεις σχέσεις, διότι η ερευνητική στρατηγική που ακολουθήσαμε δε μας το επιτρέπει.

Το δείγμα μας δε θεωρείται σε καμία περίπτωση αντιπροσωπευτικό του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού της Β' τάξης Ενιαίου Λυκείου και Β' ΤΕΕ. Τα ευρήματα από το δείγμα μας μπορούν να γενικευτούν αποκλειστικά και μόνο σε πληθυσμούς που έχουν χαρακτηριστικά όμοια με το δείγμα μας.

Τέλος, τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήσαμε δεν έχουν σταθμιστεί στον ελληνικό πληθυσμό και αυτό θεωρούμε ότι θα άξιζε να γίνει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Adams, G. R., Dyk, P. A. H., & Bennion, L. D. (1987). Parent-adolescent relationships and identity formation. *Family Perspective, 21*, 249-260.
- Argyropoulou, K., Sidiropoulou-Dimakakou, D. (2003). Applications of Self-Efficacy Theory to the Understanding Career Decision Making of Higher Education Students. International IAEVG Conference, in Bern, Switzerland.
- Arnold, J., Cooper, C.L. & Robertson, I.T. (1995). *Work Psychology. Understanding Human Behavior in the Work Place*. London: Pitman.
- Balistreri, E., Busch-Rossnagel, N. A. & Geisinger, K. F. (1995). Development and preliminary validation of the Ego Identity Process Questionnaire. *Journal of Adolescence, 18*, 179-192.
- Berman, A. M., Schwartz, S. J., Kurtines, W. M., & Berman, S. L. (2001). The process of exploration in identity formation: The role of style and competence. *Journal of Adolescence, 24*, 513-528.
- Berzonsky, M. D. (1985). Diffusion within Marcia's identity status paradigm: Does it foreshadow academic problems? *Journal of Youth and Adolescence, 14*, 527-538.
- Berzonsky, M. D. (1989). Identity style: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research, 4*, 267-281.
- Berzonsky, M. D. (1993). A constructivist view of identity formation: People as postpositivist self-theorists. In J. Kroger (Ed.), *Discussions on ego identity* (pp. 169-203). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Betz, N. E. & Vuyten, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *Career Development Quarterly, 46*, 179-189.
- Boyes, M. C., & Chandler, M. J. (1992). Cognitive development, epistemic doubt, and identity formation in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 21*, 277-304.
- Buck, J. N. & Daniels, H. M. (in press). *Manual for the Assessment of Career Decision Making*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Callanan, G. A. & Greenhaus, J. H. (1990). The career indecision of managers and professionals: Development of a scale and test of a model. *Journal of Vocational Behavior, 37*, 79-103.
- Callanan, G. A. & Greenhaus, J. H. (1992). The career indecision of managers and professionals: An examination of multiple subtypes. *Journal of Vocational Behavior, 41*, 212-231.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2000). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΙΔΕΚΕ.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2003). *Αποφάσεις-Λήψη Αποφάσεων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Erikson, E. H. (1950/1990). *Η παιδική ηλικία και η κοινωνία*. Μετάφραση: Μ. Κουτρουμπάκη. Αθήνα: Καστανιώτη. (Τίτλος πρωτοτύπου Childhood and Society, 1950, New York: Norton)
- Erikson, E. H. (1964). *Insight and responsibility*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1969). *Gandhi's truth: On the origins of militant nonviolence*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1974). *Dimensions of a new identity*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle: A reissue*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed: A review*. New York: Norton.
- Feldman, D.C. (2003). The antecedents and consequences of early career indecision among young adults. *Human Resource Management Review, 13*, 499-531.

- Greenhaus, J. H., Callanan, G. A., & Kaplan, E. (1995). The role of goal setting in career management. *International Journal of Career Management*, 7, 3-12.
- Greenhaus, J. H., Callanan, G. A. & Godschalk, V. M. (2000). *Career management* (3rd ed.). Forth Worth, TX: Harcourt College Publishers.
- Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2, 203-222.
- Harren, V. A. (in press). *Assessment of Career Decision Making*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Harren, V. A. (1978). *Assessment of career decision making (ACDM): Counselor instructor guide*. Unpublished manuscript, Southern Illinois University, Carbondale, IL.
- Jackson, E. P., Dunham, R. M., & Kidwell, J. S. (1990). The effect of family cohesion and adaptability on identity status. *Journal of Adolescent Research*, 5, 161-174.
- Jepsen, D. A., & Prediger, D. J. (1981). Dimensions of adolescent career development: A multi-instrument analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 19, 350-368.
- Jones, R. M. (1992). Identity and problem behaviors. In G. R. Adams, T. P. Gullotta, & R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation: Advances in adolescent development* (pp. 216-233). Newbury Park, CA: Sage.
- Καζάζη, Μ. (2000). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Εκδόσεις: Έλλην.
- Κασιώτάκης, Μ. Ι. (επιμέλεια). (2002). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kelly, K.R. & Lee, W.C. (2002). Mapping the Domain of Career Decision Problems. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 302-326.
- Kidwell, J. S., Dunham, R. M., Bacho, R. A., Pastorino, E., & Portes, P. R. (1995). Adolescent identity exploration: A test of Erikson's theory of transitional crisis. *Adolescence*, 30, 185-193.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 551-558.
- Marcia, J. E. (1967). Ego identity status: Relationship to change in self-esteem, "general maladjustment," and authoritarianism. *Journal of Personality*, 35, 118-133.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.
- Marcia, J. E. (1988). Common processes underlying ego identity, cognitive/moral development, and individuation. In D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Self, ego, and identity: Integrative approaches* (pp. 211-266). New York: Springer-Verlag.
- Marcia, J. E. (1989). Identity and intervention. *Journal of Adolescence*, 12, 401-410.
- Marcia, J. E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 1-21). New York: Springer-Verlag.
- Marcia, J. E. (1994). Identity and psychotherapy. In S. L. Archer (Ed.), *Interventions for adolescent identity development* (pp. 29-46). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Marcia, J. E. (1995). The empirical study of ego identity. In H. A. Bosma, T. L. G. Graafsma, H. D. Grotevant, & D. J. de Levita (Eds.), *Identity and development: An interdisciplinary approach* (pp. 67-80). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meeus, W. (1992). Towards a psychosocial analysis of adolescent identity: An evaluation of the epigenetic theory (Erikson) and the identity status model (Marcia). In W. Meeus, M. de Goede, W. Kox, & K. Hurrelmann (Eds.), *Adolescence, careers and culture s* (pp. 55-77). New York: De Gruyter.

- Osipow, S. H., Carney, C. G., Winer, J. L., Yanico, B. J., & Koschier, M. (1976). *Career Decision Scale*. Columbus, Ohio: Marathon Consulting & Press, 3rd rev.
- Παπαδόπουλος, Ν. Γ. (2005). *Λεξικό της Ψυχολογίας*. Αθήνα: επιμέλεια έκδοσης Σύγχρονη Εκδοτική.
- Peng, H. (2001). Comparing the Effectiveness of Two Different Career Education Courses on Career Decidedness for College Freshmen: An Exploratory Study. *Journal of Career Development*, *v.28, No.1*, 29-41.
- Pervin, L. A. & John, O. P. (2001). *Θεωρίες Προσωπικότητας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Phillips, S.D., Paziienza, N. J. & Walsh, D.J. (1984). Decision Making Styles and Progress in Occupational Decision Making, *Journal of Vocational Behavior*, *25*, 96-105.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1993). Ανάπτυξη της δεξιότητας λήψης απόφασης στα πλαίσια του σχολικού και επαγγελματικού προσανατολισμού. *Νέα Παιδεία*, Άνοιξη 1993.
- Σταλίκας, Α., Τριλιβα, Σ., Ρούσση, Π. (2002). *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Schwartz, S. J. (2002). Convergent validity in objective measures of identity status: implications for identity status theory. *Adolescence*, *v.37, No. 147*.
- Schwartz, S. J., Mullis, R. L., & Dunham, R. M. (1998). Effects of authoritative structure in the measurement of identity formation: Individual computer-managed versus group paper-and-pencil testing. *Computers in Human Behavior*, *14*, 239-248.
- Schwartz, S. J., & Dunham, R. M. (2000). Identity status formulae: Generating continuous measures of the identity statuses from measures of exploration and commitment. *Adolescence*, *35*, 147-165.
- Shimizu, K., Vondracek, F. W., Schulenberg, J. E., & Hostetler, M. (1988). The factor structure of the Career Decision Scale: Similarities across selected studies. *Journal of Vocational Behavior*, *32*, 213-255.
- Sofa, J.I. (1980). *Sex roles and career decision-making process in young women*. Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Montreal, Canada, September, 1980.
- Thoresen, C.E. & Mehrens, W.A. (1967). Decision theory and vocational counseling: Important concepts and questions. *Personnel and Guidance Journal*, *v. 46*, 1967, 165-171.
- Tucker, N. (1999). *Εφηβεία, ωριμότητα και τρίτη ηλικία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, Σχολική Επίδοση και Επίδραση Γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Αχιλλέας Γιαννέλος*

Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΩΣ «ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ ΆΛΛΟΣ» ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

Η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή θεωρείται σημαντική-καθώς μέσα στη σημερινή αναπατασική (ιδανική θεωρητικά, αλλά πολύπλοκη και συγκρουσιακή στην πράξη) εκπαιδευτική πραγματικότητα συνδέεται με την ανατροφοδότηση και ανάπτυξη της «αυτοεκτίμησης» του μαθητή, όταν ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως «Σημαντικός Άλλος». Το επίπεδο αυτοεκτίμησης του μαθητή συσχετίζεται αμφίδρομα με την μαθησιακή του συμπεριφορά και τη σχολική του επιτυχία. Στην παρούσα μελέτη, τα μέσα συλλογής δεδομένων χορηγήθηκαν σε δείγμα 673 μαθητών Στ' Δημοτικού περιοχής Αθηνών-Πειραιώς που λήφθηκε με κατά συστάδες τυχαία δειγματοληψία, και στους αντίστοιχους δασκάλους τους. Σκοπός ήταν η διερεύνηση: α) της θέσης που κατέχει ο εκπαιδευτικός ως «Σημαντικός Άλλος» για τον μαθητή Στ' Δημοτικού, β) επιμέρους τομέων του εαυτού του μαθητή που συνδέονται ιδιαίτερα με αυτή τη λειτουργία του εκπαιδευτικού, γ) συγκεκριμένων παραγόντων οι οποίοι αφορούν στους τρεις πόλους της παιδαγωγικής σχέσης (εκπαιδευτικό, μαθητή, δυναμικό περιβάλλον αυτής της σχέσης), ώστε να διαπιστωθεί αν και σε ποιο βαθμό λειτουργούν διαφοροποιητικά στη διαδραμάτιση ρόλου «Σημαντικού Άλλου» του δασκάλου.

Από τα ευρήματα προέκυψε ότι ο εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί σε μεγάλο βαθμό ως «Σ.Α.» για τον μαθητή και κατέχει τη δεύτερη θέση ως προς την επίδραση στην αυτοεκτίμηση του μαθητή, αρμετά μετά τους γονείς και σχεδόν στον ίδιο βαθμό με τους συνομηλίκους. Ιδιαίτερη βαρύτητα στο να διαδραματίζει ρόλο «Σ.Α.», έχει η παρεχόμενη από αυτόν μορφή στήριξης προς τον μαθητή που ονομάζεται «αποδοχή», ενώ μεγαλύτερη σχέση με αυτό το ρόλο του εκπαιδευτικού έχουν οι επιμέρους αυτοαντιλήψεις «σχολικής ικανότητας» και «διαγωγής-συμπεριφοράς» του μαθητή.

Ως προς τα χαρακτηριστικά του μαθητή, το «επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα του μαθητή» και η «ιθαγένεια του μαθητή» (Έλληνας-αλλοδαπός), φαίνεται να λειτουργούν διαφοροποιητικά στο βαθμό λειτουργίας του δασκάλου ως «Σ.Α.», σε αντίθεση με το «φύλο», τη «σχολική επίδοση» και την «οικογένεια» (πλήρη-μονογονεϊκή) του μαθητή. Ως προς τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, το «φύλο» και τα «μηνύματα εκτίμησης που προσλαμβάνει» ο εκπαιδευτικός, λειτουργούν ως διαφοροποιητικοί παράγοντες στη διαδραμάτιση ρόλου «Σ.Α.», σε αντίθεση με την «προϋπηρεσία», το «επίπεδο σπουδών», την «προσωπική του αυτοεκτίμηση», την «εινοικότητα του εργασιακού του πλαισίου για επικοινωνία» και το «διδασκαλικό μοντέλο που υιοθετεί».

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτικός, Μαθητής Στ' Δημοτικού, «Σημαντικός Άλλος», Διαφοροποιητικοί παράγοντες, Αυτοεκτίμηση, Μαθησιακή συμπεριφορά.

Achilleas Giannelos*

THE TEACHER AS THE "SIGNIFICANT OTHER" AND HIS ROLE TO THE DEVELOPMENT OF PUPIL'S SELF-ESTEEM

The relation between the teacher and the pupil is considered to be important – as through the nowadays contradictory educational reality (theoretically ideal but complicated and conflicted at the

* Ο Α. Γ. είναι Δάσκαλος και πτυχιούχος του τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου. Είναι κάτοχος του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού του τμήματος Φ.Π.Ψ., καθώς και Διδάκτορας του ίδιου τμήματος. *Επικοινωνία:* Αχιλλέας 4, Ηλύσιππολη 16345 Τηλ: 2109756454, 6974678520, Mail: ahille@otenet.gr

same time) it is connected with pupil's feedback and development of self esteem when the teacher functions as the "significant other". The level of the pupils self-esteem is compared both with his learning behavior and his success at school. On this survey the data were given to 673 pupils and their teachers of Primary Schools (6th grade) in Athens and Piraeus at random. The aims of this survey were: a) the research of the position the teacher has obtained as the "significant other" for a 6th grade pupil of primary school. b) The parts of pupil's self that are connected with the teacher's functions. c) concrete factors related to the three poles of this educational process (teacher, pupil, energetic environment of this bond) so as to be well understood in what way they "work" differently to teacher's role as the "significant other". It was proved by the results that the teacher doesn't function in a big grade as the "significant other" for the pupil and he takes the second position as the factor to the pupil's self esteem long after his parents and almost at the same grade with his classmates of the same age. The given support to the pupil of the so called "acceptance" it is very important for the teacher to become the "significant other". Even more the partly perceptions of "school ability" and "good behavior" have the biggest relation with his teacher's role too. As in regard to pupils' characteristics: the "level of the pupil's father education" and the "pupil's nationality"(Greek-foreigner) are seemed to work differently to the teacher as a significant other contrary to "sex", the "school progress" and the "family conditions" (full or only one parent) of the pupil. As in regard to the teacher's characteristics: "the sex" and "the messages of estimation" that the teacher takes work as the diverse factors to the role of the teacher as "significant other". Contrary to his "previous experience", "the level of studies", "the self esteem" and "the favorable working border for communication" and the "teaching model he adopts".

Key-words: teacher, pupil(of 6th grade in primary school), "significant other" differential factors, self-estimation, learning behavior.

1.1 Ορισμοί, Σχέσεις Εννοιών

Σημαντικοί Άλλοι

Η έννοια του «σημαντικού άλλου» είναι νοηματικά αναπόσπαστη από την έννοια της «αυτοεκτίμησης». Η αυτοεκτίμηση ενός ατόμου προσδιορίζεται από τον τρόπο που προσλαμβάνει την άποψη των «σημαντικών άλλων» για τον εαυτό του. Ως «σημαντικοί άλλοι» περιγράφονται εκείνα τα άτομα τα οποία είναι σπουδαία για το παιδί, επειδή έχουν την ικανότητα να μειώσουν ή να εντείνουν την ανασφάλειά του, να προωθήσουν ή να ελαχιστοποιήσουν την αίσθηση της προσωπικής του αξίας. Τα άτομα αυτά παίζουν καθοριστικό ρόλο στη συγκρότηση της προσωπικότητας του παιδιού (Humphrey, 2003, 131· Burns, 1982, 164). Από όλα τα πρόσωπα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού, δηλαδή από τον «γενικευμένο άλλο» (Mead, 1934), τα

οποία επηρεάζουν και προσανατολίζουν το παιδί μέσω της (συμβολικής) αλληλεπίδρασης μαζί του και του διαμορφώνουν την αντίληψή του για τις προσδοκίες, τις στάσεις και τις σημασιολογήσεις της κοινωνίας (Τσαούση, 1984, 46), κάποια από αυτά, οι σημαντικοί άλλοι, έχουν μεγαλύτερη σημασία στη ζωή του και αντανακλούν τους ρόλους τους σε μια σχέση αλληλεπίδρασης με το παιδί και μπορεί να είναι διάφορα σεβαστά πρόσωπα, όπως γονείς, συγγενείς, φίλοι και δάσκαλοι. Ευνοϊκές προϋποθέσεις ώστε ένα πρόσωπο, για να κατηγοριοποιηθεί ως «σημαντικός άλλος» για το παιδί, είναι η γνώμη του να θεωρείται θετική (ευνοϊκή) για το συγκεκριμένο παιδί (Rosenberg, 1986, 84), αξιόλογη και έγκυρη, αλλά και «συνεπής», δηλαδή χωρίς αντιφάσεις (Shrauger & Schoeneman, 1979).

Σε ερευνητικό επίπεδο, για να καθοριστεί ποια πρόσωπα θεωρούνται

«σημαντικοί άλλοι» για κάποιον, καθώς και για να ιεραρχηθεί η σπουδαιότητα των προσώπων αυτών, αξιολογείται η συνάφεια ανάμεσα: α) στην «αυτοεκτίμηση» ενός ατόμου και β) στην «κοινωνική στήριξη» την οποία το άτομο αυτό λαμβάνει από τα συγκεκριμένα πρόσωπα, των οποίων διερευνούμε τον ρόλο ως «σημαντικών άλλων» (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α, 90· Harter, 1985· Hattie, 1992· Rosenberg, 1986). Η κοινωνική στήριξη εξετάζεται ως προς τρεις μορφές με τις οποίες παρέχεται και οι οποίες είναι: α) «κοινωνική αποδοχή», β) «ενδιαφέρον για τα συναισθήματα του παιδιού», και γ) «καθοδήγηση» υπό τη μορφή συμβουλών και οδηγιών για την αντιμετώπιση αναπτυξιακών ή άλλων προβλημάτων (Reid et al, 1989· Buhrmester, 1985· Μακρή-Μπότσαρη, 2001β, 489).

Αυτοεκτίμηση

Η αυτοαντίληψη είναι η γνωστική πλευρά του εαυτού, ενώ η αυτοεκτίμηση, είναι η συναισθηματική πλευρά του εαυτού (της αυτοαντίληψης). Η αυτοαντίληψη, είναι η περιγραφή της ψυχολογικής ταυτότητας του ατόμου, ενώ η αυτοεκτίμηση είναι η αξιολόγηση αυτής της ταυτότητας. Στη θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης (Mead, 1934· Cooley, 1902) η αυτοεκτίμηση του ατόμου προκύπτει από το είδος των απόψεων, τις οποίες το άτομο αυτό πιστεύει ότι έχουν οι άλλοι για τον εαυτό του, δηλαδή, διαμορφώνεται από την αντίληψη του ατόμου, σχετικά με το τι πιστεύουν οι «σημαντικοί άλλοι» για αυτό. Η αυτοεκτίμηση μας προκύπτει από την εσωτερική ευσημία των εκτιμήσεων των (σημαντικών) άλλων για μας. Την ανα-

κλώμενη εκτίμηση των «σημαντικών άλλων» ως δική μας αυτοεκτίμηση, ο Cooley (1902), την ονόμασε «κατοπτρικό εαυτό» (looking glass-self). Με την έννοια αυτή, ο εαυτός είναι ένα κοινωνικό δημιούργημα, αφού για να τον αξιολογήσουμε και στη συνέχεια να διαμορφώσουμε την αυτοεκτίμηση μας, προσπαθούμε να φανταστούμε και να υποθέσουμε τη γνώμη των «σημαντικών άλλων» για μας. Στη συνέχεια, αυτή τη γνώμη θα την εσωτερικεύσουμε ως δική μας αυτοεκτίμηση. Σε πολλές θεωρίες για τον εαυτό και την αυτοεκτίμηση, όπως των James (1963), Adler (1978), Horney (1945), Sullivan (1964), Kelley (1952), Coopersmith (1967), Ziller (1973), είναι εμφανής ο κυρίαρχος ρόλος του κοινωνικού παράγοντα μέσω της επίδρασης των (σημαντικών) «άλλων». Επιπλέον, ο ρόλος των σημαντικών άλλων στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης έχει τεκμηριωθεί από πλήθος ερευνών (Reid et al, 1989· Robinson, 1992· Andersen et al, 2002, 159· Burnet & Grindle, 1999, 39· Robert Josephs 2003· Blake & Slate, 1993· Cole-Maxwell-Martin, 1997). Είναι προφανές, ότι από τη στιγμή που ο εαυτός του κάθε ατόμου προσδιορίζεται κοινωνικά, και η αυτοεκτίμηση του, ως διάσταση του εαυτού θα προσδιορίζεται επίσης κοινωνικά. Με την έννοια αυτή, οι «σημαντικοί άλλοι» αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα στον προσδιορισμό της αυτοεκτίμησης του ατόμου.

1.2 Η Σημασία της Αυτοεκτίμησης στην Εκπαίδευση

Η αυτοεκτίμηση του μαθητή έχει διαπιστωθεί ότι συνδέεται με τη μα-

θησιακή και τη σχολική, αλλά και τη γενικότερη συμπεριφορά του, ακόμα και την επιθετικότητα του (Λεονταρή, 1998, 16), τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, την ψυχική υγεία και ιδιαίτερα την κατάθλιψη και εν τέλει τη γενικότερη εκπαιδευτική και επαγγελματική του ανάπτυξη (Harter, 1999· Harter & Marlod, 1993· Κάντας & Χαντζή, 1998, 48). Ειδικότερα, για τη συσχέτιση αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης και την κατεύθυνση της αιτιώδους σχέσης ανάμεσά τους, επικρατέστερο είναι το μοντέλο που θεωρεί ότι μεταξύ τους υπάρχει αμοιβαία επίδραση, δηλαδή ότι η σχολική επίδοση ενισχύει την αυτοεκτίμηση, αλλά ταυτόχρονα και η αυτοεκτίμηση επηρεάζει τη σχολική επίδοση, καθώς η ενεργοποίηση του μαθητή συσχετίζεται με τη λειτουργία των «κινήτρων» και της «προσοδοκίας αναγνώρισης» (Bandura 1986· Bandura 1989). Δηλαδή υπάρχει μια ουσιαστική σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση του μαθητή και στην καταβαλλόμενη από αυτόν προσπάθεια για σχολική επιτυχία. Κατά συνέπεια μια υποβαθμισμένη αυτοεκτίμηση του μαθητή μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλή σχολική επίδοση και σχολική αποτυχία, η οποία θεωρείται βασική αιτία της σχολικής διαρροής.

1.3 Ο Εκπαιδευτικός ως «Σημαντικός Άλλος» για το Μαθητή

Ο δάσκαλος είναι εκ φύσεως μια πηγή επίδρασης στον μαθητή, καθώς με τη διδασκαλία και μόνο εκπέμπει προς τον μαθητή, ακόμα και προς αυτόν με τον οποίο δεν ασχολείται συνειδητά μαζί του, την αξιολογική του κρίση για πρόσωπα και πράγματα. Στο

πλαίσιο του διδασκαλικού του ρόλου, πέρα από τη συνειδητή και σκόπιμη προσπάθεια να λειτουργήσει ως σημαντικός άλλος χρησιμοποιώντας τις γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που έχει αποκτήσει κατά τις σπουδές του (Τσιλιπιάρης, 1996, 67), υπάρχουν λειτουργίες, οι οποίες έστω και μη συνειδητά, κατευθύνουν τη συμπεριφορά του και του προσδίδουν χαρακτηριστικά «σημαντικού άλλου». Έτσι, η διδακτέα ύλη, τα αντικείμενα διδασκαλίας και η μεθοδολογική τους προσέγγιση, εμπεριέχουν λειτουργίες επικοινωνίας, βοήθειας και εμπύχωσης, οι οποίες είναι εμφανείς κατά τη διδασκαλία (Μπέλλας, 1984, 98-111). Ασκώντας το έργο του, ο δάσκαλος εκδηλώνει ένα ακόμα χαρακτηριστικό του «σημαντικού άλλου»: οι παρατηρήσεις και παρεμβάσεις του έχουν συχνότητα. Το χαρακτηριστικό αυτό και μόνο τον κάνει σημαντική πηγή επιρροής και του δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσει ιδιαίτερη σχέση με τους μαθητές του και να γνωρίσει πραγματικά και σε βάθος τα προσωπικά τους προβλήματα (Mc Ginnley, 2001). Το χαρακτηριστικό αυτό αποτελεί προϋπόθεση για να λειτουργήσει ως «σημαντικός άλλος» και για να εδραιώσει στο μαθητή την αντίληψή του για τον εαυτό του. Μέσα από τις συνεχείς επιδοκιμασίες ή αποδοκιμασίες του δασκάλου, ο μαθητής βλέπει με μεγάλη συχνότητα την εικόνα που του ανακλά ο δάσκαλος για τον εαυτό του. Τέλος ο δάσκαλος είναι αυτός που επικολλά ετικέτες στον μαθητή. Ειδικότερα, για τους μαθητές της Στ' τάξης, στους οποίους εστιάζει η παρούσα έρευνα, συνήθως εδραιώνεται μια ετικέτα, η οποία επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την άποψη του μαθητή για τον εαυτό του (Postic, 1998, 123).

Τέλος, στη σχέση επικοινωνίας δασκάλου-μαθητή, ο δάσκαλος θεωρείται ότι βρίσκεται σε ευνοϊκή θέση, καθώς αντιπροσωπεύει για το μαθητή την αξιολογή και έγκυρη πληροφόρηση.

1.4 Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης του εκπαιδευτικού ως «σημαντικού άλλου» με τον μαθητή της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου. Οι στόχοι της έρευνας ήταν:

- α) Η διερεύνηση της ιεραρχικής θέσης που κατέχει ο εκπαιδευτικός ως σημαντικός άλλος για τον μαθητή σε σχέση με τους λοιπούς σημαντικούς άλλους γι' αυτόν (γονείς, συνομηλίκοι).
- β) Η διερεύνηση της ιδιαίτερης βαρύτητας που έχει η κάθε μορφή «κοινωνικής στήριξης» (αποδοχή, καθοδήγηση, ενδιαφέρον για συναισθήματα) που παρέχει ο εκπαιδευτικός στον μαθητή, ώστε αυτός να κατηγοριοποιείται ως σημαντικός άλλος.
- γ) Η διερεύνηση της ιδιαίτερης σχέσης του εκπαιδευτικού ως σημαντικού άλλου με επιμέρους τομείς του εαυτού (της αυτοαντίληψης) του μαθητή.
- δ) Η διερεύνηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών που αφορούν το μαθητή, όπως: το φύλο, η σχολική του επίδοση, το μορφωτικό επίπεδο των γονιών του, το αν είναι Έλληνας ή αλλοδαπός, και η μορφή της οικογένειάς του (πλήρης ή μονογονική) ως πιθανών διαφοροποιητικών παραγόντων στη λειτουργία του εκπαιδευτικού ως σημαντικού άλλου για τον μαθητή.
- ε) Η διερεύνηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών που αφορούν τον εκπαιδευτικό όπως: το φύλο, η προϋπηρεσία του, το επίπεδο σπουδών του, η αυτοεκτίμησή

του, η προσλαμβανόμενη εκτίμηση για τον ρόλο του, όπως εκφράζεται από την κοινωνία και την πολιτεία, η ευνοϊκότητα του πλαισίου εργασίας του για επικοινωνία με τους μαθητές του, το διδασκαλικό μοντέλο που υιοθετεί, ως πιθανών διαφοροποιητικών παραγόντων στη λειτουργία του εκπαιδευτικού ως σημαντικού άλλου για τον μαθητή.

2. Μέθοδος

2.1 Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 673 μαθητές Στ' τάξης και τους αντίστοιχους δασκάλους τους, της ευρύτερης περιοχής Αθηνών-Πειραιώς. Επιλέχθηκε με «κατά συστάδες τυχαία δειγματοληψία» (Παρασκευόπουλος, 1993) και αποτελεί περίπου το 2% των μαθητών ΣΤ' τάξης Αθηνών-Πειραιώς και περίπου το 0,6% των μαθητών Στ' τάξης της Ελλάδος. Ποσοστό 49% των μαθητών ήταν αγόρια, ενώ ποσοστό 51% ήταν κορίτσια.

2.2. Μεθοδολογικά Εργαλεία-Στατιστική Επεξεργασία

Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χορηγήθηκαν στους μαθητές και τους αντίστοιχους δασκάλους τους αποτύπωναν δεδομένα για: α) την «κοινωνική στήριξη» και στα τρία είδη (αποδοχή, καθοδήγηση, ενδιαφέρον για συναισθήματα) που αισθάνεται ο μαθητής ότι του παρέχει ο εκπαιδευτικός, καθώς και οι υπόλοιποι σημαντικοί άλλοι (γονείς, συνομηλίκοι). β) Την «αυτοεκτίμηση του μαθητή», καθώς και τους «επιμέρους τομείς της

αυτοαντίληψής του» γ) Συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αφορούν τον μαθητή όπως: «φύλο», «σχολική επίδοση», «μορφή οικογένειας» (πλήρης ή μονογονική), «εθνικότητα» (Έλληνας ή αλλοδαπός), «εκπαιδευτικό επίπεδο γονιών του» δ) Συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αφορούν τον εκπαιδευτικό όπως: «φύλο», «προϋπηρεσία», «επίπεδο σπουδών», «διδασκαλικό μοντέλο που υιοθετεί» (Μπέλλας, 1984), «αυτοεκτίμηση δασκάλου», «προσλαμβανόμενη εκτίμηση που αποδίδει η κοινωνία και πολιτεία στο έργο του», «ενοικιότητα εργασιακού του πλαισίου για επικοινωνία με τους μαθητές». Για τη συλλογή των δεδομένων που αφορούσαν τις παραπάνω μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε το Π.Α.Τ.Ε.Μ. II (Μακρή-Μπότσαρη, 2001), το «Η στήριξη από άτομα του περιβάλλοντός μου» (Μακρή-Μπότσαρη 2001β), το οποίο βασίζεται στην κλίμακα κοινωνικής στήριξης της Hartner (1985), το ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης (Rosenberg, 1965), αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο για δημογραφικά και άλλα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Τα παραπάνω μεθοδολογικά εργαλεία κρίθηκαν κατάλληλα, καθώς πέρα από την αξιοπιστία (δέκτες alpha = 0,67-0,74 και 0,72-0,87) και εγκυρότητα (συγχρονική $r = 0,43$ και $r = 0,85-0,88$), συνάδουν και εκπροσωπούν το θεωρητικό μοντέλο, με το οποίο προσεγγίζονται οι έννοιες της «κοινωνικής στήριξης» και της «αυτοεκτίμησης», όπως αναφέρονται στην ενότητα 1.1. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον Μάιο και Ιούνιο του 2005, ενώ η στατιστική επεξεργασία η οποία σχεδιάστηκε με βάση τη «συναφειακή στρατηγική»

(Παρασκευόπουλος, 1993, 146), περιλαμβάνει την εύρεση των μέσων όρων και στη συνέχεια των συναφειών (pearson r) μεταξύ της αυτοεκτίμησης του μαθητή και της κοινωνικής στήριξης που του παρέχεται από τις τρεις πηγές (δάσκαλος, γονείς, συνομήλικοι) στις τρεις μορφές (αποδοχή, καθοδήγηση, ενδιαφέρον για συναισθήματα), ανά διαφοροποιητικό παράγοντα κάθε φορά. Οι διαφορές των συναφειών ανά διαφοροποιητικό παράγοντα αξιολογούνταν με το z -κριτήριο (Howell, 2002· Παρασκευόπουλος, 1990) μετά τη μετατροπή τους σε δευτερογενείς τιμές (z) σύμφωνα με τον πίνακα μετατροπών του Fisher. Όπου ενδεικνυόταν και για περαιτέρω διερεύνηση, γίνονταν πολλαπλές παλινδρομήσεις μετά τον έλεγχο των προϋποθέσεων (Tabahnick & Fidell, 1989· Καραγεώργος, 2001).

3. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Από τα ευρήματα (Πίν. 1) προκύπτει ότι τη μεγαλύτερη συνάφεια με την «αυτοεκτίμηση του μαθητή» παρουσιάζει η «κοινωνική στήριξη που του παρέχουν οι γονείς» ($r = 0,443$), στη συνέχεια και με αρκετή διαφορά η «κοινωνική στήριξη που του παρέχουν οι εκπαιδευτικοί» ($r = 0,387$) και τέλος η «κοινωνική στήριξη που του παρέχουν οι συνομήλικοι» ($r = 0,356$). Από τις μορφές κοινωνικής στήριξης που παρέχει μόνο ο δάσκαλος στον μαθητή, μεγαλύτερη συνάφεια με την αυτοεκτίμηση του μαθητή παρουσιάζει η «αποδοχή» ($r = 0,379$), και στη συνέχεια η «καθοδήγηση» και το «ενδιαφέρον για τα συναισθήματα». Μετά τον έλεγχο των διαφορών των συ-

Πίνακας 1: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Δείκτες Συνάφειας μεταξύ των βαθμών της «Αυτοεκτίμησης» και της « κοινωνικής στήριξης» που δέχονται οι μαθητές από το δάσκαλο, τους γονείς και τους συνομηλίκους (N=673)

Μεταβλητή	Μ.Ο.	(Τ.Α.)	1	2	3	4	5	6
1. Αυτοεκτίμηση μαθητή	3,16	0,60	-					
2. Κοινων. στήριξη Δασκάλου (αποδοχή)	3,37	0,68	0,379**	-				
3. Κοινωνική στήριξη Δασκάλου (ενδιαφέρον για συναισθήματα)	3,29	0,74	0,295**	0,500**	-			
4. Κοινωνική στήριξη Δασκάλου (καθοδήγηση)	3,29	0,75	0,311**	0,507**	0,574**	-		
5. Κοινωνική στήριξη Δασκάλου (γενική)	3,32	0,60	0,387**	0,790**	0,836**	0,843**	-	
6. Κοινωνική στήριξη Γονέων (γενική)	3,64	0,48	0,443**	0,483**	0,354**	0,426**	0,502**	-
7. Κοινων. στήριξη Συνομηλίκων (γενική)	3,29	0,59	0,356**	0,341**	0,282**	0,401**	0,414**	0,440**

* Στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05 (2-tailed)

** Στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,01 (2-tailed)

Πίνακας 2: Πολλαπλή παλινδρόμηση των βαθμών αυτοεκτίμησης των μαθητών στους βαθμούς κοινωνικής στήριξης που δέχονται από δασκάλους, γονείς, συνομηλίκους

Μεταβλητή	Σειρά εισόδου	Μεταβολές			Συντελεστές		
		ΔR^2	F	p	Beta	t	p
Κοινωνική στήριξη από γονείς	1	0,196	164,043	0,000	0,284	7,026	0,000
Κοινωνική στήριξη από δασκάλους	2	0,036	31,460	0,000	0,179	4,485	0,000
Κοινωνική στήριξη από συνομηλίκους	3	0,019	16,571	0,000	0,157	4,071	0,000

$$R^2 = 0,251$$

Πίνακας 3: Πολλαπλή παλινδρόμηση των βαθμών αυτοεκτίμησης του μαθητή στους βαθμούς των μορφών κοινωνικής στήριξης που παρέχει ο δάσκαλος στους μαθητές

Μεταβλητή	Σειρά εισόδου	Μεταβολές			Συντελεστές		
		ΔR^2	F	p	Beta	t	p
Αποδοχή δασκάλου	1	0,144	112,429	0,000	0,273	6,366	0,000
Καθοδήγηση δασκάλου	2	0,019	15,184	0,000	0,122	2,682	0,01
Ενδιαφέρον δασκάλου για συναισθήματα	3	0,005	3,87	0,05	0,09	1,967	0,05

$$R^2 = 0,167$$

ναφειών μέσω των μετατροπών τους σε z-τιμές διαπιστώθηκε ότι οι γονείς λειτουργούν σαφώς ως πιο «σημαντικοί άλλοι» για τον μαθητή σε σχέση με τους συνομηλίκους του, ενώ ο εκπαιδευτικός δεν φαίνεται να λειτουργεί ως πιο «σημαντικός άλλος» για τον μαθητή σε σχέση με τους συνομηλίκους του μαθητή. Η ιεράρχηση της σπουδαιότητας των «σημαντικών άλλων» για τον μαθητή (γονείς, εκπαιδευτικοί, συνομηλίκοι επιβεβαιώνεται και από την πολλαπλή παλινδρόμηση (Πίν. 2) στην οποία η «αυτοεκτίμηση» του μαθητή ήταν η εξαρτημένη μεταβλητή, ενώ η «κοινωνική στήριξη» που παρέχον σημαντικοί άλλοι ήταν η ανεξάρτητη, ενώ η ιεράρχηση της βαρύτητας των μορφών κοινωνικής στήριξης (αποδοχή, καθοδήγηση, ενδιαφέρον για τα συναισθήματα) που παρέχει μόνο ο εκπαιδευτικός ώστε αυτός να κατηγοριοποιείται ως «σημαντικός άλλος» για τον μαθητή, επιβεβαιώνεται και από την πολλαπλή παλινδρόμηση (Πίν. 3), στην οποία η «αυτοεκτίμηση» του μαθητή ήταν η εξαρτημένη μεταβλητή, ενώ οι «μορ-

φές κοινωνικής στήριξης» (αποδοχή, καθοδήγηση, ενδιαφέρον για συναισθήματα) που παρέχει μόνο ο εκπαιδευτικός ήταν η ανεξάρτητη.

Ως προς τους πέντε επιμέρους τομείς του εαυτού (της αυτοαντίληψης) του μαθητή παρατηρούμε (Πίν. 4) ότι μεγαλύτερη συνάφεια με την «κοινωνική στήριξη» που του παρέχει ο δάσκαλος ως «σημαντικός άλλος» έχει ο επιμέρους τομέας της «αυτοαντίληψης σχολικής ικανότητας» ($r = 0,347$), στη συνέχεια ο επιμέρους τομέας της «αυτοαντίληψης σχέσεων με συνομηλίκους» ($r = 0,319$) και τέλος ο τομέας της «αυτοαντίληψης διαγωγής-συμπεριφοράς» ($r = 0,248$). Η ιδιαίτερη σχέση αυτών των τριών επιμέρους τομέων του εαυτού του μαθητή με την κοινωνική στήριξη που του παρέχει ο δάσκαλος ως «σημαντικός άλλος» επιβεβαιώθηκε και από πολλαπλή παλινδρόμηση, όπου οι «επιμέρους τομείς των αυτοαντίληψεων του μαθητή» ήταν οι ανεξάρτητες μεταβλητές, ενώ η «κοινωνική στήριξη» που του παρέχει ο δάσκαλος ως σημαντικός άλλος ήταν η εξαρτημένη.

Πίνακας 4: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Δείκτες Συνάφειας μεταξύ των βαθμών της κοινωνικής στήριξης και των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης των μαθητών (N=673)

Μεταβλητή	Μ.Ο.	(Τ.Α.)	1	2	3	4	5	6
1. Κοινωνική στήριξη Δασκάλου (γενική)	3,32	0,60	-					
2. Αυτοαντίληψη Σχολικής ικανότητας	2,97	0,68	0,347**	-				
3. Αυτοαντίληψη Σχέσεων με τους συνομήλικους	3,11	0,64	0,319**	0,383**	-			
4. Αυτοαντίληψη Αθλητικής ικανότητας	3,04	0,69	0,171**	0,264**	0,451**	-		
5. Αυτοαντίληψη Φυσικής εμφάνισης	2,90	0,68	0,247**	0,374**	0,379**	0,491**	-	
6. Αυτοαντίληψη Διαγωγής – συμπεριφοράς	3,09	0,62	0,284**	0,439**	0,213**	0,124**	0,284**	-

* Στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05 (2-tailed)

** Στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,01 (2-tailed)

Πίνακας 5: Μέσοι όροι, Τυπικές αποκλίσεις και δείκτες συνάφειας μεταξύ της «αυτοεκτίμησης των μαθητών» και της «κοινωνικής στήριξης που τους παρέχει ο δάσκαλος», ανάλογα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του μαθητή

		ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ: «Αυτοεκτίμηση μαθητή» ανάλογα με το αν είναι		ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ: «Κοινωνική στήριξη» που παρέχει ο δάσκαλος σε μαθητές		ΣΥΝΑΦΕΙΑ «Αυτοεκτίμησης μαθητή» και «Κοινωνικής στήριξης» που τους παρέχει ο δάσκαλος
A/A		Μ.Ο	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Pearson r
1	ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΓΟΡΙΑ	3,14	0,59	3,31	0,57	0,353*
2	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	3,16	0,62	3,33	0,62	0,414*
3	ΧΑΜΗΛΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	2,96	0,62	3,10	0,57	0,254*
4	ΜΕΣΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	3,05	0,59	3,22	0,67	0,370*
5	ΥΨΗΛΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	3,32	0,55	3,49	0,52	0,232*
6	ΥΠΟΧΡ. ΕΚΠΣΗΣ ΠΑΤΕΡΑ	3,04	0,61	3,18	0,63	0,291**
7	ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΣΗΣ ΠΑΤΕΡΑ	3,16	0,58	3,34	0,59	0,357**
8	ΑΝΩΤ. ΕΚΠΣΗΣ ΠΑΤΕΡΑ	3,30	0,61	3,46	0,52	0,469**
9	ΕΛΛΗΝΕΣ	3,16	0,60	3,33	0,60	0,397**
11	ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ	3,01	0,54	3,20	0,48	0,129
12	ΜΕ ΠΛΗΡΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	3,16	0,60	3,32	0,60	0,392**
13	ΜΟΝΟΓΟΝΙΚΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	3,10	0,65	3,26	0,53	0,274**

Πίνακας 6: Μέσοι όροι, Τυπικές αποκλίσεις και Δείκτες συναφείας ανάμεσα στην «αυτοεκτίμηση του μαθητή» και την «κοινωνική στήριξη που του παρέχει ο δάσκαλος», ανάλογα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του δασκάλου

Α/Α		ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ: «Αυτοεκτίμηση μαθητή» ανάλογα με το αν ο δάσκαλος του είναι		ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ: «Κοινωνική στήριξη» που παρέχει ο δάσκαλος στον μαθητή ανάλογα με το αν ο δάσκαλος είναι:		ΣΥΝΑΦΕΙΑ «Αυτοεκτίμησης μαθητή» και «Κοινωνικής στήριξης» που τους παρέχει ο δάσκαλος
		Μ.Ο	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Pearson r
1	ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΑΝΔΡΕΣ	3,12	0,20	3,30	0,18	0,470*
2	ΔΑΣΚΑΛΕΣ ΓΥΝΑΙΚΕΣ	3,20	0,12	3,46	0,26	0,103
3	ΜΕ ΜΙΚΡΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	3,15	0,23	3,46	0,18	0,314
4	ΜΕ ΜΕΓΑΛΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	3,16	0,13	3,33	0,25	0,433*
5	ΜΕ ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	3,14	0,18	3,43	0,20	0,366
6	ΜΕ ΜΕΤ/ΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	3,18	0,16	3,30	0,26	0,406
7	ΜΕ ΧΑΜΗΛΗ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ	3,10	0,21	3,39	0,23	0,370
8	ΜΕ ΥΨΗΛΗ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ	3,14	0,11	3,36	0,24	0,414
9	ΜΕ ΧΑΜΗΛΗ ΠΡΟΣΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ	3,18	0,20	3,24	0,22	0,199
10	ΜΕ ΥΨΗΛΗ ΠΡΟΣΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ	3,17	0,12	3,41	0,25	0,560*
11	ΜΕ ΕΡΓ. ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΟΥ ΕΥΝΟΕΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	3,14	0,17	3,44	0,22	0,400
12	ΜΕ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΟΥ ΔΕΝ ΕΥΝΟΕΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	3,17	0,17	3,32	0,24	0,401
13	ΥΠΟΘΕΤΕΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝ. ΔΙΔΑΣΚ. ΜΟΝΤΕΛΟ	3,13	0,18	3,39	0,27	0,382
14	ΥΠΟΘΕΤΕΙ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΔΙΔΑΣΚ. ΜΟΝΤΕΛΟ	3,23	0,11	3,34	0,10	0,264

Ως προς τον έλεγχο συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του μαθητή όσον αφορά τη λειτουργία τους ως διαφοροποιητικών παραγόντων στη διαδραμάτιση ρόλου σημαντικού άλλου από τον δάσκαλο, όπως προκύπτει

από τον Πίνακα 5, και μετά τον έλεγχο της διαφοράς των συναφειών μέσω των μετατροπών τους σε z-τιμές με βάση τον πίνακα μετατροπών του Fisher και αξιολόγησής τους με το z-κριτήριο (Howell, 2002, Παρασκευόπουλος,

1990), διαπιστώθηκε ότι το «επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα του μαθητή» (ονώτερο-μέσο-κατώτερο), καθώς και η «εθνικότητα του μαθητή» (Έλληνας-αλλοδαπός), λειτουργούν διαφοροποιητικά στο βαθμό διαδραμάτισης ρόλου σημαντικού άλλου από τον δάσκαλο. Αντίθετα, το «φύλο», η «σχολική επίδοση», το «εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας» και η «μορφή της οικογένειας» του μαθητή (πλήρης ή μονογονική) δεν φαίνεται να λειτουργούν ως διαφοροποιητικοί παράγοντες σε αυτή τη λειτουργία του δασκάλου.

Τέλος ως προς τον έλεγχο συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του μαθητή όσον αφορά τη λειτουργία τους ως διαφοροποιητικών παραγόντων στη διαδραμάτιση ρόλου σημαντικού άλλου από τον δάσκαλο, όπως προκύπτει από τον Πίνακα 6, το «φύλο του δασκάλου» (άνδρες σε σχέση με γυναίκες), καθώς και τα «προσλαμβανόμενα από αυτόν μηνύματα εκτίμησης για το έργο του από την κοινωνία και την πολιτεία» λειτουργούν διαφοροποιητικά στο βαθμό διαδραμάτισης ρόλου σημαντικού άλλου από τον δάσκαλο. Αντίθετα η «προϋπηρεσία», το «επίπεδο σπουδών», το «επίπεδο της αυτοεκτίμησής του», η «ευνοϊκότητα του εργασιακού του πλαισίου για επικοινωνία με τους μαθητές» και το «διδασκαλικό μοντέλο που υιοθετεί» (επικοινωνιακό ή γραφειοκρατικό) ο δάσκαλος, δεν φαίνεται να λειτουργούν ως διαφοροποιητικοί παράγοντες σε αυτή τη λειτουργία του δασκάλου.

4. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Ως προς τον πρώτο στόχο της έρευνας διαπιστώθηκε ότι ο δάσκα-

λος, δεν έχει και τόσο ισχυρή επίδραση στον μαθητή, αν και δεν παύει να λειτουργεί ως δεύτερος ιεραρχικά «σημαντικός άλλος», μετά τους γονείς και σχεδόν στον ίδιο βαθμό με τους συνομηλίκους του μαθητή. Αν και η συνάφεια είναι «ασθενής», δε σημαίνει ότι δε λειτουργεί ως σημαντικός άλλος για το μαθητή καθώς η διεθνώς επιβεβαιωμένη σχέση (Marsh et al, 1991, 393) ανάμεσα στις εκτιμήσεις του δασκάλου και στις αυτοεκτιμήσεις των μαθητών διαπιστώθηκε και από την παρούσα έρευνα, καθώς ο δάσκαλος αντιπροσωπεύει σε μεγάλο βαθμό την αξιόλογη και έγκυρη πληροφορόση (Rosenberg 1986, 84), ενώ η διαρκής (κάθε μέρα) συνδιαλλαγή του με αυτόν συμβάλλει στη διαδραμάτιση αυτού του ρόλου. Η σχέση αυτή βρέθηκε από τις ισχυρότερες που έχουν διεθνώς παρατηρηθεί, ενώ είναι σαφώς ισχυρότερη και από την αντίστοιχη που αναφέρεται στον εκπαιδευτικό της ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Μακρή-Μπότσαρη 2001^α, 107· Κων/νου 2000, 146). Το εύρημα αυτό ερμηνεύεται με την επαγγελματική αυτοαντίληψη του δασκάλου ως «παιδαγωγού» κυρίως παρά ως ειδικού ενός διδακτικού αντικειμένου (Ξαχέλλης 1990, 29. Μαντασαγγούρας, 1999, 53), καθώς και με τις περισσότερες ψυχοπαιδαγωγικές γνώσεις του σε σχέση με τον εκπαιδευτικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Τσιπλητάρης 1996, 69)

Για να ερμηνεύσουμε την «ασθενή» συνάφεια, δηλαδή τη διαπίστωση ότι ο δάσκαλος δεν λειτουργεί σε τόσο μεγάλο βαθμό ως σημαντικός άλλος, πρέπει να λάβουμε υπόψη τη διαφορά ανάμεσα στην επιθυμία του δασκάλου να παίζει τέτοιο ρόλο από

τη μια και στην άποψη των μαθητών αν πράγματι εισπράττουν το ρόλο αυτό, από την άλλη (Τσαπρούνης, 2002, 66· Τσιπλητάρης, 1996, 153). Επίσης, δεν μπορούν να αγνοηθούν συγκεκριμένοι αλλά «παρασκηνιακοί» παράγοντες, οι οποίοι αντικειμενικά δεν συμβάλλουν στη διαδραμάτιση ενός τέτοιου ρόλου από το δάσκαλο και συνδέονται με τη μειωμένη αυτοεκτίμηση του δασκάλου, με το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό του status, το μειωμένο κύρος του, τη μειωμένη επαγγελματική του ικανοποίηση, καθώς και την ιδιόμορφη και όχι ξεκάθαρη αυτοαντίληψη της επαγγελματικής του ταυτότητας, στοιχεία τα οποία αρκετές φορές τον οδηγούν σε «παραίτηση» και απαξιωτική αντιμετώπιση του ουσιαστικού παιδαγωγικού και κοινωνικού του ρόλου (Κοσμίδου & Μπέλλας 2002, 31), καθώς και σε «φυγή» από τη σχολική τάξη και στροφή σε άλλες δραστηριότητες (Postic, 1998, 134· Κωνσταντινίδης, 1997, 217). Συνδέονται, επίσης, με την αντιφατικότητα των προσδοκιών της κοινωνίας από τον δάσκαλο (Postic, 1998, 131), καθώς και με την εσωτερική σύγκρουση ρόλου, την οποία βιώνει κατά την άσκηση του έργου του (Blackledge & Hunt, 2004, 371· Banks, 1987, 417). Επιπλέον, η σχολική τάξη αμφισβητείται ότι έχει χαρακτηριστικά και προδιαγραφές «ομάδας» (Ξωχέλλης, 2005), τέτοιας ώστε ο δάσκαλος να μπορεί να λειτουργήσει ως «άτυπος αρχηγός» της (leader). Ο ρόλος των γονιών ως «σημαντικών άλλων» είναι με μεγάλη διαφορά ισχυρότερος από το ρόλο του δασκάλου και των συνομηλίκων ως «σημαντικών άλλων», επιβεβαιώνοντας έτσι ότι στην ηλικία αυτή ο εαυτός λειτουργεί

με βάση συγκεκριμένα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά και ανάγκες (Παρασκευόπουλος, 1985, 17). Δηλαδή, τα παιδιά του δείγματος, αν και βρίσκονται στην αρχή της εφηβείας, δεν έχουν αρχίσει ακόμα να ενδιαφέρονται και να αναζητούν αντισταθμιστικά ή άλλα δίκτυα στήριξης ή κι αν το κάνουν, δε βρίσκουν κάτι σταθερότερο ή ευνοϊκότερο από αυτό των γονιών τους. Επιπλέον, για να ερμηνεύσουμε τον με διαφορά ισχυρότερο ρόλο των Ελλήνων γονιών σε σχέση με έρευνες που αφορούσαν άλλες χώρες (Baker & Entwisle, 1987· Felson, 1989· Buhramaster & Furman, 1986), πρέπει να λάβουμε υπόψη την άποψη για κοινωνικά κατασκευασμένα όρια εισαγωγής και εξόδου από την εφηβεία (Herbert, 1996, 23), η οποία στην Ελλάδα έχει μεγάλο εύρος.

Ως προς το δεύτερο στάχο, η ανάδειξη της «αποδοχής», ως της ισχυρότερης μορφής κοινωνικής στήριξης που μπορεί να παρέχει ο δάσκαλος, ώστε να κατηγοριοποιηθεί ως «σημαντικός άλλος» για τον μαθητή, είναι διεθνώς τεκμηριωμένη (Reid et al, 1989), καθώς η «αποδοχή» από τον δάσκαλο εσωτερικοποιείται ως «αυτοαποδοχή» από τον μαθητή. Επιπλέον, με βάση τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά της ηλικίας αυτής (Παρασκευόπουλος 1985, 189), είναι φυσικό ο μαθητής να αισθάνεται λιγότερο την ανάγκη καθοδήγησης και ενδιαφέροντος για τα συναισθήματά του, σε σχέση με την ανάγκη για «αποδοχή» του. Ακόμα, άλλες μορφές στήριξης, όπως η καθοδήγηση, μπορεί να ερμηνευτεί από τον μαθητή ως μήνυμα ανεπάρκειάς του και κατά συνέπεια να έχει αρνητική σχέση με την αυτοεκτίμησή του. Μια τέτοια αντιλαμβανόμενη

«απειλή» για την αυτοεκτίμηση του μαθητή είναι λογικό να τον οδηγήσει σε αμυντική στάση, με στόχο να ελαχιστοποιήσει τη δυνατότητα επίδρασης του δασκάλου στην προσωπικότητά του. (Μακρή-Μπότσαρη, 2001^α, 104).

Ως προς τρίτο στόχο διαπιστώθηκε ότι η «αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας», η «αυτοαντίληψη διαγωγής-συμπεριφοράς» και η «αυτοαντίληψη σχέσεων με τους συμμαθητές», είναι αυτές που ιεραρχικά συνδέονται σε μεγαλύτερο βαθμό με την «κοινωνική στήριξη» που παρέχει ο δάσκαλος. Η σχέση αυτή, φαίνεται να είναι αρκετά περίπλοκη, καθώς υπονοούνται κυκλικές ανατροφοδοτούμενες επιδράσεις ανάμεσα στην αίσθηση του μαθητή ότι είναι ικανός μαθητής, με καλή διαγωγή και στην αίσθηση ότι στηρίζεται από το δάσκαλό του.

Ως προς τον τέταρτο στόχο διαπιστώθηκε ότι το «φύλο του μαθητή», η «σχολική επίδοση» και η «μορφή οικογένειας του μαθητή» δεν λειτουργούν διαφοροποιητικά στη διαδραμάτιση ρόλου σημαντικού άλλου από τον εκπαιδευτικό. Ως προς το φύλο, παρά τις διάφορες ψυχολογικές και ψυχαναλυτικές θέσεις που έχουν διατυπωθεί (Μπέλλας 1985, 36), διεθνώς δεν διαπιστώθηκαν διαφορές φύλου σχετικά με τις εκτιμήσεις κάποιου για ένα πρόσωπο και τις ίδιες τις αυτοεκτιμήσεις του προσώπου αυτού. (Cole-Maxwell-Martin, 1997, 65). Ως προς τη σχολική επίδοση, παρότι έχουν διατυπωθεί απόψεις περί συγχρότερης και φιλικότερης επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών υψηλής επίδοσης (Good, 1970) και παρά την ισχυρή συσχέτιση μεταξύ σχολικής επίδοσης και αυτοεκτίμησης (Γιάννελος, 2003), από την

αξιολόγηση της διαφοράς δεν προκύπτει ότι λειτουργεί ως διαφοροποιητικός παράγοντας, ενώ δεν μπορούμε να μη λάβουμε υπόψη ότι στη σχέση αυτή υπεισέρχονται και άλλα «παρασκηνιακά» χαρακτηριστικά του μαθητή, τα οποία συνδέονται με ατομικές διαφορές και ενδεχομένως να αφορούν τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο ο κάθε μαθητής ερμηνεύει, φιλτράρει και αποδέχεται τη στήριξη από το δάσκαλό του, ανεξάρτητα από την επίδοσή του. Ως προς τη μορφή της οικογένειας του μαθητή, αν και θεωρητικά ο εκπαιδευτικός αναμενόταν να λειτουργεί σε μεγαλύτερο βαθμό ως σημαντικός άλλος για μαθητές που προέρχονται από μονογονική οικογένεια, άποψη που στηρίζεται στις θέσεις περί «ταύτισης» ή της λειτουργίας του δασκάλου ως «υποκατάστατο του γονιού που λείπει», δεν επιβεβαιώθηκε η υπόθεση αυτή. Η μη επιβεβαίωση ερμηνεύεται με την παρατήρηση ότι στην ηλικία αυτή (αρχή εφηβείας) ο μαθητής επιδιώκει κυρίως την «αντιταύτιση» και αυτονόμηση από τους άλλους (Ματσαγγούρας, 1988, 197· Lipsitz, 1984), παρά την ταύτιση. Επιπλέον, δεν φαίνεται να υπάρχουν οι αντικειμενικές δυνατότητες, ώστε ο δάσκαλος να λειτουργήσει ως «υποκατάστατο» γονιού, καθώς η σχολική τάξη είναι ιδιόμορφη και όχι πρωτογενής κοινωνική ομάδα (Τσαούσης, 1985, 151). Τέλος είναι πολύ πιθανό σε μαθητές από μονογονική οικογένεια ο δάσκαλος να παρέχει κυρίως «καθοδήγηση» ως μορφή στήριξης και όχι «αποδοχή», μη συμβάλλοντας έτσι στο να κατηγοριοποιηθεί ως σημαντικός άλλος από τον μαθητή. Επιπλέον η έννοια της μονογονικότητας είναι υποκειμενική ως

προς τις έμμεσες συνέπειες της, καθώς ο απόντας γονιός δεν σημαίνει ότι δεν επιδρά στην οικογένειά του (Μουσούρου, 1989, 95). Αντίθετα, το επίπεδο μόρφωσης των γονιών του μαθητή λειτουργεί ως διαφοροποιητικός παράγοντας στη διαδραμάτιση ρόλου σημαντικού άλλου από τον εκπαιδευτικό. Η διαπίστωση αυτή ερμηνεύεται λαμβάνοντας υπόψιν πως το επίπεδο εκπαίδευσης των γονιών του μαθητή είναι πολύ πιθανό να συσχετίζεται και με άλλα χαρακτηριστικά του μαθητή, όπως η στάση και η συμπεριφορά του μαθητή αυτού μέσα και έξω από την τάξη, η αμοιβαία αναγνώριση και εκτίμηση μεταξύ δασκάλου και μαθητή, χαρακτηριστικά τα οποία διαμορφώνουν θετικά την διάθεση για την ποιότητα επικοινωνίας μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή. Επιπλέον είναι πολύ πιθανόν ο δάσκαλος να παρέχει σε μεγαλύτερο βαθμό «αποδοχή» σε έναν τέτοιο μαθητή, μια μορφή στήριξης που ευνοεί την κατηγοριοποίηση του εκπαιδευτικού ως σημαντικού άλλου. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πιο σημαντικός άλλος για Έλληνες μαθητές σε σχέση με αλλοδαπούς (Αλβανούς) μαθητές. Ο εκπαιδευτικός είναι ο «γενικευμένος άλλος» (Mead, 1934) και για τον αλλοδαπό μαθητή και μάλιστα με διαφορετικές αξίες, στάσεις και κουλτούρα από αυτόν, στάσεις οι οποίες εκλαμβάνονται ως «αυστηρές» αξιολογικές κρίσεις, καθώς ο δάσκαλος αντιπροσωπεύει και εκφράζει κανόνες συμπεριφοράς οι οποίες δεν φαίνονται και τόσο αυτονόητοι στον αλλοδαπό σε σχέση με τον Έλληνα μαθητή. Ο βαθμός θετικότητας-αυστηρότητας των κρίσεων ενός προσώπου

για τον μαθητή είναι προϋπόθεση λειτουργίας του ως σημαντικού άλλου για αυτόν (Rosenberg, 1986α: 64. Παπαστάμου, 1989, 80). Το ζήτημα αυτό σχετίζεται και με τις «στερεοτυπικές» ενέργειες και τα εκπεμπόμενα μηνύματα του δασκάλου απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές (αρκετές φορές για να ικανοποιήσει στερεοτυπικά αιτήματα των γονιών των Ελλήνων μαθητών), καθώς και «γενικεύσεις» και αρνητικές κρίσεις όσον αφορά την ανάρμοστη συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών. Τα δεδομένα αυτά δεν συμβάλλουν ευνοϊκά στη διαδραμάτιση ρόλου σημαντικού άλλου για τους αλλοδαπούς μαθητές και μαζί με την ενδεχόμενη και προφανή τάση του δασκάλου να παρέχει όχι «αποδοχή», αλλά κυρίως «καθοδήγηση» στον αλλοδαπό σε μια προσπάθεια να τον κοινωνικοποιήσει, κάτι που μπορεί να εκλαμβάνεται και να ερμηνεύεται αρνητικά από αυτόν, ερμηνεύουν ικανοποιητικά τον διαφοροποιημένο βαθμό λειτουργίας του δασκάλου ως σημαντικού άλλου για Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

Ως προς τον πέμπτο στόχο, δηλαδή τα χαρακτηριστικά του δασκάλου, διαπιστώθηκε ότι «η προϋπηρεσία», «το επίπεδο σπουδών του» (κάτι που δείχνει την ανάγκη ότι ο δάσκαλος δεν χρειάζεται γενικά και αόριστα επιπλέον σπουδές, αλλά ειδικά σχεδιασμένες σπουδές), «η προσωπική του αυτοεκτίμηση» παρόλο που όλοι οι δάσκαλοι δήλωσαν «υψηλή» προσωπική αυτοεκτίμηση, κάτι που ερμηνεύεται κυρίως μέσω της προσπάθειας του δασκάλου να αγνοήσει και να υποβαθμίσει παράγοντες που κανονικά θα «έπρεπε» να τον κάνουν να δηλώνει χαμηλότερη αυτοεκτίμηση,

όπως επαγγελματική ικανοποίηση, χαμηλές απολαβές (Δημητρόπουλος 2003· Δημητρόπουλος, 1996), οι «συνθήκες του πλαισίου εργασίας για επικοινωνία με τους μαθητές του» και το «διδασκαλικό μοντέλο που υιοθετεί» (επικοινωνιακό ή διοικητικό) δεν φαίνεται να λειτουργούν ως διαφοροποιητικοί παράγοντες στη λειτουργία του δασκάλου ως σημαντικού άλλου για τους μαθητές. Αντίθετα, ως πρώτος διαφοροποιητικός παράγοντας λειτουργεί «το φύλο του δασκάλου», όπου διαπιστώθηκε ότι το οι άνδρες δάσκαλοι λειτουργούν σε μεγαλύτερο βαθμό ως σημαντικοί άλλοι σε σχέση με τις γυναίκες δασκάλες. Αυτό ερμηνεύεται με την «στερεοτυπική» θέαση γενικά του φύλου στην ελληνική κοινωνία. Το αρσενικό φύλο περιβάλλεται από περισσότερο κύρος σε σχέση με το θηλυκό που κατέχει την ίδια θέση. Για το μαθητή, το κύρος είναι ένα επιθυμητό χαρακτηριστικό του δασκάλου τους (Καίλα, 1999, 127) και ένα από τα χαρακτηριστικά που κάνουν κάποιο πρόσωπο να κατηγοριοποιηθεί ως «σημαντικός άλλος». Η παραπάνω άποψη, υποστηρίζεται από ευρήματα ερευνών (Μπέλλας, 1985), όπου διαπιστώνεται η υπεροχή του άνδρα δασκάλου, μέσω της αναγνώρισης σε αυτόν από τους μαθητές της Στ' τάξης περισσότερων «δεξιοτήτων», σε σχέση με τη γυναίκα δασκάλα. Οι δεξιότητες αυτές σίγουρα προσδίδουν εγκυρότητα και βαρύτητα στις κρίσεις και απόψεις τις οποίες εκφράζει ο δάσκαλος. Η εγκυρότητα των κρίσεων κάποιου προσώπου, είναι ένα από τα απαραίτητα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει, ώστε να μπορεί να διαδραματίσει ρόλο «σημαντικού άλλου» (Rosenberg, 1986, 84). Εκτός από τη

σχέση του φύλου με το κύρος το οποίο αποδίδεται σε αυτό, ένας άλλος παράγοντας ο οποίος θα μπορούσε να συμβάλει στην ερμηνεία της υπεροχής του ανδρικού φύλου του δασκάλου ως «σημαντικού άλλου» για τους μαθητές είναι και δυο ψυχαναλυτικές θεωρητικές λειτουργίες, οι οποίες ενδεχομένως λαμβάνουν χώρα σε αυτή την ηλικία και που είναι όσον αφορά τα αγόρια μαθητές η λειτουργία αναζήτησης προτύπου ή καθοδηγητή (leader), ενώ όσον αφορά τα κορίτσια μαθήτριες, την πιθανή ανάγκη ταύτισής τους με άτομο του αντίθετου φύλου.

Ως δεύτερος διαφοροποιητικός παράγοντας λειτουργούν «τα μηνύματα εκτίμησης για το έργο του που προσλαμβάνει από την κοινωνία και την πολιτεία». Φαίνεται ότι οι αυτοερμηνείες στις οποίες προβαίνει ο δάσκαλος καθώς και οι ιεραρχήσεις που κάνει στα εισπραττόμενα από την κοινωνία και την πολιτεία μηνύματα, επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίον ο δάσκαλος αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τον ρόλο του ως σημαντικού άλλου. Ακόμα και αν αυτά τα μηνύματα είναι αντιφατικά, ο δάσκαλος φαίνεται να κρατά μόνο τη θετική πλευρά τους και να αντισταθμίζει ενδεχόμενες άλλες ελλείψεις, οι οποίες θα μπορούσαν να τον οδηγήσουν σε απαξίωση του ρόλου του. Τα μηνύματα αυτά έμμεσα συσχετίζονται με την ερμηνεία της επαγγελματικής του αυτοαντίληψης και έμμεσα με την αυτοαποδοχή του, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για να παρέχει ο ίδιος στη συνέχεια «αποδοχή» στους μαθητές του (Μακρή-Μπότσαρη 2001^α, 94) ως μορφή στήριξης η οποία είναι αυτή με την μεγαλύτερη συμβολή στην κατηγοριοποίηση του δασκάλου ως σημαντικού άλλου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Andersen, M. S., Chen, S., Mirand, R. (2002). Significant other and the self. *Self and Identity*, 1, 159-168.
- Αντλερ, Α. (1978). *Η Αγωγή του Παιδιού*. Αθήνα, Επίκουρος.
- Baker, D.P., & Entwisle, D. R. (1987). The influence of mothers on the academic expectations of young children: A longitudinal study of how gender differences arise. *Social Forces*, 65, 670-694.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hal.
- Bandura, A. (1989). Self-regulation of motivation and action through internal standards and goal systems. In L. Perrin (Ed.) *Goal concepts in Personality and Social Psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Banks, O. (1987). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Μτφ. Δαοβέρης Τ., Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής.
- Blackledge, B., Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Μτφ. Δελληγιάνη Μ., Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Blake, P., C., & Slate, J., R. (1993). A preliminary investigation in to the relationship between adolescent self-esteem and parental verbal interaction. *The School Counselor*, 41, 81-85.
- Burnett, C., P., & Mc Grindle, R., A. (1999). The relationship between significant others' positive and negative statements, self-talk and self-esteem. *Child Study Journal*, 29, 1, 39-48.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1986). The changing functions of friends in childhood: A neo-Sullivan perspective. *Friendship and social interaction*. New York: Springer-Verlag. 41-62.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Cole, A., D., Maxwell, E., S., Martin, M., J. (1997). Reflected self-Appraisal: strength and Structure of the Relation of Teacher, Peer, and Parent Ratings to Children's Self-perceived competencies. *Journal of Educational Psychology*. Vol.89, 1, 55-70.
- Cooley, C., H. (1902). *Human, nature and the social order*. New York, Charles Scribner's Sons.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, Freeman.
- Γιαννέλος, Α. (2003). Διερεύνηση της Αυτοαντίληψης-Αυτοεκτίμησης μαθητών Στ' Δημοτικού σχολείου και η σχέση τους με τη Σχολική Επίδοση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 128-143.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1997). Η Σχολική Αποτυχία και ο Εκπαιδευτικός. *Σχολική Αποτυχία. Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συμποσίου*. Αθήνα 8-9-10 Δεκεμβρίου 1996. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σελ.:162-18
- Δημητρόπουλος, Ε., Καλούρη Ο., Αθανασούλα Α., (2003). Επαγγελματική ανάπτυξη και Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών και η ανάγκη τους για συμβουλευτική και ψυχολογική στήριξη. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. τ. 66-67, σ.95-110.
- Felson, R., B. (1989). Parents and the reflected appraisals process: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 965-971.
- Good, T.L. (1970). Which pupils do teachers cal on? *Elementary School Journal*. No 70, 190-198.

- Harter, S. (1985). *Manual for the social support scale for children*. Denver, CO: University of Denver press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York, Guilford.
- Harter, S., Marlod, D. B. (1993). The directionality of the link between self-esteem and affect. Beyond casual modeling. In D. Cicchetti & S.L. Toth (Eds) *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology. Disorders and Dysfunctions of the self*. New York, Rochester Press, 5, 333-350.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- Horney, K. (1945). *Our inner Conflicts*. New York: Norton
- Howell, D. C. (2002). *Statistical methods for Psychology*. Pacific Grove, CA: Duxbury.
- Humphrey, N. (2003). Facilitating a positive sense of self in pupils with dyslexia: the role of teachers and peers. *Support for learning*, 18, 130-136.
- Χέρμπεργκ, Μ. (1996). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας*. Επιμ: Α. Καλαντζή-Αζίζη. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- James, W. (1963). *The principles of psychology*. New York, Holt, Rinehart & Wilson.
- Josephs, A., R., Bosson, K., J., Jacobs, G., C. (2003). Self-esteem Maintenance Processes. Why low self-esteem maybe resistant change. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 7, 920-933.
- Kelley, E. (1952). *Perceiving, behaving becoming. A new focus*. Washington, D.C. Association for supervision and curriculum development.
- Καίλα, Α., Μ. (1999). *Ο Εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης*. Αθήνα
- Κάντας, Α., Χαντζή, Α. (1998). *Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Ψυχολογία της Εργασίας. Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγεώργος, Δ. Α. (2001). *Στατιστική: Περιγραφική και Επαγωγική*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κοσμίδου, Ι. Χ., Μπέλλα, Κ., Ζ. (2002). *Σύνθεση, προωθώντας την Εφευρετική Διδασκαλία*. Αθήνα.
- Κωνσταντινίδης, Θ. (1997). *Κοινωνιολογία του σχολείου και της σχολικής τάξης*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη.
- Κωνσταντίνου, Ι., Χ. (2000α). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του μαθητή. Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα, Gutenberg.
- Λεονταροί, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Lipsitz, J. (1984). *Successful Schools for Young Adolescents*. New Brunswick, N.J., Transaction Books.
- Marsh, H., W. (1989). Age and sex in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H., W., Graven, G., R. (1991). Self-other Agreement on Multiple Dimensions of Preadolescent Self-concept: Inferences by Teachers, mothers, and Fathers. *Journal of educational Psychology*, 33, 3, 393-404.
- Mc Grinley, S. (2001). *How can I help primary school children I teach to develop their self-esteem*. University of West England. Bristol.
- Mead, G., H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago, University of Chicago Press.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001^α). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001^β). Είδη κοινωνικής στήριξης και ο ρόλος της άνευ όρων αποδοχής στη διαμόρφωση θετικής αυτοεκτίμησης. *Ψυχολογία*, τομ.8, τ. 4, 488-505.

- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001γ) *Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό μου. Ερωτηματολόγιο για την Αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και Αυτοεκτίμησης μαθητών Δ', Ε' & ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Γ., Η. (1998). *Οργάνωση και Διεύθυνση της Σχολικής Τάξης*. Αθήνα, Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Γ., Η. (1999). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης*. Αθήνα, Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Γ., Η. (1999β). *Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη*. Αθήνα, Γρηγόρη.
- Μουσούρου, Α., Μ.(1989). *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*. Αθήνα, Gutenberg.
- Μπέλλας, Θ. (1985). *Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής*. Αθήνα, Επικαιρότητα.
- Μπέλλας, Θ. (1984). *Η εικόνα του Έλληνα Δασκάλου. Συμβολή στην έρευνα των διαπροσωπικών σχέσεων διδασκόντων-διδασκομένων στο Δημοτικό σχολείο. Διδακτορική διατριβή*. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι., Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία. Τόμος Γ'. Σχολική ηλικία*. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι., Ν. (1990α). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς: Περιγραφική στατιστική (τ. Α')*. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι., Ν. (1990β). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς: Επαγωγική στατιστική (τ. Β')*. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι., Ν.(1993). *Μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα.
- Postic, M. (1998). *Η Μορφωτική Σχέση*. Μπφ. Δ., Χ., Τουλούπης. Αθήνα, Gutenberg.
- Reid, M., Landesman, S., Treder, R., & Jaccard, J. (1989). My family and friends. Six to twelve year old children's perceptions of social support. *Child development*, 60, 896-910
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. New York, Basic.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, Princeton University Press.
- Strauger, J.S., & Schoeneman, T., J. (1979). Symbolic interactionist view of self-concept: Through the glass darkly. *Psychological Bulletin*, 86, 549-573.
- Sullivan, (1964). *The Fusion of Psychology and Social Science*. New York, Norton.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1989). *Using multivariate statistics*. New York: Harper Collins Publishers.
- Τσαούση, Δ., Γ. (1985). *Η Κοινωνία του Ανθρώπου. Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*. Αθήνα, Gutenberg.
- Τσαούση, Δ., Γ. (1984). *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*. Αθήνα, Gutenberg.
- Τσαπρούνης, Α. (2002). *Η συμβουλευτική Διδασκαλία στο Δημοτικό Σχολείο. Προβληματική-Δυνατότητες-Προοπτικές*. Αθήνα, Γρηγόρη.
- Τσιπλητάρης, Φ. Α. (1996). *Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης*. Αθήνα, Περιβόλας.
- Ξωχέλλης, Π. (1984). *Το Εκπαιδευτικό Έργο ως Κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο Εκπαιδευτικός στο Σύγχρονο Κόσμο*. Αθήνα, Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.
- Ziler, R., C. (1973). *The social self*. New York. Pergamon Press.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 84-85, Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2008, σσ. 60-74

*Θεόδωρος Κατσανέβας**

**ΟΙ ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

Το άρθρο αναφέρεται στη νέα εποχή της συμβουλευτικής για τον επαγγελματικό προσανατολισμό στα πλαίσια των ανατρεπτικών δεδομένων της παγκοσμιοποίησης, της απασχολησιμότητας, της δια βίου κατάρτισης και της δια βίου συμβουλευτικής. Συνακόλουθη είναι η ανάγκη αναθεώρησης των θεωρητικών προσεγγίσεων του θεσμού, με ανάδειξη του πολυεπιστημονικού του χαρακτήρα με βάση τη συνεργασία των κλάδων της ψυχολογίας, της οικονομίας και της κοινωνιολογίας της εργασίας και της παιδαγωγικής και ειδικότερα της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού, της στατιστικής και της πληροφορικής. Σήμερα με τις διεθνείς τάσεις, εισάγονται και αναλύονται οι νεοπαγείς όροι συμβουλευτική ανάπτυξης σταδιοδρομίας, λειτουργός συμβουλευτικής-προσανατολισμού και «τεστινγκ» συμβουλευτικής-προσανατολισμού. Επισημαίνεται η προσωπική ενοποίηση ή στενή συνεργασία σε τοιαύτο επίπεδο και ειδικότερα από Δήμους. Τα σύγχρονα τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού είναι αυτοματοποιημένα, διενεργούνται σύντομα και εύκολα μέσω υπολογιστή, έχουν ως βάση τους τις επαγγελματικές κλίσεις και τα ενδιαφέροντα και μπορεί να συμπληρώνονται επικουρικά από παράγοντες προσωπικότητας όπως οι έξι τύποι του Holland, η αυτοεκτίμηση και η αποφασιστικότητα. Είναι κατάλληλα σταθμισμένα, στηρίζονται σε σύγχρονες ταξινομήσεις επαγγελμάτων και εμπεριέχουν αυτόματο έλεγχο ειλικρίνειας των απαντήσεων. Η προσωπική έκθεση εμπεριέχει εύληπτα και κατανοητά κείμενα, ιστογράμματα και πίνακες, και καταλήγει σε σαφή, συγκεκριμένα και όχι αόριστα ή περιττά συμπεράσματα. Γίνεται δηλαδή εύκολα κατανοητή από το μέσο πολίτη, ενώ παράλληλα υποκρύπτει περισσότερα στοιχεία ανάλυσης για τον ειδικευμένο στη χρήση του σύμβουλο. Τα τεστ δεν υποκαθιστούν τους συμβούλους Σ-ΕΠ ή Λειτουργούς Ανάπτυξης Σταδιοδρομίας, όπως οι ιατρικές εξετάσεις δεν υποκαθιστούν τους γιατρούς. Και το αντίθετο: είναι αδιανόητο σήμερα να επιτελείται το έργο της συμβουλευτικής χωρίς τη χρήση εργαλείων-τεστ για τον ίδιο σκοπό.

*Theodore Katsanevas**

**THE INTERNATIONAL DEVELOPMENTS IN COUNSELING
OF VOCATIONAL GUIDANCE**

The article refers to the new era of counseling that concerns career guidance, within the framework of the subversive data of globalization, employability, life training and life counseling. The need for revising the theoretical approaches of the institution-by bringing out its multi-scientific character based on the collaboration of the sectors of psychology, economy and sociology of labour and pedagogic and - complementarily- of human resources, statistics and information technology. According to the international trends, the new terms "counseling for career

* Ο Θ. Κ. Ph.D (L.S.E.), M.A. (Warwick), είναι καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Πειραιώς και επισκέπτης καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών στην οικονομική της εργασίας και τον επαγγελματικό προσανατολισμό.

development”, “functionary for counseling” and “testing” are introduced and analyzed. The prospect of unification or of close collaboration on a local level and especially by the Municipalities is pointed out. The modern tests of career guidance are automated; they are carried out easily and quickly via computer; they have as a base the professional inclinations and interests and they can be supplemented by personality factors such as Holland’s six personality types, self-esteem and determination. Moreover, they are properly evaluated; they are based on modern classifications of professions and include an automatic sincerity control of the answers. The personal report includes comprehensive texts, histograms and tables, and comes to clear, concrete and no vague or complex conclusions. It is easy to be understood by the average citizen; while at the same time contains more elements for analysis for the experienced advisor. The tests do not substitute the vocational counselors or the advisors for career development, the same way as the medical examinations do not substitute the doctors. And the opposite: Nowadays, it is unthinkable for counseling to be carried out without the use of any tests for the same purpose.

Ανατροπικές Εξελίξεις

Οι ανατροπές που συντελούνται στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης, της υψηλής τεχνολογίας, της νέας οικονομίας και των ραγδαίων μετεξελίξεών τους, έχει ανατρέψει ριζικά το οικονομικό, κοινωνικό, εκπαιδευτικό και εργασιακό γίνεσθαι, έτσι που εύλογα γίνεται λόγος για μια νέα εποχή στο είδος, το περιεχόμενο των επαγγελματιών και τη διάρθρωση της απασχόλησης. Δεν εμπιπτουν στα όρια της παρούσας ανάλυσης οι εύλογες ανησυχίες και ενστάσεις για τις αρνητικές συνέπειες της παγκοσμιοποίησης, όσον αφορά την όξυνση των ανισοτήτων και τη διεύρυνση του κοινωνικού αποκλεισμού. Στα πλαίσια της σκληρής πραγματικότητας του σήμερα και του αύριο, διαπιστώνεται η αποσταθεροποίηση της απασχόλησης, η διαρκής μετεξέ-

λιξη του είδους και του περιεχομένου της εργασίας και των επαγγελμάτων, που αποτελούν κυρίαρχα δεδομένα του 21ου αιώνα.

Αναδεικνύεται μια νέα έννοια, αυτή της «απασχολησιμότητας», δηλ. της ευελιξίας και ετοιμότητας του σύγχρονου ανθρώπου να επαναπροσανατολίζει τη σταδιοδρομία του, στην κατεύθυνση νέων ειδικοτήτων που ανατέλλουν, μέσα από την ταχύτατη μετεξέλιξη της σύγχρονης τεχνολογίας¹. Ως συνακόλουθο των εξελίξεων αυτών, βαρύνουσα σημασία αποκτά η «δια βίου κατάρτιση» και η ανάγκη ευελιξίας στις μεταβαλλόμενες συνθήκες εργασίας. Κατ’ επέκταση, η συμβουλευτική για τον επαγγελματικό προσανατολισμό (Σ-ΕΠ), οφείλει να προσαρμοστεί στη νέα πραγματικότητα, να μετατραπεί σε «Δια Βίου Συμβουλευτική Επαγγελματικού Προσανατολισμού», ή όπως αποκαλείται πιο

1. Ως συνοδευτική έννοια που απαλύνει μερικώς την οξύτητα της «απασχολησιμότητας», αναφέρεται τελευταία ο όρος «flexicurity» που σε ελεύθερη μετάφραση σημαίνει «ευέλικτη εργασία με ασφάλεια». Σχετικά με το θέμα αυτό, ο Πρόεδρος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής Ζοζέ Μπαρόζο απευθυνόμενος στο 11ο Συνέδριο της Συνομοσπονδίας Ευρωπαϊκών Συνδικάτων (ETUL), στη Σεβίλη στις 21 Μαΐου 2007, επέμεινε στην «ταχύτατη προσαρμογή στις ανάγκες της παγκοσμιοποίησης με εργαλείο την αποκαλούμενη ευέλικτη εργασία με ασφάλεια και την προώθηση στην κοινωνική οικονομία της αγοράς».

πρόσφατα, σε «Συμβουλευτική για την Ανάπτυξη της Σταδιοδρομίας» (Σ-ΑΣ)². Η τελευταία, αποτελεί μια διαχρονική διαδικασία στη διάρκεια ολοκλήρωσης της εργασιακής ζωής ενός ατόμου που προβλέπεται, κατά μέσο όρο, να αλλάξει 8-10 επαγγέλματα, ειδικότητες ή θέσεις εργασίας³. Έτσι αν η Σ-ΕΠ ορίζεται ως η «συμβουλευτική υποστήριξη για τον προσανατολισμό ενός ατόμου σε κατάλληλα γι' αυτόν επαγγέλματα», η Σ-ΑΣ, θα μπορούσε να οριστεί ως η «συμβουλευτική υποστήριξη για το δια βίου προσανατολισμό ενός ατόμου σε κατάλληλα επαγγέλματα και γενικότερα για την ανάπτυξη της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας». Ανάλογες μεταλλάξεις προβλέπεται να επισυμβούν και στη διοικητική διάρθρωση του θεσμού, όπου προβλέπεται η δια βίου εφαρμογή του. Οι συχνές αλλαγές επαγγέλματος, ειδικότητας και θέσεων εργασίας στη νέα εποχή της υψηλής τεχνολο-

γίας, οδηγούν νομοτελειακά στην καθιέρωση της δια βίου συμβουλευτικής για τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Στο κοντινό μέλλον, οι φορείς που διαχειρίζονται το θεσμό μέσα από διαφορετικές δημόσιες υπηρεσίες, στο σχολείο και την αγορά εργασίας, είτε θα ενοποιηθούν είτε θα συνεργάζονται σε στενή βάση. Μια πρώτη γεύση ενός τέτοιου μοντέλου είναι η καθιέρωση των Κέντρων Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε κάθε Δήμο, όπως καθιερώνονται πρόσφατα και στην Ελλάδα από το νέο κώδικα Δήμων και Κοινοτήτων το 2006 με ειδική νομοθετική διάταξη⁴.

Η Συμβουλευτική Ανάπτυξης Σταδιοδρομίας, για να λειτουργήσει επιτυχώς, συνεπάγεται την ενοποίηση ή τη στενή συνεργασία των διάφορων υπηρεσιών που ασκούν Σ-ΕΠ στην εκπαίδευση, στους δημόσιους φορείς επαγγελματικού προσανατολισμού και απασχόλησης, υπό την αιγίδα ή τη

2. Βλ. Hansen, L. S., Dagley, J. C., Engels, D. W., Goodman, J., Hayslip, J. B., Herr, E. H., et al. (2000). Επίσης, Βλαχάκη, Φ. (2007). Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού που οργάνωσαν το ΕΚΕΠ και η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. με θέμα «Ο θεσμός συμβουλευτική-προσανατολισμός και ο ρόλος του στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας» Αθήνα, 2-3/12/2006. Για τις επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης και τις νέες εξελίξεις στη Σ-ΕΠ, βλ. επίσης εισηγήσεις-άρθρα στην ίδια ως άνω έκδοση των Κρίβα, Σ., Καλαβά-Μυλωνά, Ν., Χαροκοπάκη, Α., Παλαιοκρασάς, Σ., Καλούρη, Ουρ., Παπάς, Γ., Λιβανός, Η. Επίσης, βλ. εισηγήσεις-άρθρα των: Παπά, Γ., Κουτρούκη, Θ., Τούμπα, Α., Κιτσόπουλου, Χ., Κρίβα, Σ., Γκιζιάκη, Κ., Κουτσαύτη, Μ., Φασιολά, Ν., Κασσωτάκης, Μ., Χανδολιά, Γ., Τσολακίδου, Σ., Χαράλαμπίδου, Μ., στο τεύχος 74-75 του περιοδικού Επαθώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., όπου δημοσιεύτηκαν τα Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «Η επαγγελματική συμβουλευτική στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας», 4-5/12/2004. Επίσης βλ. Πρακτικά του Α' διεθνούς συνεδρίου του ΕΚΕΠ στις 9-10/5/2001 με θέμα: Εξελίξεις στη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό στην αγωγή του 21ου αιώνα. Επίσης, Swats, G., Τζεκίνης, Χ. (2001). Επίσης, Chisholm, L (2004c,ed). Επίσης, Wanna, J. (2004, ed.). Watts, A. G., Fretwell, D. (2003). Επίσης, βλ. ιστοσελίδα www.iccdpp.org, (International Center for Career Development and Public Policy). Επίσης, www.ncda.org (National Career Development Association). Επίσης, www.milesmorgan.com.au (Australian blueprint for career development).

3. Βλ. Κατσανέβας, Θ. (2002, 2004 και 2007).

4. Ο νέος Κώδικας ψηφίστηκε με το Νόμο 3463/2006 ως αποτέλεσμα σχετικών προτροπών από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

συντονιστική δράση Δημοτικών Κέντρων για τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και την Απασχόληση, με κεντρικό συντονιστή Εθνικά Κέντρα Επαγγελματικού Προσανατολισμού, που ήδη λειτουργούν με παρόμοιους ή συναφείς τίτλους, σε πολλές από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης). Ο ενοποιημένος θεσμός παρέχει υπηρεσίες συμβουλευτικής καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας ενός ατόμου, από το σχολείο μέχρι και την ύστερη ωριμότητα και παρεμβαίνει με αυξημένη παρουσία σε ειδικές κατηγορίες του πληθυσμού, όπως οι γυναίκες, οι μετανάστες, οι πρόσφυγες, οι αποφυλακισμένοι, τα ΑΜΕΑ κλπ.⁵

Στα πλαίσια των νέων δεδομένων, η Σ-ΑΣ, μπορεί να συμβάλλει αποφασιστικά στην αντιμετώπιση των ισχυρών ανισορροπιών ανάμεσα στη ζήτηση και προσφορά εργασίας, έτσι ώστε να μειωθεί η υψηλή διαρθρωτική ανεργία που πλήττει ιδιαίτερα τους νέους. Η κατάλληλη και αξιόπιστη πληροφόρηση μέσα από την ορθολογική λειτουργία του θεσμού, μπορεί να οδηγήσει σημαντικό αριθμό νέων ατόμων σε επιλογές επαγγελματιών που ταιριάζουν με την προσωπικότητά τους και ταυτόχρονα έχουν θετικές εργασιακές προοπτικές. Και το αντίθετο, να αποτρέψει πολλούς νέους, ιδιαίτερα όσους έχουν χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις, αμφίσημη ή αδύναμη θέληση, να επιλέξουν κορεσμένα επαγγέλματα, πολλά από τα οποία, όπως λ.χ. οι γιατροί, είναι υψηλών εκπαιδευτικών προδιαγρα-

φών. Επίσης, η Σ-ΑΣ μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά σε νέες ορθολογικές επαγγελματικές επιλογές ώριμων εργαζομένων που εγκαταλείπουν μια παλαιότερη ειδίκευση λόγω απώλειας εργασίας, να βοηθήσει με κατάλληλο οικογενειακό προγραμματισμό, στην αναστροφή της υπογεννητικότητας του ελληνογενούς πληθυσμού, καθώς και στην αναγκαία ενσωμάτωση των αλλογενών μεταναστών στο εθνικό, οικονομικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι, να έχει θετική συμβολή στην αντιμετώπιση ιδιαιτεροτήτων της απασχόλησης, όπως η ταχύτατη συρρίκνωση του αγροτικού πληθυσμού, οι περιφερειακές ανισορροπίες, η διεύρυνση της μερικής απασχόλησης, της πολυαπασχόλησης και της εργασίας από απόσταση και παράλληλα να χρησιμεύσει ως αξιόπιστη πηγή πληροφόρησης αλλά και μέσο για την ορθολογική χάραξη εκπαιδευτικής και αναπτυξιακής πολιτικής.

Η Νέα Θεωρητική Προσέγγιση του Θεσμού

Ύστερα από τις ως άνω διαπιστώσεις, αναδεικνύεται κυρίαρχη η ανάγκη αναθεώρησης, της θεωρητικής προσέγγισης του θεσμού με επίκεντρο τη βαρύτητα που αποκτά η οικονομική διάσταση και ο πολυεπιστημονικός του χαρακτήρας. Η έρευνα για το περιεχόμενο, το είδος και κυρίως για τη μετεξέλιξη των επαγγελματιών, τις προβλέψεις για τις προοπτικές τους, σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο οικονομικό και εργασιακό γίγνεσθαι, απο-

5. Βλ. Φακιολάς, Ν. (2005). Επίσης βλ. Μυλωνά-Καλαβά, Ν. (2005). Επίσης, Θεοφίλου, Π. (2005).

τελούν πλέον αναπόσπαστο τμήμα της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας για τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Η καχυποψία και η άρνηση που υπήρχε απέναντι στην οικονομική διάσταση του ζητήματος και ειδικότερα για τις προβλέψεις των προοπτικών της αγοράς εργασίας και των επαγγελμάτων, τείνει να εκλείψει. Τα τελευταία χρόνια έχει γίνει αντιληπτό και στα καθ' ημάς, έστω και καθυστερημένα, ότι ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η συμβουλευτική σταδιοδρομίας ή καριέρας, εμπριέχουν μέσα και στην ίδια την εννοιολογική τους διάσταση λέξεις-κλειδιά, όπως «επάγγελμα» και «σταδιοδρομία» ή «καριέρα», που εμπίπτουν στην κατεξοχήν οικονομική θεώρηση του ζητήματος. Πολύ περισσότερο μάλιστα στη σημερινή εποχή, όπου πολλά επαγγέλματα πολλαπλασιάζονται, μεταβάλλονται, αλλοιώνονται, διασπώνται, άλλα συγκρικνώνονται, άλλα χάνονται, την ίδια ώρα που νέα γεννιούνται. Η σκληρή πραγματικότητα της καθημερινότητας προσγείωσε αντιλήψεις του παρελθόντος που απέκλειαν ή τοποθετούσαν στο περιθώριο αυτή την οικονομική διάσταση, αν μάλιστα ληφθεί υπόψη ότι σήμερα οι επιλογές σπουδών και επαγγέλματος γίνονται και με επίκεντρο τις επαγγελματικές προοπτικές.

Συμπερασματικά διαπιστώνεται, ότι στο περιβάλλον των νέων δεδομένων της σύγχρονης εποχής, ισχυρή συμμετοχή στη θεωρία και την πρακτική του θεσμού, κατέχουν πλέον οι κλά-

δοι της οικονομίας και κατά δεύτερο λόγο, της κοινωνιολογίας της εργασίας. Η ψυχολογία και ειδικότερα η ψυχολογία της εργασίας και η παιδαγωγική, δεν παύουν φυσικά να αποτελούν κυρίαρχα συστατικά του θεσμού, να παρέχουν τα πλούσια φώτα τους στη θεωρία και την πρακτική του εφαρμογή. Όμως, ένας «μονόχρωμος και στατικός φωτισμός» όσο σημαντικός κι αν είναι, δεν είναι αρκετός στην πραγματικότητα του σήμερα και του αύριο, στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και των ταχύτατων μετεξελίξεων της τεχνολογίας, της οικονομίας, της απασχόλησης και των επαγγελμάτων. Η ψυχολογία της εργασίας και η ψυχομετρία⁶ επικεντρώνονται στη διερεύνηση της προσωπικότητας ενός ατόμου, του χαρακτήρα, των κλίσεων, των ενδιαφερόντων, των ικανοτήτων-δεξιοτήτων, στις επιμέρους ιδιαιτερότητές της. Η οικονομία και η κοινωνιολογία της εργασίας⁷ διεισδύουν στον κόσμο της εργασίας και των επαγγελμάτων και διερευνούν το είδος, τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις άσκησης τους, καθώς και τις προοπτικές τους στο ραγδαίως μεταβαλλόμενο σύγχρονο οικονομικό περιβάλλον. Η παιδαγωγική εντρυφεί στην καλύτερη δυνατή μετάδοση της γνώσης της συμβουλευτικής για την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας. Κατ' επέκταση των παραπάνω συλλογισμών και σύμφωνα με τις κυρίαρχες διεθνείς τάσεις, η σύγχρονη συμβουλευτική για τον επαγγελματικό προσανατολισμό, βρίσκεται

6. «Αντικείμενο της ψυχομετρίας είναι η εύρεση και η εφαρμογή όσο το δυνατόν αξιόπιστων μεθόδων, με τις οποίες μπορούμε να διαπιστώσουμε τις ποικίλες ιδιότητες και ικανότητες των ατόμων». Αλεξόπουλος, Δ. (1998). Βλ. επίσης, www.paralumun.com/psychometry. Επίσης, www.ocultopedia.com/p/psychometry.

7. Βλ. Κατσάνεβας, Θ. (1996 και 2007).

στο σταυροδρόμι της συνάντησης διάφορων κοινωνικών επιστημών και ειδικότερα της ψυχολογίας της εργασίας, της οικονομίας, της κοινωνιολογίας της εργασίας και της παιδαγωγικής. Στον κλάδο συνεισφέρουν και άλλοι τομείς όπως η οργανωτική ψυχολογία, η διαχείριση ανθρώπινων πόρων, η στατιστική και η πληροφορική στην περίπτωση της χρήσης αυτοματοποιημένων τεστ. Το βάρος που δίνει ο καθένας στις διάφορες πτυχές του ζητήματος, μπορεί να είναι συνάρτηση της επιστημονικής του προέλευσης, των γνώσεων και των απόψεών του. Γι' αυτό και σήμερα ένας σύμβουλος σταδιοδρομίας ή σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού, με προέλευση βασικών σπουδών σε έναν από τους ως άνω τομείς ή με σπουδές σε άλλους κλάδους κοινωνικών ή θεωρητικών σπουδών, όπως η φιλολογία, η θεολογία, η νομική κλπ., οφείλει να συμπληρώσει την ειδίκευσή του με ιδιαίτερη έμφαση προς τις κατευθύνσεις εκείνες που έχει τις μεγαλύτερες ελλείψεις.

Οι Σύμβουλοι Σχολικού-Επαγγελματικού Προσανατολισμού ή Σύμβουλοι Εκπαιδευτικής-Επαγγελματικής Συμβουλευτικής⁸, επικεντρώνονται σε ζητήματα επιλογής σπουδών και επαγέλματος. Οι Σύμβουλοι Καριέρας ή Σύμβουλοι Σταδιοδρομίας ή Σύμβουλοι Εργασίας⁹ ασχολούνται με πιο ώριμα άτομα που επιχειρούν να επαναπροσδιορίσουν την καριέρα τους,

άνεργους, ή εργαζόμενους, με ειδικές κατηγορίες του πληθυσμού, μετανάστες, ΑΜΕΑ, κοινωνικά αποκλεισμένους κλπ. Τα στελέχη που πλαισιώνουν τις συναφείς υπηρεσίες στις περισσότερες χώρες, προέρχονται από ευρύ φάσμα σπουδών στις κοινωνικές επιστήμες και δεν είναι αποκλειστικά απόφοιτοι σχολών ψυχολογίας. Οι σύμβουλοι Σ-Ε.Π., εκτός και αν διαθέτουν σοβαρές βάσεις κλινικής ψυχολογίας, δεν επιτρέπεται να εμπλέκονται σε περιπτώσεις ατόμων με παρεκκλίνουσα συμπεριφορά προσωπικότητας. Εφόσον διαπιστωθούν τέτοιες περιπτώσεις, που μπορεί να αφορούν το 10% του συνόλου, παραπέμπονται σε κατάλληλα εκπαιδευμένους κλινικούς ψυχολόγους ή ψυχιάτρους.

Στα πλαίσια της νέας αυτής ολιστικής αντίληψης για τη λειτουργία του θεσμού και ειδικότερα της Συμβουλευτικής για την Ανάπτυξη της Σταδιοδρομίας, προβλέπεται ο επαναπροσδιορισμός και η ενοποίηση ή συνεργασία όχι μόνο των συναφών δομών δράσης, αλλά και των σχετικών όρων. Υπό το ίδιο πρίσμα, μια νέα ενιαία ονομασία που προτείνεται για τους συμβούλους Σ-ΕΠ είναι: «Λειτουργοί Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού ή Λειτουργοί Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού»¹⁰. Σε μια προσπάθεια σύγχρονης προσέγγισης της Συμβουλευτικής-Επαγγελματικού Προσανατολισμού,

8. Με τον όρο αυτό, ως γνωστόν, αποκαλούνται οι απασχολούμενοι στο συναφές αντικείμενο υπό την αιγίδα της Υπηρεσίας Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής (ΥΣΕΑ), του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού στην Κύπρο.

9. Ο όρος «Σύμβουλοι Εργασίας» χρησιμοποιείται για τα στελέχη που ασχολούνται με το συναφές αντικείμενο στον Οργανισμό Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ) στην Ελλάδα.

10. Η ονομασία αυτή προτείνεται από την ανέκδοτη μελέτη του ΕΚΕΠ (2006) σχετικά με την πιστοποίηση των Συμβούλων Σ-ΕΠ.

επισημαίνουμε ότι η «Συμβουλευτική» ως έννοια και περιεχόμενο απαιτεί γνώσεις ψυχολογίας της εργασίας και παιδαγωγικής ή των επιστημών της αγωγής¹¹. Ο επαγγελματικός προσανατολισμός εμπεριέχει την έννοια του επαγγέλματος που αποτελεί κατεξοχήν οικονομικό όρο και κατά συνέπεια για τη διερεύνησή του απαιτούνται βαθύτερες γνώσεις οικονομίας και κοινωνιολογίας της εργασίας¹². Ανάλογες υποθέσεις γίνονται και για το σύγχρονο όρο «Συμβουλευτική για την Ανάπτυξη της Σταδιοδρομίας». Η έννοια της συμβουλευτικής, ασφαλώς συνδέεται με την ψυχολογία της εργασίας, την ψυχομετρία και την παιδαγωγική, ενώ οι όροι ανάπτυξη και σταδιοδρομία¹³ εμπεριέχουν, με δυναμικό περιεχόμενο, στοιχεία της οικονομίας και της κοινωνιολογίας της εργασίας¹⁴.

Στην αγγλική γλώσσα, κυρίως στις χώρες με αγγλοσαξωνική προέλευση, χρησιμοποιούνται οι αντί-

στοιχοί όροι “career counseling” και “career guidance”. Επιπλέον, συναντώνται και οι όροι “occupational orientation” και “career orientation”. Ο όρος “career counseling” συνδέεται περισσότερο με την ψυχολογία και τη συμβουλευτική της υπόστασης, ενώ στην περίπτωση του “career guidance” εμπεριέχονται μεικτές έννοιες που πλησιάζουν περισσότερο σ’ αυτή της οδηγητικής, της καθοδήγησης ή της πλοήγησης στον κόσμο της εργασίας και μπορεί να υποτεθεί ότι είναι πιο κοντά στον κόσμο της οικονομίας και της εργασίας. Επίσης, οι άλλες δύο ορολογίες που χρησιμοποιούνται, όπως και ο αντίστοιχος όρος στην ελληνική, δηλ. «επαγγελματικός προσανατολισμός»¹⁵ ή «προσανατολισμός καριέρας», εμπεριέχουν ιδιαίτερα έντονο το οικονομικό στοιχείο. Στη διεθνή βιβλιογραφία, οι αναφορές στο δεύτερο όρο, είναι με γεωμετρική πρόοδο τα τελευ-

11. «...η συμβουλευτική ανήκει στο χώρο της εφαρμοσμένης ψυχολογίας», Κασσωτάκης, Μ. (2004). «Σε παλαιότερες μελέτες, ο επαγγελματικός προσανατολισμός θεωρείται νέος κλάδος των παιδαγωγικών επιστημών». *ibid*, σελ. 45. Για τους διάφορους ορισμούς που δίνονται στην έννοια της συμβουλευτικής, βλ. επίσης Κοσμίδου-Hardy, X., Γαλανουδάκη-Ράπη Αθ. (1996). Επίσης, βλ. ανέκδοτη μελέτη του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού σχετικά με την πιστοποίηση των Συμβούλων-Σ-ΕΠ (2004).

12. Η μελέτη αυτή καθ’ εαυτή της φύσης, του περιεχομένου, του αντικειμένου, της ταξινόμησης, των προοπτικών των επαγγελματίων αποτελεί μια επίσημη και ξεχωριστή επιστημονική διεργασία, που δικαιολογεί ίσως την ανάπτυξη ενός εξειδικευμένου κλάδου της οικονομίας, της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας της εργασίας, αυτόν της «επαγγελματολογίας».

13. Η λέξη σταδιοδρομία, παράγεται από το ρήμα «σταδιοδρομώ» που σημαίνει «αγωνίζομαι (τρέχω) για την προαγωγή μου σε επαγγελματικό, επιστημονικό ή άλλο τομέα» (βλ. Βλ. Λεξικό Τεγόπουλου-Φιτράκη, σελ. 711), «ακολουθώ ένα επάγγελμα ή ασχολούμαι συστηματικά με μια δραστηριότητα, καταβάλλοντας προσπάθεια, ώστε να εδραιωθώ... σ’ αυτό το χώρο» (Λεξικό Μπαμινιώτη 1η έκδοση, σελ. 1663). Επίσης, η λέξη σταδιοδρομία ή καριέρα, ορίζεται ως «το σύνολο της επαγγελματικής και εργασιακής διαδρομής και της ιεραρχικής ανέλιξης ενός ατόμου στον κόσμο της εργασίας». Βλ. Κασιανέβας, Θ. (2002, 2004 και 2007).

14. Για την ιστορία του θεσμού του επαγγελματικού προσανατολισμού στην Ελλάδα που εμφανίζεται αρχικά το 1953, βλ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2006). Κασσωτάκης, Μ. (2006).

15. Υποστηρίζεται και η άποψη ότι η ταχύτητα των σύγχρονων εξελίξεων επιβάλλει ίσως και τη δημιουργία προπτυχιακών τμημάτων Σ-ΕΠ. Βλ. Κασσωτάκης, Μ. (2006).

ταία χρόνια πολλαπλάσιες του πρώτου. Χαρακτηριστικό είναι ότι στη μηχανή αναζήτησης Google στον όρο “career counseling”, βρέθηκαν 65.800 λήμματα, ενώ στον όρο “career guidance”, βρέθηκαν 22.6000.000. Για τον όρο “occupational orientation” βρέθηκαν 1.190.000 λήμματα, ενώ για τον όρο “career orientation” βρέθηκαν 13.900.000 λήμματα.

Ανακεφαλαιώνοντας συμπεραίνεται ότι, η Σ-ΕΠ ή Σ-ΑΣ, αποτελεί διεπιστημονικό επιστημονικό κλάδο, όπου συναντώνται κυρίως η ψυχολογία, η οικονομία, η κοινωνιολογία της εργασίας και η παιδαγωγική, γι’ αυτό και δεν είναι τυχαίο ότι διεθνώς διδάσκεται κυρίως σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Ο θεσμός, εξ όσων είναι γνωστό, δε διδάσκεται συνήθως ως αυτοτελές αντικείμενο σπουδών σε επίπεδο πρώτου Πανεπιστημιακού πτυχίου, ενώ υπάρχουν σπουδές σε επίπεδο Μάστερ και βέβαια σε επίπεδο διδακτορικού. Η ευρύτερα καθιερωμένη διεθνής πρακτική, που συναντάται και σε χώρες όπως η Ελλάδα και η Κύπρος, είναι να υπηρετούνται ως επαγγελματίες στο θεσμό, επιστήμονες από διάφορους κλάδους των κοινωνικών επιστημών, οι οποίοι αποκτούν βαθύτερες γνώσεις Σ-ΕΠ μέσω εξειδικευμένων μεταπτυχιακών προγραμμάτων ή ειδικών σεμιναριακών κύκλων¹⁶. Στην Αθήνα, όπως είναι γνωστό, λειτουργεί ένα διετές μεταπτυχιακό πρόγραμμα Σ-ΕΠ, στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου

Αθηνών, στο τμήμα Φ.Π.Ψ. (Φιλοσοφία και Παιδαγωγική Ψυχολογία), όπου μέχρι πριν από λίγα χρόνια η κυρίαρχη οπτική και το περιεχόμενο των μαθημάτων εστιαζόταν στην ψυχολογία και την παιδαγωγική. Πιο πρόσφατα, έγινε κατανοητή η ανάγκη να εισαχθεί και η οικονομική και κοινωνιολογική διάσταση του ζητήματος, γι’ αυτό και προστέθηκαν αρκετά σχετικά μαθήματα¹⁷.

Προς μια Σύγχρονη Αντίληψη για τη Χορήγηση των Τεστ Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Γενικότερα διαπιστώνεται, ότι ο θεσμός της Σ-ΕΠ ή Σ-ΑΣ, ενισχύεται σημαντικά στη σύγχρονη εποχή, όπως επίσης και η πολυεπιστημονική του διάσταση. Έτσι, είναι αναμενόμενο να αναπτυχθούν σε ευρεία κλίμακα οι ακαδημαϊκές σπουδές, η πολυδιάστατη έρευνα και οι δημόσιες και ιδιωτικές υποδομές στο σχετικό αντικείμενο, που προβλέπεται να συγχωνευτούν υπό ενιαία διοικητική ομπρέλα, ή να συντονίζονται κατάλληλα μεταξύ τους. Η χρήση σύγχρονων αυτοματοποιημένων εργαλείων-τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού, είναι επίσης αναμενόμενο να γενικευθεί, όπως έχει ήδη γίνει στις αναπτυγμένες χώρες. Τα τεστ δεν υποκαθιστούν τους Συμβούλους Σ-ΕΠ, όπως δεν είναι δυνατό οι ιατρικές εξετάσεις και ειδικότερα η ακτινογραφία να υπο-

16. Υποστηρίζεται και η άποψη ότι η ταχύτητα των σύγχρονων εξελίξεων επιβάλλει (ως και τη δημιουργία προπτυχιακών τμημάτων Σ-ΕΠ. Βλ. Κασσωτάκης, Μ. (2006), σελ. 37.

17. Ορισμένα από τα μαθήματα αυτά, διδάσκει και ο συγγραφέας του παρόντος, όπως και άλλοι επιστήμονες ειδικοί στην οικονομία και την κοινωνιολογία της εργασίας, όπως οι Νίκος Φακιολάς, Κώστας Κάμας, Γιώργος Παππάς.

καταστήσουν τους γιατρούς. Και το αντίθετο, είναι αδιανόητο πλέον να επιτελείται το έργο της συμβουλευτικής χωρίς τη χρήση εργαλείων-τεστ για τον ίδιο σκοπό. Όπως σε όλους του επιστημονικούς κλάδους, έτσι και στην περίπτωση της σύγχρονης συμβουλευτικής για την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας, η χρήση του υπολογιστή προβλέπεται να γενικευθεί. Ο Σύμβουλος Σ-ΑΣ που δε γνωρίζει το χειρισμό υπολογιστή και επιμένει πεισματικά να μην καταβάλλει προσπάθειες για τη στοιχειώδη έστω εξοικείωση του μ' αυτόν, δεν έχει θέση στην εφαρμογή του θεσμού στο μέλλον.

Η ταχύτητα στη διεκπεραίωση της χορήγησης του τεστ και στην εξαγωγή των αποτελεσμάτων μέσω υπολογιστή, χωρίς τη διαμεσολάβηση ανθρώπινης παρουσίας που μπορεί να στρεβλώσει μερικώς την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων, καθώς και η ύπαρξη ενσωματωμένου και αυτοματοποιημένου ελέγχου ειλικρίνειας των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο, αποτελούν βασικά δεδομένα για την σύγχρονο «τέστινο». Ένα σύγχρονο αυτοματοποιημένο, σταθμισμένο και έγκυρο τεστ επαγγελματικών ενδιαφερόντων, πρέπει να περιέχει 280 έως 380 ερω-

τήσεις, σαφείς, συγκεκριμένες και εύκολα κατανοητές και η διάρκεια χορήγησης του δεν πρέπει, υπό κανονικές συνθήκες, να ξεπερνά τα 40 λεπτά της ώρας. Η ταχύτητα στη χορήγηση και τη διεκπεραίωση του τεστ, δεν επιτρέπεται να αντιβαίνει στην αξιοπιστία του, που εκτός από τον ενσωματωμένο έλεγχο ειλικρίνειας, συνδέεται επίσης με την κατάλληλη σύγχρονη ταξινόμηση των επαγγελματιών, με την ισορροπία των ερωτήσεων και των αποτελεσμάτων, την κατάλληλη στάθμιση και σε τελευταία ανάλυση, την εγκυρότητά του, που αποδεικνύεται από την εφαρμογή του στην πράξη. Ειδικότερα, μια σύγχρονη ταξινόμηση των επαγγελματιών σε ομάδες και υποομάδες, σύμφωνα και με όσα αναλύθηκαν πιο πάνω, στηρίζεται σε οικονομικά, ψυχολογικά και εκπαιδευτικά δεδομένα, τα οποία μαζί με τα επαγγέλματα που περιλαμβάνονται στο τεστ και εμφανίζονται στις προσωπικές εκθέσεις θα πρέπει να ανανεώνονται, σύμφωνα με τις γενικότερες εξελίξεις¹⁸. Κρίσιμο στοιχείο για την ορθότητα ενός σύγχρονου τεστ είναι η σωστή κατεύθυνση των απαντήσεων που δίνει ο χρήστης στο ερωτηματολόγιό του και η κατάλληλη κατανομή τους

18. Σε παρόμοια οικονομικά, ψυχολογικά και εκπαιδευτικά δεδομένα στηρίζεται η ταξινόμηση Κ. και ειδικότερα η ταξινόμηση Κ.17, η οποία είναι η βάση για το Career Gate Test Κ.17. Οι 17 ομάδες-υποομάδες του Career Gate Test Κ.17 είναι οι ακόλουθες: 1. Γεωργία, Κτηνοτροφία, Αλιεία, Μεταλλεία, Γεωλογία, Δάση, 2. Κατασκευές, Μηχανολογία, Σιδηρογυα, Ξυλουργία, Υαλουργία, Κλωστοϋφαντουργία, Ενδυση, Υπόδηση, 3. Χημεία, Ενέργεια, Φάρμακα, Τρόφιμα, Ποτά, 4. Πληροφορική, Τηλεπικοινωνίες, 4.1 Λογισμικό (Software), 4.2 Υλισμικό (Hardware), 5. Οικονομία, Τράπεζες Διοίκηση, 6. Εμπόριο, Δημόσιες σχέσεις, 7. Νομικά επαγγέλματα, 8. Μεταφορές, Ναυτιλία, 9. Τουρισμός, 10. Αθλητισμός, 11. Ενημέρωση και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, 12. Καλές, Εφαρμοσμένες και Γραφικές Τέχνες, 13. Υγεία, Πρόνοια, 13.1 Υγεία, 13.2 Πρόνοια, 14. Εκπαίδευση, Θεωρητικές Επιστήμες, 14.1 Παιδαγωγικά, Φιλολογία, Ξένες γλώσσες, 14.2 Ιστορία, Αρχαιολογία, Εθνογραφία, Γεωγραφία, 14.3 Κοινωνιολογία, Διεθνολογία, Πολιτικές Επιστήμες, 15. Φυσικομαθηματικές Επιστήμες, 16. Στρατιωτικά και Αστυνομικά Επαγγέλματα, 17. Εκκλησιαστικά Επαγγέλματα - Λειτουργήματα. Βλ. Κατσονέβας, Θ. (2007).

στις επιμέρους ταξινομημένες ομάδες και στη συνέχεια, ο επιμερισμός τους, με τις πρότερες αναλογίες κατά περίπτωση, στα διάφορα επαγγέλματα¹⁹. Η μελετημένη επιλογή των επαγγελμάτων, που δεν πρέπει να είναι πολλά ή λίγα για να μην επικρατεί σύγχυση ή ελλειμματικότητα, καθώς και η σωστή ονοματολογία τους, που πρέπει να συμβαδίζει με τη σύγχρονη καθημερινότητα, αποτελούν επίσης σημαντικά στοιχεία αξιοπιστίας του τεστ. Επιπλέον, η όλη διαδικασία χορήγησης και διεκπεραίωσής του πρέπει να είναι σύντομη και φιλική²⁰. Η εξατομικευμένη προσωπική έκθεσή του, οφείλει να είναι σαφής, περιεκτική, να καταλήγει σε συγκεκριμένα και όχι αόριστα, νεφελώδη, δυσνόητα ή περιπλοκά συμπεράσματα, να γίνεται δηλαδή εύκολα κατανοητή από το χρήστη, το μαθητή, το γονιό, τον άνεργο, το μέσο πολίτη ενώ παράλληλα να υποκρύπτει περισσότερα στοιχεία ανάλυσης για τον ειδικευμένο στη χρήση του σύμβουλο. Και επιπλέον, να περιέχει εύχρηστα, εύληπτα και κατανοητά ιστογράμματα και πίνακες και να είναι γενικά καλαίσθητη, ελκυστική, αλλά και σοβαρή στην εμφάνιση.

Κατ' επέκταση επισημαίνεται, ότι η κλινική ψυχομετρία που αποσκοπεί στη διαπίστωση καταστάσεων ψυχολογικής ανισορροπίας και στοχεύει

για θεραπευτικούς σκοπούς στην ανάγνωση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς της ανθρώπινης ψυχής, αφορά και μπορεί να διεκπεραιωθεί μόνο από πιστοποιημένους κλινικούς ψυχολόγους ή ψυχιάτρους. Για το σκοπό αυτό, ίσως θα ήταν σκόπιμο να διαχωριστεί η καθ' αυτού ψυχομετρία, ή αλλιώς, η κλινική ψυχομετρία, από την ψυχομετρία της συμβουλευτικής-επαγγελματικού προσανατολισμού. Η τελευταία, δηλ. η ψυχομετρία της Σ-ΕΠ ή η ψυχομετρία της Σ-ΑΣ, ή αλλιώς το «τέστινγκ» της Σ-ΑΣ²¹, αφορά «τη διερεύνηση, μέτρηση και χαρτογράφηση των παραγόντων προσωπικότητας και κυρίως των ενδιαφερόντων, προτιμήσεων και κλίσεων ενός ατόμου, σε συνδυασμό με παράλληλη μέτρηση, διερεύνηση και χαρτογράφηση των επαγγελμάτων εκείνων που ταυριάζουν περισσότερο με το συγκεκριμένο άτομο». Αν διεισδύσει κανείς σε βάθος στον ορισμό αυτό, διαπιστώνει ότι για την καλύτερη δυνατή προσέγγιση του θέματος, απαιτούνται γνώσεις κυρίως ψυχολογίας, οικονομίας, κοινωνιολογίας της εργασίας και κατ' επέκταση παιδαγωγικής, η οποία εμπλέκεται ακόμα περισσότερο στη φάση της εφαρμογής. Στα πλαίσια μιας τέτοιας προσέγγισης, αυτονόητη είναι η βαρύτητα που αποκτούν τα τεστ που

19. Σχετικά με τον αλγόριθμο του Career Gate Test K.17, βλ. άρθρο του συγγραφέα (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., 2007).

20. Ένα σύγχρονο αυτοματοποιημένο, σταθμισμένο και έγκυρο τεστ επαγγελματικών ενδιαφερόντων, πρέπει να περιέχει 280 έως 380 ερωτήσεις, σαφείς, συγκεκριμένες και εύκολα κατανοητές και η διάρκεια χορήγησης του δεν πρέπει, υπό κανονικές συνθήκες, να ξεπερνά τα 40 λεπτά της ώρας.

21. Υιοθετούμε τον «όρο τέστινγκ Σ-ΑΣ», ύστερα και από σχετική συζήτηση που έγινε στη διμερίδα της Υπηρεσίας Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου, στη Λεμεσό στις 1-2 Ιουνίου 2007, ύστερα και από πρόταση του Προέδρου της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. κ. Παναγιώτη Σαμουίλη.

επικεντρώνονται με σαφήνεια και αξιοπιστία στην εύρεση των πραγματικών επαγγελματικών κλίσεων ενός ατόμου, δηλ. στην ταύτιση ή συνάφεια των παραγόντων προσωπικότητας, των ενδιαφερόντων, των κλίσεων, των προτιμήσεών του, με συγκεκριμένους οικονομικούς κλάδους και επαγγέλματα. Κατά συνέπεια, πρώτης και κύριας σημασίας είναι τα τεστ εκείνα που υπηρετούν κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο το σκοπό αυτό και στην προκειμένη περίπτωση, πρόκειται για τα τεστ ενδιαφερόντων και επαγγελματικών κλίσεων.

Αφού αναγνωριστεί η κατεύθυνση των επαγγελματικών κλίσεων, μέσω των σύγχρονων, αυτοματοποιημένων, έγκυρων τεστ επαγγελματικών ενδιαφερόντων, ως συμπληρωματική διάγνωση, ακολουθούν τα τεστ ικανοτήτων-δεξιοτήτων (γλωσσικών, αριθμητικών, μηχανικών, χωροαντιληπτικών). Τα τεστ αυτά έχουν δευτερεύουσα σημασία, αφού οι επιδόσεις ενός ατόμου διαπιστώνονται με μεγαλύτερη εγκυρότητα μέσα από τις εκπαιδευτικές του επιδόσεις. Οι τελευταίες άλλωστε, είναι επιδεκτικές βελ-

τίωσης, μέσα από τη διαδικασία της μάθησης, σε συνδυασμό με το βαθμό θεληματικότητάς του και τις ευρύτερες οικογενειακές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες που τον περιβάλλουν. Αδιαφιλονίκητα σημαντική είναι η βαρύτητα της αξιολόγησης των παραγόντων προσωπικότητας και της συσχέτισής τους με αντίστοιχα εργασιακά περιβάλλοντα, σύμφωνα με τη θεωρία των έξι τύπων προσωπικότητας, Holland (πρακτικός, ερευνητικός, καλλιτεχνικός, κοινωνικός, επιχειρηματικός, συμβατικός-οργανωτικός)²², μέσω συγκεκριμένων τεστ και κατά δεύτερο λόγο, η μέτρηση διάφορων πλευρών της προσωπικότητας, όπως η αποφασιστικότητα, οι ηγετικές ικανότητες και η αυτοεκτίμηση ή αυτοεικόνα ή αυτοαντίληψη. Οι διαφορές άλλες μετρήσεις-τεστ που αφορούν πολύπλοκα και ποικιλόμορφα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η νοημοσύνη²³, η διαγραμματική αντίληψη, τα επίπεδα άγχους και νευρωτισμού, ο φόβος για την επιτυχία, οι κλίμακες δημιουργικότητας, αξιών, λογικής, εντιμότητας, των πέντε παραγόντων κλπ, αφορούν ειδικές περι-

22. Στην ελληνική γλώσσα στην περίπτωση ορισμένων τύπων, υιοθετούμε μερικές διαφορετική ονομασία από την αριβή μετάφραση των τύπων του Holland που στην αγγλική είναι realistic, investigative, artistic, social, entrepreneurial, conventional. Σχετικά με την περιώνυμη θεωρία του John Holland, βλ. μεταξύ άλλων, Holland, J. (1959). Επίσης, Holland, J. (1973). Holland, J. (1992, 1997). Επίσης, Holland, J. (1997). Κάντας, Α. (2004). Κασιανέβας, Θ. (2002, 2004 και 2007). Επίσης, βλ. και ιστοσελίδες: www.careerkey.org, www.careergatest.com, www.keirsey.com, www.eric.ed.gov, www.self-directedsearch.com, www.career.vt.edu, www.pharmahorizons.com, www.careertypes.com, www.careerplanner.com, www.jobstar.org, www.springerlink.com.

23. Η ύπαρξη ενός γενικού δείκτη νοημοσύνης είναι έντονα αμφισβητήσιμη, αφού υποστηρίζεται ότι δεν υφίσταται ένας τέτοιος μετρήσιμος γενικός δείκτης ή εφόσον γίνει αποδεκτή η σχετική ύπαρξή του, δεν είναι δυνατό να μετρηθεί με επάρκεια. Αντίθετα, είναι γενικότερα αποδεκτό, ότι κάθε άνθρωπος διαθέτει σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό επιμέρους ικανότητες και δεξιότητες, γλωσσικές, αριθμητικές, μηχανικές χωροαντιληπτικές κλπ, ενώ τελευταία αναγνωρίζεται θεωρείται η λεγόμενη «συναισθηματική νοημοσύνη». Βλ. Γκόλεμαν, Ντ. (1995). Επίσης, βλ.: Bradbery, T., Greaves, J. (2006). Επίσης: www.talentsmart.com και www.equickbook.com.

πτώσεις κυρίως για την επιλογή και αξιολόγηση προσωπικού σε επιμέρους επαγγέλματα και ειδικότητες και δε συνδέονται άμεσα με τον προσδιορισμό των επαγγελματικών κλίσεων. Εφόσον μάλιστα δίνεται ισχυρή έμφαση σε τέτοια τεστ, όπως γίνεται με λανθάνουσα κατά την άποψή μας επιμονή από ορισμένους ψυχολόγους συμβούλους, δεν αποκλείεται να δημιουργείται σύγχυση ως προς τις πραγματικές επαγγελματικές κλίσεις ενός ατόμου, σε συνδυασμό με την κόπωση που επιφέρει παρόμοια πολύωρη, πολυέξοδη και συχνά νεφελώδης διαδικασία αξιολόγησης.

Τα σύγχρονα αυτοματοποιημένα τεστ ενδιαφερόντων, στηρίζονται στη γενικότερα αποδεκτή άποψη (για την οποία βέβαια υπάρχουν και ορισμένες ενστάσεις), ότι τα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και ειδικότερα οι κυρίαρχες προτιμήσεις και επαγγελματικές κλίσεις ενός ατόμου, έχουν αρκούτως διαμορφωθεί μέχρι την ηλικία περίπου των 14-15 ετών και λίγο ή ελάχιστα αλλοιώνονται στο πέρασμα του χρόνου. Κι αυτό γιατί, όπως υποστηρίζεται από τη μεγαλύτερη μερίδα των ψυχολόγων, ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα ενός ατόμου διαμορφώνεται καθοριστικά στα 5-7 πρώτα χρόνια της ζωής του, ενώ οι γνώσεις του για τον κόσμο της εργασίας, μέσα και από επιτυχή επαγγελματικό προσανατολισμό, έχουν αποκτήσει σοβαρές βάσεις, μέχρι την ηλικία της εφηβείας.

Όπως έχει διαπιστωθεί και από τη

χορήγηση έγκυρων τεστ επαγγελματικών ενδιαφερόντων στο ίδιο άτομο σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα, οι βασικές επαγγελματικές προτιμήσεις δεν εμφανίζουν ανατρεπτικές αλλαγές στο πέρασμα του χρόνου, κάτι που μπορεί να μην ισχύει με άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως είναι λχ. οι ικανότητες, οι αξίες, η συναισθηματική νοημοσύνη. Στη σύγχρονη εποχή, εκείνο που αλλάζει συχνά είναι το είδος και το περιεχόμενο πολλών επαγγελμάτων, ως συνολικό του των ραγδαίων τεχνολογικών-εργασιακών μετεξελίξεων. Νέα επαγγέλματα γεννιούνται συνεχώς, μεταλλάσσονται, μετεξελίσσονται, διασπώνται, ενώ άλλα συρρικνώνονται, αλλοιώνονται και ορισμένα εξαφανίζονται. Γι' αυτό και η σύγχρονη συμβουλευτική ανάπτυξης σταδιοδρομίας και ειδικότερα τα τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού, το «τέστινγκ», οφείλουν να παρακολουθούν αυτή την ταχύτατη διαδικασία της επαγγελματικής μεταλλαγής, να την καταγράφουν και κατά το δυνατόν να την προβλέπουν. Το δεδομένο αυτό, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την εγκυρότητα και αποτελεσματικότητα ενός σύγχρονου τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού και ειδικότερα ενός τεστ επαγγελματικών κλίσεων, που κατά την άποψή μας αποτελεί και το κυρίαρχο εργαλείο για το σύγχρονο «τέστινγκ» ή την ψυχομετρία της συμβουλευτικής ανάπτυξης σταδιοδρομίας ή του επαγγελματικού προσανατολισμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αλεξόπουλος, Δ. (1998). *Ψυχομετρία*, τόμος Α'. Ελληνικά Γράμματα.
- Βλαχάκη, Φ. (2007). Προοπτικές για το θεσμό ΣΥΕΠ. Δράσεις ΕΚΕΠ σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο - euroguidance. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού που οργάνωσαν το ΕΚΕΠ και ΕΛΕΣΥΠ με θέμα «Ο θεσμός συμβουλευτική-προσανατολισμός και ο ρόλος του στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας». Αθήνα 2-3/12/2006, σσ. 25-43.
- Bradbery, T., Greaves, J. (2006). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: το Απλό Βιβλίο*. Εκδόσεις Κριτική.
- Chisholm, L (2004). *Lifelong learning*. CEDEFOP.
- Γκιζιάκης, Κ., Ρεϊζης, Ν., Αγγιστριώτη, Σ. (2005). Νέες προκλήσεις για την υποστήριξη φοιτητών-αποφοίτων στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 74-75, σσ.59-70.
- Γκόλεμαν, Ντ. (2005). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Ελληνικά Γράμματα.
- ΕΚΕΠ (2004). Ανέκδοτη μελέτη σχετικά με την πιστοποίηση των Συμβούλων-Σ-ΕΠ.
- Hansen, L. S., Dagley, J. C., Engels, D. W., Goodman, J., Hayslip, J. B., Herr, E. H., et al. (2000). ACES/NCDA position paper: *Preparing for career development in the new millennium*. Alexandria, VA: Association for Counselor Education and Supervision.
- Holland, J. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, v.6, pp. 35-45.
- Holland, J. (1973). *Making vocational choices: A theory of career*. Prentice Hall.
- Holland, J. (1992, 1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. (1997). *Dictionary of Holland's occupational codes*. Psychological Assessment Resources.
- Θεοφίλου, Π. (2005). Διαδικασίες και μηχανισμοί κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα: το παράδειγμα των προσφύγων. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. τ. 74-75, σσ. 213-216.
- Καλούρη Ουρ. (2007). Εκπαίδευση, αγορά εργασίας και προσανατολισμός: Δυναμική αλληλεπίδραση ή επιβεβλημένη αναγκαιότητα; Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού που οργάνωσαν το ΕΚΕΠ και ΕΛΕΣΥΠ με θέμα «Ο θεσμός συμβουλευτική-προσανατολισμός και ο ρόλος του στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας». Αθήνα 2-3/12/2006. σσ. 112-118.
- Κάντας, Α. (2004). Ψυχολογική διάγνωση των επαγγελματικών ενδιαφερόντων, κλίσεων και ικανοτήτων στο: Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), (2004). *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός*. Τυπωθήτω.
- Κασσωτάκης Μ. (2004). *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός*. Τυπωθήτω.
- Κασσωτάκης, Μ., Μαμαριώδης, Ι. (2005). Η παγκοσμιοποίηση και οι επιπτώσεις της στην επαγγελματική σταδιοδρομία και την εφαρμογή της επαγγελματικής συμβουλευτικής. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 74-75, σσ. 182-193.
- Κασσωτάκης, Μ. (2006). Ιστορική εξέλιξη της Συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. τ. 78-79. σσ. 61-96.
- Κατσανέβας, Θ. (1989). *Unemployment, demand for skills labour and vocational training in the regional labour market of Greece*. Ministry of Labour, Manpower Employment Organization.

- Κατσανέβας, Θ. (1997). *Προοπτικές της αγοράς εργασίας και ανάγκες σε νέες ειδικότητες στην Αττική για την επόμενη πενταετία 1998-2002*. Πανεπιστήμιο Πειραιώς και ΟΑΕΔ.
- Κατσανέβας, Θ. (1998). *Επαγγέλματα του μέλλοντος*. Παπαζήσης.
- Κατσανέβας, Θ. (2001). *Έρευνα για τις προοπτικές απασχόλησης στην αγορά εργασίας και τον προσδιορισμό της ζήτησης ειδικοτήτων στις 13 περιφέρειες της χώρας*. Πανεπιστήμιο Πειραιώς και ΟΑΕΔ.
- Κατσανέβας, Θ. (2001). *Σπουδές και απασχόληση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ως επισημονικός υπεύθυνος).
- Κατσανέβας Θ. (2002, 2004 και 2007). *Επαγγέλματα του μέλλοντος και του παρελθόντος*. Πατάκης.
- Κατσανέβας Θ. (2007). Οι προβλέψεις των επαγγελματικών προοπτικών, η ταξινόμηση επαγγελμάτων και το Career Gate Test K.17. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού που οργάνωσαν το ΕΚΕΠ και ΕΛΕΣΥΠ με θέμα «Ο θεσμός συμβουλευτική-προσανατολισμός και ο ρόλος του στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας». Αθήνα 2-3/12/2006. σσ. 173-195.
- Κιτσόπουλος, Χρ. (2005). Η συμβουλευτική ως ενίσχυση στην παγκοσμιοποιημένη αγορά εργασίας και στον κόσμο των επιχειρήσεων. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 74-75, σσ. 71-77.
- Κοσμίδου-Hardy, X., Γαλανουδάκη-Ράπτη, Αθ. (1996). *Συμβουλευτική: Θεωρία και πρακτική*. Αθήνα: Ασημάκης.
- Κουτρούκης, Θ. (2005). Παγκοσμιοποίηση και οικονομία των υπηρεσιών: απασχόληση και εργασιακές σχέσεις στον τριτογενή τομέα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 74-75, σσ.29-38.
- Κουτσαύτη, Μ. (2005). Σύμβουλος σταδιοδρομία στις επιχειρήσεις ένας νέος ρόλος στην νέα εποχή διαχείρισης της γνώσης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 74-75, σσ. 148-158.
- Κρίβας, Σ. (2005). Η συμβουλευτική για σταδιοδρομία στο νέο millennium: Εννοιολογικές διαφοροποιήσεις της συμβουλευτικής για τη σταδιοδρομία στη μεταβιομηχανική κοινωνία. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 74-75, σσ. 139-147.
- Κρίβας, Σ. (2007). Προκλήσεις για τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας στις συνεχώς διαφοροποιούμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού που οργάνωσε το ΕΚΕΠ και ΕΛΕΣΥΠ με θέμα «Ο θεσμός συμβουλευτική-προσανατολισμός και ο ρόλος του στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας». Αθήνα 2-3/12/2006. σσ. 44-51.
- Λιβανός, Η. (2007). Προβλέψεις απασχόλησης: Η διεθνής εμπειρία και η περίπτωση της Ελλάδας. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού που οργάνωσαν το ΕΚΕΠ και ΕΛΕΣΥΠ με θέμα «Ο θεσμός συμβουλευτική-προσανατολισμός και ο ρόλος του στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας». Αθήνα 2-3/12/2006. σσ. 196-201.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μυλωνά-Καλαβά, Ν. (2005). Η συμβουλευτική και ο προσανατολισμός των γυναικών στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού που οργάνωσαν το ΕΚΕΠ και ΕΛΕΣΥΠ με θέμα «Ο θεσμός συμβουλευτική-προσανατολισμός και ο ρόλος του στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας». Αθήνα 2-3/12/2006. σσ. 159-167.
- Μυλωνά-Καλαβά, Ν. (2007). Το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον του θεσμού συμ-

- βουλευτική-προσανατολισμός ακολουθώντας τις κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού που οργάνωσαν το ΕΚΕΠ και ΕΛΕΣΥΠ με θέμα «Ο θεσμός συμβουλευτική-προσανατολισμός και ο ρόλος του στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας». Αθήνα 2-3/12/2006, σσ. 52-59.
- Παλιοκρασάς, Στ. (2007). Ζητείται: Νέα στρατηγική σύνδεσης του ΣΕΠ με την αγορά εργασίας. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού που οργάνωσαν το ΕΚΕΠ και ΕΛΕΣΥΠ με θέμα «Ο θεσμός συμβουλευτική-προσανατολισμός και ο ρόλος του στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας». Αθήνα 2-3/12/2006, σσ. 101-111.
- Παπάς, Γ. (2005). Οι επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης στην απασχόληση και η θετική δυναμική του δια βίου επαγγελματικού προσανατολισμού στην αντιμετώπισή τους. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 74-75, σσ. 21-28.
- Παπάς, Γ. (2007). Θεωρήσεις της μετάβασης από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού που οργάνωσαν το ΕΚΕΠ και ΕΛΕΣΥΠ με θέμα: «Ο θεσμός συμβουλευτική-προσανατολισμός και ο ρόλος του στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας». Αθήνα 2-3/12/2006, σσ. 141-147.
- Σιδηροπούλου-Δημιανάκου, Δ. (2006). Η ανάπτυξη του θεσμού συμβουλευτική-προσανατολισμός και ο ρόλος της ΕΛΕΣΥΠ. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 78-79.
- Τεγόπουλος-Φυτράκη. (2006). *Μεξόν Ελληνικό Λεξικό*. Εκδ. Φυτράκη.
- Τζεκίνης, Χ., Swats, G., (2001). Η επαγγελματική ανάπτυξη και οι αγορές στην αγορά εργασίας. *Επιθεώρηση Εργασιακών Σχέσεων*, τ.23, σσ. 50-55.
- Τούμπας, Α. (2005). Παγκόσμιες αγορές εργασίας και η σημασία της υπερεθνικής πληροφόρησης στο σύγχρονο διεθνές περιβάλλον. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 74-75, σσ.39-48.
- Τσολακίδου, Σ. (2005). Παγκοσμιοποίηση και ανακατατάξεις στην αγορά εργασίας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 74-75, σσ. 199-202.
- Wanna, J. (2004). *Guidance policies in the knowledge society*. CEDEFOP.
- Watts, A. G., Fretwell, D. (2003). *Public policy for career development. Policy strategies for designing career information and guidance systems in middle income and transition economies*. World Bank.
- Φαμιολάς, Ν. (2005). Οι προοπτικές επαγγελματικής ανάπτυξης και συμβουλευτικής των ΑΜΕΑ σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 74-75, σσ. 171-181.
- Χανδολιά, Γ. (2005). Η τοποθέτηση του συμβούλου στη δυνατότητα στελέχωσης μικρών και μικρομεσαίων επιχειρήσεων στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης των αγορών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 74-75, σσ. 197-198.
- Χαραλαμπίδου, Μ. (2005). Ο επαγγελματικός προσανατολισμός των νέων στα πλαίσια της ευελιξίας και της συνεχούς κατάρτισης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 74-75, σσ. 203-207.
- Χαροκοπάκη, Αργ. (2007). Ανάπτυξη κομβικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων των νέων για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Προκλήσεις και νέες πρακτικές. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού που οργάνωσαν το ΕΚΕΠ και ΕΛΕΣΥΠ με θέμα «Ο θεσμός συμβουλευτική-προσανατολισμός και ο ρόλος του στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας». Αθήνα 2-3/12/2006, σσ. 75-97.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 84-85, Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2008, σσ. 75-91

*Δρ Αικατερίνη Δ. Κεδράκα**

**ΠΡΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ,
ΟΠΩΣ ΑΠΟΤΥΠΩΝΕΤΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ
ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ «ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΟΥ ΤΟΜΕΑ
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ» ΤΩΝ ΕΠΑ.Λ.**

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει αν προωθείται η ισότητα των φύλων στην εργασία μέσα από το εκπαιδευτικό υλικό της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Εκπαίδευσης και ειδικότερα, μέσα από το εγχειρίδιο του μαθήματος «Εργασιακό Περιβάλλον του Τομέα Ηλεκτρονικών» των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.). Παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο και η προβληματική που οδήγησε στη διερεύνηση του ζητήματος. Η ερευνητική προσέγγιση είναι ποιοτική, με μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων την Ανάλυση Περιεχομένου. Τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι το βιβλίο απευθύνεται μάλλον αποκλειστικά σε αγόρια, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των γλωσσικών αναφορών και των εικόνων αφορά (πλην ελαχίστων εξαιρέσεων) αγόρια/άντρες/μαθητές/απόφοιτους/(υποψήφιους) εργαζόμενους/επαγγελματίες και εργοδότες. Τα προτεινόμενα πρότυπα σπουδών και εργασίας, όπως προβάλλονται στο σχολικό αυτό βιβλίο επαγγελματικού προσανατολισμού της Τεχνικής Εκπαίδευσης μέσα από τη χρήση των εικόνων και της γλώσσας, είναι φανερό ότι δεν προάγουν την ισότητα των φύλων και δεν ενθαρρύνουν τα κορίτσια να ενταχθούν επαγγελματικά στο συγκεκριμένο κλάδο.

*Dr Aikaterini D. Kedraka**

**GENDER EQUALITY IN EMPLOYMENT IN THE GREEK
SECONDARY TECHNICAL EDUCATION AS IT IS PRESENTED
IN THE SCHOOLBOOK "WORK ENVIRONMENT
OF THE SECTOR OF ELECTRONICS"**

The study is examining whether gender equality in employment is promoted in the schoolbooks of the Greek Secondary Technical Education and more specific, in the book: "Work Environment of the Sector of Electronics". A theoretical approach is presented as well as the main questions that stimulated us to further study the actual issue. A quantitative approach is chosen and data is analyzed with the method of Content Analysis. Findings of the study lead to the conclusion that the actual schoolbook is addressed almost exclusively to boys, because almost all the figures in the pictures as well as the grammatical types in the text refer to male students/graduates/(future) employees and employers. It is obvious that the proposed models of education and work, in this schoolbook of Vocational Guidance does not promote at all gender equality in employment and therefore does not encourage girls to enter the particular professional sector.

* Η Αικ. Κ. είναι Εκπαιδευτικός, Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Γραφείο Διασύνδεσης Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης. *Επικοινωνία*: ΤΘ 1403, Μάρινη, Αλεξανδρούπολη, 68100, τηλ 6972 090997, kateked@otenet.gr

Εισαγωγή

Στερεότυπα και Ρόλοι των δύο Φύλων στην εργασία – Εγνολογικές Αποσαφηνίσεις, Λειτουργικοί Ορισμοί

Η βιβλιογραφία που αφορά στο φύλο πολύ συχνά επικεντρώνεται στα στερεότυπα που αφορούν στην κατανομή των ρόλων των δύο φύλων και στα τυπικά χαρακτηριστικά ανδρών και γυναικών. Ως στερεότυπα ορίζονται «προκατασκευασμένα σχήματα αντίληψης, που παρεμβάλλονται ανάμεσα στην πραγματικότητα και την αντίληψη που πάμε να σχηματίσουμε γι' αυτήν την πραγματικότητα, προκαλώντας απλοποιήσεις και γενικεύσεις που τη διαστρεβλώνουν» (Τσαούσης, 1987, σ. 166). Τα τυπικά χαρακτηριστικά για τον άνδρα και τη γυναίκα αρχικά παρουσιάζονται στα παιδιά και τους εφήβους μέσα από την οικογένεια και το σχολείο, που αποτελούν τους πρώτους και βασικούς θεσμούς της κοινωνικοποίησης (Ζιώγου-Καραστεργίου, & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1981). Μέσω του μηχανισμού της κοινωνικοποίησης γίνεται η μεταφορά των συμπεριφορών, ρόλων, στάσεων και αξιών στην επόμενη γενιά κι έτσι, το νεαρό άτομο μαθαίνει ποιες συμπεριφορές είναι κατάλληλες για το κάθε φύλο. Σύμφωνα με τις τρεις επικρατούσες θεωρίες για την κοινωνική μάθηση του ρόλου, οι αναμενόμενες στάσεις και συμπεριφορές υιοθετούνται από το παιδί είτε με τη μίμηση και την ταύτιση, είτε με τη θετική ή αρνητική ενίσχυση της συμπεριφοράς του, είτε ως αποτέλεσμα της γνωστικής του ανάπτυξης (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999). Από τη στιγμή που τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες έχουν

ενσωματώσει στην αυτοαντίληψή τους τα χαρακτηριστικά που εμπεριέχονται στο στερεότυπο του φύλου τους, είναι λογικό τα στερεότυπα αυτά να επηρεάζουν άμεσα την προσωπική εικόνα που έχει ο καθένας για τον εαυτό του και για τις αξίες που πρεσβεύει (Λεονταρή, 1997).

Πέρα από την άμεση επιρροή των στερεοτύπων στην αυτοαντίληψη του ατόμου, υπάρχει και η έμμεση στα κοινωνικά πιστεύω και στους τρόπους συμπεριφοράς. Αυτή αντανακλάται τόσο στην οικογένεια όσο και στην εργασία (Καλλιαμανάκη, 1984). Η Bradley (1989) αναφέρει ότι από τα τέλη κιόλας του 19ου αιώνα στις χώρες με ιδιαίτερη βιομηχανική ανάπτυξη παγιώθηκε ένας περίπλοκος κατά φύλο καταμερισμός εργασίας, ο οποίος αποτελεί τη βάση και για τις σημερινές ανισότητες ανάμεσα στα δύο φύλα που καταγράφονται στα ζητήματα απασχόλησης. Παρόλο που είναι δύσκολο να δεχτούμε ότι υπάρχουν επαγγέλματα από τη φύση τους ανδρικά ή γυναικεία, φαίνεται πως οι κοινωνικές συνθήκες και τα στερεότυπα των φύλων καθορίζουν το ποιο φύλο ασκεί το ποιο επάγγελμα, με αποτέλεσμα να προάγεται η διαμόρφωση μιας διαφορετικής ταυτότητας για τα δύο φύλα σχετικά με το ρόλο και τον προορισμό τους στην οικογένεια, την κοινωνία και την εργασία (Κανατσούλη, 1999).

Τα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων στην εργασία περνούν και μέσα στα σχολικά βιβλία (Κανταρτζή, 1991). Τα ζητήματα που αφορούν στην προώθηση της ισότητας των δύο φύλων στο διδακτικό υλικό, έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών. Ιστορικά, οι αναφορές των σχολικών βιβλίων σε διαφορές ανάμε-

σα στα φύλα αντικαταστάθηκαν, στις δεκαετίες του '70 και του '80 από διαφορές προσωπικότητας, ενδιαφερότων και αναγκών. Αυτές, με τη σειρά τους, μεταφράστηκαν σε διαφορετικές ανάγκες και ρόλους στην οικογένεια, την εκπαίδευση και την εργασία. Οι ρόλοι των ανδρών και των γυναικών από βιολογικά διαφορετικοί άρχισαν να παρουσιάζονται ως κοινωνικά συμπληρωματικοί (Ηλιού, 1991).

Οι Επαγγελματικοί Ρόλοι των δυο Φύλων στα Σχολικά Βιβλία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Στον ελληνικό χώρο αρκετοί μελετητές έχουν ερευνήσει το ζήτημα της προώθησης ισότητας των φύλων, όπως παρουσιάζεται μέσα από τα κείμενα και την εικονογράφηση σχολικών βιβλίων του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου. Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές (Δεληγιάννη-Κουμπιτζή, 1987. Ζιώγου-Καραστεργίου, & Δεληγιάννη-Κουμπιτζή, 1981. Φραγκουδάκη, 1979), καταγράφεται διαχωρισμός των ρόλων των δύο φύλων, εκτός από την οικογένεια, και στον επαγγελματικό τομέα. Η γυναίκα εμφανίζεται αποκλεισμένη από πολλές δημιουργικές ασχολίες, δραστηριότητες κι ενδιαφέροντα, περιορισμένη στους παραδοσιακούς ρόλους της μητέρας, της νοικοκυράς, της συζύγου. Σταδιακά, στους ρόλους αυτούς προστίθεται ο ρόλος της εργαζόμενης γυναίκας, κυρίως ως αγρότισσας ή εργάτριας και αργότερα ως δασκάλας ή νοσοκόμας. Οι γυναίκες φαίνονται προορισμένες να κινούνται σε μια αγορά εργασίας με επιλογές επαγγελματιών περιορισμένης ευθύνης, δημιουργικότητας,

κύρους και οικονομικών απολαβών. Η γυναίκα επιστήμων εμφανίζεται σπάνια και μόνον εφόσον δεν είναι παντρεμένη ή δεν έχει παιδιά. Μάλιστα, η Κανταρτζή (1991) στη διαχρονική έρευνά της για την εικόνα της γυναίκας στα κείμενα των αναγνωστικών του Δημοτικού Σχολείου επιλέγοντας ως μία κατηγορία ανάλυσης τη «Γυναίκα κι Επάγγελμα», καταδεικνύει ότι οι αναφορές στον επαγγελματικό ρόλο της γυναίκας εξακολουθούν να την εμφανίζουν ως εργαζόμενη μόνο για οικονομικούς λόγους, χωρίς άλλη προσωπική επιδίωξη, φιλοδοξία ή ενδιαφέρον. Ο επαγγελματικός της ρόλος εμφανίζεται υποβαθμισμένος, κι έχει τη διάσταση του συμπληρωματικού εισοδήματος στον οικογενειακό προϋπολογισμό, συνήθως όταν υπάρχει μεγάλη ανέχεια της οικογένειας. Πρόσφατη έρευνα των Φάββα και Τσέλου (2006) που επιχειρεί να καταγράψει τις άμεσες επαγγελματικές αναφορές και εικόνες στα βιβλία της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κατέδειξε την ποσοστιαία υπεροχή των αντρικών επαγγελματικών αναφορών έναντι των γυναικείων, την ελάχιστη αναφορά και παρουσία γυναικείων επαγγελμάτων, εκτός ίσως των επαγγελμάτων υγείας και του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού, την ελάχιστη διπλή αναφορά στο γένος του αναφερόμενου επαγγέλματος, τις συχνές αναφορές σε παραδοσιακά επαγγέλματα, όπως και την σχεδόν παντελή έλλειψη σύγχρονων επαγγελμάτων. Οι επιλογές αυτές των συγγραφέων οδηγούν σε σαφή διαχωρισμό των επαγγελματικών ρόλων και της προώθησης σεξιστικών επαγγελματικών στερεοτύπων. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευ-

να της Ντέρη (2002) στο εγχειρίδιο ΣΕΠ¹ Γ' Γυμνασίου «Ετοιμάζομαι για τη ζωή»², όπου διερευνάται το αν προωθείται η ισότητα των δύο φύλων, όσον αφορά στις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων. Η ερευνήτρια καταλήγει ότι, παρόλο που διαφαίνεται μια βελτίωση από προηγούμενα σχολικά εγχειρίδια, τα μηνύματα που στέλνονται μέσα από την εικονογράφηση και τη γλώσσα των κειμένων ενισχύουν το διαχωρισμό των δύο φύλων στην εργασία, προάγοντας το μοντέλο του εργαζόμενου άντρα που κινείται με ευκολία κι ευελιξία σε περισσότερους και πιο ενδιαφέροντες επαγγελματικούς χώρους από αυτούς των γυναικών, εξοικειώνεται με τις νέες τεχνολογίες κι έχει να επιλέξει ανάμεσα σε μια ευρεία γκάμα επαγγελματικών και εκπαιδευτικών επιλογών. Οι Παντοίκα, Παπαπάνου & Ραβάνης (1997) εξετάζουν την ισότιμη (ή μη) παρουσίαση των ανδρικών και γυναικείων μορφών στα σχολικά εγχειρίδια Φυσικής, τόσο σε συχνότητα παρουσίασης τους όσο και στους ρόλους που αποδίδονται στα δύο φύλα. Οι ερευνητές τεκμηριώνουν την άνιση, υπέρ των ανδρών, συχνότητα παρουσίασης των ανδρικών μορφών και τις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα που σχετίζονται με την επιλογή του γένους των υποκειμένων που εμφανίζονται στα θεωρητικά μέρη, στα προβλήματα ή στα παραδείγματα των βιβλίων αυτών. Στα έργα που επιτελούν οι άντρες και γυναίκες, η αναλογία είναι συντριπτική εις βάρος των γυναικών, οι οποίες μέσα από παραδείγματα, ασκήσεις

και εικόνες εμφανίζονται μόνον σε ρόλους παραδοσιακά συνδεδεμένους με τον ρόλο της μητέρας ή νοικοκυράς. Η χρήση του γένους στο διατυπωμένο λόγο, η επιλογή των σεναρίων στα παραδείγματα και οι υπονοούμενες δυνατότητες ανδρών και γυναικών παραπέμπουν σαφώς σε διαφοροποιήσεις, και, οι ερευνητές καταλήγουν ότι οι ρόλοι των δύο φύλων εμφανίζονται ως σαφώς διακριτοί.

Κι ενώ στη βιβλιογραφία εντοπίζονται σχετικές μελέτες στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού και του γυμνασίου/λυκείου, το ζήτημα της προώθησης της ισότητας των φύλων στην εργασία δεν φαίνεται να έχει αποτελέσει αντικείμενο ενδιαφέροντος και μελέτης στο χώρο της Τεχνικής Εκπαίδευσης. Ωστόσο, έρευνα των Κασσωτάκη & Σιδηροπούλου-Δημακάκου (1992) σημειώνει την ύπαρξη στερεότυπων στάσεων και αντιλήψεων σχετικά με την Τεχνική Εκπαίδευση, την επαγγελματική σταδιοδρομία της γυναίκας σε «τεχνικά» επαγγέλματα, καθώς και την εξισορρόπηση αυτών των επαγγελμάτων με το ρόλο της ως συζύγου και ως μητέρας, ερμηνεύοντας, έτσι, το γιατί ο γυναικείος μαθητικός πληθυσμός υποεκπροσωπείται στην Τεχνική Εκπαίδευση, κατανομή που αποκαλύπτει ανισότητα, ετικετοποίηση των σπουδών και των επαγγελμάτων σε «ανδρικά» και «γυναικεία» (Ηλιού, 1994). Υπενθυμίζουμε ότι η επιλογή τύπου λυκείου γίνεται στην περίοδο της εφηβείας, όπου τα παιδιά αποκτούν στερεότυπες απόψεις για τις επαγγελματικές δραστη-

1. Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού
2. ΟΕΑΒ, 2001.

ριότητες (Isaacson & Brown, 1993), κατηγοριοποιώντας τα μελλοντικά τους επαγγέλματα ως κατάλληλα για άνδρες ή για γυναίκες (Κανταρτζή, 1996). Αξίζει, πάντως να σημειωθεί ότι και η στάση των γονέων παρουσιάζεται μάλλον αρνητική απέναντι στην επιλογή της Τεχνικής Εκπαίδευσης από τα κορίτσια (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1991), διότι, παρά τις αλλαγές που σημειώθηκαν στην οικονομία και στην κοινωνία των Ευρωπαϊκών χωρών και της Ελλάδας, η γυναίκα εξακολουθεί να προσδιορίζεται πρωταρχικά, από τους οικογενειακούς ρόλους και να στρέφεται σε παραδοσιακά «γυναικεία» επαγγέλματα (Βιταλιώτου-Σέττα, 2001).

Μέθοδος

Σκοπός της Έρευνας, Προβληματική Επιλογής Ερευνητικού Υλικού και Διατύπωση Ερευνητικών Ερωτημάτων

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του ζητήματος της προώθησης της ισότητας των φύλων στον εργασιακό τομέα, στο πλαίσιο της Τεχνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα, όπως παρουσιάζεται στο σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος «Εργασιακό Περιβάλλον του Τομέα Ηλεκτρονικών» των ΕΠΑ.Α., εξετάζοντας τα κείμενα και την εικονογράφηση του. Το ζήτημα αυτό προκάλεσε το ενδιαφέρον μας για περαιτέρω ερευνητική αναζήτηση, καθώς στη βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν εντοπίστηκαν σχετικές

έρευνες στα σχολικά βιβλία της Τεχνικής Εκπαίδευσης. Την έλλειψη σχετικών μελετών επισημαίνει και το ΚΕΘΙ³ που αναφέρει ότι χρειάζεται να παραχθεί υλικό που θα συνέβαλε στην καταπολέμησή ή τουλάχιστον στην άμβλυνση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση και την εργασία, όπου να διαφαίνεται η σχέση του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού με τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων.

Καθώς ο ερευνητικός μας στόχος είναι να ελεγχθεί η προώθηση της ισότητας των φύλων στην εργασία, επιλέχθηκε να μελετηθεί το εκπαιδευτικό υλικό που έχει κατασκευαστεί ειδικά για να προετοιμάσει τους νεαρούς και τις νεαρές για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας, όπου θα αναζητήσουν δουλειά, ύστερα από την εκπαιδευτική τους επιλογή στο ΕΠΑ.Α⁴. Αναφερόμαστε στο εγχειρίδιο του μαθήματος «Εργασιακό Περιβάλλον», που διδάσκεται στην Α' τάξη όλων των Τομέων της Τεχνικής Εκπαίδευσης. Το μάθημα αυτό είναι το αντίστοιχο του ΣΕΠ (Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού) στη Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε το εγχειρίδιο του Τεχνολογικού Κύκλου των ΕΠΑΑ «Εργασιακό Περιβάλλον του Τομέα Ηλεκτρονικών», ως αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικού υλικού του μαθήματος «Εργασιακό Περιβάλλον». Η επιλογή αυτή έγινε με κριτήριο τη χαμηλή εκπροσώπηση κοριτσιών στον Τομέα Ηλεκτρονικών (σύμφωνα με

3. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.

4. Τα ΕΠΑ.Α (Επαγγελματικά Λύκεια) αντικατέστησαν τα ΤΒΕ (Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια) σύμφωνα με την ΥΑ 81646/Δ4, 10/8/2006.

στοιχεία του ΥΠΕΠΘ η φοίτηση των κοριτσιών στον Τομέα Ηλεκτρονικών για το σχολ έτος 2005-06 ήταν μόλις 2,3%⁵) και σχετίζεται με τον προβληματισμό του κατά πόσον τα κορίτσια ενθαρρύνονται να σπουδάσουν και να εργαστούν στους λεγόμενους «ανδροκρατούμενους» τομείς, όπου έχουν μεν καταφέρει να εισχωρήσουν (Βενιοπούλου & Ζαννή-Τελιοπούλου, 1997), αλλά σε μικρά ποσοστά, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να αναπαράγει την ιδεολογία της διάκρισης σε βάρος του γυναικείου φύλου (Κοφιδά, 1999). Επειδή πρόκειται για σχολικό βιβλίο για χρήση στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης, που εκδίδεται από τον ΟΕΔΒ, δεν προέκυψαν δυσκολίες στην πρόσβασή μας σε αυτό (Bird και συν, 1999).

Έτσι, τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώθηκαν είναι τα εξής:

1. Ποιο φύλο παρουσιάζεται στις εικόνες του βιβλίου;
2. Πώς χρησιμοποιείται η γλώσσα στα κείμενα και στις δραστηριότητες/ερωτήσεις/παραδείγματα του βιβλίου και πιο συγκεκριμένα, σε ποιο γένος γίνεται αναφορά: α) στον/την μαθητή/τρια, και απόφοιτο/η β) στον/την υποψήφιο/α και εργαζόμενο/η, στα επαγγέλματα και επαγγελματικούς τύπους, καθώς και στον εργοδότη/τρια;

Ερευνητική Διαδικασία

Προκειμένου να μελετηθεί το ζήτημα της προώθησης της ισότητας των δύο φύλων στην εργασία στο συγκεκριμένο σχολικό βιβλίο, η ποιοτική

προσέγγιση θεωρήθηκε η πλέον κατάλληλη, γιατί επιτρέπει τη διεξόδυση σε βάθος, τη βαθύτερη δηλαδή ανάλυση και ερμηνεία των κειμένων που χειρούμε να μελετήσουμε (Bird, Μ., κ.συν., 1999). Ως ερευνητική μέθοδος επιλέχθηκε η *Ανάλυση Περιεχομένου*, διότι προσφέρεται για τον εντοπισμό των κοινωνικών αναπαραστάσεων που αφορούν τους επαγγελματικούς ρόλους των δύο φύλων μέσα από κείμενα και την εικονογράφησή τους (Τσουρβάκας, 1997). Η μέθοδος αυτή θεωρείται η πλέον κατάλληλη για να ανυλθούν πληροφορίες γραπτών τεκμηρίων, δηλ «για την αναζήτηση και αξιολόγηση μηνυμάτων στον έντυπο λόγο, ιδίως όταν πρόκειται για ζητήματα που αφορούν προκαταλήψεις» (Verma & Mallick, 2004, σελ 224).

Η Ανάλυση Περιεχομένου είναι μια μέθοδος ανάλυσης δεδομένων, η οποία χρησιμοποιώντας τη διαδικασία κατηγοριοποίησης, επιτρέπει τη μετατροπή του λεκτικού και απεικονιστικού περιεχομένου των (σχολικών) βιβλίων σε ποσοτικά δεδομένα, τα οποία στη συνέχεια, ερμηνεύονται με ποιοτικούς όρους. Η ερευνητική διαδικασία την οποία ακολουθήσαμε, στο πλαίσιο της μεθόδου αυτής, περιελάμβανε τη συστηματική μέτρηση *μονάδων*, οι οποίες καθορίστηκαν, και σύμφωνα με αυτές, τα κείμενα και οι εικόνες του βιβλίου εντάχθηκαν σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες-κατηγορίες, ώστε να απαντηθούν τα ζητήματα που μας ενδιαφέρουν (Κυριαζή, 2006). Αρχικά, δημιουργήθηκαν εννοιολογικές κατηγορίες, στη συνέχεια το υλικό κατεγράφη στις κα-

5. Πηγή: www.ypepth.gr

τηγορίες αυτές και ακολούθησε αιτιολογική εξήγηση των ευρημάτων μας (Τσουρβάκας, 1997). Σημειώνεται, ότι απαιτήθηκε προσεχτική μελέτη του προς διερεύνηση υλικού εκ των προτέρων (Κυριαζή, 2006), ώστε να προσδιοριστούν με σαφήνεια κι επιτυχία οι μονάδες ταξινόμησης και οι κατηγορίες ανάλυσης του υλικού, καθώς και οι πιθανές τους ιδιομορφίες (Φρειδερίκου, 1995).

Αναζητήσαμε κατηγορίες που σχετίζονται με το θέμα της ερευνητικής μας προσπάθειας και όπου μπορούσαν να οργανωθούν τα δεδομένα μας. Οι κατηγορίες αυτές έπρεπε να σχετίζονται μεταξύ τους, να διακρίνονται από μια αμοιβαιότητα (Bird και συν, 1999), να έχουν χαρακτήρα ερμηνευτικό, λαμβάνοντας υπόψη ότι δεν χρειάζεται να αποτελούν αναγκαστικά έννοιες που υπάρχουν εξαρχής (Τσουρβάκας, 1997). Αφού μελετήθηκε το περιεχόμενο του συγκεκριμένου σχολικού εγχειριδίου, ως μονάδες ταξινόμησης προκρίθηκαν:

- Ως προς την εικονογράφηση η μορφή (φιγούρα), με στόχο να καταγραφεί η συχνότητα των ανδρικών και γυναικείων μορφών που συναντώνται στις εικόνες του βιβλίου
- Ως προς τα κείμενα η λέξη, ώστε να καταγραφεί η συχνότητα στην οποία εμφανίζονται το αρσενικό και θηλυκό, αλλά και το διπλό γένος:
 1. στα κείμενα του βιβλίου,
 2. στις δραστηριότητες, τις ερωτήσεις και τα παραδείγματα του βιβλίου.

Προκειμένου να επιλεγούν οι κατηγορίες της παρούσας μελέτης συνεκτιμήσαμε όλα τα παραπάνω, κι αφού μελετήθηκε διεξοδικά το προς ανάλυση υλικό, καταλήξαμε ότι το περιεχό-

μενο του σχολικού εγχειριδίου «Εργασιακό Περιβάλλον του Τομέα Ηλεκτρονικών» μπορεί να χωριστεί σε δυο ευρύτερες εννοιολογικές ενότητες. Την πρώτη ενότητα, την οποία αποτελούν κυρίως τα Κεφάλαια 1 και 2 του βιβλίου, που αναφέρονται στη δομή και περιγραφή των σπουδών, καθώς και των Ειδικοτήτων-Κατευθύνσεων των δύο Κύκλων Σπουδών του Τομέα Ηλεκτρονικών (βλ σελ 10-46 του βιβλίου). Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται σε θέματα αναζήτησης εργασίας, συνθηκών απασχόλησης και εργασιακών σχέσεων στην αντίστοιχη αγορά εργασίας (βλ σελ 48-152 του βιβλίου). Σύμφωνα με τις δύο αυτές ενότητες του εγχειριδίου, κρίθηκε ότι για τις ανάγκες της συγκεκριμένης μελέτης θα μπορούσαν να διαμορφωθούν δύο κατηγορίες κατάταξης των δεδομένων, ως εξής:

Σπουδές στον Τομέα Ηλεκτρονικών και Φύλο

1. Ποιο φύλο απεικονίζεται στις εικόνες που συνοδεύουν τα κείμενα
2. Σε ποιο γένος γίνονται οι αναφορές:
 - στον/την σπουδαστή/στρια, με υποκατηγορία τον/την αποφοίτο/η των τριών -συνολικά- Ειδικοτήτων-Κατευθύνσεων και των δύο Κύκλων Σπουδών του Τομέα Ηλεκτρονικών

Αγορά Εργασίας του Τομέα Ηλεκτρονικών και Φύλο

1. φύλο απεικονίζεται στις εικόνες που συνοδεύουν τα κείμενα
2. Σε ποιο γένος γίνονται οι αναφορές στον/την:
 - εργαζόμενο/η, με υποκατηγορία τον/την υποψήφιο/α εργαζόμενο/η

- στα επαγγέλματα/επαγγελματικούς τύπους των εργαζομένων στον κλάδο αυτό
- εργοδότη/τρια

Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της Έρευνας

Προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας, είχαν προβλεφτεί δύο διαδικασίες-«φίλτρα»:

1. Η διεξαγωγή μιας μικρής πιλοτικής έρευνας, με στόχο η ίδια η ερευνήτρια να ελέγξει κατά πόσο τα δεδομένα μπορούν όντως να ταξινομηθούν στις προτεινόμενες κατηγορίες. Η πιλοτική αυτή έρευνα έγινε ενδεικτικά στο περιεχόμενο των 5 πρώτων σελίδων κάθε κεφαλαίου του συγκεκριμένου σχολικού εγχειριδίου κι επιβεβαίωσε την επιλογή των κατηγοριών.
2. Ζητήθηκε η συνδρομή ενός δεύτερου κριτή⁶, ο οποίος αφού ενημερώθηκε σχετικά, ταξινομήσε το υλικό στις κατηγορίες αυτές, σε μια δεύτερη προσπάθεια ταξινόμησης. Το ζητούμενο ήταν να υπάρξει συμφωνία σε ποσοστό τουλάχιστον 80% μεταξύ της ερευνήτριας και του δεύτερου κριτή (βλ. σχετ. Κανταρτζή, 1991, σελ. 89). Επετεύχθη ποσοστό συμφωνίας 92%, εκτός από ορισμένες (37) αναφορές στην κατηγορία *Αγορά Εργασίας του Τομέα Ηλεκτρονικών και Φύλο*.

Και στις δυο περιπτώσεις, ο στόχος ήταν η τυχόν αναπροσαρμογή της κατηγοριοποίησης, ώστε τα δεδομένα να ταξινομηθούν σε κατηγορίες που πληρούν ορισμένους μεθοδολογικούς όρους (Τσουρβάκας, 1997), δηλ. να είναι ομοιογενείς, αντικειμενικές, εξαντλητικές και αλληλοαποκλειόμενες. Εκτιμάται ότι με τον τρόπο αυτό συγκεντρώθηκε ένα αξιόπιστο σύνολο δεδομένων, στο οποίο έγινε η ποιοτική ανάλυση, που ακολουθεί.

Ευρήματα

Τα δεδομένα μας, με βάση τις μονάδες και τις κατηγορίες ταξινόμησης, όπως προσδιορίστηκαν παραπάνω, ταξινομήθηκαν ως εξής:

Ως προς το πρώτο μας ερευνητικό ερώτημα *Ποιο φύλο παρουσιάζεται στις εικόνες του βιβλίου; τα ευρήματα που καταγράφηκαν παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 1:*

Από τις 31 συνολικά εικόνες που συναντάμε στο κείμενο, οι 12 εμφανίζουν ανθρώπινες φιγούρες (μορφές), είτε σε ρεαλιστική απεικόνιση (φωτογραφία), είτε σε μορφή σκίτσων. Από τις 12 αυτές εικόνες, οι 11 (σελ 9, 47, 51, 62, 63, 99, 103) παρουσιάζουν ανδρικές φιγούρες και μόνο στη μία (σελ 81) εμφανίζεται διπλή ανδρική και γυναικεία μορφή. Σε μια εικόνα (σελ 99) παρουσιάζεται ένα μέρος μόνον ανδρικής φιγούρας, το οποίο όμως έχει σαφείς ενδείξεις ότι πρό-

6. Για τον σκοπό αυτό ζητήθηκε η βοήθεια του Βιδικού Πληροφορητή του ΚΕΣΥΠ Αλεξανδρούπολης κ. Α. Γαΐδα, που λόγω της εξειδίκευσής του σε θέματα ΣΕΠ, κρίθηκε ότι θα μπορούσε να ανταπεξέλθει στο έργο αυτό. Ο συνάδελφος με προθυμία ανταποκρίθηκε και ταξινόμησε το υλικό.

Πίνακας 1: Αριθμός εικόνων ανά κατηγορία και φύλο

Κατηγορία	Συνολικός αριθμός εικόνων	Εικόνες με γυναικεία φιγούρα	Εικόνες με ανδρική φιγούρα	Εικόνες με ανδρική & γυναικεία φιγούρα
Σπουδές στον Τομέα Ηλεκτρονικών και Φύλο	2	0	1	0
Αγορά Εργασίας του Τομέα Ηλεκτρονικών και Φύλο	29	0	10	1
ΣΥΝΟΛΟ	31	0	11	1

κεται για άνδρα. Και οι 12 αυτές μορφές εμφανίζονται στην κατηγορία *Αγορά Εργασίας του Τομέα Ηλεκτρονικών και Φύλο*.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορά στο πώς χρησιμοποιείται η γλώσσα στα κείμενα, στις δραστηριότητες/ερωτήσεις/παραδείγματα του βιβλίου και πιο συγκεκριμένα, σε ποιο γένος γίνεται αναφορά: α) στον/την μαθητή/τρια, και απόφοιτο/η β) στον/ην υποψήφιο/α (και) εργαζόμενο/η, στα επαγγέλματα και επαγγελματικούς τύπους, καθώς και στον εργοδότη/τρια. Τα δεδομένα που συλλέχτηκαν, παρουσιάζονται στους Πίνακες 2 και 3 που ακολουθούν.

Σε κάποιες περιπτώσεις υπήρξε προβληματισμός για το αν στους Πίνακες 2 και 3 έπρεπε να εντάξουμε δεδομένα που η λέξη (ως μονάδα μέτρησης) ήταν στον πληθυντικό αριθμό (π.χ., οι υπάλληλοι), οπότε δεν μπορούσε να προσδιοριστεί το γένος. Σε ορισμένες, ωστόσο, περιπτώσεις οι αντωνυμίες προσδιόριζαν το

γένος. Αποφασίστηκε, λοιπόν, να συμπεριληφθούν και οι λέξεις αυτές, διότι ήταν φανερό σε ποιο γένος γινόταν η αναφορά⁷. Στα παραδείγματα που παρατίθενται στο κείμενο (π.χ., αιτήσεις, βιογραφικά σημειώματα, κτλ.) έχουν συμπεριληφθεί και ονόματα.

Σημειώνεται, επίσης, ότι κατά τη μελέτη του υλικού, εκτός από τις παραπάνω κατηγορίες, εντοπίστηκαν αναφορές σε έννοιες όπως: ο γιατρός, ο νομιάτρος, ο ξεναγός, ο καθηγητής, ο μεσίτης, ο φίλος, ο πελάτης, ο καταναλωτής, ο ανταγωνιστής. Τελικά, αποφασίστηκε να μην αποτελέσουν ξεχωριστή κατηγορία, διότι δεν αφορούν άμεσα τον/την σπουδαστή/στρια και τις σπουδές του/της ή την ένταξή του/της στην αγορά εργασίας. Ωστόσο, είναι ενδιαφέρον ότι όλες αυτές οι αναφορές είναι αποκλειστικά στο αρσενικό γένος!

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι αναφορές (στα κείμενα, στις δραστηριότητες και στα παραδείγματα του βιβλίου):

7. Στο σημείο αυτό εντοπίζονται και οι 37 διαφορετικές κατατάξεις αναφορών ανάμεσα στην ερευνητρια και τον 2ο κριτή.

Πίνακας 2: Αριθμός αναφορών κατά γένος σε κείμενα, δραστηριότητες /ερωτήσεις /παραδείγματα στην κατηγορία Σπουδές στον Τομέα Ηλεκτρονικών και Φύλο

	Αριθμός αναφορών στον/την σπουδαστή/στρια			Αριθμός αναφορών στον/την απόφοιτο/η			ΣΥΝΟΛΟ		
	Άντρες	Γυναίκες	Διπλό γένος	Άντρες	Γυναίκες	Διπλό γένος	Άντρες	Γυναίκες	Διπλό γένος
Κείμενα	35	0	0	63	0	0	108	0	0
Δραστηριότητες/ερωτήσεις/παράδειγματα	17	0	0	7	0	0	24	0	0
ΣΥΝΟΛΟ	N=52	N=0	N=0	N=70	N=0	N=0	N=132	N=0	N=0

– στον/την σπουδαστή/στρια (συμπεριλαμβάνονται οι αναφορές⁸ στον/στην μαθητή/τρια) με υποκατηγορία τον/την απόφοιτο/η των τριών –συνολικά– Ειδικοτήτων-Κατευθύνσεων και των δύο Κύκλων Σπουδών του Τομέα Ηλεκτρονικών στην κατηγορία Σπουδές στον Τομέα Ηλεκτρονικών και Φύλο

Τα στοιχεία του Πίνακα 2 δείχνουν ότι σε κείμενα, δραστηριότητες /ερωτήσεις /παράδειγματα του βιβλίου στην κατηγορία Σπουδές στον Τομέα Ηλεκτρονικών και Φύλο καταγράφονται 130 αναφορές που αφορούν στον σπουδαστή και στον απόφοιτο του Τομέα Ηλεκτρονικών, ενώ δεν γίνεται καμία αναφορά στην μαθήτρια ή την σπουδάστρια του Τομέα!

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι αναφορές στον/την:

– εργαζόμενο/η (εδώ συμπεριλαμβάνονται⁹: ο συνάδελφος, ο εργά-

της, ο αυτοαπασχολούμενος, ο ελεύθερος επαγγελματίας, ο μισθωτός, ο υπάλληλος, ο νεοεισερχόμενος, ο επαγγελματίας, ο πώλητής, ο νέος ηλεκτρονικός/τεχνίτης/ο έμπειρος –ενν. εργαζόμενος– ο ασφαλισμένος, ο τραυματίας, ο άνεργος), με υποκατηγορία τον/την υποψήφιο/α εργαζόμενο/η (εντάσσονται αναφορές στον ενδιαφερόμενο, τον υποψήφιο, τον συνεντευξιαζόμενο, τον γνώστη, τον απαλλαγμένο από στρατιωτικές υποχρεώσεις)

– στα επαγγέλματα/επαγγελματικούς τύπους των εργαζομένων στον κλάδο αυτό (εντάσσονται αναφορές¹⁰ στον τεχνίτη/ενσύρματων μέσω τηλεπικοινωνίας/βιομηχανίας, τον ηλεκτρονικό/οπτικοακουστικών συστημάτων/συσκευών & εγκαταστάσεων/υπολογιστών συστημάτων & δικτύων, τον μηχανι-

8. Οι αναφορές μέσα στο κείμενο, τις δραστηριότητες και τα παραδείγματα συναντώνται στον ενικό ή πληθυντικό αριθμό και στις διάφορες κλίσεις.

9. βλ προηγούμενο σχόλιο.

10. βλ προηγούμενο σχόλιο.

Πίνακας 3: Αριθμός αναφορών κατά γένος σε κείμενα και σε δραστηριότητες/ερωτήσεις/παραδείγματα στην κατηγορία Αγορά Εργασίας του Τομέα Ηλεκτρονικών και Φύλο

Αγορά Εργασίας του Τομέα Ηλεκτρονικών και Φύλο															
	Αριθμός αναφορών στον/την εργαζόμενο/η			Αριθμός αναφορών στον/την υποψήφιο/α εργαζόμενο/η			Αριθμός αναφορών στα επαγγέλματα/επαγγελματικούς τύπους εργαζομένων			Αριθμός αναφορών στον/την εργοδότη/τρια			ΣΥΝΟΛΟ		
	Άντρες	Γυναίκες	Διαλό γένος	Άντρες	Γυναίκες	Διαλό γένος	Άντρες	Γυναίκες	Διαλό γένος	Άντρες	Γυναίκες	Διαλό γένος	Άντρες	Γυναίκες	Διαλό γένος
Κείμενα	102	0	0	108	0	0	95	0	0	82	0	0	387	0	0
Δραστηριότητες/ερωτήσεις/παραδείγματα	10	1	0	25	0	1	35	0	0	6	7	0	76	8	1
ΣΥΝΟΛΟ	N=112	N=1	N=0	N=133	N=0	N=1	N=130	N=0	N=0	N=88	N=7	N=0	N=463	N=8	N=1

κό, τον μηχανικό ήχο, τον τεχνικό Η/Υ/TV-video, τον τεχνικό επικοινωνιών και πληροφορικής, τον ειδικό ραδιοηλεκτρονικών συστημάτων/εγκαταστάσεων και συσκευών, τον τεχνικό μηχανοτρονικής/αυτοματισμών/ηλεκτρονικών διατάξεων/εικόνας-ήχου & ηλεκτροκονομικών διατάξεων/ιατρικών οργάνων/κινητής τηλεφωνίας-συστημάτων επικοινωνίας/τηλεϊατρικής/εφαρμογών πληροφορικής, δικτύων και αυτοματισμών γραφείων/διαχείρισης συστημάτων & παροχής υπηρεσιών, τον βοηθό τεχνικού αερίων & καυσίμων, τον χειριστή μαγνητοσκοπίου/κονσόλας, τον ηχολήπτη, τον τεχνικό διακριβωτή, τον τεχνίτη αερίων καυσίμων, τον ραδιοηλεκτρολόγο, τον ραδιοτεχνίτη, τον εγκαταστάτη μικροκυματικών κεραιών, τον υπεύθυνο πωλήσεων, τον πωλητή ηλεκτρονικών προϊόντων, τον καθηγητή ηλεκτρονικών, τον συντηρητή ηλεκτρονικού εξοπλισμού)

- *εργοδότη/τρια* (εντάσσονται αναφορές¹¹ στον προϊστάμενο, τον υπεύθυνο, τον επιχειρηματία, τον έμπορο, τον ιδιοκτήτη επιχείρησης, τον κατασκευαστή, τον αξιολογητή, τον συνεντευκτή, τον εξεταστή, τον γενικό διευθυντή, τον διευθυντή παραγωγής/έρευνας/προσωπικού/δημοσίων σχέσεων/ανάπτυξης/χώρου εργασίας/ασφάλειας και υγιεινής/ποιοτικού ελέγχου/μηχανογράφησης/ λογιστηρίου, τον τμηματάρχη, τον προσωπάρχη, τον διευθύνοντα, τον υπεύθυνο του τμήματος) της κατηγο-

ρίας Αγορά Εργασίας του Τομέα Ηλεκτρονικών και Φύλο

Στα στοιχεία του Πίνακα 3 παρατηρούμε ότι οι αναφορές σε άντρες είναι 463, ενώ σε γυναίκες είναι 8 και μία μόνον αναφορά γίνεται στο διπλό γένος. Ειδικότερα, μία αναφορά στο θηλυκό γένος γίνεται σε άνεργη γυναίκα (βλ σελ 139), επτά αναφορές σε γυναίκα-εργοδότηρια (στο παράδειγμα των σελ 114-115) και υπάρχει μια αναφορά σε διπλό γένος σε παράδειγμα μικρής αγγελίας («Ζητούνται νέοι/νέες...» βλ σελ 119). Είναι χαρακτηριστικό ότι στο παράδειγμα της σελίδας 114-115, ενώ γίνονται αναφορές στην κ. Αυγουστίδου ως Προσωπάρχη εταιρείας, η ίδια, στη σελ 115 αναφέρεται ως «Διευθύντῆς» κι όχι ως Διευθύντρια Προσωπικού!

Συζήτηση

Η εικόνα που προκύπτει από τα δεδομένα των Πινάκων 1, 2 και 3 είναι εύγλωττη και δεν αφήνει πολλά περιθώρια ερμηνείας: αποκαλύπτει εντονότερες στερεότυπες αντιλήψεις σχετικά με την επαγγελματική πορεία των κοριτσιών στον Τομέα Ηλεκτρονικών, όπως τουλάχιστον εμφανίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο του Εργασιακού Περιβάλλοντος του Τομέα: θεωρείται δεδομένο ότι οι σπουδαστές και οι επαγγελματίες του χώρου είναι άντρες, πρότυπο που παρουσιάζεται στους έφηβους και τις έφηβες που φοιτούν του Τομέα Ηλεκτρονικών, στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους κοινωνικοποίησης. Έτσι, καθώς μέσω

11. βλ προηγούμενο σχόλιο.

του μηχανισμού αυτής της κοινωνικοποίησης γίνεται η μεταφορά των συμπεριφορών, ρόλων, στάσεων και αξιών (Ζιώγου-Καραστεργίου, & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1981), οι νεαροί και νεαρές «μαθαίνουν» ότι για να σταδιοδρομήσει κανείς στο χώρο αυτό, είναι μάλλον απαραίτητο να ...είναι άντρας! Η εικονογράφηση του βιβλίου, κινείται στο ίδιο πνεύμα, δρώντας ενισχυτικά στην προβολή των στερεότυπων αντιλήψεων για τους ρόλους των φύλων (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1987). Η σχεδόν απόλυτη αναφορά στο αρσενικό γένος, τόσο στα κείμενα όσο και στα παραδείγματα και τις ασκήσεις του συγκεκριμένου βιβλίου, καθώς και η εικονογράφηση που παρουσιάζει σχεδόν αποκλειστικά ανδρικές μορφές, φαίνεται πως αποτυπώνουν την έντονη στερεοτυπική αντίληψη του συγγραφέα αλλά και της Επιτροπής Κρίσης, που αξιολόγησε το σχολικό αυτό εγχειρίδιο για χρήση του στο μάθημα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα παρομοίων ερευνών που αναφέρουν την ύπαρξη ποσοστιαίας υπεροχής των αντρικών επαγγελματικών αναφορών έναντι των γυναικείων, και την ελάχιστη διπλή αναφορά στο γένος των αναφερόμενων επαγγελματιών (Φάββα και Τσέλου, 2006), την άνιση, υπέρ των ανδρών, συχνότητα παρουσίας των ανδρικών μορφών και την κυρίαρχη επιλογή του αρσενικού γένους των υποκειμένων που εμφανίζονται στα θεωρητικά μέρη, στα προβλήματα ή στα παραδείγματα των βιβλίων (Παντσίκια, Παπαπάνου & Ραβάνης, 1997), ήταν αναμενόμενο, να

μη κυριαρχούν οι αναφορές στο θηλυκό γένος, αλλά ήταν επίσης αναμενόμενο, να υπάρχουν, έστω και σε μικρότερη συχνότητα, αναφορές ή εικόνες σε γυναίκες επαγγελματίες, κάτι που δεν συνέβη. Αντίθετα, στο αντίστοιχο σχολικό βιβλίο ΣΕΠ Γ' Γυμνασίου «Ετοιμάζομαι για τη ζωή» που απευθύνεται στα παιδιά της Γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, παρότι οι γλωσσικές αναφορές και οι εικόνες φαίνεται να υπερτερούν υπέρ των αγοριών, σε αρκετές περιπτώσεις εμφανίζονται η χρήση γυναικείων εικόνων, διπλών γραμματικών γενών και του θηλυκού γένους (Ντέρη, 2002).

Παρόλο που το συγκεκριμένο εγχειρίδιο ανήκει στη «νέα γενιά» των σχολικών βιβλίων¹², η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει ευρήματα παλιότερων ερευνών (βλ. Φραγκουδάκη, 1979, Ζιώγου-Καραστεργίου, & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1981, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1987, Κανταρτζή, 1991) που μέσα από ανάλυση παλιότερων σχολικών βιβλίων κατέδειξαν τα ισχυρά στερεότυπα των κοινωνιών των δεκαετιών του '60, '70 και '80, που ήταν ανδροκρατούμενες, και όπου υπήρχε αυστηρός διαχωρισμός και διαιώνιση της στερεότυπης πεποίθησης για τους ρόλους των δύο φύλων στην εργασία. Παρόλο, όμως, που έχουν περάσει τόσες δεκαετίες, η εικόνα δεν φαίνεται να έχει αλλάξει σημαντικά: τα μηνύματα που στέλλονται μέσα από την εικονογράφηση και τη γλώσσα των κειμένων του βιβλίου αυτού, ενισχύουν το διαχωρισμό των δύο φύλων στην εργασία στον επαγγελματικό κλάδο των Ηλε-

12. Ως έτος συγγραφής αναφέρεται το 1999.

κτρονικών. Έτσι, δεν καταγράφεται βελτίωση εκείνης της εικόνας, αλλά και δεν επιβεβαιώνονται ορισμένες νεότερες απόψεις (Ντέρη, 2002) που αναφέρουν ότι παρά την εμφανή γλωσσική κυριαρχία του αρσενικού γένους στα κείμενα των σχολικών βιβλίων, σημειώνεται κάποια τάση των συγγραφέων των πιο πρόσφατων σχολικών εγχειριδίων να χρησιμοποιούν τα διπλά γραμματικά γένη. Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να ισχυριστούμε ότι στην περίπτωση της Τεχνικής Εκπαίδευσης διαφαίνεται μια οπισθοδρομηση στα ζητήματα προώθησης της ισότητας των φύλων, καθώς, τόσο η απεικόνιση του ανδρικού φύλου, όσο και η γλωσσική κυριαρχία του αρσενικού γένους είναι σχεδόν απόλυτη, χωρίς σχεδόν να εμφανίζονται η χρήση των διπλών γραμματικών γενών και του θηλυκού γένους! Επιβεβαιώνεται, έτσι, η θέση της Φρειδερίκου (1995, σ. 183) που αναφέρει ότι στα σχολικά βιβλία «... το γυναικείο φύλο παρουσιάζεται άλλοτε υποτιμημένο ή ασήμαντο και άλλοτε αδράτο».

Βέβαια, σε κάθε επαγγελματικό κλάδο υπάρχουν στερεότυπα που εκφράζουν και εξυπηρετούν τα ευρύτερα συμφέροντα του κλάδου και ειδικότερα, στερεότυπα που σχετίζονται με το ρόλο, στον οποίο το κάθε φύλο οφείλει να ανταποκριθεί σύμφωνα με τις προσδοκίες της επαγγελματικής ομάδας στην οποία επιθυμεί να ενταχθεί ή ήδη ανήκει (Πυργιωτάκης, 2006). Παρόλα αυτά, αν θέλουμε να προωθήσουμε την ιδέα της ισότητας των φύλων στην εργασία, θα χρειαστεί να γίνουν προσπάθειες άρσης των βαθιά ριζωμένων μερικές φορές κοινωνικών και εργασιακών στερεότυπων αντιλήψεων, που κυριαρχούν σε πολ-

λούς εργασιακούς χώρους (Βενιοπούλου, & Ζαννή-Τελιοπούλου, 1997).

Συμπεράσματα

Τα σχολικά εγχειρίδια φαίνεται ότι παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στις επιλογές των εφήβων, προτείνοντάς τους πρότυπα ζωής και εργασίας συμβατά με τους στερεότυπους ρόλους των φύλων (Δεληγιάννη-Κουϊμπζή & Σακκά, 2005. Κανταρτζή, 1996), καθώς, χωρίς να υπερεκτιμηθεί, βέβαια, η ισχύς τους, αποτελούν «μια από τις πολλές επιδράσεις που υφίστανται τα αγόρια και τα κορίτσια για να διαμορφώσουν τη δική τους άποψη» (Κανατσούλη, 1999, σ. 25). Η ανάλυση περιεχομένου του εκπαιδευτικού υλικού του μαθήματος «Εργασιακό Περιβάλλον του Τομέα Ηλεκτρονικών» των ΕΠΑ.Λ κατέδειξε ότι μέσα από το σχολικό αυτό βιβλίο διαμορφώνεται και προβάλλεται μια ιδεολογία, διότι «... οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των κειμένων εκφράζουν απόψεις, συμπεριφορές, κοινωνικές αξίες πράξεις, πεποιθήσεις, δηλ ιδεολογία» (Τσουρβάκας, 1997, σ. 144). Η ιδεολογία αυτή επηρεάζει τις σπουδές αλλά, κυρίως, την μελλοντική επαγγελματική δραστηριοποίηση των μαθητών και μαθητριών που φοιτούν στον Τομέα Ηλεκτρονικών και που διανύουν την περίοδο της εφηβείας, η οποία αποτελεί μια κρίσιμη για τα νεαρά άτομα περίοδο, κατά την οποία ενσωματώνουν πρότυπα, κοινωνικοποιούνται και παίρνουν αποφάσεις για τη μελλοντική τους ζωή (Isaacson & Brown, 1993). Είναι φανερό ότι το συγκεκριμένο σχολικό βιβλίο ενισχύει αποκλειστικά τους μαθητές και αποθα-

ρύνει τις μαθήτριες να σταδιοδρομήσουν στο χώρο της Ηλεκτρονικής, ο οποίος παρουσιάζεται ως πολλά υποσχόμενος σε επίπεδο επαγγελματικών προοπτικών, αλλά, λεκτικά και απεικονιστικά, ως ένας αποκλειστικά ανδροκρατούμενος χώρος, επιβεβαιώνοντας την ύπαρξη στερεοτύπων στάσεων και αντιλήψεων σχετικά με την Τεχνική Εκπαίδευση και τη μετέπειτα επαγγελματική σταδιοδρομία της γυναίκας σε «τεχνικά» επαγγέλματα, (βλ και Βενιοπούλου, & Ζαννή-Τελιοπούλου, 1997. Κασσωτάκης & Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1992). Εκτιμάται ότι η κυριαρχία του ανδρικού προτύπου σπουδών κι εργασίας, που τόσο έντονα προβάλλεται σε όλο το βιβλίο, αναπαράγει την ετικετοποίηση των σπουδών και των επαγγελμάτων σε «ανδρικά» και «γυναικεία» (Ηλιού, 1994) και ενισχύει τις ανισότητες που

αδηγούν σε υποεκπροσώπηση των κοριτσιών στην Τεχνική Εκπαίδευση. Το ανδρικό πρότυπο σπουδών κι εργασίας που κυριαρχεί στα κείμενα και στις εικόνες του βιβλίου, οδηγεί, μέσα από μίμηση και ταύτιση, σε ενσωμάτωση και τελικά, σε κοινωνική μάθηση του επιθυμητού ρόλου (Δεληγιάννη-Κουίμτζή, 1999) των επαγγελματιών του κλάδου των Ηλεκτρονικών.

Εκτιμούμε ότι το σχολικό βιβλίο, το οποίο αναφέρεται στα ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού στο περιβάλλον εργασίας του κλάδου των Ηλεκτρονικών, θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά υπέρ της άρσης των στερεοτύπων κι όχι προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης και αναπαραγωγής τους, όπως φαίνεται ότι συμβαίνει. Προτείνεται, λοιπόν, η ενσωμάτωση της οπτικής της ισότητας των φύλων σε μελλοντική αναθεώρηση ή συγγραφή του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., Woods, P. (μτφ. Φράγκου, Ε.) (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη - Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Bradley H., (1989). *Men's work, women's work: a sociological history of the sexual division of labour in employment*. Cambridge: Polity Press.
- Isaacson, L., & Brown, D., (1993). *Career Information, Career Counseling, & Career Development*, 5th Edition. U.S.A: Allyn and Bacon.
- Verma G., & Mallick, K., (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα*. (Δ. Παπασταμάτης επιμ., Ε. Γρίβα μτφ). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- www.kethi.gr/greek/meletes/EKPAIDEYSI_KAI_FILO/, 3/1/07
- www.yperph.gr, 10/1/07
- Αθανασιάδου, Χ., & Πετρίδου, Β., (1997). Αναπαραστάσεις γυναικών στα βιβλία της Ιστορίας και της Κοινωνιολογίας του Λυκείου. Στο Β. Δεληγιάννη - Κουίμτζή & Σ. Ζιώγου - Καραστεργίου (1997) (επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*, 365-394. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Βενιοπούλου, Κ., - Ζαννή-Τελιοπούλου, Κ., (1997). *Αρτεμις. Επαγγελματικά πορτραίτα επιτυχημένων γυναικών* (Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Leonardo da Vinci). Αθήνα: ΙΕΚΕΠ-ΓΓΛΕ.
- Βιτολιώτου-Σέττα, Α., (2001). Η Σεξιστική Διαπαιδαγώγηση μέσα από τη Σύγχρονη

- Παιδική Λογοτεχνία – Τρόποι Άρσης Στερεοτύπων. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 58-59, 291-301.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., & Σακκά, Δ., (2005). *Μεγαλώνοντας ως αγόρι*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., (1987). Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου «Η γλώσσα μου». Στο Β. Δεληγιάννη – Κουϊμτζή & Σ. Ζιώγου – Καραστεργίου (1999) (επιμ.), *Εκπαίδευση και φύλο*, 129-146. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., (1999). Θεωρίες για τις διαφορές των φύλων. Στο Β. Δεληγιάννη – Κουϊμτζή & Σ. Ζιώγου – Καραστεργίου (1999) (επιμ.), *Εκπαίδευση και φύλο*, 41-60. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., & Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β. (1981). Το στερεότυπο για τους ρόλους των φύλων στα αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σ. Ζιώγου – Καραστεργίου (1999) (επιμ.), *Εκπαίδευση και φύλο*, 129-146. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ηλιού, Μ., (1991). *Βήματα εμπρός, βήματα πίσω*. Αθήνα: Πορεία.
- Ηλιού, Μ., (1994). Η διάκριση ισότητα και οι μεταμορφώσεις της ανισότητας των φύλων. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 6, 10-15.
- Κακλαμανάκη, Ρ., (1984). *Η θέση της Ελληνίδας στην Οικογένεια, στην Κοινωνία, στην Πολιτεία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κανατσούλη, Μ., (1999). *Πρόσωπα Γυναικών σε Παιδικά Λογοτεχνήματα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κανταρτζή, Ε., (1991). *Η εικόνα της γυναίκας, διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κανταρτζή, Ε., (1996). Οι αποφάσεις των παιδιών για τον καταμερισμό των επαγγελματιών κατά φύλο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 90-91, 77-82.
- Κασσωπάκης, Μ., Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., (1992). Ο προσανατολισμός των Ελληνίδων μαθητριών προς τη Μέση Τεχνική Εκπαίδευση. *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 3 (2,3), 159-180.
- Κοψιδά, Α., (1999). Στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα δύο φύλα στην εκπαίδευση, στην εργασία. Ανάπτυξη εξισορροπητικών μηχανισμών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 50-51, 171-176.
- Κυριαζή, Ν., (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα – Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις
- Λεονταρή, Α., (1997). Κέντρο ελέγχου: διαφορές ως προς το φύλο σε εφήβους. Στο Β. Δεληγιάννη – Κουϊμτζή & Σ. Ζιώγου – Καραστεργίου (1997) (επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*, 553-569. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ντέρη, Ι., (2002). Η Προώθηση της Ισότητας των Ευκαιριών για τα Δύο Φύλα στην Αγορά Εργασίας Μέσα από την Εικονογράφηση και τη Γλώσσα των Κειμένων του Εγχειριδίου ΣΕΠ της Γ Τάξης Γυμνασίου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 60-61, 47-60.
- Παντοσία, Π., Παπαπάνου, Γ., & Ραβάνης, Κ., (1997). Η διάκριση των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια των φυσικών επιστημών: παραδοσιακές και εναλλακτικές προσεγγίσεις. Στο Β. Δεληγιάννη – Κουϊμτζή & Σ. Ζιώγου – Καραστεργίου (1997) (επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*, 331-338. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Πυργιωτάκης, Ι., (2006). *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*, (9^η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., (1991). Η στάση των γονέων απέναντι στη Δευτερο-

- βάθμια Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 18-19, 87-80.
- Τσουρβάκας, Γ.Ε., (1997). *Ποιοτική έρευνα – Οι εφαρμογές της στη μελέτη των μέσων μαζικής επικοινωνίας*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.
- ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2006). *Εργασιακό Περιβάλλον του Τομέα Ηλεκτρονικών* (Εκδ. Ζ'). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Φάββα, Π., & Τσέλου, Ε., (2006). Καταγραφή των άμεσων επαγγελματικών αναφορών και εικόνων στα βιβλία της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 76-77, 140-154.
- Φραγκουδάκη, Α., (1979). *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φρειδερίκου, Α., (1995). *«Η Τζένη πίσω από το τζάμι». Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 84-85, Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2008, σσ. 92-106

*Βασιλική Κιτσάκη**

Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

Στόχος της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν να ανιχνεύσει, να εντοπίσει και να καταγράψει: α) τον δείκτη της ενδο-προσωπικής και δια-προσωπικής προσαρμογής των μαθητών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τα συμπτώματα πιθανής προβληματικής συμπεριφοράς τους β) τα αντίστοιχο οικογενειακό προφίλ, την ύπαρξη ή μη συνοχής καθώς και τις σχέσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος στο οποίο ανήκουν γ) να διερευνήσει όλους τους ατομικούς και δημογραφικούς παράγοντες που σχετίζονται με τον βαθμό προσαρμογής και το οικογενειακό προφίλ του δείγματος και δ) να καταμετρήσει την παρεμβατική βαρύτητα των προγραμματίων οικογενειακής εκπαίδευσης των Σχολών Γονέων σχετικά με την αναστολή παθογόνων συμπτωμάτων στο οικογενειακό πλαίσιο.

Η παρούσα μελέτη βασίστηκε σε εμπειρική έρευνα (προσιλοτική), η οποία έλαβε χώρα τον Ιανουάριο και τον Φεβρουάριο του 2005, σε συνολικό δείγμα 100 οικογενειών, εκ των οποίων οι 50 ήταν οικογένειες μαθητών από Δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, των περιοχών της Νέας Ιωνίας, του Ηρακλείου, του Χολαργού και του Αμαρουσίου. Παράλληλα, ως ομάδα ελέγχου επελέγη, με την μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας, δείγμα 50 οικογενειών μαθητών από το Δημοτικό σχολείο της Μαρίας Χουρδάκη, όπου και εφαρμόζεται παράλληλα με το Αναλυτικό και Ωρολόγιο πρόγραμμα και το εξελικτικό εκπαιδευτικό σύστημα των Σχολών Γονέων.

Χρηγήθηκαν τα εξής ερωτηματολόγια: α) Ερωτηματολόγιο ενδο-προσωπικής και δια-προσωπικής προσαρμογής (ΕΔΕΠ), κατασκευασμένο κατά τα πρότυπα του ερωτηματολογίου συμπτωμάτων προβληματικής συμπεριφοράς ΕΣΠΣ, των Η. C. Quay & D.R. Peterson και σταθμισμένο στα ελληνικά δεδομένα από τους Ι.Ν. Παρασκευόπουλο και Ν. Γιαννίτση β) ερωτηματολόγιο FACES, το οποίο διερευνά την ενδοοικογενειακή συνοχή και τις σχέσεις που αναπτύσσονται τα μέλη μιας οικογένειας με βάση μια πενταβάθμια κλίμακα (likert γ) αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο ατομικών και δημογραφικών στοιχείων.

Ακολούθησε στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και καταγραφή προτάσεων για πρόσφορες εκπαιδευτικές και συμβουλευτικές παρεμβάσεις, ώστε να καταδειχτεί η παρεμβατική βαρύτητα της συμβουλευτικής στο οικογενειακό πεδίο.

*Vassiliki Kitsaki**

THE FAMILY FUNCTION AND THE EDUCATIONAL PROGRAMMES FOR PARENTS

The aim of the present research study was to trace, locate and record: a) the figure of the inter-personal and cross-personal adaptation of children of Primary Education and the symptoms of their possible problematic behavior b) the corresponding profile, the existence or not of the coherence, as well as the relationships in the family environment where they belong c) to investigate all the individual and demographic factors related to the level of adaptation and the family profile of the sample and d) to count the intervening importance of Program of evolutionary training concerning the suspension of the pathogenic symptoms in the family frame.

* Η Β. Κ. είναι εκπαιδευτικός με μεταπτυχιακές σπουδές στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, υλοψήφια διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών. *Επικοινωνία*: Μέγανος 47, Χολαργός 15561, τηλ:210-6543427, email:kitsakivasiliki@yahoo.gr

The actual study was based on an empirical research (preparatory) which took place in January and February 2005, on a sample of 100 families of pupils, 50 of them were from Public Schools of Primary Education, in the area of New Ionia, Iraklio, Holargo and Amarousio. At the same time, a sample of 50 families of pupils from the Primary School of Maria Hourdakís, where the education system of parents' takes place, were chosen (by random sampling) as a control group.

The following questionnaires were handed out: a) Questionnaire of inter-personal and cross-personal adaptation (ΕΔΕΠ), constructed according to the standards of the questionnaire about the symptoms of the problematic behavior ΕΣΠΕ, of H.C.Qay & D.R.Peterson and adjusted to the Greek reality by I.N.Paraskevopoulos and N.Giannitsas b) questionnaire FACES, which examines the coherence in the family and relations which are developed among the members of the family, based on a five-level scale 'likert' c) an improvised questionnaire of individual and demographic elements.

A statistical analysis of the investigated data and recording of the proposals for useful educational and counseling intervention followed.

A) Θεωρητική Προσέγγιση των Έννοιών της Οικογενειακής Συνοχής και Οικογενειακής Προσαρμοστικότητας

Θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας προπilotικής έρευνας, αποτέλεσαν οι ερευνητικές μελέτες και οι ακλόουθες θεωρητικές κατασκευές στις οποίες οδηγήθηκαν οι *Olson, Partner και Lavee* στην προσπάθειά τους να εντοπίσουν τη λειτουργία, την αμοιβαία σχέση και την αλληλεπίδραση δύο κυρίαρχων παραγόντων της οικογενειακής συνοχής και της οικογενειακής προσαρμοστικότητας που αναδείχθηκαν από το ερωτηματολόγιο *Faces III* και οι οποίοι ευθύνονται για την εύρυθμη λειτουργία ή τη δυσλειτουργία των οικογενειακών σχημάτων (*Olson, Partner & Lavee, 1985*).

Η οικογενειακή συνοχή εξετάζει το επίπεδο συναισθηματικής συνύπαρξης ή συναισθηματικής απόστασης των μελών μιας οικογένειας, εντοπίζοντας τέσσερα πιθανά εξελικτικά επίπεδα στο διαχωρισμό της οικογενειακής συνοχής, τα οποία αντιστοιχούν σε οικογένειες ελεύθερες, χωρισμένες, συνδεδεμένες και συγκεχυμένες. (*Olson, 1985*).

Αντίστοιχα ως οικογενειακή προ-

σαρμοστικότητα ορίζεται η ευελιξία των οικογενειακών σχημάτων που καταγράφεται σε επίπεδα δυναμικής δομής όσο και ως δυνατότητα εναλλαγής ρόλων και σχέσεων με απώτερο στόχο η οικογενειακή δομή να προσαρμόζεται συνεχώς σε μελλοντικούς πιθανούς αγχογόνους παράγοντες και νέες επιθυμητές ή μη καταστάσεις (*Maynard & Olson, 1987*).

Τα αντίστοιχα οικογενειακά σχήματα που προκύπτουν κατηγοριοποιούνται ως δομημένα, χειριστικά, εύελικτα και χαοτικά.

Έρευνες έχουν καταδείξει ότι τα οικογενειακά σχήματα και κυρίως οι δύο προαναφερθείσες μεταβλητές (οικογενειακή συνοχή και οικογενειακή προσαρμοστικότητα) συσχετίζονται με αποκλίνουσες μορφές συμπεριφοράς, όπως αυτή της επιθετικότητας, τού άγχους, της δυσθυμίας και της παραβατικότητας (*Cashwell & Vacc, 1996, Clark & Shields, 1997, Conger & Conger, 1991*).

B) Στόχοι και Υποθέσεις της Έρευνας

Στόχος της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν να ανιχνεύσει, να εντοπίσει και να καταγράψει: α) το οικο-

γενειακό προφίλ, την ύπαρξη ή μη συνοχής και προσαρμοστικότητας καθώς και τις σχέσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος του δείγματος β) να διερευνήσει όλους τους ατομικούς και δημογραφικούς παράγοντες που σχετίζονται με το βαθμό συνοχής και προσαρμογής και το οικογενειακό προφίλ του δείγματος και γ) να καταμετρήσει την παρεμβατική βαρύτητα του προγράμματος εξελικτικής εκπαίδευσης των Σχολών Γονέων για την αναστολή παθολόγων συμπτωμάτων στο οικογενειακό πλαίσιο.

Η παρούσα μελέτη βασίστηκε σε εμπειρική έρευνα (προπilotική), η οποία έλαβε χώρα τον Ιανουάριο και τον Φεβρουάριο του 2005, σε συνολικό δείγμα 100 οικογενειών, εκ των οποίων οι 50 ήταν οικογένειες μαθητών από Δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, των περιοχών της Νέας Ιωνίας, του Ηρακλείου, του Χολαργού και του Αμαρουσίου.

Παράλληλα, ως ομάδα ελέγχου επελέγη, με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας, δείγμα 50 οικογενειών μαθητών από το Δημοτικό σχολείο της Μαρίας Χουρδάκη, όπου και εφαρμόζεται το εκπαιδευτικό σύστημα Σχολών Γονέων.

Χορηγήθηκαν τα εξής ερωτηματολόγια : α) Ερωτηματολόγιο ενδο-προσωπικής και δια-προσωπικής προσαρμογής (ΕΔΕΠ), κατασκευασμένο κατά τα πρότυπα του ερωτηματολογίου συμπτωμάτων προβληματικής συμπεριφοράς ΒΣΠΣ, των Η. C. Quay & D. R. Peterson και σταθμισμένο στα ελληνικά δεδομένα από τους Ι. Ν. Παρασκευόπουλο και Ν. Γιαννίτσα β) ερωτηματολόγιο FACES, το οποίο διερευνά την ενδοοικογενειακή συ-

νοχή και τις σχέσεις που αναπτύσσουν τα μέλη μιας οικογένειας με βάση μια πενταβάθμια κλίμακα likert γ) αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο ατομικών και δημογραφικών στοιχείων.

Ακολούθησε στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.

Ειδικότερα τα διερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως ακολούθως:

- Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των διαφόρων χαρακτηριστικών του δείγματος που αναφέρονται σε ατομικές - δημογραφικές μεταβλητές (φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, οικογενειακή κατάσταση, επάγγελμα, επαγγελματική εμπειρία) με το βαθμό οικογενειακής συνοχής και προσαρμοστικότητας που αναπτύσσει ;
- Προκύπτει στατιστικώς σημαντική συνάφεια από τη σύγκριση των μεταβλητών της οικογενειακής συνοχής και της οικογενειακής προσαρμοστικότητας;
- Καταγράφεται -και σε ποια επίπεδα- παρέμβαση από την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων Σχολών Γονέων, η οποία διαφοροποιεί την οικογενειακή συνοχή και την οικογενειακή προσαρμοστικότητα;

Γ) Μέθοδος

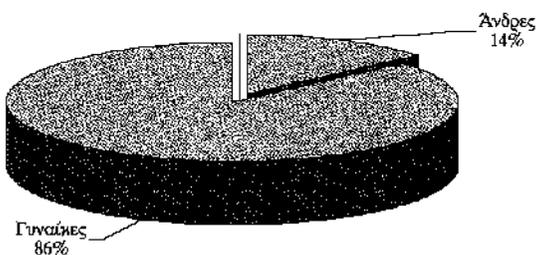
Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα πήραν μέρος 100 οικογένειες, 50 από Δημόσια σχολεία και 50 από το Δημοτικό σχολείο της Μαρίας Χουρδάκη, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν ως ομάδα ελέγχου.

Σχετικά με το δείγμα αναφέρονται τα ακόλουθα χαρακτηριστικά :

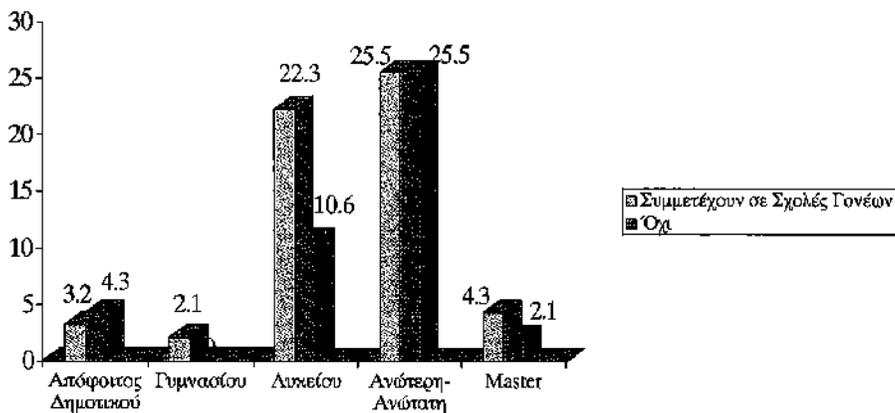
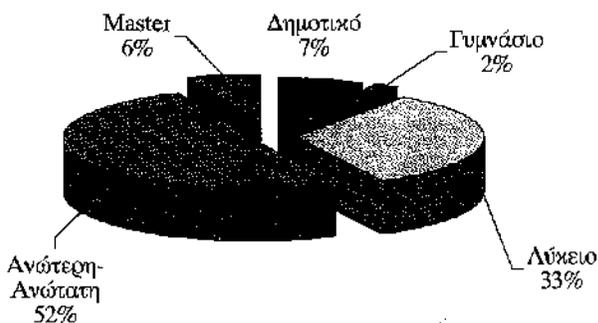
ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΦΥΛΟ

Το 86% ήταν γυναίκες ενώ το 14% άνδρες.



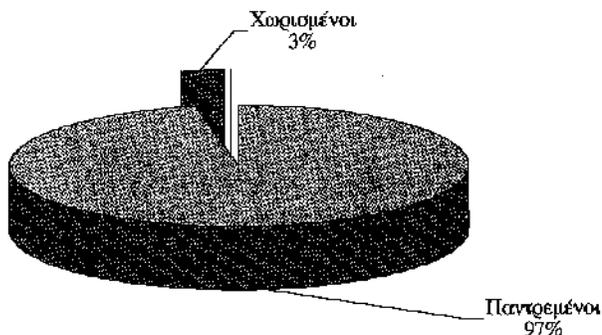
ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

Το 52% είχε Ανώτερη-Ανώτατη μόρφωση, το 33% είχε Λυκειακή μόρφωση, το 2% είχε αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο, το 7% από το Λύκειο, ενώ μόνο το 6% ήταν κάτοχος master.



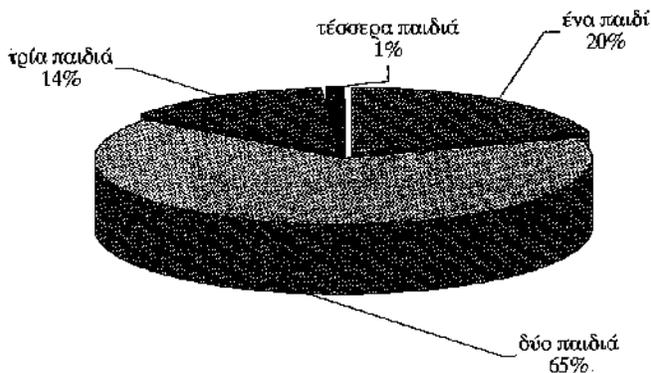
ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Το 97% ήταν παντρεμένοι, ενώ μόλις το 3% ήταν χωρισμένοι.



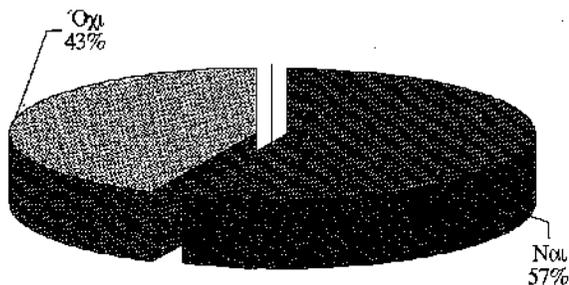
ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΑΡΙΘΜΟ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Το 65% είχε δύο παιδιά, το 20% ένα παιδί, το 14% τρία παιδιά και το 1% τέσσερα παιδιά.



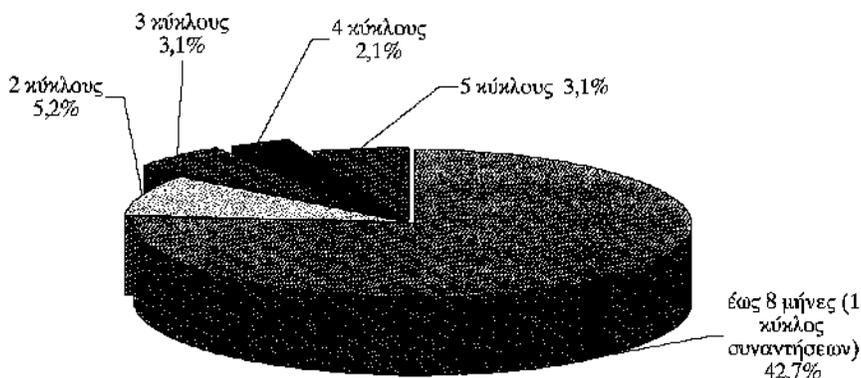
ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΣ ΓΟΝΕΩΝ

Το 57% του δείγματος συμμετείχε σε εκπαιδευτικά προγράμματα των Σχολών Γονέων, ενώ το 43% δεν συμμετείχε.

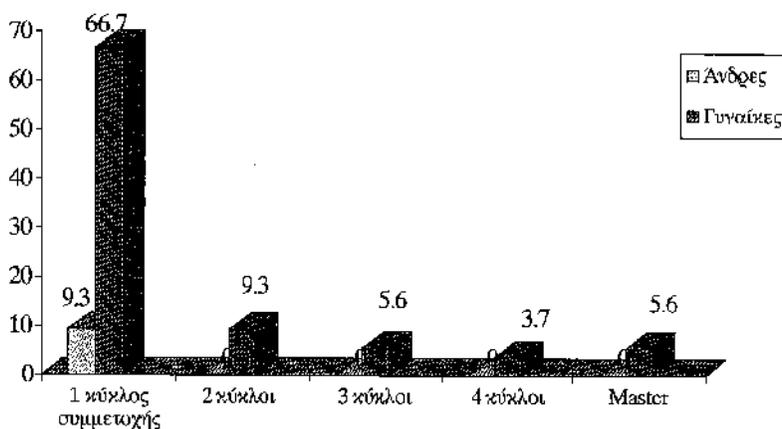


ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΧΡΟΝΙΚΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΣ ΓΟΝΕΩΝ

Το 42,7% είχε παρακολουθήσει ένα κύκλο συναντήσεων (διάρκειας 8 μηνών), το 3,1% πέντε κύκλους συναντήσεων, το 2,1% τέσσερις κύκλους, το 3,1% τρεις κύκλους και τέλος το 5,2% δύο κύκλους.



ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΧΡΟΝΙΚΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΦΥΛΟ



Μέσα συλλογής δεδομένων

Για την εκτέλεση της έρευνας χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο στο οποίο περιελάμβανε:

α) ερωτηματολόγιο με ατομικά

και δημογραφικά στοιχεία, τα οποία εξετάζονται με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις αυτές εξετάζουν δέκα ανεξάρτητες μεταβλητές και ειδικότερα: το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, την οικογενειακή κατάσταση, το επάγγελμα, τον

αριθμό των παιδιών, την ηλικία και το φύλο τους, καθώς και τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα των σχολών γονέων Μαρίας Χουρδάκη και το χρονικό διάστημα συμμετοχής σε αυτά.

β) *ερωτηματολόγιο FACES*. Το ερωτηματολόγιο αυτό κατασκευάστηκε από τους Olson D.H.&Lavee το 1985 για να μετρήσει την προσαρμογή και την συνοχή στα οικογενειακά πλαίσια ταξινομώντας σε συστήματα 16 οικογενειακούς τύπους και δημιουργώντας τρεις (ισορροπημένη, μέσης κατάστασης και ακραία οικογένεια) ή περισσότερους γενικούς τύπους οικογενειακών καταστάσεων. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε οικογένειες καθ' όλη τη διάρκεια ύπαρξής τους, σε οικογένειες συνταξιούχων ή σε οικογένειες που δεν απέκτησαν παιδιά.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γίνεται με βάση την προσωπική, ατομική εκτίμηση, αντίληψη και αναφορά του υποκειμένου σε οικογενειακές σχέσεις, γεγονός που εγκυμονεί τους συνήθεις κινδύνους σχετικά με την ικανότητα αυτοαναφοράς του ερευνητικού δείγματος (Babor, Brown & Del Boca1, 1990), κυρίως όταν παρεμβάλλεται «κρίσιμος χρόνος» (Jacob, 1987).

γ) *ερωτηματολόγιο ΕΔΕΠ*. Το ερωτηματολόγιο αυτό κατασκευάστηκε για να μετρήσει την ενδο-προσωπική και δια-προσωπική προσαρμογή, κατά τα πρότυπα του ερωτηματολογίου συμπτωμάτων προβληματικής συμπεριφοράς ΕΣΠΣ, των H. C. Quay & D. R. Peterson και σταθμίστηκε στα ελληνικά δεδομένα από τους I. N. Παρασκευόπουλο και N. Γιαννίτσα.

Ευρήματα

Η στατιστική ανάλυση των ερευνητικών στοιχείων έγινε σε διερευνητική-νατουραλιστική βάση. Συγκρίθηκαν οι μέσοι όροι των παραγόντων του ερωτηματολογίου FACES με μια σειρά ανεξάρτητων μεταβλητών, καταγράφηκε ο δείκτης pearson r καθώς και η στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των παραγόντων του ερωτηματολογίου FACES, της χρονικής συμμετοχής σε Σχολές Γονέων και του αριθμού των παιδιών. Τέλος διερευνήθηκαν οι συνάφειες μεταξύ των παραγόντων του ερωτηματολογίου FACES και του ερωτηματολογίου ΕΔΕΠ.

Σημειώνεται τέλος ότι ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alfa του ερωτηματολογίου FACES ήταν 0,76.

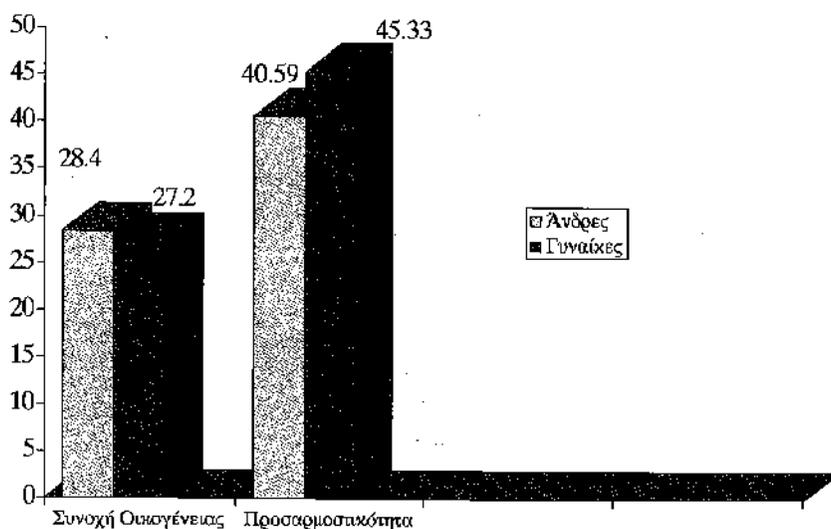
Γ.1. Σύγκριση μέσων όρων των παραγόντων του ερωτηματολογίου FACES ως προς μια σειρά ανεξάρτητων μεταβλητών.

Η σύγκριση των μέσων όρων στους παράγοντες του Ερωτηματολογίου Faces -Συνοχή Οικογένειας και Προσαρμοστικότητα - (εξαρτημένη μεταβλητή) με μια σειρά ανεξάρτητων μεταβλητών όπως γραμματικές γνώσεις, επάγγελμα γονέα, και οικογενειακή κατάσταση δεν κατέδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

Διαφορές προέκυψαν ανάμεσα μόνο στον παράγοντα της Οικογενειακής Προσαρμοστικότητας ως προς τη μεταβλητή του φύλου (βλ. πίν. 2.1, Γραφ. 2.1.1). Αναλυτικά οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο (M=45,33, N=75) στον συγκεκριμένο παράγοντα σε σχέση με τους άνδρες (M=40,59, N=12) και η διαφορά αυτή κρίθηκε στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.05$ (βλ. πίν. 2.2).

Πίνακας 2.1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στους Παράγοντες του Ερωτηματολογίου Faces ως προς το Φύλο

ΦΥΛΟ	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ					
	Συνοχή Οικογένειας			Προσαρμοστικότητα		
	Μ.Ο	N	Τ.Α	Μ.Ο	N	Τ.Α
Άνδρες	28,40	10	2,71	40,59	12	12,10
Γυναίκες	27,20	79	3,98	45,33	75	6,32
ΣΥΝΟΛΟ	27,33	89	3,86	41,24	87	7,47



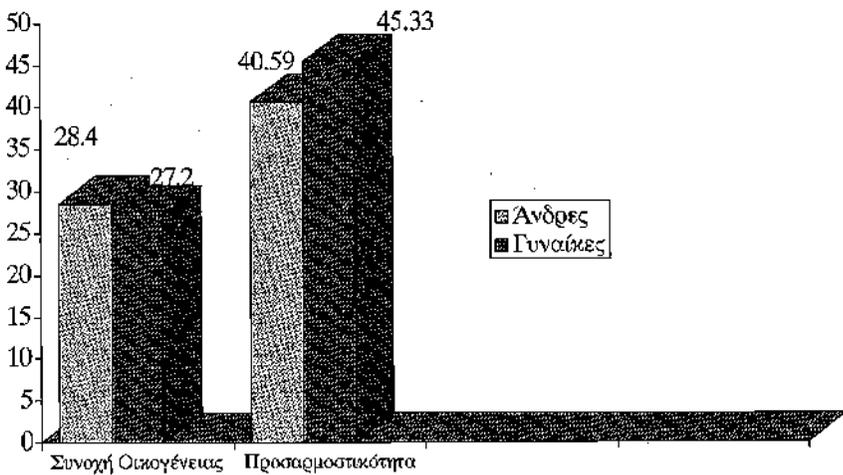
Γράφημα 2.1.1.: Μέσοι όροι στους Παράγοντες του Ερωτηματολογίου Faces ως προς το Φύλο

Πίνακας 2.2: F-τιμές και στατιστική σημαντικότητα ως προς τη μεταβλητή του Φύλου

	SS	df	MS	F	Σημαντικότητα
Συνοχή X Φύλο	12,72	1	12,72	,581	,359
Προσαρμοστικότητα X Φύλο	233,07	1	233,07	4,33	,040

Πίνακας 2.3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στους Παράγοντες του Ερωτηματολογίου Faces ως προς τη Συμμετοχή σε Σχολές Γονέων

Συμμετοχή σε Σχολές Γονέων	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ					
	Συνοχή Οικογένειας			Προσαρμοστικότητα		
	Μ.Ο	N	Τ.Α	Μ.Ο	N	Τ.Α
Ναι	26,97	50	4,17	43,44	48	7,01
Όχι	27,83	39	3,41	39,45	39	7,52
ΣΥΝΟΛΟ	27,33	89	3,86	41,24	87	7,47



Γράφημα 2.3.1: Μέσοι όροι στους Παράγοντες του Ερωτηματολογίου Faces ως προς τη Συμμετοχή σε Σχολές Γονέων

Επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές προέκυψαν ανάμεσα στη μεταβλητή της συμμετοχής σε Ομάδες Γονέων και στον παράγοντα της Προσαρμοστικότητας (2.3, 2.3.1). Αναλυτικά οι γονείς που συμμετέχουν σε Ομάδες Γονέων εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο στον παράγοντα της Προσαρμοστικότητας (Μ=43,44, Ν=48) σε σχέση με τους γονείς που δεν συμμετέχουν σε Σχολές Γονέων (Μ=39,45, Ν=39) και οι δια-

φορές αυτές κρίθηκαν στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.05$ (βλ. πίν. 2.4).

Γ.2. Συνάψεις μεταξύ των παραγόντων του Ερωτηματολογίου του FACES με μια σειρά ανεξάρτητων μεταβλητών

Εξετάστηκε η συνάφεια μεταξύ των παραγόντων του Ερωτηματολογίου Faces, της Οικογενειακής Συνοχής

Πίνακας 2.4: F-τιμές και στατιστική σημαντικότητα ως προς τη μεταβλητή της συμμετοχής σε Σχολές Γονέων

	SS	df	MS	F	Σημαντικότητα
Συνοχή X Συμμετοχή σε Σχολές Γονέων	16,22	1	16,22	1,08	,300
Προσαρμοστικότητα X Συμμετοχή σε Σχολές Γονέων	340,42	1	340,42	6,48	,013

Πίνακας 2.5: Pearson r και στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των παραγόντων του Ερωτηματολογίου Faces, της χρονικής συμμετοχής σε Σχολές Γονέων και του αριθμού παιδιών

	Οικογενειακή Συνοχή	Προσαρμοστικότητα	Συνολικό score στο Ερωτηματολόγιο FACES	Χρονικό διάστημα συμμετοχής σε Σχολές Γονέων	Αριθμός παιδιών
Οικογενειακή Συνοχή	1 N=89	,599(**) N=85	,850(**) N=84	-,009 N=50	-,032 N=89
Προσαρμοστικότητα	,599(**) N=85	1 N=87	,878(**) N=84	,047 N=48	,197 N=87
Συνολικό score στο Faces	,850(**) N=84	,878(**) N=84	1 N=84	,052 N=47	,060 N=84
Χρονικό διάστημα συμμετοχής σε Σχολές Γονέων	-,009 N=50	,047 N=48	,052 N=47	1 N=54	,004 N=54
Αριθμός Παιδιών	-,032 N=89	,197 N=87	,060 N=84	,004 N=54	1 N=95

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
significant at the level 0.05

και της Προσαρμοστικότητας, καθώς και του συνολικού score στο Ερωτηματολόγιο faces, με το χρονικό διάστημα συμμετοχής σε Σχολές Γονέων και με τον αριθμό των παιδιών. Αναλυτικά διαπιστώθηκε υψηλή θετική συνάφεια του παράγοντα της Οικογενειακής

Συνοχής με την Προσαρμοστικότητα ($r = .599, p < 0,01$) (βλ. πίν. 2.5), αποτέλεσμα που υποστηρίζεται τόσο στη θεωρητική μας θεμελίωση όσο και στις διεθνείς ερευνητικές καταγραφές, καθώς και στο συνολικό score του Ερωτηματολογίου που διαπιστώθηκε υψη-

Πίνακας 2.6: Pearson r και στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των παραγόντων του ερωτηματολογίου ΕΔΕΠ & του Ερωτηματολογίου Faces

	Άγχος-Δυσθυμία	Μοναχικό-τητα	Ψυχο-σωματικές Διαταραχές	Επιθετικό-τητα	Παρα-βατικότητα	Οικογενει-ακή Συνοχή	Προσαρμο-στικότητα
Άγχος-Δυσθυμία	1	,691**	,514**	,445**	,354**	-,273*	-,283**
Μοναχικότητα	,691**	1	,374**	,380**	,420**	-,166	-,135
Ψυχοσωματικές Διαταραχές	,514**	,374**	1	,217*	,270**	-,195	-,154
Επιθετικότητα	,445**	,380**	,217*	1	,845**	-,068	-,092
Παραβατικότητα	,354**	,420**	,270**	,845**	1	-,100	-,140
Οικογενειακή Συνοχή	-,273*	-,166	-,195	-,068	-,100	1	,599**
Προσαρμοστικότητα	-,283**	-,135	-,154	-,092	-,140	,599**	1

λή θετική συνάφεια τόσο με τον παράγοντα της Οικογενειακής Συνοχής ($r = ,850, p < 0,01$) καθώς και με τον Παράγοντα της Προσαρμοστικότητας ($r = ,878, p < 0,01$). Δεν διαπιστώθηκαν υψηλές ή αρνητικές συνάφειες μεταξύ των παραγόντων του Ερωτηματολογίου με το χρονικό διάστημα συμμετοχής σε Σχολές Γονέων καθώς και με τον αριθμό των παιδιών (βλ. πίν. 2.5).

Γ.3. Συνάφειες μεταξύ των παραγόντων του Ερωτηματολογίου ΕΔΕΠ και του Ερωτηματολογίου Faces

Διερευνήθηκαν οι συνάφειες μεταξύ των παραγόντων των δύο ερωτηματολογίων. Υψηλή αρνητική συνάφεια διαπιστώθηκε μεταξύ του παράγοντα του Άγχους-Δυσθυμίας με τον Παράγοντα της Οικογενειακής Συνοχής ($r = -,273, p < 0,05$). Δεν παρατηρήθηκαν υψηλές αρνητικές ή θετικές συνάφειες μεταξύ των άλλων παραγόντων (βλ. πίν. 2.6)

Γ.4. Διερεύνηση συνάφειας των παραγόντων του FACES με μια σειρά αριθμητικών μεταβλητών (ηλικία γονέα και αριθμός παιδιών)

Εξετάστηκε η σχέση μεταξύ των παραγόντων του FACES και μιας σειράς αριθμητικών μεταβλητών. Στατιστικώς σημαντικές διαφορές προέκυψαν ως προς τον παράγοντα μόνο της Προσαρμοστικότητας. Αναλυτικά διαπιστώθηκε υψηλή θετική συνάφεια ($r = ,231, p < 0,05$) (βλ. πίν. 2.7) του παράγοντα της Προσαρμοστικότητας με την ηλικία του γονέα. Δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές με τον παράγοντα της Οικογενειακής Συνοχής. Ως προς τη μεταβλητή της Οικογενειακής Συνοχής με τον αριθμό των παιδιών, προέκυψε αρνητική συνάφεια ($r = -0,332, p < 0,05$), ενώ δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντικές διαφορά με τον παράγοντα της Προσαρμοστικότητας.

Πίνακας 2.7: Pearson r και στατιστική σημαντικότητα των παραγόντων του FACES με την ηλικία των γονέων και τον αριθμό των παιδιών

		Οικογενειακή Συνοχή	Προσαρμοστικότητα	Ηλικία γονέα	Αριθμός παιδιών
Οικογενειακή Συνοχή	Pearson Correlation	1	,599(**)	,006	-,332*
	N	89	85	87	
Προσαρμοστικότητα	Pearson Correlation	,599(**)	1	,231(*)	,032
	N	85	87	85	
Ηλικία γονέα	Pearson Correlation	,006	,231(*)	1	,054
	N	87	85	92	
Αριθμός παιδιών	Pearson Correlation	-,332*	,032	,054	1
	N	85	89	85	89

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

• Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 2.8: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στους Παράγοντες του Ερωτηματολογίου Faces ως προς τη Συμμετοχή σε Σχολές Γονέων

Γραμματικές γνώσεις	Οικογενειακή Συνοχή			Προσαρμοστικότητα		
	M.O	N	T.A	M.O	N	T.A
Απόφοιτος Δημοτικού	28,33	6	4,62	43,83	6	4,57
Απόφοιτος Γυμνασίου	26,00	2	,000	36,50	2	3,53
Απόφοιτος Λυκείου	25,82	28	4,44	40,15	26	11,59
Πτυχιούχος Ανώτερης-Ανώτατης Σχολής	27,85	47	3,38	42,00	47	5,15
Μεταπτυχιακό	29,80	5	2,38	41,40	5	2,70
ΣΥΝΟΛΟ	27,34	88	3,88	40,77	86	7,50

Πίνακας 2.9: F-τιμές και στατιστική σημαντικότητα ως προς τη μεταβλητή της συμμετοχής σε Σχολές Γονέων

	SS	df	MS	F	Σημαντικότητα
Οικογενειακή Συνοχή X Γραμματικές γνώσεις	124,075	4	31,019	2,16	,448
Προσαρμοστικότητα X Γραμματικές γνώσεις	51,44	4	12,861	,220	,046

Πίνακας 2.10: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων του Ερωτηματολογίου Faces με το σχολείο φοίτησης

Σχολείο Φοίτησης	Οικογενειακή Συνοχή			Προσαρμοστικότητα		
	M.O	N	T.A	M.O	N	T.A
Δημόσιο	27,78	52	3,23	42,39	51	7,55
Ιδιωτικό	26,70	37	4,57	35,61	36	7,05
ΣΥΝΟΛΟ	27,33	89	3,86	41,24	87	7,47

Πίνακας 2.11: Ανάλυση διακύμανσης των παραγόντων του ερωτηματολογίου Faces

	SS	df	MS	F	Σημαντικότητα
Οικογενειακή Συνοχή X Σχολείο Φοίτησης	25,48	1	25,48	1,72	,193
Προσαρμοστικότητα X Σχολείο Φοίτησης	163,21	1	163,21	2,98	,048

Γ.5. Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου του γονέα και των παραγόντων του FACES

Η εξέταση της σχέσης μορφωτικού επιπέδου γονέα και των παραγόντων του Faces κατέδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφορές. *Αναλυτικά μεγαλύτερο μέσο όρο στον παράγοντα της Προσαρμοστικότητας εμφάνισαν οι γονείς που είναι πτυχιούχοι Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης (M=42,*

N=47) καθώς και κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (M.O=41,40, N=5) σε σχέση με τους γονείς που είναι απόφοιτοι Γυμνασίου και Λυκείου (M.O=36, N=2, και M.O=40,15 N=26 αντίστοιχα) (βλ. πίν. 2.8). Οι διαφορές που προέκυψαν κρίθηκαν στατιστικώς σημαντικές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% (βλ. πίν. 2.9). Δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στον παράγοντα της Οικογενειακής Συνοχής (βλ. πίν. 2.9).

Γ.6. Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των παραγόντων του Ερωτηματολογίου FACES με το σχολείο φοίτησης

Διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ του σχολείου φοίτησης (ανεξάρτητη μεταβλητή) με τους παράγοντες του FACES, την οικογενειακή συνοχή και προσαρμοστικότητα. Οι γονείς των παιδιών που φοιτούν σε δημόσια σχολεία εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο στον παράγοντα της προσαρμοστικότητας ($M=42,40, N=51$) σε σχέση με τους γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν σε Ιδιωτικό σχολείο ($N=35,61, N=36$) (βλ. πίν. 2.10). Οι διαφορές που προέκυψαν κρίθηκαν στατιστικώς σημαντικές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ του παράγοντα της οικογενειακής συνοχής με το σχολείο φοίτησης (βλ. πίν. 2.11).

Συζήτηση

Τα σημαντικότερα ευρήματα της προπilotικής αυτής έρευνας, που ενδέχεται να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω ερευνητικές αναζητήσεις, μπορούν να αποτυπωθούν ως ακολούθως:

1. Οι διαφορές που προέκυψαν ανάμεσα μόνο στον παράγοντα της Οικογενειακής Προσαρμοστικότητας ως προς τη μεταβλητή του φύλου καταδεικνύουν ότι οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο στον συγκεκριμένο παράγοντα σε σχέση με τους άνδρες, εύρημα αναμενόμενο με βάση τη οικειοποίηση ενός παραδοσιακότερου οικογενειακού ρόλου από μέλους των γυναικών.

2. Διαφορές προέκυψαν ανάμεσα στη μεταβλητή της συμμετοχής σε Ομάδες Γονέων και στον παράγοντα της Προσαρμοστικότητας καταδεικνύοντας ότι οι γονείς που συμμετέχουν σε Ομάδες Γονέων εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο στον παράγοντα της Προσαρμοστικότητας σε σχέση με τους γονείς που δεν συμμετέχουν σε Σχολές Γονέων. Πιθανολογούμε ότι οι γονείς, που επιθυμούν τη συμμετοχή τους σε ομαδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, στάση όχι ιδιαίτερα διαδεδομένη στην ελληνική κοινωνία, διαθέτουν ισχυρότερη ευελιξία και διάθεση προσαρμοστικότητας σε πιθανές αλλαγές.
3. Η υψηλή θετική συνάφεια του παράγοντα της Οικογενειακής Συνοχής με τον παράγοντα της Προσαρμοστικότητας, όπως καταδείχτηκε, υποστηρίζεται τόσο στη θεωρητική μας θεμελίωση όσο και στις διεθνείς ερευνητικές καταγραφές, δηλώνοντας την αλληλεξάρτηση των δύο αυτών παραγόντων στη διαμόρφωση του οικογενειακού προφίλ.
4. Ακολούθως διαπιστώθηκε υψηλή θετική συνάφεια του παράγοντα της Προσαρμοστικότητας με την ηλικία του γονέα. Καταδείχτηκε κατά την εξέταση της σχέσης του μορφωτικού επιπέδου γονέα και των παραγόντων του Faces ότι, μεγαλύτερο μέσο όρο στον παράγοντα της Προσαρμοστικότητας εμφάνισαν οι γονείς που είναι πτυχιούχοι Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης καθώς και κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών σε σχέση με τους γονείς που είναι απόφοιτοι Γυμνασίου και Λυκεί-

ου, εύρημα αναμενόμενο καθώς το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο πιθανολογούμε ότι υποβοηθά την ευελιξία στην αποδοχή καινούριων και διαφορετικών καταστάσεων.

5. Κατά την διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του σχολείου φοίτησης (ανεξάρτητη μεταβλητή) με τους παράγοντες του FACES, την οικογενειακή συνοχή και προσαρμοστικότητα καταδείχτηκε ότι, οι γονείς των παιδιών που φοιτούν σε δημόσια σχολεία εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο στον παράγοντα της προσαρμοστικότητας σε σχέση με τους γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν σε ιδιωτικό σχολείο. Πιθανολογούμε ως αναμενόμενο το προαναφερθέν εύρημα, αν και δεν υπάρχουν αντίστοιχες ερευνητικές ή θεωρητικές επισημάνσεις που θα το υποστήριζαν.

Οι προαναφερθείσες ερευνητικές διαπιστώσεις, έστω και υπό την αίρεση της προπilotικής τους πιστοποίησης, καταδεικνύουν ορισμένες διαφορές σε σημαντικά οικογενειακά μεγέθη (οικογενειακή συνοχή και προσαρμοστικότητα), που εν πολλοίς καθορίζουν την εύρυθμη λειτουργία της οικογένειας.

Οι διαφορές αυτές εντοπίζονται σε ομάδες γονέων που παρακολούθησαν συμβουλευτικά γονεϊκά προγράμματα και καταδεικνύουν την ευελιξία και την αντοχή που οι γονείς αυτοί εκλύουν στις πιθανές αλλαγές και εντάσεις του οικογενειακού συστήματος, υποδηλώνοντας την παρεμβατική βαρύτητα της συμβουλευτικής στο οικογενειακό πεδίο.

Προτείνουμε την περαιτέρω ερευνητική διερεύνηση και την πιθανή πιλοτική εφαρμογή παρόμοιων συμβουλευτικών παρεμβάσεων σε γονεϊκές ομάδες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Babor T.F., Brown J. & Del Boca K., (1990). Validity of self-reports in applied research on addictive behaviors: Fact or fiction; *Behavior assessment*, 12, 5-31.
- Cashwell, C.S. & Vacc, N.A., (1996). Family functioning and risk behaviors: Influences on adolescent delinquency. *School Counselor*, 44, 105-114.
- Clark R. & Shields G., (1997). Family communication and delinquency. *Adolescence*, 32, 81-92.
- Jacob Th.(1987). Role of time frame in the assessment of family functioning. *Journal of Marital and family therapy*, p: 1-6.
- Maynard P.E. & Olson D.H., (1987). Circumflex model of family systems: A treatment tool in family counseling. *Journal of Counseling and development*, 65, 502-504.
- Olson D.H., (1985). FACES III (Family adaptation and Cohesion Scales). St. Paul, M. N.: University of Minnesota.
- Olson D.H., Partner J. & Lavee Y., (1985). FACES III. S T. Paul: Department of family Science, University of Minnesota.
- Quay, H.C. & Peterson, D.R., (1975). Manual for behaviour problem checklist. Coral cables, SI: University of Miami.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 84-85, Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2008, σσ. 107-125

Ηλίας Κουρκουλάκος, Μενδρινός Μανώλης**, Παρασκευή Πουλογιαννοπούλου****

**ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗ ΥΓΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΔΗΨΗΣ- ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ**

Έως πρόσφατα τα θέματα ψυχικής υγείας θεωρούνταν αποκλειστικά ευθύνη των φορέων υγείας. Όμως σύγχρονες έρευνες, με βάση την εξέλιξη των αναγκών, οδήγησαν στη συνειδητοποίηση ότι το αποτελεσματικό σχολείο δεν έχει μόνο την ευθύνη της διανοητικής ανάπτυξης των μαθητών του, αλλά έχει ανάγκη πλαισίωσης και άλλων υποστηρικτικών προγραμμάτων συμβουλευτικής ενίσχυσης σε θέματα συναισθηματικής και ψυχικής βοήθειας των μαθητών.

Επομένως, ο ρόλος του σχολείου φαίνεται να είναι καθοριστικός στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών του και πλέον το σχολείο φέρει την ευθύνη να φροντίσει για την ασφάλεια και την ευεξία των παιδιών. Εξάλλου, αποτελεί δικαίωμα όλων των παιδιών να γνωρίζουν ισότιμα τους τρόπους για τη διασφάλιση και θωράκιση τόσο της σωματικής όσο και της ψυχικής τους υγείας και ασφάλειας.

Για το λόγο αυτό εφαρμόζονται σήμερα σε πολλά σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προγράμματα Συμβουλευτικής και Αγωγής Υγείας με την καθοδήγηση του συντονιστή-Συμβούλου. Η εφαρμογή προγραμμάτων αγωγής υγείας στα σχολεία απαιτεί σχεδιασμό, αξιολόγηση, πειραματισμό, επαγγελματισμό, τεκμηρίωση πηγών και εξεύρεση πόρων.

Λέξεις κλειδιά: συμβουλευτική ενίσχυση, αγωγή υγείας, συντονιστής-Σύμβουλος, πρόληψη, παρέμβαση.

Elias Kourkoulakos, Manolis Mendrinis**, Paraskevi Poulogiannopoulou****

**COUNSELING AND MENTAL HEALTH IN PRIMARY
AND SECONDARY EDUCATION: PREVENTION
AND INTERVENTION' S PROGRAMS**

Until recently, health organizations were exclusively responsible for issues concerning mental health. However, recent research based on the evolution of needs has led to the realization that an effective school not only has the responsibility to educate students, but also the need to create a framework with supporting counseling programs which help students with emotional and psychological problems.

As a result, the school seems to play an important role on the promotion of the students' mental health and well-being as well as their safety.

In any case, every child has the right to know how to safeguard both their physical and mental health.

For the above reasons, a lot of programs on Counseling and Mental Health are being applied nowadays in Primary and Secondary Education with the guidance of counselors.

The application of such programs requires planning, evaluation, experimentation, professionalism, validation of resources and fund-raising.

Keywords: counseling support, health education, coordinator- Counselor, prevention, intervention.

* Ο Η. Κ. είναι Φιλόλογος και απόφοιτος του Π.Μ.Σ. Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός.

** Ο Μ. Μ. είναι Δάσκαλος και απόφοιτος του Π.Μ.Σ. Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός.

*** Η Π. Π. είναι Φιλόλογος και απόφοιτος του Π.Μ.Σ. Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός.

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με το καταστατικό του *Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας* «υγεία είναι η κατάσταση της πλήρους σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας και όχι μόνο η απουσία ασθένειας ή αναπηρίας». Ένας άλλος ορισμός θεωρεί την υγεία ως το αποτέλεσμα της φυσικής κατάστασης ενός ατόμου, αλλά και της στάσης που αυτό υιοθετεί απέναντι και στο περιβάλλον.

Ο ορισμός της υγείας, σύμφωνα πάντα με το παραπάνω καταστατικό, περιλαμβάνει τρεις τουλάχιστον διαστάσεις. Η πρώτη δίνει έμφαση στη βιολογική πλευρά της υγείας και αφορά κυρίως τη σωματική δυσλειτουργία ή την ύπαρξη ιώσεων. Η δεύτερη αφορά τους κοινωνικούς ρόλους που υιοθετούν τα άτομα και η τελευταία αφορά τους ψυχολογικούς παράγοντες. Σύμφωνα με την τελευταία άποψη, προσωπικές εμπειρίες και γνωστικοί παράγοντες μπορούν να προβλέψουν την καλή υγεία ή την εμφάνιση ασθένειας σε ένα άτομο και κατά συνέπεια τα άτομα είναι υπεύθυνα ή ελέγχουν τα ίδια την υγεία τους και η υγεία αποτελεί ένα ψυχοκοινωνικό φαινόμενο.

Το 1972 ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας έδωσε τον εξής ορισμό για την Αγωγή Υγείας: «Αγωγή για την υγεία είναι μια διαδικασία που γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ της πληροφόρησης για την υγεία και της πρακτικής για την υγεία». Ο ορισμός αυτός διαμορφώθηκε λίγο αργότερα: «Αγωγή για την υγεία είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία με πολλές παραμέτρους (πνευματικές, ψυχολογικές και κοινωνικές) που εμπεριέχει δραστηριότητες, οι οποίες οδηγούν στην κατανόηση των προβλημάτων

υγείας και στην ενίσχυση της υπευθυνότητας και της ικανότητας του ατόμου για λήψη σωστών αποφάσεων σε ότι αφορά στην προσωπική του ευημερία, αλλά και στην ευημερία της οικογένειάς του και της κοινωνίας που ανήκει».

Ο ορισμός της *Αγωγής Υγείας* που έγινε αποδεκτός από την Ευρωπαϊκή Ένωση το 1986 αναφέρει ότι η Αγωγή Υγείας είναι μια διαδικασία που στηρίζεται σε επιστημονικές αρχές και χρησιμοποιεί προγραμματισμένες ευκαιρίες μάθησης που δίνουν τη δυνατότητα στους ανθρώπους, όταν λειτουργούν ως άτομα ή ως σύνολο, να αποφασίζουν και να ενεργούν συνειδητά (ενημερωμένα) για θέματα που επηρεάζουν την υγεία τους».

2. Σκοπός και Στόχοι της Συμβουλευτικής στο Θέμα της Αγωγής Υγείας

Η Αγωγή Υγείας είναι μια διαθεματική δραστηριότητα, μια καινοτόμος δράση που η συμβολή της μέσα στη σχολική ζωή κρίνεται σήμερα ως ιδιαίτερα σημαντική και απαραίτητη.

Ο ρόλος της Συμβουλευτικής στην Αγωγή Υγείας έγκειται στην προάσπιση, τη βελτίωση και την προαγωγή της ψυχικής και σωματικής ευεξίας των μαθητών, αφενός με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τους και της κριτικής τους σκέψης και αφετέρου με την αναβάθμιση του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός τους.

Παράλληλα με τον παραπάνω βασικό σκοπό υπάρχουν διάφοροι γενικοί στόχοι που δίνουν τις γενικές αλλά και συγκεκριμένες κατευθύνσεις στα προγράμματα συμβουλευτικής στήριξης.

Οι σημαντικότεροι από τους στόχους αυτούς είναι:

- Η λεπτομερής και εμπειριστατωμένη ενημέρωση των νεαρών ατόμων σχετικά με τους κινδύνους που απειλούν την ψυχική και σωματική τους υγεία. Η Alysoun Moon (1998) αναφέρει ότι όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να γνωρίζουν τους τρόπους να διασφαλίσουν τόσο τη σωματική όσο και την ψυχική τους υγεία και ασφάλεια
- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων, κριτικής στάσης, η βελτίωση της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης, αλλά και της δυνατότητας να διαπραγματεύεται και να προβαίνει στις σωστές επιλογές.
- Η μείωση της σχολικής αποτυχίας και της πρόωρης εγκατάλειψης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.
- Η πρόληψη του αποκλεισμού από την κοινωνία και την αγορά εργασίας.
- Η αναβάθμιση της σχολικής ζωής, η δυνατότητα διάδοσης των γνώσεων και των εμπειριών των προγραμμάτων σε άτομα και φορείς με άμεση σχέση με το σχολικό περιβάλλον (Σύλλογοι Γονέων, εκπρόσωποι της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, κλπ).

Ο ρόλος του σχολείου

Σύμφωνα με τις τελευταίες προσεγγίσεις για το ρόλο του σχολείου (Παρασκευόπουλος, 2002), ως βασικός στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η ανάπτυξη κριτικής συνείδησης και σκέψης. Ανάμεσα σε επιμέρους τομείς που αναφέρονται στην παραπάνω ανάπτυξη είναι και η δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου «η υγιεινή επιλο-

γή είναι η προσιτή επιλογή». Το σχολείο από την ίδια του τη φύση είναι ένας χώρος που προνομιακά μπορεί να προάγει και την υγεία. Το σχολείο οφείλει όχι μόνο να εκπαιδεύει τους νέους και να προάγει την υγεία τους κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής, αλλά ταυτόχρονα να τους εξοπλίζει με γνώσεις και δεξιότητες, ώστε ως ενήλικες στο μέλλον να αναλάβουν την ευθύνη για τον εαυτό τους και την κοινότητά τους, και μέσω των διαθέσιμων δημοκρατικών οδών να ενεργούν για τη χάραξη δημόσιας πολιτικής για την υγεία σε τοπικό, σε εθνικό και σε παγκόσμιο επίπεδο (Tonos, 1998).

Έχει αποδειχτεί από σχετικές έρευνες ότι εκείνο που έχει μακροπρόθεσμα τη μεγαλύτερη επίδραση στη διαμόρφωση ή τη συνολική μεταβολή συμπεριφοράς είναι η παρέμβαση της σχολικής εκπαίδευσης (Περάκη, 1994, Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001, Χατζηχηρόστου, 2004). Η παρέμβαση που επιχειρείται μέσα από τη σχολική πρακτική έχει δύο κυρίως στόχους:

- Να απευθυνθεί στα παιδιά όλων των κοινωνικών τάξεων που είναι συγκεντρωμένα και προσιτά μέσα στο σχολείο, ανεξάρτητα από το πνευματικό επίπεδο των γονιών τους.
- Να φτάσει στα παιδιά πριν αυτά αποκτήσουν κακές συνήθειες και σε μια περίοδο που το πνεύμα τους είναι ακόμη δεκτικό σε μηνύματα.

Ο ρόλος του Συμβούλου στο χώρο του σχολείου

Οι Σύμβουλοι έχουν τη δυνατότητα να βρίσκονται κοντά στα παιδιά, να έρχονται σε στενή επαφή μαζί τους στο σχολικό περιβάλλον και να αναγνωρί-

ζουν τις δυσκολίες των μαθητών τους (Μαλιγκιώση-Λοΐζου, 1999).

Ένα πρόγραμμα Αγωγής Υγείας μέσα στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να επικεντρώνεται στη βελτίωση της ικανότητας του μαθητή να «φροντίζει συνολικά» τον εαυτό του, όμως ο Σύμβουλος αποτελεί το σημαντικό εκείνο παράγοντα που καλείται να αφήσει τον παραδοσιακό του ρόλο, να γίνει και αυτός «μαθητής» μέσα στο πρόγραμμα και συνεργάτης των μαθητών του.

Είναι απαραίτητο να είναι απαλλαγμένος από κάθε είδους προκαταλήψεις, να ενδιαφέρεται για όλους χωρίς διακρίσεις και να σεβεται τους εσωτερικούς ρυθμούς των μαθητών του. Να είναι συντονιστής και όχι καθοδηγητής, συμμετέχος στις ιδέες και στις εμπειρίες που αποκομίζονται και όχι να λειτουργεί ως ο μοναδικός πομπός γνώσης.

Οι Σύμβουλοι έχουν χρέος να διερευνήσουν και να αξιολογήσουν πρώτα τα δικά τους συναισθήματα, αξίες και στάση, ώστε να μπορέσουν στη συνέχεια τόσο με τη στάση τους όσο και μέσα από τη διδασκαλία να καλλιεργήσουν στους μαθητές τους συναισθήματα αυτοεκτίμησης, αυτοαξιολόγησης και αυτοελέγχου. Είναι απαραίτητο να δείχνουν σεβασμό στους μαθητές τους, στις επιλογές τους και στον τρόπο που τις εκφράζουν και να τους δείξουν καθαρά ότι τους αποδέχονται. Η αποδοχή είναι καθοριστική για μια συμμετοχική διαδικασία που θα προάγει τους διαπροσωπικούς δεσμούς.

Για να κατέχουν όμως αυτές τις δεξιότητες οι Σύμβουλοι πρέπει να έχει δημιουργηθεί ένα δίκτυο κατάρτισης αλλά και υποστήριξης τους με την βοήθεια των σχολικών συμβούλων και των

άλλων φορέων ψυχικής υγείας. Η κατάρτιση των Συμβούλων αποτελεί το μέσο μετάδοσης της απαραίτητης τεχνογνωσίας, ώστε να λειτουργήσουν οι ίδιοι ως σύμβουλοι της σχολικής κοινότητας στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της προεφηβείας και της εφηβείας στην προαγωγή της υγείας.

Ο σύγχρονος Σύμβουλος αναλαμβάνει το καθήκον να συμβάλει στη δημιουργία αξιών, ικανών και ψυχικά υγιών ανθρώπων. Καλείται, λοιπόν, σήμερα να λειτουργήσει ως σύμβουλος όπου η σχέση του με τους μαθητές του κάποιες φορές θα πρέπει να συνυπάρχουν κάποιιοι ή και όλοι οι παρακάτω παράγοντες (εντελώς απαραίτητοι στη συμβουλευτική σχέση):

1. Αναγνώριση του προβλήματος του μαθητή ή των μαθητών του
2. Συμφωνία ή γνησιότητα απέναντι τους
3. Απεριόριστη και άνευ όρων θετική αναγνώριση
4. Ενουναίσθητη κατανόηση

Η αποδοχή μαθητή, των συναισθημάτων του, ακόμη και αυτών τα οποία ο ίδιος φοβάται, θεωρείται σημαντική για τη συναισθηματική του ανάπτυξη και την εξεύρεση θετικών λύσεων.

Ο ρόλος των γονέων

Είναι παραδεκτό από όλους ότι η κοινωνία σήμερα απαιτεί από τους ενήλικες, γονείς και εκπαιδευτικούς, για να μπορέσουν να μεγαλώσουν τα παιδιά τους, να είναι σε θέση να εξακολουθούν να «μεγαλώνουν» και οι ίδιοι. Σ' ένα μεταβαλλόμενο κόσμο τα σταθερά σημεία αναφοράς δεν μπορούν να βρεθούν «έξω», αλλά μέσα στο ίδιο το άτομο.

Ο ρόλος του γονέα μαθαίνεται και

σχεδόν κάθε γονέας ανατρέχει στην εμπειρία που απέκτησε από τους γονείς του από την πρώτη νηπιακή ηλικία. Όμως στη σύγχρονη εποχή δεν υπάρχουν οι σταθερές αξίες, οι καθορισμένοι ρόλοι και άλλα σταθερά σημεία αναφοράς. Οι αλλαγές είναι συχνές και ραγδαίες. Και στις αλλαγές αυτές που έχουν να κάνουν με το ρόλο του σημερινού γονιού εμπεριέχονται αγωνίες και αβεβαιότητα, αλλά και ευκαιρίες για καλύτερη προσωπική πορεία γονέων και παιδιών, καθώς και δυναμικότερη εσωτερική εξέλιξη (Καλογριδής, 2006).

Τα σύγχρονα προγράμματα Αγωγής Υγείας αντιμετωπίζουν τον γονεϊκό ρόλο όχι σαν απόρροια μια εξωτερικής μαθησιακής διαδικασίας, αλλά μιας σημαντικής και ειδικών εσωτερικής διεργασίας (Κλεφτάρας, 2002).

3. Μεθοδολογία

Για την ολοκλήρωση των προγραμμάτων Συμβουλευτικής στήριξης και Αγωγής Υγείας ακολουθείται μεθοδολογία με συγκεκριμένα διδακτικά εργαλεία.

Η σύγχρονη μεθοδολογία της Αγωγής Υγείας δεν στηρίζεται πλέον στην απλή ενημέρωση και μεταφορά γνώσεων σε εξειδικευμένα θέματα υγείας. Αντιθέτως, για την εκπλήρωση των στόχων της απαιτείται να χρησιμοποιηθούν μέσα που στοχεύουν στην ενεργητική και βιωματική μάθηση των αντικειμένων των προγραμμάτων.

Στη μεθοδολογία αυτή προτείνεται:

- Η προσέγγιση της σχολικής τάξης ως ομάδας
- Η εστίαση στην παιδαγωγική σχέση

- Η ενεργητική ακρόαση ως τρόπος επικοινωνίας
- Η διαθεματική προσέγγιση μέσα από ενοποιημένη μορφή διδ/λίας
- Η χρήση διερευνητικών μεθόδων με στόχο τη σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης.

Ως καταλληλότερο μοντέλο προσέγγισης προτείνεται το Ψυχοκοινωνικό, το οποίο εισάγει την έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων και αναπτύσσει:

- Τρόπους επικοινωνίας
- Τρόπους επίλυσης συγκρούσεων
- Τρόπους λήψης αποφάσεων
- Τρόπους συνειδητής επιλογής κ.ά.

Για την προαγωγή και αγωγή υγείας είναι φανερό λοιπόν ότι είναι απαραίτητη η εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες ενθαρρύνουν τη συμμετοχή και τη συνεργασία. Το να διδάσκεται απλώς στους ανθρώπους το χρήσιμο, το ωφέλιμο και το σωστό δεν επαρκεί στο να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Όλοι οι άνθρωποι, και φυσικά και οι μαθητές, πρέπει να είναι ενεργά αναμειγμένοι και να αισθάνονται ότι αυτό το οποίο μαθαίνουν είναι σχετικό με τις δικές τους εμπειρίες.

Στην παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας η μετάδοση πληροφοριών ακολουθεί μονόδρομη κατεύθυνση, από τον εκπαιδευτικό προς τον μαθητή.

Στη συμμετοχική προσέγγιση ή στην ενεργό μάθηση ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει μια διττή διαδικασία: ανακαλύπτει τις ανάγκες των μαθητών, τις στάσεις τους και το πώς αισθάνονται και ανακαλύπτει τρόπους να καλύψει τις ανάγκες τους αυτές. «Ξέρω ότι δεν μπορώ να διδάξω τίποτα σε κανέναν. Μπορώ μόνο να δημιουργήσω ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο κάποιος θα μπορεί να μάθει κάτι».

Σύμφωνα με τη θεωρία του Rogers (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1999).

Με τη μέθοδο της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας και συμμετοχικής προσέγγισης ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές του να αναλάβουν οι ίδιοι την ευθύνη να μάθουν και να αναπτυχθούν, προκειμένου να νιώσουν ικανοί να αναλάβουν τον έλεγχο της ζωής τους και την ευθύνη των αποφάσεών τους. Ειδικότερα, όταν αναφερόμαστε στην προαγωγή της ψυχικής υγείας, χρειάζεται να βοηθηθούν οι άνθρωποι να αναγνωρίσουν τις αντιλήψεις και τα συναισθήματά τους, να τα αποδεχθούν και να ενισχύσουν έτσι την αίσθηση της αυτοαξίας τους.

Η αλληλεπίδραση των παιδιών στην ομάδα συμβάλλει στη μείωση των λαθών και λειτουργεί ως έλεγχος στις διάφορες προτάσεις και εναλλακτικές λύσεις (Γεώργας, 1986). Τα παιδιά κατανοούν καλύτερα ότι τα προβλήματά τους είναι διαπροσωπικά και ότι η συμπεριφορά τους έχει κοινωνικές προεκτάσεις. Η συμμετοχή σε ομάδες βέβαια εξαρτάται από παράγοντες όπως ο Σύμβουλος, το συγκεκριμένο αντικείμενο εργασίας ακόμη και από το πώς κάθονται τα μέλη στην ομάδα (Brown & Atkins, 1977).

Ο Malcolm Knowles (Cross, 1981) υποστηρίζει ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαδικασία της μάθησης είναι η ύπαρξη ενός *μαθησιακού συμβολαίου* που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευόμενους για τη διάγνωση των αναγκών τους, τον ορισμό των στόχων τους, τον εντοπισμό των μαθησιακών στρατηγικών και την αξιολόγηση της προόδου τους (Cross, 1981).

Παρατηρώντας τα προγράμματα Αγωγής Υγείας που γίνονται στη χώρα μας, διαπιστώνουμε ότι έχουν σχε-

διαστεί με βάσει τις μεθόδους που αναφέρθηκαν, θεωρώντας την μεθοδολογία ως ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία στην επιτυχία ενός προγράμματος.

Τέλος, να υπογραμμισθεί ότι τα προγράμματα Αγωγής Υγείας για να έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα απαιτούν συγκεκριμένες δεξιότητες – προϋποθέσεις για να λειτουργήσει σωστά και εποικοδομητικά η συμβουλευτική σχέση (ορθή αντίληψη, εστίαση, αναζήτηση – ανάδειξη προσόντων, προσεκτική παρακολούθηση και ενεργή ακρόαση, χρήση ερωτήσεων, ενθαρρύνσεις, αντανάκλαση συναισθημάτων, αναδιτύπωση, παράφραση, ερμηνεία, πληροφόρηση και καθοδήγηση).

4. Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Πρόληψης και Παρεμβατικών Προγραμμάτων Συμβουλευτικής και Αγωγής Υγείας

Η Συμβουλευτική και η Αγωγή Υγείας είναι κατεξοχήν διαθεματικές και διεπιστημονικές δραστηριότητες. Επομένως, τα σχετικά προγράμματα για να είναι αποτελεσματικά, πρέπει τα θέματα που διαπραγματεύονται να έχουν σπειροειδή και ολιστική δομή και μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση να διαχέονται ή να ενσωματώνονται σε άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Τόσο η ψυχοσύνθεση του μαθητή όσο και η φύση των προγραμμάτων μας επιτρέπουν και μας κατευθύνουν στην εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης ως την πλέον αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία.

Με τη διαθεματική προσέγγιση το αντικείμενο δεν ερευνάται μόνο σε μια καθορισμένη ώρα εντός ή εκτός

ωρολογίου προγράμματος με τη συμμετοχή όποιων θέλουν, αλλά επανέρχεται συχνά μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα, συνδεδεμένο με τα άλλα μαθήματα. Επιπλέον, με τον τρόπο αυτό συμμετέχει, εναισθητοποιείται και ενεργοποιείται όλο το δυναμικό της τάξης.

Η διαθεματική προσέγγιση διευκολύνει το μαθητή να εμπλουτίσει και να διαμορφώσει τις γνώσεις του σχετικά με ένα θέμα, από διάφορες πτυχές του ωρολογίου προγράμματος και να μετατρέψει τη σχολική γνώση σε καθημερινές συνήθειες και πράξεις, που έχουν άμεση θετική επίδραση στον τρόπο ζωής του.

Η Συμβουλευτική δεν αντιμετωπίζεται ως μεμονωμένο γνωστικό αντικείμενο, αλλά αποτελεί στοιχείο κάθε πτυχής της σχολικής ζωής και εξοπλίζει τους μαθητές με ικανότητες ώστε:

- Να βρίσκουν, να κατατάσσουν και να αξιοποιούν τις πληροφορίες.
- Να σχεδιάζουν μια έρευνα και να αξιολογούν τα δεδομένα της.
- Να επικοινωνούν.
- Να ερμηνεύουν τις σχέσεις μεταξύ του φυσικού κόσμου και των ανθρώπων.
- Να αναγνωρίζουν τους κινδύνους που τους απειλούν.
- Να αναπτύσσουν συνεργασία με τους άλλους.
- Να κοινωνικοποιούνται.

5. Προγράμματα Πρόληψης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Στόχοι:

- Κατανόηση του ρόλου της οικογένειας ως «χώρου» που παρέχει ασφάλεια και προστασία και επι-

σημάνση των διαφορετικών ρόλων του κάθε μέλους ((γονιός, παιδί, παππούς, γιαγιά κ.α.).

- Συνειδητοποίηση του πώς αποκτούν φίλους και ανάδειξη της σημασίας της φιλίας στη ζωή τους.
- Συζήτηση για θέματα που αφορούν στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αξιοποιούν το περιβάλλον τους, προκειμένου να ικανοποιήσουν ορισμένες ανάγκες τους.
- Κατανόηση βασικών παραμέτρων και τρόπων με τους οποίους οι κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες επηρεάζουν και διαμορφώνουν στάσεις και πρότυπα ταύτισης και συμπεριφοράς.

Θεματικές Ενότητες:

1. Η σχέση μου με τους άλλους (Η οικογένειά μου, η σχέση μου με τους γονείς- τα αδέρφια μου, τι περιμένω από τους άλλους και εκείνοι από μένα, πώς συμμετέχω στη χαρά τη θλίψη τις συγκρούσεις, πώς αντιμετωπίζω δυσάρεστα γεγονότα, σύνδεση με ειδικότερα θέματα, όπως σωματική κακοποίηση παιδιών).
2. Οι φίλοι μου (Τι σημαίνει για μένα φιλία, πώς επιλέγω τους φίλους μου, πώς με επηρεάζουν και πώς τους επηρεάζω κι εγώ, πώς συνδυάζονται η συμμετοχή σε μια παρέα/ομάδα και η διατήρησή της μοναδικότητας κάθε απόμου).
3. Το περιβάλλον μου (Το σπίτι - η γειτονιά- η πόλη, πώς αντιμετωπίζω τις αλλαγές στη ζωή μου και ποια συναισθήματα τις συνοδεύουν, πώς αξιοποιώ τον ελεύθερο χρόνο μου και τι μου αρέσει να κάνω σ' αυτόν, η επαφή μου με το φυσικό περιβάλλον, αναζήτηση

βοήθειας σε κίνδυνο, σύνδεση με ειδικότερα θέματα όπως, τι μπορεί να οδηγήσει στην πρόκληση ατυχήματος, πώς μπορώ να προστατεύσω τον εαυτό μου).

- 4 Κοινωνικές και Πολιτισμικές αξίες, διαφήμιση, Μ.Μ.Ε. (Διαφορετικοί τρόποι ζωής-συνήθειες, παιδιά διαφόρων εθνικοτήτων στο σχολείο, οι διαφορές ως παράγοντας συνύπαρξης, η αποδοχή του διαφορετικού, διαμόρφωση προτύπων και συνθηκών από τα Μ.Μ.Ε., αρνητικές και θετικές επιδράσεις της τηλεόρασης).

Ενδεικτικές δραστηριότητες:

Ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας, Παιχνίδια ρόλων, Ερωτηματολόγια έρευνας, Καλλιτεχνική δημιουργία, Δουλειά σε μικρές ομάδες, Μιμητικά παιχνίδια, Ασκήσεις ελεύθερου συνειρμού, Χωρισμός σε ζευγάρια, όπου μιλούν για τον εαυτό τους για 5' και στη συνέχεια ο ένας παρουσιάζει τον άλλο.

6. Προγράμματα Πρόληψης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Τάξη: Α' Γυμνασίου

Στόχοι:

- Αναζήτηση παραγόντων που συντελούν στη διαμόρφωση της ατομικής τους ταυτότητας.
- Αυτογνωσία και κατανόηση του τρόπου συσχέτισης με τους άλλους.
- Συνειδητοποίηση της σημασίας των συναισθημάτων τους και της επίδρασης που αυτά έχουν στις σχέσεις με τους άλλους και το πώς νιώθουν για τον εαυτό τους.

Θεματικές Ενότητες:

1. Ο εαυτός μου (Ατομική ταυτότητα και αυτοεκτίμηση, η επίδραση θετικών και αρνητικών μηνυμάτων στην εικόνα που έχω για τον εαυτό μου, πώς θα ήθελα να με βλέπουν οι άλλοι, οι αλλαγές στην εφηβεία, πώς αισθάνομαι γι' αυτές τις αλλαγές, οι προσωπικές μου ανάγκες και επιθυμίες, σύνδεση με ειδικότερα θέματα, όπως το κάπνισμα στην εφηβεία, εικόνα εαυτού και διατροφή, οι σωματικές αλλαγές στην εφηβεία και η αφύπνιση της σεξουαλικότητας).
2. Συναισθήματα: (Αναγνωρίζω τα συναισθήματά μου και τα εκφράζω, αντιμετωπίζω καταστάσεις που προκαλούν δύσκολα συναισθήματα, σύνδεση με ειδικότερα θέματα, όπως τι κάνουν συνήθως οι άνθρωποι για να αλλάξουν τη διάθεσή τους, διατροφή, αλκοόλ κ.α.).

Ενδεικτικές δραστηριότητες:

- Ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας, Παιχνίδια ρόλων, Ερωτηματολόγια έρευνας, Καλλιτεχνική δημιουργία, Δουλειά σε μικρές ομάδες, Μιμητικά παιχνίδια, Ασκήσεις ελεύθερου συνειρμού, Παρουσίαση μελών ομάδων από άλλους, αφού προηγήθηκε παρουσίαση ανά ζεύγη.

Τάξη Β' Γυμνασίου

Στόχοι:

- Ανάδειξη τρόπων επικοινωνίας εφήβων και «σημαντικών άλλων» στη ζωή τους.
- Η αλληλεπίδραση των εφήβων και η σημασία της για τη διαμόρφωση στάσεων, συμπεριφορών, συναισθημάτων, αναγκών και επιθυμιών.

Θεματικές ενότητες:

1. Η σχέση μου με τους άλλους (Οι προσδοκίες των ενηλίκων και πώς επηρεάζουν οι άλλοι τη συναισθηματική κατάσταση και τις επιλογές μου, ο ρόλος μου στην οικογένεια και οι σχέσεις μου με τα μέλη της, η σχέση μου με τους συνομηλίκους, η σχέση μου με το άλλο φύλο, προβλήματα επικοινωνίας στην οικογένεια και το σχολικό και φιλικό περιβάλλον, αντιμετώπιση συγκρούσεων-άρνησης-κριτικής, σύνδεση με ειδικότερα θέματα, όπως πώς επηρεάζομαι από τους άλλους σε θέματα διατροφής- σεξουαλικής συμπεριφοράς- ριψοκίνδυνης συμπεριφοράς- χρήσης ουσιών, πώς αντιμετωπίζω περιπτώσεις πίεσης από τους άλλους για θέματα που αφορούν την προσωπική μου ασφάλεια-τη χρήση ουσιών-τις σχέσεις με το άλλο φύλο).

Ενδεικτικές δραστηριότητες:

- Ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας, Παιχνίδια ρόλων, Ερωτηματολόγια έρευνας, Καλλιτεχνική δημιουργία, Δουλειά σε μικρές ομάδες, Μιμητικά παιχνίδια, Ασκήσεις ελεύθερου συνειρμού, Οι μαθητές συζητούν σε ομάδες για την οικογένειά τους και καταγράφουν 5 χαρακτηριστικά που συνδέουν τα μέλη της μεταξύ τους. Χωρίζονται σε ομάδες μόνο αγόρια και μόνο κορίτσια και συζητούν τι είδους εμφάνιση προτιμούν, ποια χαρακτηριστικά θεωρούν πολύ σημαντικά στην προσωπικότητα ενός αγοριού ή κοριτσιού, ποιο θεωρούν ως μεγαλύτερο μειονέκτημα στο άλλο φύλο.

Τάξη: Γ' Γυμνασίου

Στόχοι:

- Συνειδητοποίηση επίδρασης του ευρύτερου περιβάλλοντος στη συμπεριφορά, τα συναισθήματα, τις επιλογές και τον τρόπο ζωής τους.

Θεματικές ενότητες:

1. Η σχέση μου με το περιβάλλον (Οι επιδράσεις των αλλαγών στη συναισθηματική μας κατάσταση, οι επιδράσεις των κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών, ο ρόλος των Μ.Μ.Ε. και της διαφήμισης στη ζωή μας, η πολυπλοκότητα των ρόλων του εφήβου, δυνατότητες για αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των εφήβων, διαχείριση ελεύθερου χρόνου, σύνδεση με ειδικότερα θέματα, όπως αλκοόλ και διαφήμιση, σύγχρονος τρόπος ζωής και διατροφικές συνήθειες, καταναλωτική συμπεριφορά, στερεότυπα και προκαταλήψεις στους ρόλους των δύο φύλων και στην αποδοχή διαφορετικών ατόμων, αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου και εξαρτήσεις π.χ. Η/Υ, ηλεκτρονικά παιχνίδια).

Ενδεικτικές δραστηριότητες:

- Ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας, Παιχνίδια ρόλων, Ερωτηματολόγια έρευνας, Καλλιτεχνική δημιουργία, Εργασία σε μικρές ομάδες, Μιμητικά παιχνίδια, Ασκήσεις ελεύθερου συνειρμού, Χωρισμός σε ομάδες και κάθε ομάδα εκφράζει ένα έντονο συναίσθημα (θυμό, αγάπη, ζήλια, φόβο, χαρά και στη συνέχεια γίνεται παρουσίαση ρόλων για να δείξουν τα συναισθήματά τους. Επιλέγουν μια ιστορία που να ταιριάζει με τις εμπειρίες τους και να εκφράζει το συναί-

σθημα αυτό, και η κάθε ομάδα συζητά και βρίσκει τους τρόπους με τους οποίους ανταποκρίνεται στο συναίσθημα αυτό.

7. Πρόγραμμα «ΣΤΗΡΙΖΟΜΑΙ ΣΤΑ ΠΟΔΙΑ ΜΟΥ» Παραγωγή του κέντρου εκπαίδευσης για τη πρόληψη της χρήσης ναρκωτικών και την προαγωγή της υγείας

Το πρόγραμμα «στηρίζομαι στα πόδια μου» είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που επιδιώκει την πρόληψη της χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών, αναπτύσσοντας τις ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Ο κύριος στόχος του προγράμματος είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη της υγείας τους και της ζωής τους και πιο συγκεκριμένα να αναπτύξουν ικανότητες και δεξιότητες, ώστε να μπορούν να αποφασίζουν συνειδητά και υπεύθυνα για το θέμα της χρήσης ουσιών (νόμιμων και παράνομων).

Το υλικό αυτό είναι ένα βοήθημα το οποίο μπορεί να ενσωματωθεί σε ανάλογα σχολικά προγράμματα και να διαμορφωθεί σύμφωνα με τις ανάγκες του σχολείου.

Το υλικό χρησιμοποιήθηκε πιλοτικά στα Γυμνάσια ως τμήμα ενός γενικότερου προγράμματος πρόληψης της χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών. Το πρόγραμμα επικεντρώθηκε:

α. Στην ανάπτυξη ενός μοντέλου αποτελεσματικής παρέμβασης για την πρόληψη της χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών και την Αγωγή Υγείας μέσα στο χώρο του σχολείου, εμπλέ-

κοντας όλο το προσωπικό του σχολείου.

- β. Στη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- γ. Στην εκπαίδευση των Συμβούλων που θα χρησιμοποιήσουν το υλικό.

Στόχοι των προγραμμάτων πρόληψης της χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών

Τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης έχουν ως στόχο να εμποδίσουν ή να καθυστερήσουν την έναρξη της χρήσης ουσιών καθώς και τη μετάβαση από τη δοκιμή στη συστηματική χρήση. Αντίθετα, η δευτερογενής και η τριτογενής πρόληψη στοχεύουν στο να βοηθήσουν τους συστηματικούς χρήστες να μην επανέλθουν στη χρήση ή να αποφύγουν περαιτέρω προβλήματα που μπορεί να προκληθούν από τη χρήση ουσιών. Το συγκεκριμένο υλικό, που προαναφέρθηκε, στοχεύει στην πρωτογενή πρόληψη.

Η διερεύνηση ορισμένων αιτιών που οδηγούν τα άτομα στη χρήση ουσιών δικαιολογεί την έμφαση που δίνεται από τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης στην ενίσχυση των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η πρόληψη στο χώρο του σχολείου

Η χρήση ουσιών δεν μπορεί να αποδοθεί σε ένα και μοναδικό παράγοντα, αλλά είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης της ουσίας, της προσωπικότητας του ατόμου και του περιβάλλοντος.

Συνεπώς, η πρόληψη της χρήσης ουσιών στοχεύει τόσο στη μείωση της προσφοράς μέσω της νομοθεσίας, της

πολιτικής και του τελωνειακού ελέγχου, όσο και στη μείωση της ζήτησης μέσω της εκπαίδευσης και της ίδρυσης και ανάπτυξης στην τοπική κοινότητα θεραπευτικών κέντρων και συμβουλευτικών σταθμών. Η πολιτεία, οι φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης, η οικογένεια και το σχολείο είναι συνυπεύθυνοι στα θέματα πρόληψης.

Το σχολείο, συνεπώς, είναι ένας από τους φορείς που μετέχουν στη διαμόρφωση των στάσεων και συμπεριφορών σχετικά με τη χρήση ουσιών. Ο χώρος του σχολείου μπορεί να αποτελέσει έναν πολύ σημαντικό παράγοντα επιρροής των νέων ανθρώπων, ιδιαίτερα, όταν εξασφαλίζεται η συνεργασία με την οικογένεια και την τοπική κοινότητα.

8. Προγράμματα Παρέμβασης

Στα πλαίσια του προγράμματος «Ευρωπαϊκό Δίκτυο Σχολείων Προαγωγής της Υγείας» (ΕΔΙΣΠΥ), έχει εκδοθεί από το 1993 το εκπαιδευτικό εγχειρίδιο «Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο». Το πρόγραμμα αυτό αναλαμβάνουν η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (Π.Ο.Υ), η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Ε.Ε.) και το Συμβούλιο της Ευρώπης (Σ.Ε.). Συμμετέχουν 39 χώρες, ανάμεσα σ' αυτές και η Ελλάδα. Κύριος στόχος του προγράμματος είναι η προαγωγή της υγείας στα σχολεία (επιμ. Σώκου, 2000).

Για την προαγωγή της υγείας στα σχολεία έχει αναπτυχθεί ένα ευρύ δίκτυο που περιλαμβάνει:

- *Εκπαιδευτικό προσωπικό*. (εκπαιδευτικοί, σύμβουλοι, ψυχολόγοι, υπεύθυνοι φορείς αγωγής Υγείας).

- *Εθνικούς συντονιστές*. Τα τελευταία χρόνια γίνεται μία προσπάθεια απαγκίστρωσης από το ιατρικό-κλινικό μοντέλο, όπου την εποπτεία είχε το Υπουργείο Υγείας. Σήμερα εφαρμόζεται το ψυχοπαιδαγωγικό-κοινωνικό μοντέλο, που συνδέεται με τη λειτουργία σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών (σχολικοί ψυχολόγοι σε συνεργασία με δάσκαλο, μαθητές και γονείς). Την εποπτεία έχει το Υπουργείο Παιδείας.

- *Εκπαιδευτικά βοηθήματα*.
- *Ειδικές ενεργητικές μεθόδους μάθησης και επικοινωνίας*.
- *Ειδικά προγράμματα και τεχνικές παρέμβασης* (οι σύγχρονες ψυχολογικές και παιδαγωγικές θεωρίες, έχουν δώσει το θεωρητικό πλαίσιο για την εκπόνηση και εφαρμογή διδακτικό-θεραπευτικών προγραμμάτων: η γενετική του Piaget, η κοινωνικό-πολιτιστική του Vigotski και του Bruner, η οικολογική του Bronfenbrenner, η γνωστική-συμπεριφοριστική του Bandura, η θεωρία του νου, κ.τ.λ.).
- *Διεξαγωγή σεμιναρίων και επιμορφωτικών μαθημάτων*.

Από την εμπειρία των υπεύθυνων Αγωγής Υγείας προκύπτει ότι από τα προγράμματα, που ήδη διενεργούνται (2006-2007), το πιο σοβαρό πρόβλημα μαθητών και εκπαιδευτικών, που απαιτεί άμεση παρέμβαση, είναι το άγχος.

Είναι επόμενο, λοιπόν, το επίκεντρο όλων των προγραμμάτων να είναι η θωράκιση της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας των νέων. Στόχοι των προγραμμάτων αυτών είναι οι εξής:

1. Ανάπτυξη αυτοεκτίμησης.
2. Ενίσχυση της αίσθησης αυτοαξίας.

3. Προαγωγή συναισθηματικής ευεξίας.
4. Ανάπτυξη σεβασμού, συμπάθειας και κατανόησης από Συμβούλους προς μαθητές.
5. Ικανοποίηση των αναγκών στο σχολείο.
6. Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας.

Τρόπος διεξαγωγής προγράμματος: Κατά κύριο λόγο ο συντονιστής-Σύμβουλος του προγράμματος εφαρμόζει μία σειρά από δραστηριότητες (παιχνίδια, ζωγραφική, γλυπτική, θέατρο, κ.τ.λ.) με συνοδευτικά έντυπα μέσα σε ένα χρονικό διάστημα 6 ημερών. (Ο χρόνος δεν είναι απόλυτος, εφόσον τα περισσότερα προγράμματα μπορούν να διαρκέσουν και ένα ολόκληρο εξάμηνο). Οι δραστηριότητες αυτές είναι σχεδιασμένες σε μορφή αυτόνομου σεμιναρίου. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ο συντονιστής-Σύμβουλος έχει την ευχέρεια να γνωριστεί πολύ καλά με τους συμμετέχοντες και καθορίζεται επακριβώς ο χρόνος λειτουργίας. Στο τέλος κάθε σεμιναρίου γίνεται ανατροφοδότηση, διάλογος και αξιολόγηση του προγράμματος και των αποτελεσμάτων του.

9. Παραδείγματα Διενεργούντων Προγράμματα Παρέμβασης

Παράδειγμα 1ο: «Διαχείριση άγχους στο σχολείο»

Από την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας διενεργείται το παραπάνω πρόγραμμα για τη σταδιακή εξάλειψη του άγχους. Η διαδικασία που ακολουθείται είναι η εξής:

1. Ο συντονιστής-Σύμβουλος κάνει μία εισαγωγή στο θέμα «άγχος» παρέχοντας στα παιδιά μαρκαδόρους, μολύβια, πλαστελίνες, χαρτιά, κ.τ.λ. και τους ζητάει να παραστήσουν με ενεργό τρόπο την έννοια «άγχος». Πρόκειται για τα λεγόμενα «γλυπτά». Ενθαρρύνει με αυτή τη δημιουργία τη συζήτηση στο ερώτημα «τι σημαίνει για μας άγχος».
2. Ακολουθεί «παρορμητισμός ιδεών» στο ερώτημα: τι σας έρχεται στο νου όταν ακούτε τη λέξη «άγχος». Στη συνέχεια αναφέρονται από τα παιδιά τα αίτια και τα αποτελέσματα του άγχους.
3. Εν συνεχεία, γίνεται ένας μικρός διάλογος για το άγχος και παρέχεται μία πληροφόρηση σχετικά με την έννοια αυτή μέσα από όλες τις παραμέτρους και οπτικές γωνίες.
4. Ακολουθεί η ελεύθερη έκφραση των μαθητών για τις προσωπικές πηγές του άγχους τους είτε με ελεύθερη συζήτηση είτε με τα «γλυπτά», δηλαδή την αναπαράσταση μέσω υλικών (πλαστελίνη, πέτρες, πηλός, κ.α.).
5. Τίθεται ένα ερωτηματολόγιο «τρόποι αντιμετώπισης του άγχους».
6. Αμέσως μετά σε ένα ήσυχο δωμάτιο, τα άτομα ασκούνται σε διάφορες τεχνικές χαλάρωσης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με χαλαρωτική μουσική, χαμηλό φωτισμό, μεγάλα και άνετα μαξιλάρια, απαλές κουβέρτες, ευχάριστες μυρωδιές.
7. Τέλος συζητιούνται και εφαρμόζονται τρόποι αντιμετώπισης του άγχους. Οι τρόποι ποικίλλουν ανάλογα με την περίπτωση του κάθε ατόμου και τις ανάγκες του. Ως επί το πλείστον συνιστάται:

- Ξεκάθαρη και θετική σκέψη στη διαδικασία ορθής λήψης αποφάσεων.
- Αναζήτηση και παροχή υποστήριξης από τους «σημαντικούς άλλους» και από ειδικούς.
- Βελτίωση σωματικής υγείας με σωστή διατροφή και πρόγραμμα γυμναστικής, χορού, κινησιοθεραπεία, κ.τ.λ.
- Τεχνικές χαλάρωσης (μουσική, ύπνος, περίπατος, κινηματογράφος, διάβασμα, κ.τ.λ.).

Παράδειγμα 2ο: «Αλκοόλ και Ατύχημα»

Το παρόν πρόγραμμα διενεργείται με βάση τον Οδηγό Αγωγής και Προαγωγής της Υγείας (επιμ. Σώκου, 1999). Οι λόγοι που οδήγησαν στη δημιουργία αυτού του οδηγού ήταν η έκρηξη του γενικότερου ενδιαφέροντος που παρατηρείται σήμερα στην Ελλάδα και σε ολόκληρη την Ευρώπη για την ανάπτυξη ενός προγράμματος για την αντιμετώπιση του προβλήματος του αλκοολισμού από τις ρίζες του. Η αντίσταση στο αλκοόλ είναι θέμα παιδείας και γι' αυτό ένα τέτοιο πρόγραμμα δεν θα μπορούσε να εφαρμοστεί αποτελεσματικά παρά μόνο στο φυσικό του περιβάλλον που είναι το σχολείο. Το πρόγραμμα εμπλέκει το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα. Περιλαμβάνει 7 ενότητες με σαφείς οδηγίες και ενημερωτικό υλικό προς το συντονιστή-Σύμβουλο, τους μαθητές και τους γονείς. Ως συνοδευτικό υλικό προβάλλεται μία εκπαιδευτική βιντεοκασέτα «**Η ΠΟΤΟ Ή ΜΟΤΟ**» (αποτέλεσμα συνεργασίας του Ινστιτούτου Υγείας του παιδιού και του Ιδρύματος Μελετών Λαμπράκη-Επιχορήγηση από Ε.Ε.).

Πορεία Προγράμματος **ΕΝΟΤΗΤΑ 1η Γνωριμία με την ομάδα και το θέμα**

Στόχοι:

- Να οργανώσει την αλληλογνωριμία των συμμετεχόντων.
- Να εισάγει τους εκπαιδευόμενους στο θέμα του προγράμματος.
- Να δώσει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους, τις γνώσεις τους και τη σχέση τους με το θέμα.
- Να προσφέρει τη δυνατότητα στον Σύμβουλο και τους εκπαιδευόμενους να πληροφορηθούν για τις γνώσεις, τη στάση και τη συμπεριφορά του κάθε μέλους στο θέμα που επεξεργάζονται.
- Να ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των μελών στην ανάπτυξη κανόνων που διέπουν το πρόγραμμα και την ομάδα.

Μέθοδοι-Τεχνικές:

- Αλληλοσύσταση, Συνέντευξη, Εργασία σε ομάδες, Ερωτηματολόγια (βλέπε παράρτημα, σελ 76-78), Προβολή βιντεοταινιών και καταγισμός ιδεών (brainstorming), Συναντήσεις με γονείς-Διάλογος

ΕΝΟΤΗΤΑ 2η Στατιστικά στοιχεία για το αλκοόλ

Σύμφωνα με τη Σιμόνη Ξανθογιώργου (πρόεδρο της Μη Κυβερνητικής Οργάνωσης «Νηφάλιο», 24ωρη γραμμή βοήθειας: 210-6852660), οι έλληνες έφηβοι έρχονται τρίτοι στην Ευρώπη στην κατανάλωση ποτού, με μέσο όρο 12,2 έτη για το πρώτο μεθύσι στα αγόρια και 13,2 στα κορίτσια. Το πιο ανησυχητικό, όπως προέκυψε από έρευνα του Ερευνητικού Πανεπι-

στημιακού Ινστιτούτου Ψυχικής Υγιεινής, είναι ότι τα παιδιά μαθαίνουν κυρίως στα υψηλής περιεκτικότητας σε αλκοόλ ποτά, όπως ουίσκι, βότκα, τεκίλα.

Στόχοι:

- Να ενημερωθούν οι εκπαιδευόμενοι για την έκταση και τη σοβαρότητα του θέματος του προγράμματος.
- Παρουσίαση εμπειριών που αναφέρονται στο θέμα.

Μέθοδοι-Τεχνικές:

- Εργασία σε ομάδες, Αλληλοδιδασκαλία, Ομαδική παρουσίαση, Πόστερ.

ΕΝΟΤΗΤΑ 3η Νομική αντιμετώπιση της κατανάλωσης οινοπνεύματος και οδήγηση

Στόχοι:

- Να παρουσιαστούν ενημερωτικά νομικά στοιχεία για την Ελλάδα.
- Να συζητηθούν διαφορές στη νομοθεσία διαφόρων χωρών.
- Να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στις νομικές ρυθμίσεις και τις κοινωνικές αξίες, την οικονομία και την παραγωγή, τα ήθη και τα έθιμα, τα ανθρωπολογικά και τα εθνολογικά στοιχεία, τη θρησκεία, τη διαφήμιση, κ.α.
- Να εξασκηθούν οι εκπαιδευόμενοι στη λήψη υπεύθυνων αποφάσεων για τη διαμόρφωση κανόνων σε σχέση με το θέμα.

Μέθοδοι-Τεχνικές:

- Εργασία σε ομάδες, Αλληλοδιδασκαλία, Ομαδική παρουσίαση

ΕΝΟΤΗΤΑ 4η Αλκοόλ - Αλκοολαιμία - Περιεκτικότητα αλκοόλης στα ποτά - Επίδραση στην οδήγηση

Στόχοι:

- Να παρουσιαστούν ενημερωτικά στοιχεία για τη φύση του οινοπνεύματος, τη διαφορετική περιεκτικότητα οινοπνεύματος που έχει κάθε ποτό, τον τρόπο που μπορεί να υπολογιστεί η αλκοολαιμία στο σώμα και την επίδραση του οινοπνεύματος στην οδήγηση.
- Να εξασκηθούν οι εκπαιδευόμενοι στον υπολογισμό της ποσότητας αλκοόλης που έχει το κάθε είδος ποτού και την επίδρασή του στον οργανισμό σε σχέση με την οδήγηση.

Μέθοδος-Τεχνική:

- Διάγραμμα βιωματικής εμπειρίας: Η πορεία της προσωπικής εμπειρίας.

ΕΝΟΤΗΤΑ 5η Διαδικασία λήψης αποφάσεων

Στόχοι:

- Να εξασκηθούν οι εκπαιδευόμενοι, ώστε να σκέπτονται όλες τις παραμέτρους πριν πάρουν μία απόφαση και προβούν σε ενέργειες.
- Να αναγνωρίσουν τις ικανότητες που έχουν στη λήψη αποφάσεων και τους παράγοντες που συχνά επηρεάζουν τις αποφάσεις τους.

Μέθοδοι-Τεχνικές:

- Ολοκλήρωση ιστορίας, Διαλεκτική συζήτηση, Ερωτηματολόγιο, Μελέτη ενημερωτικού υλικού.

ΕΝΟΤΗΤΑ 6η Το οινόπνευμα στον οργανισμό

Στόχοι:

- Να εξασκηθούν οι εκπαιδευόμενοι σε μεθόδους υποστήριξης και καθοδήγησης των φίλων.

- Να συμπληρωθεί η ενημέρωση των εκπαιδευόμενων για το οινόπνευμα και τις επιπτώσεις του στον οργανισμό.

Μέθοδος-Τεχνική:

- «Καρουσέλ»-Συμβουλευτική ή «Λούνα Παρκ».

ΕΝΟΤΗΤΑ 7η Αξιολόγηση

Στόχοι:

- Αξιολόγηση του προγράμματος. Αναφέρεται στο περιεχόμενο, στις μεθόδους, στην ικανοποίηση των συμμετεχόντων από το πρόγραμμα.
- Παρουσίαση του προγράμματος σε τρίτους-μη συμμετέχοντες.

Πρόγραμμα 3ο: «Στεγνά» θεραπευτικά προγράμματα του ΟΚΑΝΑ (Οργανισμός κατά των Ναρκωτικών)

Οι Μονάδες Εφήβων του ΟΚΑΝΑ είναι «στεγνά» θεραπευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε:

- Εφήβους έως 20 ετών.
- Οικογένειες εφήβων που κάνουν χρήση ουσιών.

Η βασική επιδίωξη των Μονάδων Εφήβων είναι η ανάπτυξη δράσεων, η έγκαιρη παρέμβαση για τη διακοπή χρήσης, η παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, εκπαίδευσης και θεραπείας στους εξαρτημένους εφήβους και στις οικογένειές τους. Τα προγράμματα αυτά ευαισθητοποιούν και κινητοποιούν ειδικούς Συμβούλους και επαγγελματίες που έρχονται σε επαφή με τους νέους, αλλά και φορείς εκπαιδευτικούς, αθλητικούς, πολιτικούς, κοινωνικούς που σχετίζονται με εφήβους.

Το πρόγραμμα ΟΚΑΝΑ περιλαμβάνει τρεις φάσεις:

A. Συμβουλευτικός Σταθμός

- Ενημέρωση (συνέπειες, τρόποι αντιμετώπισης).
- Ψυχολογική στήριξη για διακοπή της χρήσης.
- Προετοιμασία για ένταξη στο θεραπευτικό πρόγραμμα.

B. Θεραπευτικό Πρόγραμμα

- Ατομικές και ομαδικές συναντήσεις εφήβων με στόχο την προσωπική τους ανάπτυξη και υιοθέτηση ενός νέου και δημιουργικού τρόπου ζωής χωρίς χρήση ουσιών. Περιλαμβάνει την καλλιέργεια δεξιοτήτων για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των δυσκολιών, τη δημιουργία υγιών σχέσεων, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.
- Ομαδικές δραστηριότητες για την έκφραση των συναισθημάτων (καλλιτεχνικές, ψυχογωγικές, αθλητικές).

Γ. Κοινωνική Επανένταξη

- Εμφύχωση των εφήβων για μία νέα πορεία ζωής.
- Επανασύνδεση με εκπαιδευτική και επαγγελματική ζωή.
- Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός.

Συνεπάγεται ότι οι τρεις παραπάνω φάσεις διεξάγονται με παράλληλη υποστήριξη και ενημέρωση των γονέων των μελών του προγράμματος.

Σήμερα λειτουργούν τέσσερις Μονάδες Εφήβων στην Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη, το Ρέθυμνο και τη Λάρισα:

- Μονάδα Εφήβων Αθήνας: «ΑΤΡΑΠΟΣ»
- Μονάδα Εφήβων Θεσσαλονίκης: «ΝΑΥΤΙΑΟΣ»
- Μονάδα Εφήβων Ρεθύμνου
- Μονάδα Εφήβων Λάρισας

Πρόγραμμα 4ο: «Εναισθητοποίηση Εκπαιδευτικών και παρεμβατικά προγράμματα για την προώθηση Ισότητας των δύο Φύλων στον χώρο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»

Το πρόγραμμα εφαρμόζεται από το ΚΕΘΙ (Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας) υπό την εποπτεία του Υπουργείου Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης και συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο κατά 75% και από εθνικούς πόρους. Είναι απαραίτητη η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα στερεοτύπων του φύλου και διακρίσεων στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να παρεμβαίνουν επισημονικά στο σχολικό πρόγραμμα.

Το έργο αυτό περιλαμβάνει επιμορφωτικά προγράμματα εκπαιδευτικών, παρεμβατικά προγράμματα, εκπαιδευτικά εργαλεία χρήσιμα για την προσέγγιση του θέματος της ισότητας των δύο φύλων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία του προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν την ικανότητα:

- Να αναγνωρίζουν την ανισότητα των δύο φύλων στο εκπαιδευτικό σύστημα, στις δικές τους συμπεριφορές και των συναδέλφων τους.
- Να ασκούν κριτική στάση απέναντι στα διδακτικά εγχειρίδια και τα ΜΜΕ για τον τρόπο που παρουσιάζουν τα δύο φύλα.
- Να συνειδητοποιήσουν τη διαφορετική διαμόρφωση των ταυτότητων φύλου στο σχολείο και την οικογένεια.
- Να διαμορφώσουν συνείδηση ιδιότητας του πολίτη που θα αναγνωρίζει και θα σέβεται την ισότητα των δύο φύλων, ως στοιχείο της δημοκρατίας.

- Να συμβάλλουν στον ορθό εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προσανατολισμό των νέων εξαλείφοντας τον διαχωρισμό των επαγγελματιών βάσει του φύλου (<http://www.kethi.gr>).

Πρόγραμμα 5ο: Πιλοτικό πρόγραμμα παρέμβασης για τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με αναστολές.

Το πρόγραμμα εφαρμόζεται υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων βάσει του Β' Κοινοτικού πλαισίου στήριξης. Αποτελείται από τρεις φάσεις: Διαγνωστική, Προπαρασκευαστική, Παρεμβατική.

Α' Φάση: Διαγνωστική: Γνωριμία με δασκάλους.

- Ενημέρωση των δασκάλων.
- Περιγραφή παρέμβασης στους δασκάλους.
- Εντοπισμός από τους δασκάλους των παιδιών με κοινωνικές αναστολές.
- Χορήγηση κοινωνιομετρικής τεχνικής-κοινωνιόγραμμα.
- Συμβουλευτική με τους δασκάλους: «συνδετικός κρίκος» με τους γονείς.
- Συνάντηση Συμβούλων-δασκάλων-γονέων των παιδιών με κοινωνικές αναστολές.
- Ανταλλαγή απόψεων.

Β' Φάση: Προπαρασκευαστική

- Γνωριμία και επικοινωνία με την τάξη.
- Ανάπτυξη εμπιστοσύνης, παρατήρηση της δυναμικής των αλληλεπιδράσεων.

Γ' Φάση: Παρεμβατική

- Εργασία με το παιδί: Πρόγραμμα άσκησης σε κοινωνικές δεξιότητες στο σχολείο (παιχνίδια, δραστηριότητες, επικοινωνία με άλλα παιδιά, διασκέδαση, ανατροφοδότηση).
- Συμβουλευτική με τους δασκάλους.
- Συμβουλευτική με τους γονείς.

10. Λοιπά Προγράμματα που Διενεργούνται

- A. Όσα σχετίζονται με την ανάπτυξη υγιούς αυτοεικόνας, αυτοαντίληψης, ανακάλυψης του εαυτού, αυτογνωσίας:
- *Ο εαυτός μου, ατομική ταυτότητα, αυτοεκτίμηση-Ανακαλύπτω τον εαυτό μου-Ο εαυτός μου και οι άλλοι- Χτίζω σωστά εμένα- Ταυτότητα-Αυτοεκτίμηση.*
- B. Όσα σχετίζονται με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, οδική συμπεριφορά:
- *Περιβάλλον και υγεία-Κυκλοφοριακή αγωγή, πρώτες βοήθειες-Περπατώ με ασφάλεια στο δρόμο-Προσέχω στο δρόμο, στο σπίτι στο σχολείο-Οδική ασφάλεια-Επίδραση του σχολικού χώρου στην επίδοση και υγεία των μαθητών-Δίκυκλο και κράνος-Το δάσος ως τόπος αναψυχής-Περιβάλλον και υγεία-Ηλιακή ακτινοβολία, Ηλιοπροστασία*
- Γ. Όσα σχετίζονται με τις ανθρώπινες σχέσεις και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων:
- *Επικοινωνώ άρα υπάρχω. Φιλία, ζήλια, συγκρούσεις-Γνωριμία με τα συναισθήματα-Ψυχική Υγεία - Η μουσική, το παι-*
- χνίδι, η διασκέδαση ως μέσο καταπολέμησης του άγχους-Δεξιότητες για παιδιά δημοτικού-Ανθρώπινες σχέσεις-Φιλία-Ο ξένος συμμαθητής μου.
- Δ. Όσα σχετίζονται με θέματα υγείας, υγιεινής, πρόληψης και θεραπείας:
- *«Ο κήπος με τις γάτες»: Πρόγραμμα πρόληψης κατά των καρδιακών-Στοματική Υγιεινή-Τα δόντια μου σαν τα μάτια μου-Τα δόντια εκπλέμπουν SOS-Προληπτική Ιατρική-Στοματική Υγιεινή-Καρδιαγγειακά νοσήματα-Υγεία και Άθληση-Καρδιά και φυσική άσκηση-Το σώμα και οι αισθήσεις.*
- Ε. Όσα σχετίζονται με τη διατροφή και την ανάπτυξη υγιών διατροφικών συνηθειών:
- *Διατροφή-Διατροφικές συνήθειες στην Ελλάδα-Το ταξίδι της τροφής-Το ψωμί στη διατροφή μας-Σιτάρι και ψωμί-Υγιεινή διατροφή-Υγιεινή διατροφή, Δημητριακά, ψωμί-Μεσογειακή διατροφή-Το ελαιόλαδο στη διατροφή μας-Νερό, Πηγή ζωής-Διατροφή και υγεία, χυμοί, βιταμίνες-Η σημασία του νερού στη φύση-Από τη μέλισσα στο μέλι-Γάλα, πόσο σημαντικό είναι για τη διατροφή.*
- Ζ. Όσα σχετίζονται με την ανάπτυξη κριτικής στάσης και σθεναρής αντίληψης απέναντι στα ΜΜΕ, στις διαφημίσεις και στα καταναλωτικά πρότυπα:
- *Μαθαίνω να χρησιμοποιώ σωστά τα ΜΜΕ-Διαφήμιση και παιδί-Μαθητής-καταναλωτής-Αήψη αποφάσεων από τον έφηβο.*
- Η. Όσα σχετίζονται με το κάπνισμα και τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση:
- *Το κάπνισμα και οι βλαβερές*

του συνέπειες- Σεξουαλικότητα- Εφηβεία- ΜΜΕ- Σεξουαλική αγωγή- Διαφυλικές σχέσεις- Εφηβεία και σεξ.

11. Γενικές τάσεις- Διαπιστώσεις

Οι διαπιστώσεις που προκύπτουν από την εφαρμογή προγραμμάτων Πρόληψης και Παρέμβασης σε θέματα υγείας στα σχολεία σε διεθνές επίπεδο δεν είναι και τόσο ευχάριστες για την απόδοσή τους στη λειτουργικότητα των παιδιών. Συγκεκριμένα έχει διαπιστωθεί ότι (Χατζηχρήστου, 2004:430-431):

- Μεγάλο ποσοστό παιδιών και εφήβων αντιμετωπίζει πολλά αναπτυξιακά προβλήματα.
- Τα προβλήματα των παιδιών είναι σύνθετα, αλληλένδετα και σχετίζονται με ποικίλες κοινωνικοοικονομικές παραμέτρους.
- Ελάχιστα ενδιαφέρονται οι εμπλεκόμενοι φορείς κυρίως για την ψυχική υγεία των παιδιών.

- Έλλειψη συμβουλευτικής υποστήριξης και θεραπευτικής παρέμβασης.

Οι διαπιστώσεις αυτές καθιστούν έντονη και επιτακτική την ανάγκη για:

- Συνεργασία όλων των φορέων στους τομείς υγείας, παιδείας, κοινωνικής πρόνοιας και δικαιοσύνης.
- Ολόπλευρη ανάπτυξη των μοντέλων παροχής υπηρεσιών.
- Συνεργασία, συντονισμός, διασύνδεση υπηρεσιών, φορέων, συστημάτων και διεπιστημονική συνεργασία ειδικών.
- Ανάπτυξη υπηρεσιών ανάλογα με την ιδιαιτερότητα κάθε περιοχής (εθνικές/πολιτιστικές ιδιαιτερότητες).
- Δραστηριοποίηση ομάδων, συλλόγων γονέων.
- Συχνή αξιολόγηση των προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης.
- Συνεχής επιμόρφωση και κατάρτιση των ειδικών.

(Χατζηχρήστου, 2004:430-431)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Γεώργας, Δ. (1986). *Κοινωνική ψυχολογία*. (τ. Α' & τ. Β'). Αθήνα.
- Α' Δ/ση Δ.Ε. Ν.Αθηνών, (1999). *Θεωρητική & Βιομαθητική Προσέγγιση Αγωγής Υγείας στα Σχολεία*, Σεμινάριο Αγωγής Υγείας.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Delaroche, P., (2005). *Εφηβεία: Τα προβλήματά της και πως θα τα αντιμετωπίσετε*. Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- Εγχειρίδιο για τον εκπαιδευτικό, Πρόγραμμα αγωγής υγείας, (1996). *Στηρίζομαι στα πόδια μου*, Ε.Π.Ψ.Υ., Ο.Κ.Α.Ν.Α., Αθήνα.
- Ζυμβρακάκη, Ε. (1996). Ζητήματα θεωρίας και μεθόδου στην επιστήμη της Αγωγής και Προαγωγής της Υγείας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, σφ. τεύχος 89.
- Head, J., (2000). *Εκπαιδευοντας τους εφήβους*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Herbert, M. (1992). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Herbert, M. (1993). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Τ. 1α, 1β, Επ. Ι. Παρασκευόπουλος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Μπέξεβέγκης, Η. (2000). *Θέματα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ., (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλογριδή, Σ. (2006). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, αρ. τεύχους 146.
- Κλεφτάρας, Γ. (2002). Η κατάθλιψη σε παιδιά και εφήβους: Μέθοδοι αυτοαξιολόγησης και προβληματισμοί, στο Πολεμικός, Ν. Καΐλα, Μ. Καλαβάσης, Φ. (επιμ.). *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1999). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McLeod, J. (2005). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Molnar, A. & Lindquist, B. (1990). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο Οικοσυστημική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, Weare, K., Gray, G. (Επιμ.: Σώκου, Κ.) (2000). *Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Οδηγός για τους εκπαιδευτικούς, (1994). *Ο κήπος με τις Ηγάτες*. Αθήνα: Σχήμα & χρώμα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2002). Η ψυχική υγεία των παιδιών και ο ρόλος του σχολείου, στο Πολεμικός, Ν. Καΐλα, Μ. Καλαβάσης, Φ. (επιμ.), *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Περάκη, Β. (1994). Αγωγή Υγείας: Ένα όπλο στη μάχη για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του ανθρώπου. Ο ρόλος του σχολείου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, αρ. τεύχους 76.
- Πετρόπουλος Ν. – Παπαστυλιανού Α., (2001). Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πολεμικός, Ν. Καΐλα, Μ. Καλαβάσης, Φ. (επιμ.) (2002). *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Rice, I. P. (επ. Α. Αντωνίου) (2005). *Η Ψυχολογία της Υγείας*, Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Σώκου, Κ. (1999). *Οδηγός αγωγής και προαγωγής της υγείας. Πρότυπο πρόγραμμα «αλκοόλ και ατύχημα»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τούντας, Γ. (2002). *Πολιτική Υγείας*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τούντας, Γ. (2004). *Κοινωνία και Υγεία*, Αθήνα: Οδυσσέας/Νέα Υγεία.
- ΥΠΕΠΘ, Δ/ση Σπουδών Δευτ/θμιας Εκπαίδευσης, Γραφείο Αγωγής Υγείας, ΕΙΝ, (2000), *Ψυχική Υγεία – Διαπροσωπικές σχέσεις 11-14 ετών*, Αθήνα.
- Χατζηχρήστου Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χρήσιμα sites

<http://www.ypepth.gr>, <http://www.kethi.gr>, <http://www.edra.gr>, <http://www.pi.schools.gr>
<http://www.epyna.gr>, <http://www.e-yfiko.gr>, <http://www.okana.gr>,
<http://www.paremvasis.net.gr>, <http://www.eduportal.gr>, <http://www.kethea.gr>

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 84-85, Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2008, σσ. 126-140

Δημήτρης Κυρίτσης, Ζαφειρώ Χελιατσίδου***

**Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ:
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ**

Με τη χορήγηση ερωτηματολογίου σε δείγμα 318 υποκειμένων η παρούσα έρευνα εξετάζει σημαντικά ζητήματα αναφορικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών-τριών της Γ' Λυκείου του Νομού Θεσσαλονίκης. Από τα ευρήματα προκύπτει, μεταξύ άλλων, πρώτον ότι για την πλειονότητα των μαθητών η απαρχή του προβληματισμού για το ζήτημα του επαγγέλματος εντοπίζεται στις ηλικίες των 14 και 15 ετών και η επιλογή που πραγματοποιείται τότε συνήθως διατηρείται μέχρι την τελευταία τάξη του Λυκείου. Δεύτερον, ότι το κριτήριο που βαρύνει περισσότερο στην επιλογή του επαγγέλματος είναι το προσωπικό ενδιαφέρον. Τρίτον, ότι οι έφηβοι συζητούν κυρίως με τους γονείς τους από τους οποίους σε σημαντικό βαθμό επηρεάζονται. Τέταστο, ότι η συνεισφορά του μαθήματος του Σ.Ε.Π. αξιολογείται ως μικρή ή ανύπαρκτη.

Λέξεις-κλειδιά: επιλογή επαγγέλματος, μαθητές, παράγοντες επίδρασης

Dimitris Kiritsis, Zafiro Cheliatsidou***

**LE CHOIX DE LA PROFESSION:
RECHERCHE DE TERRAIN CHEZ LES ELEVES
DE LA DERNIERE CLASSE DU LYCEE**

En proposant un questionnaire à un échantillon de 318 sujets, la présente recherche porte sur des problèmes importants concernant l'orientation professionnelle des élèves de la Troisième classe du Lycée (selon le système grec) du Département de Thessalonique. Les résultats de cette études permettent de constater entre autres que, premièrement, la majorité des élèves commencent à se poser des questions sur leur future profession déjà dès l'âge de 14 ou 15 ans et font des choix qui demeurent d'habitude pertinents jusqu'à la dernière classe du Lycée, deuxièmement, que le critère qui influe le plus sur le choix de la profession est celui de l'intérêt personnel, troisièmement, que les adolescents discutent d'habitude avec leur parents qui les influencent à un degré significatif, et quatrièmement, que la contribution du Cours Scolaire de l'Orientation Professionnelle est évaluée comme petite ou inexistante.

Mots-clefs: le choix de la profession, élèves, facteurs d'effets

* Ο Δ. Κ. είναι διδάκτωρ του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής ΑΠΘ

** Η Ζ. Χ. είναι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ίδιου τμήματος του ίδιου ΑΕΙ. *Επικοινωνία:* email. dkiritsis@kith.ondsl.gr κιν.6977329459

Εισαγωγή

Ο όρος επιλογή επαγγέλματος χρησιμοποιείται ευρύτατα για να δηλώσει πρωτίστως τις διαδικασίες εισόδου του νέου στο εργασιακό περιβάλλον και δευτερευόντως τις αλλαγές και αποφάσεις που ενδεχομένως πραγματοποιεί στα μεταγενέστερα στάδια (Κασιμάτη, 1989:21). Το ζήτημα του επαγγελματικού προσανατολισμού συνιστά ένα από τα σημαντικότερα και συνθετότερα προβλήματα που απασχολούν τους νέους, οι οποίοι συνήθως κατά την ευαίσθητη ηλικία της εφηβείας καλούνται να λάβουν την πρώτη και μάλλον κρισιμότερη απόφαση σχετικά με το επαγγελματικό τους μέλλον.

Μια λανθασμένη επιλογή επαγγέλματος σχεδόν αναπόφευκτα οδηγεί σε αποτυχία στη διαδικασία μετάβασης στο χώρο της εργασίας με δυσμενείς επιπτώσεις σε μια ολόκληρη αλυσίδα φορέων και προσώπων (Δημητρόπουλος κ.ά., 1985:13-14). Πρώτα για τον ίδιο το μαθητή η άστοχη επιλογή στην ηλικία των δεκαεπτά επιφέρει πιθανή αποτυχία στις πανελλαδικές εισαγωγικές εξετάσεις, εκπαιδευτική απογοήτευση από το περιεχόμενο σπουδών, είσοδο σε ανεπιθύμητο εργασιακό χώρο, δυσκολίες κατά τη διαδικασία της κοινωνικής ένταξης και εξέλιξης, έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης, κατάρρευση της ψυχικής και σωματικής υγείας, ανάγκη για αναπροσανατολισμό (Γουδήρας, 1996). Έπειτα, σοβαρές είναι οι επιπτώσεις για τους γονείς που φυσιολογικά αισθάνονται απογοήτευση, συναισθηματική φόρτιση και ίσως συνυπευθυνότητα για την εξέλιξη του παιδιού τους, προβαίνουν

σε πρόσθετες οικονομικές επιβαρύνσεις για να στηρίζουν νέες προσπάθειες και εν γένει διαταράσσεται η οικογενειακή γαλήνη. Αλλά και στο γενικότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο είναι δυσμενείς οι επιπτώσεις των λανθασμένων επαγγελματικών επιλογών, καθώς οδηγούν στην αδυναμία συνύπαρξης ικανοποιημένων πολιτών, στη μη ορθολογική προσαρμογή του εργατικού δυναμικού στις ανάγκες της οικονομίας, στη διατάραξη των σχέσεων προσφοράς και ζήτησης, στην κοινωνική παθογένεια λόγω επαγγελματικής αλλοτρίωσης.

Η κρισιμότητα λοιπόν της επιλογής του επαγγέλματος για τον νέο και γενικότερα της επαγγελματικής ανάπτυξης για τον άνθρωπο προσέκλυσε το ζωνρό ενδιαφέρον επιστημόνων, κυρίως από τους κλάδους της Ψυχολογίας, της Παιδαγωγικής, της Κοινωνιολογίας, της Οικονομίας και της Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Οι επιστήμονες αυτοί είτε μέσω θεωρητικών αναλύσεων είτε μέσω εμπειρικών μελετών διερεύνησαν σε βάθος ζητήματα αναφορικά με την επιλογή του επαγγέλματος και τους παράγοντες που την επηρεάζουν, σε μια προσπάθεια συμβολής στην ορθολογική και αποτελεσματική καθοδήγηση και υποστήριξη του ατόμου. Στο επίπεδο των θεωρητικών προσεγγίσεων έντονες είναι οι αντιπαράθεσεις μεταξύ των μελετητών, η προσοχή των οποίων στρέφεται άλλοτε στον παράγοντα άνθρωπο και άλλοτε στον παράγοντα κοινωνία (Κασιμάτη, 1989:28). Αναλυτικότερα οι ψυχολογικές θεωρίες (Parsons, Super, Holland, Horrock) επικεντρώνονται στο ίδιο το άτομο, προσδίδοντας βαρύτητα στο ρόλο του στη διαδικασία

λήψης αποφάσεων και θεωρώντας ότι η εκλογή επαγγέλματος είναι άμεσο προϊόν των λειτουργιών του ατόμου που μόνο έμμεσα επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες (Δημητρόπουλος, 1982, 54). Αντίθετα, οι μη ψυχολογικές θεωρίες (Lipsett, Lüscher, Roberts, Musgrave) διαφοροποιούνται στο ότι αξιολογούν τους εξωτερικούς προς το άτομο παράγοντες, όπως κοινωνικούς και οικονομικούς ως πρωτεύουσας σημασίας για τις επαγγελματικές επιλογές.

Σύγκλιση απόψεων διαπιστώνεται στην παραδοχή του πρωταρχικού ρόλου που διαδραματίζει στην επαγγελματική σταδιοδρομία του ατόμου το σχολείο και η εκπαίδευση γενικότερα (Blau & Dunkan, 1967, Κασσωτάκης, 2003: 304-310), ευθύνη της οποίας είναι η προετοιμασία της νέας γενιάς για τη μετάβασή της από την οικογένεια στο χώρο εργασίας και την ένταξή της στην κοινωνία. Επομένως, είναι χρήσιμη κάθε έγκυρη επιστημονική έρευνα που παράγει εμπειρικά αποτελέσματα, τα οποία ως πολύτιμο πληροφοριακό υλικό μπορούν να αξιοποιηθούν από τους καθηγητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την καθοδήγηση των μαθητών.

Σκοπός και Μέθοδος της Έρευνας (Όργανα μέτρησης-Δείγμα-Συλλογή δεδομένων)

Η παρούσα εμπειρική μελέτη εξετάζει σημαντικά ζητήματα που αφορούν τον επαγγελματικό προσανατολισμό των δεκαεπτάχρονων μαθητών της τελευταίας σχολικής τάξης. Εστιάζει το ενδιαφέρον της, πρώτον, στη

μέτρηση της βαρύτητας που αποδίδουν για την επιλογή του επαγγέλματος σε ορισμένα κριτήρια και, δεύτερον, στη διερεύνηση του βαθμού επίδρασης στη λήψη σχετικών αποφάσεων που ασκείται από γονείς, αδέρφια, καθηγητές, φίλους. Επιπλέον, εξετάζονται η ηλικία κατά την οποία το ζήτημα του επαγγέλματος απασχόλησε για πρώτη φορά τους μαθητές και ο βαθμός που τους απασχολεί στην παρούσα φάση της ζωής τους, το επάγγελμα που θα ήθελαν πραγματικά να ακολουθήσουν σε αντιπαράβολή με αυτό που τελικά αποφάσισαν και ο βαθμός χρησιμότητας του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Η στρωματοποιημένη τυχαία δειγματοληψία (stratified random sampling) είναι η τεχνική που εφαρμόστηκε για τη συγκέντρωση των εμπειρικών δεδομένων της έρευνας (Cohen & Manion, 1997: 128, Kidder, Judd, & Eliot, 1986: 158-162). Με βασικό κριτήριο το επίπεδο της κοινωνικοοικονομικής διαστρωμάτωσης των κατοίκων τους, κρίθηκε σκόπιμη η στατιστικώς τυχαία επιλογή σχολείων από τρεις ζώνες περιοχών και Δήμων του πολυπληθούς και γεωγραφικά εκτεταμένου Νομού Θεσσαλονίκης. Έτσι, μια ενιαία κατηγορία αποτέλεσαν τα πλούσια προάστια, στα οποία, ως επί το πλείστον, κατοικούν άτομα μέσης και υψηλής κοινωνικοοικονομικής στάθμης, μια δεύτερη κατηγορία αποτέλεσε το ευρύτερο κέντρο και μια τρίτη κατηγορία οι δυτικές συνοικίες, όπου οι περισσότεροι κάτοικοι ανήκουν μάλλον σε κοινωνικά και οικονομικά ασθενέστερα στρώματα και επιπλέον έχει συγκεκριθεί ένα μεγάλο τμήμα οικονομικών μεταναστών και παλινοστούτων.

Για τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων η επισκόπηση (survey research) κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη μέθοδος, λόγω της δυνατότητας που παρέχει αφενός στα υποκείμενα να απαντήσουν ανώνυμα, γρήγορα και εύκολα και αφετέρου στον ερευνητή να συλλέξει πληροφορίες, να καταγράψει, να διερευνήσει τις στάσεις και απόψεις των υποκειμένων σε μικρό χρονικό διάστημα και με χαμηλό σχετικά κόστος, Kerlinger, 1979: 421-423). Στο αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους μαθητές της τελευταίας τάξης του Λυκείου περιλήφθηκαν και οι δύο τύποι ερωτήσεων, δηλαδή κλειστές και ανοιχτές. Οι περισσότερες αποσκοπούσαν στη διερεύνηση-μέτρηση στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών αναφορικά με το ζήτημα του επαγέλματος, ενώ στο τέλος προστέθηκαν λίγες ερωτήσεις που αφορούσαν τα ατομικά (δημογραφικά) χαρακτηριστικά των υποκειμένων που εκτιμήθηκε ότι συνδιαμορφώνουν την προσωπικότητα του μαθητή και που, ενδεχομένως, αιτιολογούν κάποιες από τις συμπεριφορές του.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο S.P.S.S. 15 για Windows. Οι δείκτες συσχέτισης που χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή, τον έλεγχο και τη μελέτη του βαθμού συνάφειας ή αλληλεξάρτησης των μεταβλητών βασίστηκαν στους ευρέως διαδεδομένους στις κοινωνικές επιστήμες στατιστικούς ελέγχους χ^2 , t και ανάλυση διακύμανσης (Perry & Jacobson, 1976: 343-488), ενώ το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (α) καθορίστηκε στο ανώτατο επιτρεπτό όριο του 5%.

Ανάλυση των Δεδομένων – Διαπιστώσεις

Στην ενότητα αυτή αρχικά παρουσιάζονται τα ευρήματα σχετικά με την «ταυτότητα» του δείγματος των μαθητών, προβάλλονται δηλαδή τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, όπως προέκυψαν από τη μέθοδο της επισκόπησης. Στη συνέχεια αναλύονται τα ευρήματα αναφορικά με τις εξαρτημένες μεταβλητές, ενώ παράλληλα προβάλλεται η συνάφεια ή αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές, εντοπίζονται δηλαδή τα ατομικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων που διαμορφώνουν στάσεις και επιλογές.

A. Παρουσίαση των ατομικών χαρακτηριστικών των υποκειμένων

Σχετικά με το φύλο, οι μαθητές που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο αποτελούν το 47,8% του δείγματος ($N=152$) και οι μαθήτριες το 52,2% ($N=166$).

Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων διαπιστώνουμε ότι οι δύο με διαφορά συνηθέστερες απαντήσεις των υποκειμένων για τον πατέρα τους τον κατατάσσουν ως πτυχιούχο πανεπιστημιακής σχολής και ως απόφοιτο Λυκείου με ποσοστά 35,2 και 33,3% αντίστοιχα. Επίπεδο γνώσεων Δημοτικού, Γυμνασίου και Τεχνολογικού Ιδρύματος δηλώνει για τον πατέρα του το ίδιο περίπου ποσοστό (15%) των υποκειμένων. Κάπως διαφοροποιημένη είναι η εικόνα που διαμορφώνεται για το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας. Έτσι, η πλειοψηφία των μητέρων (42,1%) έχει απολυτήριο Λυκείου, το 5,0% Δημοτικού, το 3,8% Γυμνασίου, ενώ το 15,7

και 33,3% έχει λάβει ανώτερη και ανώτατη αντίστοιχα μόρφωση.

Σε ό,τι αφορά την τρίτη ανεξάρτητη μεταβλητή, δηλαδή το κοινωνικοοικονομικό στρώμα των γονέων, ομαδοποιήθηκε –αποκλειστικά για τις ανάγκες της έρευνας σύμφωνα πρωτίστως με κριτήριο το επάγγελμα που ασκούν και τη θέση τους σε αυτό– σε κατηγορίες. Για τους πατέρες προκύπτει ότι το 33,8% ανήκει στα ανώτερα στρώματα (έχει υψηλό εισόδημα, διότι είτε εργάζεται ως ανώτερο στέλεχος του δημόσιου ή ιδιωτικού φροντιστηρίου είτε είναι ιδιοκτήτης επιχείρησης με αυξημένο δυναμικό υπαλληλικού προσωπικού), το 26,1% στα μεσαία στρώματα και το 40,1% στα ασθενέστερα στρώματα (έχει χαμηλό εισόδημα, διότι διατηρεί κατώτερη θέση στο δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα, ασκεί χειρωνακτικό επάγγελμα ή είναι άνεργος). Κάπως διαφοροποιημένη παρουσιάζεται η εικόνα των μητέρων, λόγω του μειωμένου ποσοστού τους στα ανώτερα στρώματα (28,8%) και του αυξημένου ποσοστού στα κατώτερα (60,3%), κυρίως διότι στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι 74 γυναίκες με άμισθη εργασία, δηλαδή με αποκλειστική ασχολία τα οικιακά.

B. Παρουσίαση και ανάλυση των συχνοτήτων των απαντήσεων

1. Τάξη που το ζήτημα του επαγγέλματος απασχόλησε για πρώτη φορά τους μαθητές και βαθμός που τους απασχολεί στην παρούσα φάση της ζωής τους

Μόλις ένας στους δέκα μαθητές δηλώνει ότι το ζήτημα του επαγγέλματος τον απασχόλησε για πρώτη φορά στην τελευταία σχολική τάξη, ου-

σιαστικά δηλαδή μερικούς μήνες πριν τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου επιλογής των σχολών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ακόμη μικρότερο, αλλά αξιοπρόσεκτο, είναι το ποσοστό των υποκειμένων (6,6%) για το οποίο τα πρώτα ψήγματα επαγγελματικού ενδιαφέροντος εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πάντως οι τάξεις που συγκέντρωσαν τα υψηλότερα ποσοστά είναι η Γ' Γυμνασίου, η Α' και η Β' Λυκείου (21,2, 25,8 και 19,2% αντίστοιχα). Για την πλειονότητα επομένως των μαθητών του δείγματος το πρώτο ενδιαφέρον για τον επαγγελματικό προσανατολισμό εμφανίστηκε στις ηλικίες μεταξύ 14 και 16 ετών.

Στην παρούσα φάση της ζωής τους η επιλογή του επαγγέλματος αποτελεί ένα ζήτημα που απασχολεί σε πολύ μεγάλο βαθμό το 64,8% των μαθητών, έναντι του μόλις 3,1% εξ αυτών που δηλώνει πλήρη αδιαφορία. Συνάφεια παρατηρείται ανάμεσα στην εξαρτημένη αυτή μεταβλητή και σε ορισμένα από τα ατομικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι για το 74,7% των μαθητριών η επιλογή του επαγγέλματος αποτελεί ένα ζήτημα που έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον τους σε πολύ μεγάλο βαθμό, έναντι του στατιστικώς σημαντικά μικρότερου 53,9% των αγοριών που εκδηλώνει το ίδιο ενδιαφέρον ($X^2(2) = 16,537$, $p = 0,03$, Cramer's $V = 0,23$). Ανάλογη φαίνεται ότι είναι και η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού στρώματος των γονέων στη διαμόρφωση αυτής της εξαρτημένης μεταβλητής. Ειδικότερα, οι μαθητές των οποίων ο πατέρας και η μητέρα διατηρούν κατώτερη θέση στο

Πίνακας 1: Κατανομή συχνότητας σε απόλυτες τιμές του επαγγέλματος που οι μαθητές **A:** θα ήθελαν να ακολουθήσουν και **B:** αποφάσισαν τελικά να ακολουθήσουν

	A	B
Οικονομικά	24	36
Δάσκαλος	36	42
Καθηγητής	18	18
Πολυτεχνικά	30	40
Καλλιτεχνικά	42	10
Ιατρικά	30	30
Νομική	12	12
Αθλητισμός	10	12
Ένοπλες δυνάμεις	30	24
Πληροφορική	22	20
Τεχνικά επαγγέλματα	20	26
Έμπορος	8	8
Δεν απαντώ	36	40
Σύνολο	318	318

δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα με χαμηλό εισόδημα προβληματίζονται περισσότερο για το επαγγελματικό τους μέλλον, σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους των οποίων οι γονείς εργάζονται σε υψηλά αμειβόμενες θέσεις (για τους πατέρες: $X^2(6) = 15,316$, $p = 0,02$, $\text{Gamma} = 0,25$, ενώ για τις μητέρες: $X^2(6) = 22,626$, $p = 0,01$, $\text{Gamma} = 0,27$). Η κατεύθυνση της στατιστικώς σημαντικής αυτής συσχέτισης ενδεχομένως αιτιολογείται στη βάση της φυσιολογικής ανασφάλειας που ως επί το πλείστον παρουσιάζεται εντονότερη στους μαθητές που προέρχονται από ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα και οι οποίοι λίγους μήνες πριν την ενηλικίωση συνειδητοποιούν τις μικρές δυνατότητες της γονεϊκής αρωγής στην εύρεση εργασίας.

Υψηλότετος, όπως αποτυπώνεται

στον Πίνακα 1, είναι ο βαθμός ταύτισης που προκύπτει ανάμεσα στο επάγγελμα που οι νέοι θα ήθελαν πραγματικά να ακολουθήσουν και σε αυτό που εν τέλει αποφάσισαν να ακολουθήσουν ($X^2(144) = 2283,650$, $p = 0,00$, $\text{Cramer's } V = 0,77$). Το εύρημα αυτό δείχνει τη σταθερότητα της μεγάλης πλειονότητας των υποκειμένων απέναντι σε ένα τόσο σοβαρό ζήτημα, όπως είναι αυτό της επιλογής του επαγγέλματος.

2. Επάγγελμα που θα ήθελαν πραγματικά οι μαθητές να ασκήσουν και επάγγελμα στο οποίο κατέληξαν.

Το εύρημα που φέρνει πρώτο στις προτιμήσεις των υποκειμένων το επάγγελμα του δασκάλου είναι αναμενόμενο, εξαιτίας του σχεδόν άμεσου τα τελευταία χρόνια διορισμού

στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αλλά, και το μεγάλο ποσοστό των μαθητών που επιλέγει πολυτεχνικά (ηλεκτρολόγος, μηχανολόγος, πολιτικός μηχανικός) και οικονομικά επαγγέλματα οφείλεται στην υψηλή τους απορρόφηση, στην ευκολότερη δηλαδή σύνδεσή τους με την αγορά εργασίας (Κατσανέβας, 2002).

Στατιστικώς σημαντική προκύπτει η επίδραση του φύλου στη διαμόρφωση της παραπάνω μεταβλητής ($X^2(11) = 67,545, p = 0,00, \text{Cramer's } V = 0,49$). Τα κορίτσια προτιμούν τα εκπαιδευτικά επαγγέλματα κάθε σχολικής βαθμίδας, επιθυμούν να ακολουθήσουν καριέρα στο χώρο της τέχνης (μουσική, χορός, τραγούδι, υποκριτική, σκηνοθεσία, ζωγραφική) και επιλέγουν σε υψηλό ποσοστό τις διεξόδους που προσφέρονται μέσω του πτυχίου της Νομικής σχολής. Από την άλλη μεριά τα αγόρια στρέφονται προς στις ένοπλες δυνάμεις, την ενασχόληση με τον αθλητισμό, τις εμπορικές δραστηριότητες και την άσκηση επαγγελμάτων που σχετίζονται με την πληροφορική και την τεχνολογία. Τα ευρήματα αυτά αναφορικά με το διαφορετικό προσανατολισμό ανάμεσα στα φύλα εναρμονίζονται με αντίστοιχα παλαιότερων σχετικών εμπειρικών ερευνών, οι οποίες συνέδεσαν τις διαφορές των επαγγελματικών επιλογών με τη διαδικασία κοινωνικοποίησης που ευνοεί την υιοθέτηση του ισχύοντος συστήματος πεποιθήσεων και αξιών των ανθρώπινων σχέσεων (Garland & Smith, 1981, Κρίβας και Χάντζιου, 1989, Δεληγιάννη-Κουμτζή, 1992, Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1994, Αθανασιάδου, 2004). Μάλιστα, οι στερεότυπες αντιλήψεις περί καταλληλότητας του επαγγέλματος

ανάλογα με το φύλο αναπτύσσονται από την παιδική ηλικία και συνήθως διατηρούνται και στην ενηλικίωση δημιουργώντας διαφορετικά κίνητρα για τον άντρα και τη γυναίκα (Knell & Winer, 1979, Ring, 1988). Πάντως, η μη σύνδεση του φύλου με την επιλογή του ιατρικού επαγγέλματος υποδηλώνει μια μεταστροφή της στάσης των κοριτσιών προς την απαγκίστρωση από τη μονομερή επικέντρωση στις ανάγκες της οικογένειας και προς τη διάθεση πραγματοποίησης δύσκολων πολυετών σπουδών.

Αλλά και ο παράγοντας κοινωνικοοικονομικό στρώμα ασκεί επίδραση σε ορισμένες επαγγελματικές επιλογές των εφήβων, καθώς μαθητές των οποίων οι γονείς αντιμετωπίζουν αντικειμενική δυσκολία οικονομικής κυρίως στήριξης τους τείνουν να προσανατολίζονται σε σχολές που προσφέρουν όσο το δυνατόν αμεσότερη σύνδεση με την αγορά εργασίας. Έτσι, ως επί το πλείστον, κατατάσσονται στις ένοπλες δυνάμεις (στρατόαστυνομία), φοιτούν στο Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και ακολουθούν τεχνικά επαγγέλματα. Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε, επίσης, ότι τα παιδιά που προέρχονται από γονείς ανώτερου ή κυρίως ανώτατου μορφωτικού επιπέδου σχεδόν στο σύνολό τους επιλέγουν επιστημονικά επαγγέλματα, ενώ τα παιδιά, οι γονείς των οποίων έχουν λάβει απλώς στοιχειώδη μόρφωση, μοιράζονται ανάμεσα σε τεχνικά και επιστημονικά επαγγέλματα. Στο ίδιο περίπου αποτέλεσμα κατάληξε και ο Λιάντας (1996: 32).

Ένα ακόμη αξιοσημείωτο εύρημα έγκειται στη συνάφεια ανάμεσα στη σχολική επίδοση και τον επαγ-

γελματικό προσανατολισμό, καθώς προκύπτει ότι οι άριστοι μαθητές είναι εκείνοι που κυρίως επιλέγουν την άσκηση επαγγελλμάτων, στα οποία οδηγούνται από σχολές με ιδιαίτερα υψηλή βάση εισαγωγής. Έτσι το 46,7%, το 50% και το 39% όσων επέλεξαν την Ιατρική, Νομική και Πολυτεχνική αντίστοιχα Σχολή είναι μαθητές με γενικό μέσο όρο βαθμολογίας άνω του 18,5. Φαίνεται, λοιπόν, πως το στοιχείο του ρεαλισμού εμπεριέχεται στην επαγγελματική επιλογή του εφήβου, ο οποίος έχει προβεί στη διαδικασία βασικής διαμόρφωσης - με μάλλον αντικειμενικό τρόπο - της αυτοεικόνας του και λαμβάνει τις αποφάσεις του σταθμίζοντας τις πιθανότητες επιτυχίας του.

Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται από το εύρημα σύμφωνα με το οποίο ο συνηθέστερος λόγος που προβάλλουν οι μαθητές για την αλλαγή στον επαγγελματικό τους προσανατολισμό έγκειται στην εκτίμηση της δυσκολίας έως αδυναμίας συγκέντρωσης των απαιτούμενων μορίων για την είσοδο στην επιθυμητή σχολή. Ο μαθητής των μικρότερων βαθμίδων εκπαίδευσης δυσκολεύεται να προβεί σε διαχωρισμό ανάμεσα στις επιθυμίες-προσδοκίες και τις δυνατότητες υλοποίησής τους. Συνήθως όμως όσο πλησιάζει η κρίσιμη στιγμή της απόφασης καταλήγει σε έναν συμβιβασμό της επιθυμίας του μ' αυτό που οι συνθήκες, οι δυνατότητες και οι ευκαιρίες επιτρέπουν να πραγματοποιηθεί (Κασμάτη, 1991:31). Επίσης, στην ανοιχτή αυτή ερώτηση που διερευνούσε τα αίτια της αλλαγής του επαγγελματικού προσανατολισμού ένα μεγάλο μέρος των υποκειμένων επισήμανε ότι στην τελική του απόφαση βάρυνε ιδιαίτερα ο

βαθμός σύνδεσης του επαγγέλματος με την αγορά εργασίας. Έτσι, το παιδικό όνειρο για την άσκηση ενός επαγγέλματος εγκαταλείφθηκε για χάρη κάποιου άλλου που να προσφέρει περισσότερα εχέγγυα αποκατάστασης.

3. Μέτρηση της σημασίας κριτηρίων για την επιλογή του επαγγέλματος

Εν συνεχεία οι μαθητές κλήθηκαν να αξιολογήσουν τη βαρύτητα για την επιλογή επαγγέλματος μιας σειράς κριτηρίων, χρησιμοποιώντας για το καθένα από αυτά πενταβάθμια κλίμακα με τον αριθμό 5 στο ανώτερο και τον αριθμό 1 στο κατώτερο επίπεδο. Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προκύπτει ότι ο σημαντικότερος με διαφορά παράγοντας που επηρεάζει τις αποφάσεις των υποκειμένων είναι το *προσωπικό ενδιαφέρον* (Μ.Ο.=4,22), αποτέλεσμα που επιβεβαιώνεται και από προγενέστερες εμπειρικές μελέτες (Κάντας, 1987, Σαμοΐλης, 2001) και εκλαμβάνεται ως ένδειξη ωριμότητας. Ακολουθούν σε κοινή μεταξύ τους απόσταση οι *καλές συνθήκες εργασίας* (Μ.Ο.=3,75), το *σταθερό εισόδημα* (Μ.Ο.=3,73), η *ασφάλεια-μονιμότητα* (Μ.Ο.=3,69), η *γρήγορη εύρεση εργασίας* (Μ.Ο.=3,60), η *δυνατότητα μεγάλων κερδών* (Μ.Ο.=3,56) και η *προσωπική κλίση-δεξιότητα-ταλέντο* (Μ.Ο.=3,56). Αισθητά μικρότερη είναι η σημασία που αποδίδεται στο *υψηλό κύρος* που συνοδεύει το επάγγελμα (Μ.Ο.=3,04), ενώ το *επάγγελμα των γονέων* ελάχιστα υπολογίζεται στον επαγγελματικό προσανατολισμό των εφήβων (Μ.Ο.=1,95).

Αμέσως μετά διερευνήθηκε η επίδραση των ατομικών χαρακτηριστι-

Πίνακας 2: Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των τιμών που δόθηκαν από τους μαθητές σε εννέα κριτήρια για την επιλογή του επαγγέλματος

	M.O.	T.A.
Καλές συνθήκες εργασίας	3,75	1,12
Σταθερό εισόδημα	3,73	1,30
Προσωπικό ενδιαφέρον	4,22	1,10
Υψηλό κύρος	3,04	1,28
Επάγγελμα γονέων	1,95	1,28
Γρήγορη εύρεση εργασίας	3,60	1,29
Δυνατότητα μεγάλων κερδών	3,64	1,25
Προσωπική κλίση-Δεξιότητα-Ταλέντο	3,56	1,25
Ασφάλεια-Μονιμότητα	3,69	1,33

κών στη διαμόρφωση των παραπάνω αποτελεσμάτων. Ως προς το φύλο, ο έλεγχος *t* Ανεξαρτήτων Δειγμάτων μας πληροφορεί ότι τα κορίτσια προσδίδουν συγκριτικά μεγαλύτερη σημασία στους παράγοντες *σταθερό εισόδημα* ($t(310)=4,32, p:0,01$), *γρήγορη εύρεση εργασίας* ($t(308)=2,19, p:0,03$), *προσωπική κλίση-δεξιότητα-ταλέντο* ($t(310)=2,05, p:0,04$) και *ασφάλεια-μονιμότητα* ($t(310)=2,56, p:0,01$), ενώ τα αγόρια στο *επάγγελμα γονέων* ($t(306)=2,20, p:0,03$). Η βαρύνουσα σημασία που αποκτούν τα παραπάνω κριτήρια για το κορίτσι υπακούει σε ορισμένα χαρακτηριστικά που αναπτύχθηκαν από τη διαπαιδαγώγησή του και που συνδιαμορφώνουν το «γυναικείο πρότυπο», όπως η ασθενής διάθεση για αλλαγές στη ζωή, η επαγγελματική και οικογενειακή σταθερότητα και ηρεμία, η προτεραιότητα στα καθαρά πνευματικά κίνητρα (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1994, Βίκη και Γιαλαμάς, 2005).

Αλλά και η μεταβλητή *κοινωνικοοικονομικό στρώμα του πατέρα* δια-

δραματίζει το ρόλο της στη διαμόρφωση των μέσων όρων δύο κριτηρίων, καθώς μαθητές, που οι πατέρες τους ανήκουν σε ασθενέστερα στρώματα, επηρεάζονται περισσότερο από το κριτήριο *ασφάλεια-μονιμότητα* ($F(2,305)=5,075, p:0,05$) και λιγότερο από το *επάγγελμα γονέων* ($F(2,301)=3,307, p:0,04$). Τα αποτελέσματα αυτά κρίνονται εξηγήσιμα, διότι ο έφηβος, που δεν αναμένει ουσιαστική βοήθεια από τον πατέρα του λόγω του χαμηλού του εισοδήματος, είναι επόμενο να νιώθει ανασφάλεια για το μέλλον του και να αναζητά επιτακτικότερα ένα επάγγελμα που θα του εξασφαλίσει απλώς μια μόνιμη απασχόληση και ένα σταθερό εισόδημα. Από την άλλη μεριά ο νέος που βλέπει τον πατέρα του να έχει επιτύχει στον επαγγελματικό στίβο, είτε ως υψηλόβαθμο στέλεχος του δημόσιου ή ιδιωτικού τομέα, είτε ως επιχειρηματίας με ικανοποιητικά οικονομικά αποτελέσματα είναι φυσικό να επιδιώκει να ακολουθήσει την ίδια περίπου επιτυχημένη σταδιοδρομία.

4. Βαθμός επηρεασμού των υποκειμένων στην επιλογή του επαγγέλματος από συγκεκριμένους παράγοντες

Η κατανομή των απαντήσεων, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 3, φανερώνει τη διακύμανση στην επίδραση των υπό διερεύνηση παραγόντων στις επαγγελματικές επιλογές των υποκειμένων. Σε γενικές γραμμές βέβαια φαίνεται ότι η επιλογή του επαγγέλματος αποτελεί κυρίως προσωπική υπόθεση των μαθητών, εύρημα που εναρμονίζεται με αποτελέσματα προγενέστερων σχετικών ερευνών (Κάντας, 1987, Γεώργας κ.ά., 1991, Σαμοΐλης, 2001).

Αναλυτικότερα, το υψηλότερο ποσοστό του 64,8% των μαθητών δηλώνει ότι δεν επηρεάζεται καθόλου από τους καθηγητές του σχολείου, ενώ μόλις το 8,2% εξ αυτών εκτιμά πως επηρεάζεται πολύ ή αρκετά. Κάπως καλύτερα είναι τα ποσοστά για τους καθηγητές του φροντιστηρίου, η επίδραση του 30% των οποίων χαρακτηρίζεται ως πολύ ή αρκετά σημαντική. Οι μαθητές με πατέρα και μητέρα από ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα δείχνουν ακόμα μικρότερη δεκτικότητα στις συμβουλές των φροντιστών ($X^2(4)=9,342$, $p=0,05$ και $X^2(4)=12,415$, $p=0,01$ αντίστοιχα), συσχέτιση που ίσως ερμηνεύεται στη μεγαλύτερη πειθιά που μπορεί να εκπέμπει στον έφηβο ένας γονέας με επιτυχημένη σταδιοδρομία.

Αλλά και η επίδραση που ασκείται από την ομάδα των συνομηλίκων εκτιμάται ως μικρή, καθώς μόλις το 3,8% των υποκειμένων την αξιολογεί ως πολύ σημαντική, έναντι του 77,8% που τη χαρακτηρίζει μικρή ή ανύπαρκτη. Ακόμη χαμηλότερη προκύπτει η συμβολή των μέσων μαζικής ενημέ-

ρωσης στη διαφοροποίηση των επαγγελματικών επιλογών, αφού οι μισοί και πλέον μαθητές (51,3%) τη χαρακτηρίζουν μηδαμινή. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει και το τελικό συμπέρασμα της εμπειρικής μελέτης των Κακανά, Καμαριανού και Μεταλλίδου (2002). Η μόνη ανεξάρτητη μεταβλητή που συσχετίζεται με την υπό διερεύνηση μεταβλητή είναι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα ($X^2(9)=25,900$, $p=0,02$), καθώς όσο ανώτερη είναι η εκπαίδευση που έχει λάβει ο πατέρας τόσο λιγότερο επιρροής στην επίδραση των μέσων ενημέρωσης εμφανίζεται ο έφηβος.

Αντίθετα, όπως έδειξαν και άλλες εμπειρικές μελέτες (Day, 1966, Swift, 1973, Βάμβουκας, 1982), η επίδραση που ασκείται από τους γονείς στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με την επιλογή του επαγγέλματος είναι αρκετά σημαντική. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 45,3 και 49,6% των υποκειμένων δηλώνει ότι επηρεάζεται σε πολύ ή αρκετά μεγάλο βαθμό από τον πατέρα και τη μητέρα του αντίστοιχα.

Οι διασταυρώσεις που επιχειρήθηκαν υπό μορφή συμμεταβλητών συχνοτήτων έδειξαν αφενός μεν, ότι η συνάφεια του φύλου των υποκειμένων με το βαθμό επίδρασης του πατέρα είναι οριακή, καθώς φαίνεται ότι τα αγόρια επηρεάζονται λίγο περισσότερο από τον πατέρα τους από ό,τι τα κορίτσια ($X^2(3)=7,193$, $p=0,056$), αφετέρου δε ότι η επίδραση της μητέρας τους δεν παρουσιάζει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση. Επιπλέον, ο στατιστικός έλεγχος που επιχειρήθηκε από τους πίνακες διπλής εισόδου αποκάλυψε ότι, ούτε το κοινωνικοοικονομικό στρώμα, ούτε το

Πίνακας 3: Βαθμός που καθένας από τους παρακάτω παράγοντες επηρεάζει τους μαθητές στην επιλογή του επαγγέλματος

	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Ο καθηγητής του σχολείου	1,9	6,3	27,0	64,8
Ο καθηγητής του φροντιστηρίου	3,2	26,6	34,8	35,4
Οι φίλοι	3,8	18,4	38,6	39,2
Τα ΜΜΕ	6,3	17,1	25,3	51,3
Ο πατέρας	15,7	29,6	31,4	23,3
Η μητέρα	18,2	31,4	28,9	21,4

επίπεδο μόρφωσης των γονέων συσχετίζονται με το βαθμό επηρεασμού στην επιλογή του επαγγέλματος. Το μόνο αξιοσημείωτο εύρημα που προέκυψε είναι ότι οι μαθητές, που το επάγγελμα της μητέρας τους δεν τυγχάνει υψηλής κοινωνικής αναγνώρισης, δέχονται την αυξημένη επίδραση στην επαγγελματική τους επιλογή από τον πατέρα ασχέτως του κοινωνικοοικονομικού στρώματος που αυτός ανήκει ($X^2(6)=30,714$, $p=0,00$), ενώ δεν συμβαίνει το αντίστροφο.

5. Πρόσωπα με τα οποία συζητούν οι μαθητές για τις επαγγελματικές τους επιλογές

Οι έφηβοι σε ποσοστό 72% δηλώνουν ότι συζητούν με τους γονείς τους περί θεμάτων που άπτονται των επαγγελματικών τους επιλογών. Στο ποσοστό αυτό περιλαμβάνεται και ένας αξιοπρόσεκτος αριθμός υποκειμένων, που στην ανοιχτή αυτή ερώτηση σημειώνει το πρόσωπο μόνο του πατέρα ή μόνο της μητέρας. Συγκεκριμένα, 32 μαθητές σημειώνουν τον πατέρα και 68 τη μητέρα, εύρημα που επιβεβαιώνει αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών (Οτίο, 2000, Σιδηροπούλου-Δημακάκου κ.ά., 2003).

Ενώ δεν εντοπίζεται κάποια σύνδεση ανάμεσα στο φύλο των υποκειμένων για όσους απάντησαν ότι συζητούν με τους γονείς του, εντούτοις στατιστικά σημαντική προκύπτει η συσχέτιση ανάμεσα στην ίδια ανεξάρτητη μεταβλητή για όσους συγκεκριμενοποίησαν ότι συζητούν με τη μητέρα ή με τον πατέρα. Ειδικότερα από τα 68 παιδιά που συζητούν με την μητέρα τα 52 είναι κορίτσια ($z=4,2$), ενώ από τα 32 που συζητούν με τον πατέρα τα 24 είναι αγόρια ($z=3,5$). Φαίνεται, επομένως, ότι παιδιά και γονείς ίδιου φύλου αναπτύσσουν συχνότερη επικοινωνία μεταξύ τους τουλάχιστον, όταν πρόκειται για ζητήματα επιλογής επαγγέλματος.

Από το στενό οικογενειακό περιβάλλον μόλις 18 έφηβοι (6,4%) δηλώνουν ότι συζητούν με τον αδερφό/ή τους. Ο μικρός αυτός αριθμός προκαλεί βέβαια έκπληξη, αλλά δεν ανταποκρίνεται απόλυτα στην πραγματικότητα, αν συνυπολογίσει κανείς πρώτον, το υψηλό ποσοστό των πρωτότοκων του δείγματος και, δεύτερον, το εξίσου υψηλό ποσοστό των παιδιών που δεν έχουν αδέρφια.

Το αποτέλεσμα σύμφωνα με το οποίο, παρά τις πολλές ώρες που πέ-

ντε φορές την εβδομάδα οι έφηβοι βρίσκονται εντός του σχολικού συγκροτήματος, μόλις το 24,3% εξ αυτών συζητά με τους φίλους του για τις επαγγελματικές του επιλογές, είναι εν μέρει εξηγήσιμο. Αποδίδεται πρώτον, στον ελάχιστο πραγματικό χρόνο για συζήτηση κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος και, δεύτερον, στην ετεροβαρή διάθεση του εκτός σχολικού προγράμματος χρόνου με την εντατική παρακολούθηση επικουρικών φροντιστηριακών μαθημάτων (Κελπερής κ.ά., 1985, Θωίδης, 2000) που δεν αφήνει αρκετό περιθώριο για επικοινωνία, ανταλλαγή απόψεων και συναναστροφή.

Μη αναμενόμενο, στο βαθμό τουλάχιστον που εμφανίζεται, είναι το εύρημα που φέρει μόλις 12 από τους 280 απαντώντες μαθητές να δηλώνουν ότι συζητούν με τους καθηγητές του σχολείου θέματα που αφορούν τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό. Εύλογο είναι το συμπέρασμα ότι, η επικοινωνία ανάμεσα στους δύο βασικούς συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι προβληματική. Ακριβώς διπλάσιος είναι ο αριθμός των υποκειμένων που συζητούν με τους καθηγητές του φροντιστηρίου.

6. Εκτίμηση του βαθμού βοήθειας που προσφέρει στην επιλογή του επαγγέλματος το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Με την τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου οι μαθητές κλήθηκαν να κατατάξουν σε τετράβαθμη αξιολογική κλίμακα το βαθμό που το μάθημα του ΣΕΠ τους βοηθά στην επιλογή του επαγγέλματος. Το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο μόλις το 7,1% αναγνωρίζει ότι το μάθημα αυ-

τό προσφέρει πολύ μεγάλη βοήθεια ενώ το ευρύ 51,6% πιστεύει ότι η βοήθεια που προέρχεται από αυτό είναι μηδαμινή, δεικνύει την ανάγκη έντονου προβληματισμού και σοβαρής ενασχόλησης των αρμοδίων για τον επαγγελματικό προσανατολισμό στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ανάλογα αποτελέσματα έδωσε και η έρευνα της Αθνασιάδου (2004).

Συμπεράσματα

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν αποτελέσματα, που συμβάλλουν στη διαφώτιση στάσεων και συμπεριφορών των εφήβων αναφορικά με το ζήτημα της επιλογής του επαγγέλματος. Για την πλειονότητα των μαθητών η μετάβαση από τον πρώτο στο δεύτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σηματοδοτεί χρονικά την απαρχή της ανάπτυξης του ενδιαφέροντος και του προβληματισμού για τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό. Το εύρημα αυτό ουσιαστικά υποδεικνύει τη χρονική καταλληλότητα παροχής και μετάδοσης σχετικής πληροφόρησης μέσα κυρίως από την εκπαίδευση και για τον επιπρόσθετο λόγο της σύμπτωσης, που ως επί το πλείστον διαπιστώθηκε ανάμεσα στο επάγγελμα, που οι νέοι σκέφτονταν αρχικά να ακολουθήσουν και σε εκείνο που τελικά αποφάσισαν να ακολουθήσουν στην τελευταία τάξη του Λυκείου, όπου το ενδιαφέρον βρίσκεται στην κορύφωσή του. Πάντως, τα δύο βασικότερα αίτια που μπορεί να οδηγήσουν σε αλλαγή του επαγγελματικού προσανατολισμού εντοπίζονται αφενός στην παραδοχή της δυσκολίας συ-

γκέντρωσης των απαιτούμενων μορ-
φών για την εισαγωγή στην επιθυμη-
τή σχολή (άρα ενυπάρχει το στοιχείο
του ρεαλισμού) και, αφετέρου, στη
διαφορετική εκτίμηση-μέτρηση των
προοπτικών που διανοίγονται μέσω
της άσκησης του επαγγέλματος.

Το προσωπικό ενδιαφέρον συνιστά
τον παράγοντα που βαρύνει περισσό-
τερο στην επιλογή του επαγγέλματος,
διατηρώντας μάλιστα την πρώτη θέση
ως κριτήριο επιλογής ανεξάρτητα από
την όποια σύνδεση του με οποιοδήπο-
τε ανεξάρτητη μεταβλητή. Ακολου-
θούν σε κοντινή μεταξύ τους απόστα-
ση το σταθερό εισόδημα, η ασφάλεια-
μονιμότητα, η γρήγορη εύρεση εργα-
σίας, η προσωπική κλίση (παράγοντες
που τα κορίτσια συγκριτικά με τα αγό-
ρια προσδίδουν μεγαλύτερη σημασία),
οι καλές συνθήκες εργασίας και η δυ-
νατότητα μεγάλων κερδών, ενώ στις
δύο τελευταίες θέσεις κατατάσσονται
το υψηλό κύρος και το επάγγελμα των
γονέων, που ελάχιστα υπολογίζονται
στον επαγγελματικό προσανατολισμό
των εφήβων.

Ιδιαίτερος χαμηλός προκύπτει ο
βαθμός επηρεασμού των σχετικών με
την επιλογή του επαγγέλματος αποφά-
σεων, που ασκείται στους μαθητές από
το εκπαιδευτικό προσωπικό και την
ομάδα των συνομηλίκων, με τους οποί-

ους μάλιστα η επικοινωνία και η συζή-
τηση για τέτοια σοβαρά θέματα είναι
ελλιπής. Ως εκ τούτου είναι ανάγκη,
αφενός, η σχέση ανάμεσα στον καθη-
γητή και το μαθητή να οικοδομηθεί σε
πιο ανθρώπινες βάσεις και, αφετέρου,
να επανεξεταστεί σοβαρά το θέμα του
περιορισμένου ελεύθερου χρόνου που
ουσιαστικά στερεί από τον έφηβο τη
δυνατότητα επικοινωνίας με τους συ-
νομηλίκους του. Η επίδραση τόσο της
μητέρας όσο και του πατέρα κρίνεται
από το 1/2 των υποκειμένων -ανεξαρ-
τήτως φύλου και κοινωνικοοικονομι-
κής τους προέλευσης- ως αρκετά ή πο-
λύ σημαντική. Μάλιστα 7 στους 10 και
πλέον μαθητές συζητούν με τους γο-
νείς τους για ζητήματα που αφορούν
την επιλογή του επαγγέλματος, εύρη-
μα που δείχνει τη διατήρηση του συνε-
κτικού δεσμού μεταξύ των μελών της
σημερινής ελληνικής οικογένειας και
το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν οι
γονείς για την επαγγελματική καθοδή-
γηση των παιδιών τους.

Τέλος, το εύρημα που φέρει την
πλειονότητα των μαθητών να χαρα-
κτηρίζει τη βοήθεια που εισπράττει
από το μάθημα του Σ.Ε.Π. ως μικρή ή
ανύπαρκτη επιτάσσει τη ριζική ανα-
θεώρηση του θεσμού του επαγγελμα-
τικού προσανατολισμού στη δευτερο-
βάθμια εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασιάδου, Χ. (2004). Γραφείο διασύνδεσης ΑΠΘ: Υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού σε μαθητές και μαθήτριες του Νομού Θεσσαλονίκης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 68-69, 19-31.
- Βάμβουκας, Μ. (1982). *Κίνητρα του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Ηράκλειο.
- Βίκη, Α. & Γιαλαμάς, (2005). Κριτήρια επιλογή επαγγέλματος στους Έλληνες εφήβους σήμερα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 72-73, 35-46.
- Blau, P. & Duncan, O. (1967). *The American occupational structure*. New York: John Wiley and Sons.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Μετάφρ. Μητροπούλου Χ. & Φιλοπούλου Μ.). Αθήνα: Έκφραση.
- Day, S.R. (1966). Teacher influence on the occupational preferences of high school students. *Vocational Guidance Quarterly*, 14, 215-219.
- Garland, H. & Smith, G.B. (1981). Occupational achievement motivation as a function of biological sex, sex-linked personality and occupational stereotypes, *Psychology of women quarterly*. 5:4, 568-585.
- Γεώργας, Δ., Μπεξεβέγκης, Η. και Γιαννίτσας, Ν. (1991). Εμπειρίες, στάσεις και προσδοκίες μαθητών και φοιτητών από το Λύκειο, τον ΣΕΠ και το Πανεπιστήμιο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 18-19, 43-66.
- Γουδήρας, Δ. (1996). Παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος των νέων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, 157-189.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1982). *Σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός*, Θεσσαλονίκη: εκδ. Πουρνάρα.
- Δημητρόπουλος, Ε., Θεοδοσίου, Δ., Παπαδημητρίου, Α., Παπαθανασίου, Π. (1985). Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών της Γ' Λυκείου: Υπόθεση κοινωνικής τάξης. Θεσσαλονίκη.
- Θωϊδής Ι. (2000). *Σχολείο και ελεύθερος χρόνος: Συμβολή στην προβληματική του ελεύθερου χρόνου στα πλαίσια της λειτουργίας των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή.
- Κακανά, Δ., Καμαριανός, Γ. & Μεταλλίδου, Π. (2002). Φύλο και επαγγελματικός προσανατολισμός. Ο ρόλος των Μ.Μ.Ε. στην επιλογή επαγγέλματος από τα δύο φύλα. *Μέντορας*, 6, 18-28.
- Κάντας, Α. (1987). Μερικές ενδείξεις για τις προσδοκίες και αξιολογήσεις των τελειόφοιτων του Λυκείου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 2-3, 97-110.
- Κασιμάτη, Κ. (1989). *Επιλογή επαγγέλματος: Πραγματικότητα ή μύθος*. ΕΚΚΕ
- Κασιμάτη, Κ. (1991). *Έρευνα για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της απασχόλησης*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κατσανέβας, Θ. (2002). *Επαγγέλματα του μέλλοντος και του παρελθόντος*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ.Κ. (1994). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κελερής Χ., Μουρίκη Α., Μυριζάκης Γ., Παραδέλλης Θ., Γαρδίκη Ο. και Τεπέρογλου Α. (1985). Νέοι: Διάθεση χρόνου, διαπροσωπικές σχέσεις. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 57, 83-144.

- Kerlinger, F.N. (1979). *Foundations of Behavioral Research*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kidder, L.H., Judd, C.M. & Eliot, R. (1986), *Research methods in social relations*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Knell, S. & Winer, G.A. (1979). Effects of reading content on occupational sex stereotypes. *Journal of vocational behaviour*, 15, 164-174.
- Κορβας, Σ. & Χάντζιου, Ε. (1989). Διαφορές μεταξύ των φύλων ως προς τα επαγγελματικά κίνητρα και την επαγγελματική συμπεριφορά. Μια ερευνητική διερεύνηση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 46.
- Λιάντας, Μ. (1996). *Επαγγελματικός προσανατολισμός*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Otto, L.B. (2000). Youth perspectives on parental career influence. *Journal of Career and Development*, 27:2, 111-118.
- Perry, E. & Jacobson, J. (1976). *Introduction to statistical measures for the social and behavior sciences*. Dryden Press.
- Σαμοΐλης, Π. (2001). Παράγοντες που επηρεάζουν τους υποψήφιους των γενικών εξετάσεων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην επιλογή σπουδών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 56-57, 151-172.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1994). Διαφορές στις επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων. *Τα Εκπαιδευτικά*, 36, 106-115.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Μυλωνάς, Κ. & Αργυροπούλου, Α. (2003). Οι απόψεις των εφήβων για την επίδραση των γονέων τους στις επαγγελματικές τους επιλογές. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 64-65, 95-108.
- Swift, B. (1973). Job orientations and the transition from school to work: a longitudinal study. *British Journal of Guidance and Counselling*, 1:1, 62-78.

*Αιμιλία Μίχαλου**

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΩΝ
ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:
ΜΙΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΕ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΓΕΝΕΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ**

Η εργασία αυτή διαπραγματεύεται την ύπαρξη ή μη επιρροής των επαγγελματιών του οικογενειακού περιβάλλοντος στην διαμόρφωση των μελλοντικών επαγγελματικών προτιμήσεων των παιδιών, τους λόγους που προβάλλουν τα παιδιά για την επιλογή του επαγγέλματος που θα ήθελαν να ακολουθήσουν καθώς και τον βαθμό προσγραφής των επαγγελματιών στο ένα ή και στα δυο φύλα. Στα πλαίσια της έρευνάς μας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου, της ανάλυσης περιεχομένου και του γενεογράμματος, χωρίς ωστόσο να διαπιστωθούν, όπως θα περιμέναμε, κάποια ιδιαίτερη σύνδεση μεταξύ των επαγγελματιών των γονέων και των επαγγελματιών που επέλεγον τα παιδιά.

*Emilia Michalou**

**INVESTIGATION ON THE CAREER PREFERENCES
AND PERSPECTIVES OF STUDENTS OF PRIMARY EDUCATION:
A GENOGRAM AND CONTEXT ANALYSIS APPROACH.**

In this paper the influence of the professions in the parental environment on the children professional expectations is presented, as well as the reasons for which children select a specific profession to follow in their lives. Finally, the childrens' perception on the relationship between professions and the two genders is also examined. In this context the use of questionnaire, the method of content analysis and genograms are used. However, contrary to what was expected, no significant connection between the parents' professions and the professions selected from their children was identified.

* Η Αι. Μ., Εργαστήριο Συμβουλευτικής και Ανάπτυξης για τη Σταδιοδρομία Πανεπιστημίου Πατρών, Ρέο (επιστημονικός υπεύθυνος καθ. Σπ. Κρίβας) e-mail: aim_michalou@yahoo.gr

Εισαγωγή

Οι μέχρι τώρα έρευνες γύρω από θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής στρέφονται στους πληθυσμούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς τα μάθημα ΣΕΠ προσφέρεται από την τρίτη γυμνασίου και εξής. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια η διεθνής βιβλιογραφία κάνει εμφανή την ανάγκη για επέκταση της αγωγής για τη σταδιοδρομία και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ως αποτέλεσμα των ραγδαίων αλλαγών σε κοινωνικό, οικονομικό, τεχνολογικό επίπεδο, όσο και της διαφοροποίησης των αντιλήψεων για τη σταδιοδρομία και την εργασία. (Trice & McClellan, 1993, 1994; Gillies et al. 1998; Murrell-Taylor et al. 1999; McMahon et al., 1999; Magnuson & Starr, 2000; Κρίβας, 2001). Κατά καιρούς οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει τη σύνδεση (όχι κατά ανάγκη γραμμική και απόλυτα καθοριστική) που κάνουν τα παιδιά μεταξύ των εμπειριών ζωής τους και του κόσμου εργασίας, σε ότι αφορά τις προσδοκίες και τις αντιλήψεις τους. (McMahon/Patton, 1994; Irving & Raja, 1998).

Οι περισσότερες διεθνείς έρευνες που αφορούν τις επαγγελματικές προτιμήσεις και το σχεδιασμό της μελλοντικής επαγγελματικής σταδιοδρομίας, απευθύνονται σε μαθητές και μαθήτριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η τάση αυτή δικαιολογείται από το γεγονός ότι στο συγκεκριμένο επίπεδο εκπαίδευσης λαμβάνει χώρα η λήψη αποφάσεων σχετικά με τη σταδιοδρομία, καθώς τα άτομα καλούνται, είτε να επιλέξουν τον τύπο εκπαίδευσης που θα ακολουθήσουν, είτε, να μεταβούν στο χώρο εργασίας.

(Κρίβας & Μίχαλου, 2006); Chickering & Reisser, 1993; Cook et al. 1996). Ωστόσο, η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια διά βίου διαδικασία, από τη βρεφική ως την παιδική ηλικία, την εφηβεία, την ενηλικίωση και τη μεγαλύτερη ηλικία (Bryant et al, 2005), η οποία δέχεται την επιρροή τόσο των προσωπικών όσο και των περιβαλλοντικών παραγόντων. (Gottfredson, 1981; Super, 1957; Tiedeman & O' Hara, 1963; Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986; Hartung, Porfeli & Vondracek, 2004).

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Οι ολιγάριθμες μελέτες που έχουν διεξαχθεί δείχνουν πως πολλά από τα παιδιά των 10-12 ετών εμπλέκονται σε μια δυναμική διερεύνηση της σταδιοδρομίας, του χώρου της εργασίας, μέσα στην οποία πρόκειται μελλοντικά να κινηθούν, στηριζόμενα και αξιοποιώντας τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα για να οριοθετήσουν το πώς και το τι μάθουν, αλλά και τους στόχους που θα διαμορφώσουν για τον κόσμο της εργασίας. Οι έρευνες αυτές που προσπάθησαν να δώσουν μια οργανωμένη εικόνα αυτής της δυναμικής διερεύνησης των παιδιών πριν την εφηβεία, αποκαλύπτουν ότι τα παιδιά αυτά χρησιμοποιούν τα προσωπικά ενδιαφέροντα, πεποιθήσεις και τις αξίες τους για να διερευνήσουν τον κόσμο της εργασίας και να διαμορφώσουν τους αρχικούς τους στόχους που αφορούν το επάγγελμα. (Hartung, Porfeli & Vondracek, 2005)

Οι θεωρίες που αφορούν στην επαγγελματική ανάπτυξη, συχνά παρέχουν αντικρουόμενες απόψεις, για

το πώς τα παιδιά αναπτύσσουν τις σκέψεις τους για τη σταδιοδρομία και κάνουν σχέδια για αυτή (Auger et al, 2005). Από τις πρώτες θεωρίες, που αναπτύχθηκαν στα πλαίσια αυτής της διερεύνησης, είναι αυτές του Ginzberg (1952) και της Gottfredson (1981). Και οι δυο αυτές θεωρίες εισηγούνται ότι τα παιδιά περνούν από μια περίοδο φαντασίας, κατά την οποία οι επαγγελματικές επιλογές τους βασίζονται κατά κύριο λόγο στα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες τους παρά στις ικανότητες τους. Ωστόσο, διαφοροποιούνται ως προς την ηλικία κατά την οποία τα παιδιά ξεκινούν να κάνουν ρεαλιστικότερες επαγγελματικές επιλογές. (Auger et al, 2005). Ο Ginzberg υποστηρίζει ότι, ως τα 11 χρόνια τους, τα παιδιά βασίζονται στη φαντασία, ενώ η ανάπτυξη της σταδιοδρομίας τους, σε πιο ρεαλιστικές βάσεις, εντοπίζεται σε ηλικία 11-14 ετών, στη δοκιμαστική φάση της επιλογής σταδιοδρομίας, όπως την ονομάζει (Ginzberg, 1952). Από την άλλη μεριά, η Gottfredson με τη θεωρία του επιλεκτικού περιορισμού των επαγγελματιών και του συμβιβασμού (Theory of Circumscription and Compromise) διατυπώνει την άποψη ότι, η διαμόρφωση των προσδοκιών για τη σταδιοδρομία, ξεκινάει από την ηλικία των 5 ετών. (Gottfredson, 1996, Κρίβας & Μίχαλου, 2006). Σύμφωνα με την ίδια θεωρία οι επαγγελματικές φιλοδοξίες των παιδιών δέχονται κατά τη διαμόρφωσή τους τις επιρροές του κοινωνικού περιβάλλοντος, όπως οι προσδοκίες που προσγράφονται στα δυο φύλα, το κοινωνικό status, αλλά και η δυσκολία που παρουσιάζει το κάθε επάγγελμα (Gottfredson, 1996).

Ανάμεσα, όμως, στους περιβαλλο-

ντικούς παράγοντες περιλαμβάνεται η οικογένεια και ιδιαίτερα οι γονικές φιλοδοξίες, οι οποίες φαίνεται να επηρεάζουν εντονότερα την επαγγελματική ανάπτυξη του παιδιού, σε σχέση με την ομάδα των συνομηλίκων τους, ακόμα και, αν πολλοί γονείς αδυνατούν να καταλάβουν το πόσο επηρεάζουν τη ζωή των παιδιών τους, και ιδιαίτερα σε ότι αφορά την επαγγελματική τους ενημερότητα (career awareness) (Gibson, 2005; Schulenberg, Vondracek & Crouter, 1984). Άλλωστε, αρκετοί ενήλικες υποστηρίζουν πως οι γονείς τους είναι υπεύθυνοι για τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη (Farnill, 1986, Bryant et al., 2005). Η Gibson (2005) μάλιστα αναφέρει ότι τα παιδιά μπορεί να ταυτιστούν περισσότερο με το επάγγελμα της μητέρας παρά με αυτό του πατέρα, και πως οι επαγγελματικές φιλοδοξίες είναι δυνατόν να διαμορφωθούν νωρίς, κατά την παιδική ηλικία (Gibson, 2005; Trice & Knapp, 1992). Σε αυτή τη διαδικασία οι γονικές προσδοκίες, η υποστήριξη, η δυναμική της κάθε οικογένειας, οι ρόλοι, αλλά και οι εκάστοτε αξίες μπορεί να είναι καθοριστικές ήδη από πολύ νωρίς. (Hossler & Mple, 1993; Mau, 1995, Ramos & Sanchez, 1995). Ωστόσο οι Havighurst (1964), Glumper & Schimmel (1991) και Cook et al (1996), σημειώνουν ότι στη διαμόρφωση των προσδοκιών και των φιλοδοξιών των παιδιών για τη σταδιοδρομία υπεισέρχονται και παράγοντες, όπως η αντίληψη των παιδιών για την ικανοποίηση των γονέων από το επάγγελμά τους, η κοινωνική τάξη και το φύλο τους, το κοινωνικό status που χαρακτηρίζει το μελλοντικό επάγγελμα, τη φύση και τη δυσκολία του επαγγέλματος.

Για τη μελέτη αυτών των παραγόντων η Gibson (2005) σημειώνει ότι η χρήση γενεογραμμαμάτων είναι μια από τις λιγότερο «απειλητικές» μεθόδους για την αξιολόγηση και τη «συζήτηση» των επαγγελματικών προοπτικών στα πλαίσια της οικογένειας κάθε παιδιού. Το γενεόγραμμα, έχοντας τις ρίζες του στη συμβουλευτική της οικογένειας, διευκολύνει τη μελέτη των «ιστορικών» επιρροών στον τρόπο που λειτουργεί το άτομο τη δεδομένη στιγμή. Για τη Magnuson (2000) τα επαγγελματικά γενεογράμματα παρέχουν την ευκαιρία να εξεταστεί η επαγγελματική γενεαλογία, γιατί μπορεί να επεκαταθεί σε ένα εύρος τριών ή και περισσότερων γενεών και να διευκολύνει την αποκάλυψη των προτύπων και των διαγενεϊκών επιρροών σε διάφορα πεδία, όπως στη συμβουλευτική για τη σταδιοδρομία, ιδιαίτερα για τη σκιαγράφηση των επιρροών στην ακαδημαϊκή πορεία των ατόμων κτλ. (Mallot & Magnuson, 2000, Chope, 2005, Granello et al., 2000; Halevy, 1998).

Ο Chope (2005), σημειώνοντας τη διάκριση των γενεογραμάτων σε «βασικά» (αφορούν συστατικά στοιχεία για τον τρόπο που λειτουργεί η οικογένεια) και «εστιασμένα» (τονίζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως το γένος, την κουλτούρα και το επάγγελμα), κατατάσσει τα επαγγελματικά γενεογράμματα στη δεύτερη ομάδα. Σημειώνει, επίσης, πως αυτό το ποιοτικό εργαλείο μπορεί να βοηθήσει στην εξερεύνηση των ρόλων, των συμπεριφορών και των στάσεων κάποιων μελών της οικογένειας σε συνδυασμό με τους ανεκπλήρωτους στόχους κάποιων εκ των μελών της.

Όσον αφορά όμως τη διερεύνηση

της χρήσης των γενεογραμμμάτων για την ανίχνευση των προσδοκιών και των φιλοδοξιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου είναι αρκετά περιορισμένη, αν και η χρήση του είναι αρκετά ευχάριστη για τις ηλικίες αυτές, και τούτο γιατί η γραφική αναπαράσταση που δημιουργείται είναι ιδιαίτερα θελκτική για τα παιδιά. Ωστόσο, η χρήση του επαγγελματικού οικογενειακού δέντρου (career family tree or occupational tree), όπως το ονομάζει η Gibson θα πρέπει, στην περίπτωση των παιδιών, να εκτείνεται στην αναπαράσταση τριών γενεών, καθώς μόνο έτσι είναι εύκολο στα παιδιά να τη διαχειριστούν τόσο σε πρακτικό επίπεδο όσο και σε διανοητικό. Πάνω όμως από όλα, η χρήση του οικογενειακού δέντρου επαγγελματιών μπορεί να αποτελέσει μια πολύ καλή αφετηρία για την ενδυνάμωση της επαγγελματικής ενημερότητας των παιδιών, να εξετάσουν οικογενειακά θέματα σταδιοδρομίας που επηρεάζουν τη διαδικασία λήψης απόφασης, να τα εφοδιάσει με δεξιότητες αυτοαξιολόγησης και δεξιότητες ικανότητες για να ανταπεξέλθουν σε περιστάσεις επικοινωνίας (ανάπτυξη τεχνικών συνέντευξης, επιχειρηματολογία, κριτική σκέψη κτλ), ικανότητες που θα κληθούν να αξιοποιήσουν κατά τη διερεύνηση της σταδιοδρομίας (career exploration), η οποία συντελείται μετά την είσοδο τους στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης. (Gibson, 2005).

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια αρχική προσπάθεια διερεύνησης των επαγγελματικών προτιμήσεων και προοπτικών των μαθητών των δυο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου μέσα από τη χρήση του γενεο-

Πίνακας 1: Φύλο* Τάξη

ΦΥΛΟ	ΤΑΞΗ		ΣΥΝΟΛΟ
	Ε	ΣΤ	
ΑΓΟΡΙ	15	17	32
ΚΟΡΙΤΣΙ	18	17	35
ΣΥΝΟΛΟ	33	34	67

γράμματος σε συνδυασμό με την ανάλυση περιεχομένου και τη χορήγηση ερωτηματολογίου.

Σκοπός της έρευνας

Τα παιδιά από νωρίς χαρακτηρίζονται από φιλοδοξίες και προσδοκίες για τη σταδιοδρομία, η διαμόρφωση των οποίων μπορεί να επηρεαστεί από διάφορους παράγοντες, π.χ. προσωπικά ενδιαφέροντα του παιδιού, το επάγγελμα του πατέρα ή της μητέρας, το φύλο στο οποίο προορίζεται το κάθε επάγγελμα κτλ. Συχνά όμως οι επαγγελματικοί τους στόχοι επηρεάζονται από ελπίδες και όνειρα, τα οποία έχουν αсуναίσθητα κληρονομήσει, στο διαγενεακό οικογενειακό πλαίσιο (Malott & Magnuson, 2004). Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των επαγγελματικών προτιμήσεων των μαθητών του δημοτικού σχολείου ως προς τους λόγους επιλογής ενός επαγγέλματος, της επιρροής του οικογενειακού περιβάλλοντος σε αυτή την επιλογή καθώς και τη σύνδεση των επαγγελμάτων με ένα ή και τα δύο φύλα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας αυτής διαμορφώθηκαν ως ακολούθως:

α. τα παιδιά επιλέγουν επαγγέλματα

που υπάρχουν ήδη στην οικογένεια;

β. υπάρχουν επαναλαμβανόμενα διαγενεακά πλαίσια;

γ. για ποιους λόγους τα παιδιά αυτής της ηλικίας επιλέγουν ένα επάγγελμα αντί κάποιου άλλου;

δ. τα παιδιά διακρίνουν τα επαγγέλματα ανάλογα με το φύλο;

ε. υπάρχουν επαγγέλματα που τα παιδιά προσέγραφαν και στα δυο φύλα ή σε ένα μόνο;

στ. καταφαίνεται από τις απαντήσεις τους, σε μεγάλο βαθμό, η σύνδεση επαγγελμάτων, τα οποία κοινωνικά θεωρούνται ότι πρέπει να ασκούνται από άντρα ή γυναίκα, με κάποιο/ ή και τα δύο φύλα;

Μεθοδολογία

Χαρακτηριστικά Δείγματος

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα δημοτικά σχολεία, δυο από την περιοχή της Πάτρας και δυο από την περιοχή του Πύργου. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 66 μαθητές (n=31) και μαθήτριες (n=35), των τάξεων πέμπτης (n= 33) και έκτης (n=33). Το 51,6% των παιτέρων ήταν αγρότες ή μικροεπιχειρηματίες- τεχνίτες, ενώ το 34,8% των μητέρων ασχολούνταν με τα οικιακά.

Το γενεόγραμμα αποτελεί μια οπτική αναπαράσταση των οικογενειακών ριζών και είναι παρόμοιο με το οικογενειακό δέντρο. (Gladding, 1998; Daughhete, 2001, Gibson, 2005) Μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο για τη συλλογή δεδομένων, για την αξιολόγηση, τη διατύπωση υποθέσεων και τη βελτίωση της ενημερότητας και των βασικών συναισθηματικών διαδικασιών (Goldenberg &Goldenberg, 2000), όχι μόνο σε επίπεδο συμβουλευτικής της οικογένειας, αλλά και σε άλλους τομείς, όπως η συμβουλευτική για τη σταδιοδρομία, όπως φαίνεται και από τη σχετικά πρόσφατη βιβλιογραφία. (Granello et al., 2000, Magnuson, 2000; Daughhete, 2001; Mallot & Maguson, 2004; Gibson, 2005).

Άλλο ένα εργαλείο της έρευνας ήταν ένα ερωτηματολόγιο για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τα επαγγέλματα που υπάρχουν στο στενό οικογενειακό περιβάλλον (από το οποίο δημιουργήθηκε το επαγγελματικό οικογενειακό δέντρο του κάθε παιδιού). Εν συνεχεία, ζητήσαμε από τα υποκείμενα να γράψουν ένα σύντομο κείμενο με θέμα το επάγγελμα που θα ήθελαν να κάνουν, όταν μεγαλώσουν (τους ζητήθηκε να γράψουν το γιατί θα ήθελαν να ακολουθήσουν το συγκεκριμένο επάγγελμα, αλλά και να περιγράψουν τι κάνει κάποιος που ακολουθεί αυτό το επάγγελμα). Στο σημείο αυτό θέλοντας να διαπιστώσουμε, αν τα παιδιά επιλέγουν ένα επάγγελμα, επειδή υπάρχει στο οικογενειακό περιβάλλον, τους λόγους της συγκεκριμένης επιλογής, αν αυτή η επιλογή σχετίζεται με το γενεόγραμμά τους, αν έχουν επίγνωση του

αντικειμένου του εν λόγω επαγγέλματος, καθώς επίσης και το αν αποβλέπουν σε ανώτερες ή ανώτατες σπουδές, χρησιμοποιήσαμε την ανάλυση περιεχομένου. Δώσαμε στα υποκείμενα μια σειρά εικόνων, και τους ζητήσαμε να γράψουν ένα επάγγελμα που να έχει σχέση με αυτό που βλέπουν στην εικόνα, και να σημειώσουν, αν το επάγγελμα που έγραψαν, το ασκούν άνδρες, γυναίκες ή και τα δυο φύλα. (Στις εικόνες αυτές απεικονίζονται και επαγγέλματα που δεν απαντώνται στην καθημερινή ζωή των παιδιών και τα οποία από τους περισσότερους θεωρούνται ανδρικά, όπως αυτά του φαροφύλακα, του αστροναύτη, του οδηγού σε αγώνες ταχύτητας κ.ά.)

Από την ανάλυση περιεχομένου των κειμένων των παιδιών προέκυψαν οι μεταβλητές, τις οποίες χρησιμοποιήσαμε για την ανάλυση των δεδομένων σε επίπεδο στατιστικής συνάφειας.

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Από τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων των παιδιών φαίνεται πως υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στο φύλο του παιδιού και του επαγγέλματος που θα ήθελε να ακολουθήσει. (Cramer's $V = .581$, $a = .002$) (πίνακας 1.1). Ωστόσο, δεν διαπιστώθηκαν πολλές στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στα επαγγέλματα που επιλέγουν τα παιδιά και σε αυτά που εξασκούν οι γονείς τους. Ειδικότερα, δεν παρουσιάστηκε καμία σημαντική σχέση του επαγγέλματος του παιδιού και του επαγγέλματος

Πίνακας 1.1: Σχέση «Φύλου» και «Επαγγέλματος» που επιλέγει το παιδί

ΦΥΛΟ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΟΥ								
	ΑΓΡΟΤΗΣ	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	ΜΙΚΡΟΕΠΙΧΕΙ- ΡΗΜΑΤΙΑΣ- ΤΕΧΝΗΤΗΣ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΑΣ	ΣΤΡΑΤΩΤΙΚΟΣ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΥΓΕΙΑΣ	ΆΛΛΟ	ΣΥΝΟΛΟ
ΑΓΟΡΙ	0	0	3	2	7	4	1	14	31
ΚΟΡΙΤΣΙ	1	2	14	5	9	1	1	2	35
ΣΥΝΟΛΟ	1	2	17	7	16	5	2	16	66

Cramer's V=.581, $\alpha=.002$ **Πίνακας 1.2:** Σχέση μεταξύ «Επαγγέλματος Πατέρα» και «Επαγγέλματος Αδερφού» του παιδιού

		ΑΔΕΡΦΟΣ Α		
		ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	ΜΙΚΡΟΕΠΙΧΕΙ- ΡΗΜΑΤΙΑΣ - ΤΕΧΝΗΤΗΣ	ΣΥΝΟΛΟ
ΠΑΤΕΡΑΣ	ΑΓΡΟΤΗΣ	0	4	4
	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	1	0	1
	ΣΥΝΟΛΟ	1	4	5

Cramer's V= 1.000, $\alpha=.025$

της μητέρας, εν αντιθέσει με το επάγγελμα του πατέρα, όπου διαπιστώνεται κάποια στατιστικά σημαντική σχέση με το επάγγελμα κάποιου από τα παιδιά του (όχι κατά ανάγκη με το μαθητή ή τη μαθήτριά που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο αλλά με κάποιο από τα αδέρφια του (Cramer's V= 1,000, $\alpha=.025$, πίνακας 1.2). Παρόμοια σχέση εντοπίζεται ανάμεσα στο επάγγελμα των παιδιών και των γονέων του πατέρα τους (παππούς: Cramer's V= 1.000, $\alpha=.025$, γιαγιά: Cramer's V=1.000, $\alpha=.025$).

Στην περίπτωση των επαγγελματιών των παππούδων (τόσο από τη μεριά του πατέρα όσο και από τη μεριά της μητέρας) διαπιστώνεται κάποια σχέση ανάμεσα στα επαγγέλματα τους. (Cramer's V=.423, $\alpha=.018$) Όσον αφορά, ειδικότερα, το επάγγελμα του

παππού από τον πατέρα του παιδιού σημαντικές σχέσεις εντοπίζονται ανάμεσα στο επάγγελμα του και το επάγγελμα του γιου του Cramer's V=.532, $\alpha=.000$), αλλά και με το επάγγελμα της νύφης του (Cramer's V=.508, $\alpha=.000$), και τα επαγγέλματα των υπόλοιπων παιδιών του (επάγγελμα γιου του: Cramer's V=.594, $\alpha=.017$, επάγγελμα κόρης του: Cramer's V=.581, $\alpha=.001$) (πίνακας 1.3). Σχετικά με το επάγγελμα του πατέρα της μητέρας, εκτός από τις σχέσεις που έχουν ήδη αναφερθεί, στατιστικά σημαντικές σχέσεις εντοπίζονται μεταξύ του επαγγέλματος του και του επαγγέλματος της συζύγου του, του γιου του και του αδερφού του (Cramer's V=.554, $\alpha=.004$ / Cramer's V=.466, $\alpha=.004$ και Cramer's V=.588, $\alpha=.033$ αντίστοιχα), καθώς και με το επάγ-

Πίνακας 1.3: Σχέση μεταξύ «Επαγγελματιών Πολιτών από τον Πατέρα» και «Επαγγελματιών Αδερφών» του Πατέρα

	ΑΔΕΡΦΗ ΠΑΤΕΡΑ							ΣΥΝΟΛΟ		
	ΑΓΡΟΤΗΣ	ΔΙΔΥΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	ΜΙΚΡΟΕΠΙΧΕΙ- ΡΗΜΑΤΙΑΣ- ΤΕΧΝΗΤΗΣ	ΟΙΚΙΑΚΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΑΣ	ΣΤΡΑΤΙΩΤΙΚΟΣ		ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ ΥΓΕΙΑΣ	ΑΛΛΟ ΣΥΝΟΛΟ
ΠΑΤΕΡΑΣ ΑΓΡΟΤΗΣ	6	9	0	5	4	1	0	1	0	26
ΠΑΤΕΡΑΣ ΔΙΔΥΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
ΠΑΤΕΡΑΣ ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
ΠΑΤΕΡΑΣ ΜΙΚΡΟΕΠΙΧΕΙΡ-ΤΕΧΝΗΤΗΣ	1	2	1	1	2	0	2	0	0	9
ΠΑΤΕΡΑΣ ΣΤΡΑΤΙΩΤΙΚΟΣ	0	2	1	0	0	0	0	0	0	3
ΠΑΤΕΡΑΣ ΑΛΛΟ	0	1	0	1	1	0	0	0	0	3
ΣΥΝΟΛΟ	7	14	2	7	9	1	2	1	1	44

Cramer's V = .581, a = .001

Πίνακας 1.4: Σχέση μεταξύ «Επαγγελματιών Πολιτών από Πατέρα» και «Επαγγελματιών Πολιτών από Μητέρα»

	ΠΑΤΕΡΑΣ ΑΠΟ ΜΗΤΕΡΑ							ΣΥΝΟΛΟ	
	ΑΓΡΟΤΗΣ	ΔΙΔΥΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	ΜΙΚΡΟΕΠΙΧΕΙ- ΡΗΜΑΤΙΑΣ- ΤΕΧΝΗΤΗΣ	ΟΙΚΙΑΚΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΑΣ	ΣΤΡΑΤΙΩΤΙΚΟΣ		ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ ΥΓΕΙΑΣ
ΠΑΤΕΡΑΣ ΑΓΡΟΤΗΣ	13	3	0	1	1	0	1	0	19
ΠΑΤΕΡΑΣ ΔΙΔΥΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	1	3	1	0	0	0	0	0	6
ΠΑΤΕΡΑΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ	1	0	0	1	0	1	0	0	3
ΠΑΤΕΡΑΣ ΟΙΚΙΑΚΑ	1	2	2	1	19	0	0	0	25
ΠΑΤΕΡΑΣ ΑΛΛΟ	0	0	0	1	0	0	0	0	1
ΣΥΝΟΛΟ	16	8	3	4	20	1	1	1	54

Cramer's V = .632, a = .000

Πίνακας 1.5: Σχέση μεταξύ «Επαγγελματιών Πολιτών από Πατέρα» και «Επαγγελματιών Αδερφών Πατέρα»

	ΑΔΕΡΦΗ ΠΑΤΕΡΑ							ΣΥΝΟΛΟ		
	ΑΓΡΟΤΗΣ	ΔΙΔΥΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	ΜΙΚΡΟΕΠΙΧΕΙ- ΡΗΜΑΤΙΑΣ- ΤΕΧΝΗΤΗΣ	ΟΙΚΙΑΚΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΑΣ	ΣΤΡΑΤΙΩΤΙΚΟΣ		ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ ΥΓΕΙΑΣ	ΑΛΛΟ ΣΥΝΟΛΟ
ΠΑΤΕΡΑΣ ΑΓΡΟΤΗΣ	7	4	0	3	1	0	0	1	0	16
ΠΑΤΕΡΑΣ ΔΙΔΥΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	0	2	0	2	0	0	0	0	0	4
ΠΑΤΕΡΑΣ ΟΙΚΙΑΚΑ	0	7	2	1	9	0	2	0	1	22
ΠΑΤΕΡΑΣ ΑΛΛΟ	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
ΣΥΝΟΛΟ	7	13	2	6	10	1	2	1	1	43

Cramer's V = .752, a = .000

γελμα του γαμπρού του (Cramer's $V=.447$, $a=.011$). Επιπροσθέτως, σημαντικές συνάψεις παρουσιάστηκαν μεταξύ του επαγγέλματος του πατέρα της μητέρας και του επαγγέλματος του αδερφού και της αδερφής του πατέρα του γαμπρού του, αλλά και της αδερφής της μητέρας του τελευταίου (Cramer's $V=.592$, $a=.007$ /Cramer's $V=.666$, $a=.000$ και Cramer's $V=.722$, $a=.000$ αντίστοιχα).

Και στην περίπτωση των επαγγελμάτων των γιαγιάδων, φαίνεται να υπάρχει μια αρκετά στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των επαγγελμάτων τους (Cramer's $V=.632$, $a=.000$, πίνακας 1.4). Το επάγγελμα της μητέρας του πατέρα φαίνεται να έχει στατιστικά σημαντικές σχέσεις με αυτό του εγγονού της (όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω Cramer's $V=1.000$, $a=.025$), το επάγγελμα της κόρης της (Cramer's $V=.752$, $a=.000$ πίνακας 1.6), όπως επίσης με τα επαγγέλματα του αδερφού και της αδερφής της (Cramer's $V=.450$, $a=.048$ και Cramer's $V=.512$, $a=.030$, αντίστοιχα). Από την άλλη μεριά το επάγγελμα της μητέρας της μητέρας παρουσιάζει σημαντικές συνάψεις με το επάγγελμα του συζύγου της (Cramer's $V=.466$, $a=.044$), το επάγγελμα της κόρης της (Cramer's $V=.564$, $a=.009$), το επάγγελμα του γαμπρού της (Cramer's $V=.440$, $a=.011$), της αδερφή του γαμπρού της (Cramer's $V=.487$, $a=.048$), το επάγγελμα του θείου του συζύγου της (Cramer's $V=.557$, $a=.027$) καθώς και αυτό της θείας του γαμπρού της (Cramer's $V=.582$, $a=.002$).

Περνώντας στους λόγους που προέβαλλαν τα παιδιά για την επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος

(δεδομένα που προήλθαν από την ανάλυσή περιεχομένου), τα παιδιά δήλωσαν σε ποσοστό 92,4% ότι «τους αρέσει» και σε 30,3% ότι τους αρέσει «γιατί βοηθούν άλλους ανθρώπους». Οι υπόλοιποι λόγοι που ανέφεραν τα παιδιά απαντώνται ως εξής «καλός μισθός» σε ποσοστό 12,1%, «είναι το επάγγελμα του μπαμπά ή της μαμάς μου» 4,5%, «με αυτό θα βοηθήσω (οικονομικά) την οικογένεια μου» 4,5% και «είμαι καλός/ή σε αυτό» 6,1%. Εξετάζοντας στατιστικά τις σχέσεις μεταξύ των παραπάνω λόγων, ο λόγος «μου αρέσει» παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές σχέσεις με τους λόγους «βοήθεια στους άλλους» (Cramer's $V=.709$, $a=.000$), «καλός μισθός» (Cramer's $V=.709$, $a=.000$), «βοήθεια στην οικογένεια» (Cramer's $V=.758$, $a=.000$), «είμαι καλός/ή σε αυτό» (Cramer's $V=.708$, $a=.000$) και «είναι το επάγγελμα του μπαμπά ή της μαμάς μου» (Cramer's $V=.708$, $a=.000$). (το δένδρο του γενεογράμματος που κατασκευάστηκε παρουσιάζεται στο παράρτημα).

Η μεταβλητή (λόγος) «βοήθεια στους άλλους» παρουσίασε σημαντικές σχέσεις με τις μεταβλητές (λόγοι) «καλός μισθός» (Cramer's $V=.708$, $a=.000$), «βοήθεια στην οικογένεια» (Cramer's $V=.707$, $a=.000$), «είμαι καλός/ή σ' αυτό» (Cramer's $V=.718$, $a=.000$) και «είναι το επάγγελμα του μπαμπά ή της μαμάς μου» (Cramer's $V=.715$, $a=.000$). Αντίστοιχα, για τον «καλό μισθό» σημαντικές σχέσεις (εκτός από όσες αναφέρθηκαν παραπάνω), διαπιστώνονται ανάμεσα στη μεταβλητή «μισθός» και τις μεταβλητές «φύλο» (Cramer's $V=.321$, $a=.033$), «βοήθεια στην οικογένεια» (Cramer's $V=.710$, $a=.000$), «είμαι καλός/ή σε

Πίνακας 2: Σύνδεση Επαγγελματίων με Φύλο (σύνολο επαγγελματιών)

	Αριθμός Εικόνων	Ποσοστό %
Ανδρας	12	44,4
Γυναίκα	1	3,7
Και οι δυο	14	51,9
Σύνολο	27	100

Πίνακας 3: Κατανομή Επαγγελματιών που προσγράφησαν και στα δυο φύλα ανα φύλο

	Αριθμός Εικόνων	Ποσοστό %
Ανδρας	10	71,4
Γυναίκα	2	14,3
Σύνολο	12	85,7

αυτό» (Cramer's $V=.711$, $a=.000$) και «είναι το επάγγελμα του μπαμπά ή της μαμάς μου» (Cramer's $V=.714$, $a=.000$). Όσον αφορά στη μεταβλητή «αιτιολόγηση είμαι καλός/ή σ' αυτό», εκτός των άλλων, παρουσιάζονται σημαντικές σχέσεις με τις μεταβλητές «βοήθεια στην οικογένεια» (Cramer's $V=.708$, $a=.000$) και «είναι το επάγγελμα του μπαμπά ή της μαμάς μου» (Cramer's $V=.708$, $a=.000$).

Διαπιστώθηκε, επίσης, στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της μεταβλητής «βοήθεια στην οικογένεια» και της μεταβλητής «είναι το επάγγελμα του μπαμπά ή της μαμάς μου» (Cramer's $V=.708$, $a=.000$). Οι σχέσεις που εντοπίστηκαν μεταξύ του επαγγέλματος που επιλέγει το παιδί και των λόγων που αναφέρει είναι στατιστικά σημαντικές και ισχυρές. Αναλυτικότερα, σχέση διαπιστώθηκε με τους λόγους «μου αρέσει» (Cramer's $V=.551$, $a=.000$), «βοήθεια στους άλλους» (Cramer's $V=.464$, $a=.012$), και «βοήθεια στην οικογένεια» (Cramer's

$V=.467$, $a=.011$). Στατιστικά σημαντική σχέση διαπιστώθηκε και μεταξύ του επαγγέλματος που επιλέγει το παιδί και της προσδοκίας του για σπουδές (φοίτηση σε κάποια πανεπιστημιακή σχολή), (Cramer's $V=.670$, $a=.000$).

Τέλος, όσον αφορά τη διάκριση των επαγγελματιών (τα επαγγέλματα που παρουσιάζονταν στις εικόνες εμφανίζονται στον πίνακα 4) σε ανδρικά και γυναικεία τα παιδιά προσέγραψαν το 51,9% αυτών και στα δυο φύλα, το 44,4 % στους άντρες και το 3,7 % σε γυναίκες (πίνακας 2). Μια προσεκτικότερη ματιά στα επαγγέλματα που τα παιδιά προέγραψαν και στα δυο φύλα δείχνει ότι το 71,4 % (10 επαγγέλματα) αυτών των επαγγελματιών αποδίδονται σε άνδρες και το 14,3% (2 επαγγέλματα), (πίνακας 3).

Από τον πίνακα 4 (όπου παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών, τόσο κατά φύλο όσο και συνολικά), φαίνεται ότι υπήρξαν και επαγγέλματα, τα οποία δεν αναφέρθηκαν καθό-

Πίνακας 4: Οι απαντήσεις των παιδιών για τη φύση των επαγγελματιών.

Εικόνα Επάγγελμα	Ανδρικό		Γυναίκεο		Και οι Δυο	
	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
Εικόνα 1 Οδοντίατρος	3,2	5,7	0	2,9	93,5	91,4
	4,5		1,5		32,4	
Εικόνα 2 Γιατρός	3,2	11,4	0	0	96,8	88,6
	7,6		0		92,4	
Εικόνα 3 Οδηγός Ταξί	58,1	60	0	0	41,9	40
	59,1		0		40,9	
Εικόνα 4 Χειριστής Η/Υ	22,6	17,1	0	0	77,4	68,6
	19,7		0		72,7	
Εικόνα 5 Μετεωρολόγος	6,5	11,4	9,7	11,4	80,6	62,9
	9,1		10,6		71,2	
Εικόνα 6 Οδηγός Ασθενοφόρου	64,5	60	0	0	35,5	34,3
	62,1		0		34,8	
Εικόνα 7 Οφθαλμίατρος	12,9	5,7	0	5,7	61,3	65,7
	9,1		3		63,6	
Εικόνα 8 Οδηγός Σχολικός	48,4	57,1	0	5,7	48,4	28,6
	53		3		37,9	
Εικόνα 9 Φαροφύλακας	77,4	51,4	0	5,7	9,7	17,1
	63,6		3		13,6	
Εικόνα 10 Αστροναύτης	58,1	65,7	0	2,9	35,5	22,9
	62,1		1,5		28,8	
Εικόνα 11 Οδηγός Αγώνων Ταχύτητας	96,8	82,9	0	0	0	8,6
	89,4		0		4,5	
Εικόνα 12 Πιλότος	71	68,6	0	11,4	29	20
	69,7		6,1		24,2	
Εικόνα 13 Αγρότης	32,3	37,1	0	8,6	51,6	51,4
	34,8		4,5		51,5	
Εικόνα 14 Ποδοσφαιριστής	61,3	62,9	0	2,9	38,7	34,3
	62,1		1,5		36,4	
Εικόνα 15 Τσαγκάρης	64,5	71,4	0	0	32,3	25,7
	68,2		0		28,8	
Εικόνα 16 Τεχνίτης	80,6	74,3	0	0	6,5	5,7
	77,3		0		6,1	
Εικόνα 17 Δασκάλα	0	0	3,2	5,7	93,5	94,3
	0		4,5		93,9	
Εικόνα 18 Μπασκετμπολίστας	48,4	37,1	0	0	45,2	57,1
	42,4		0		51,5	
Εικόνα 19 Περιοπτερός	6,5	5,7	0	2,9	83,9	85,7
	6,1		1,5		84,8	
Εικόνα 20 Ηθοποιός	0	2,9	0	2,9	96,8	82,9
	1,6		1,6		96,7	
Εικόνα 21 Κομμωτής	3,2	2,9	12,9	25,7	83,9	68,6
	3		19,7		75,8	
Εικόνα 22 Μάγειρας	12,9	5,7	0	2,9	83,9	88,6
	9,1		1,5		86,4	
Εικόνα 23 Οικοδόμος	96,8	100	0	0	3,2	0
	98,5		1,5		0	
Εικόνα 24 Μαϊά- Ντανιά	0	2,9	71	82,9	22,6	5,7
	1,5		77,3		13,6	
Εικόνα 25 Σιδηρουργός	83,9	74,3	0	0	3,2	2,9
	78,8		0		3	
Εικόνα 26 Βιβλιοπώλης	6,5	2,9	3,2	5,7	67,7	80
	4,5		4,5		74,2	
Εικόνα 27 Τροχονόμος	19,4	17,1	0	0	80,6	80
	18,2		0		80,3	

λου ως γυναίκα (όπως αυτά του γιατρού, του οδηγού ταξί, του τροχονόμου κτλ), αν και υπήρχε η δήλωση από κάποια παιδιά, ότι μπορεί να το ασκούν και τα δυο φύλα, ενώ μόνο το επάγγελμα του δασκάλου δεν αναφέρθηκε καθόλου ως ανδρικό. Επίσης, τα αγόρια φαίνεται να κατατάσσουν τα επαγγέλματα κυρίως ως ανδρικά ή και στα δυο φύλα, χωρίς να συμπεριλαμβάνουν την απάντηση «γυναίκα», κάτι που δεν παρατηρείται το ίδιο έντονα στην περίπτωση των κοριτσιών.

Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω φαίνεται πως το επάγγελμα που προτίθεται να επιλέξει ένα παιδί ευρισκόμενο στο δημοτικό σχολείο, αν και έχει σχέση με το φύλο του, δεν επηρεάζεται ιδιαίτερα από τα επαγγέλματα των γονιών του. Κάποια αρκετά σημαντική σχέση εντοπίστηκε μεταξύ του επαγγέλματος του πατέρα με το επάγγελμα που θα επιλέξει ή έχει ήδη επιλέξει κάποιο από τα παιδιά του (όχι απαραίτητα αυτό που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο), ενώ κάτι τέτοιο δεν ισχύει για το επάγγελμα της μητέρας, εν αντιθέσει με τα όσα αναφέρει η Gibson (2005) σχετικά με την επιρροή του επαγγέλματος της μητέρας στη διαμόρφωση των επαγγελματικών φιλοδοξιών του παιδιού. Ωστόσο, η πιθανή επαγγελματική επιλογή του παιδιού φάνηκε να επηρεάζεται από τα επαγγέλματα των γονέων του πατέρα τους.

Εν αντιθέσει με το επάγγελμα του παιδιού, στατιστικά σημαντικές σχέσεις παρουσιάστηκαν στην περίπτω-

ση των συγγενών (παππούδες, γιαγιάδες, θείες και θείοι) παλαιότερων γενεών, με πιο πρόσφατη αυτή του πατέρα του παιδιού, όπου το επάγγελμα του τελευταίου φαίνεται να έχει σχέση με το επάγγελμα του πατέρα του και των θείων του. Τα επαγγέλματα των παππούδων όμως φαίνεται πως έχουν σχέση περισσότερο με τα επαγγέλματα των παιδιών τους παρά με αυτά των εγγονιών τους. Τα επαγγέλματα των γιαγιάδων παρουσιάζονται να έχουν μια αρκετά σημαντική σχέση μεταξύ τους, ωστόσο φαίνεται πως η σχέση με τα επαγγέλματα των εγγονιών τους (που αποτελούν και την ομάδα στόχο της συγκεκριμένης εργασίας) είναι λιγότερο ισχυρή, αν συγκριθεί με αυτή που παρουσιάζεται με τα επαγγέλματα των παιδιών τους.

Γενικά, τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα δεν φαίνονται να επιθυμούν να επιλέξουν κάποιο επάγγελμα που ήδη υπάρχει στην οικογένεια, και κατ'επέκταση δεν φαίνονται να ακολουθούν κάποιο γενεαλογικό επαγγελματικό πρότυπο. Άλλωστε, μόνο το 4,5% δήλωσε ότι θα ήθελε να ακολουθήσει αυτό το επάγγελμα, επειδή είναι το επάγγελμα κάποιου των γονέων και μόνο το 22,7 των περιπτώσεων έχει επιλέξει κάποιο επάγγελμα σχετικό με αυτό που υπάρχει στην ευρύτερη οικογένεια (θείος, θεία, παππούς, γιαγιά), ενώ σε ποσοστό 34,8% τα παιδιά μέσω των επαγγεμάτων που επιλέγουν φαίνεται να εκφράζουν κάποια προσδοκία για φοίτηση σε κάποια ανώτατη σχολή.

Αν και το επαγγελματικό γενεαλογικό δέντρο δεν παρουσίασε κάποια επανάλαμβανόμενη δομή για

την τελευταία γενιά, κάτι τέτοιο δεν ισχυσε για τις περιπτώσεις των παλαιότερων γενεών. Όσο προχωράμε προς τις παλαιότερες γενεές τόσο περισσότερες και ισχυρότερες σχέσεις παρουσιάζονται μεταξύ των επαγγελματιών των μελών της οικογένειας. Το επάγγελμα του πατέρα έχει σημαντική σχέση με αυτό του παππού, ενώ αυτό του παππού ή της γιαγιάς παρουσιάζει σημαντική σχέση με αυτή των αδερφών τους κτλ., διαπίστωση που συμβαδίζει με τα όσα αναφέρουν οι Farnill, (1986) και Bryant et al. (2005). Κάτι τέτοιο μπορεί να αιτιολογηθεί από τους ισχυρότερους οικογενειακούς δεσμούς που υπήρχαν στα πλαίσια της παραδοσιακής οικογένειας και τις αντιλήψεις που επικρατούσαν σχετικά με τα φύλα ή και της συνέχισης της οικογενειακής παράδοσης. Τα νεότερα μέλη της οικογένειας (και ιδίως τα παιδιά που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο) φαίνεται να ξεφεύγουν από τα πρότυπα και τις επιρροές της οικογένειας, κυρίως λόγω της πληροφόρησης, των εικόνων και των μηνυμάτων που λαμβάνουν μέσω της τηλεόρασης (Morton et al, 1997), του διαδικτύου, της αποδοχής σε μικρο- και μακρο- κοινωνικό επίπεδο των αναπαραστάσεων και της εικόνας του ανθρώπου σε διάφορες καταστάσεις και διαδικασίες ζωής (π.χ. στην προκειμένη περίπτωση εργασία, σταδιοδρομία κ.α.) Οι παράγοντες αυτοί προβάλλουν μια διαφορετική αντίληψη για τον άνθρωπο και ένα διαφορετικό τρόπο ζωής. Το παράδοξο είναι ότι σημαντικές σχέσεις εντοπίστηκαν και μεταξύ των οικογενειών προέλευσης των δυο συζύγων (π.χ μεταξύ του πατέρα της μητέρας και των αδερφών του γαμπρού του).

Ακολουθώντας την κατηγοριοποίηση των επαγγελματιών από τα παιδιά, φαίνεται ότι τα παιδιά τείνουν να αποδίδουν όλο και περισσότερο τα επαγγέλματα και στα δυο φύλα, αν και υπήρξαν και επαγγέλματα που αποδίδονταν σε μεγαλύτερο ποσοστό στο ένα ή στο άλλο φύλο, με κυρίαρχο, κυρίως στις απαντήσεις των αγοριών, το ανδρικό. Τα κορίτσια από την άλλη έτειναν να είναι πιο «ευλύγιστα» στη σκέψη τους και να μοιράζονταν τις απαντήσεις τους και στις τρεις επιλογές (άνδρα, γυναίκα, και η δυο). Παρόλα αυτά επαγγέλματα που παραδοσιακά θεωρούνται ανδρικά, όπως αυτά του οδηγού ταξί ή ασθενοφόρου, του οδηγού αγώνων ταχύτητας, του οικοδόμου και του τσαγκάρη, αλλά και του σιδηρουργού, συνεχίζουν να αποδίδονται στο ανδρικό φύλο, τόσο από τα αγόρια όσο και από τα κορίτσια, αν και υπήρξε και ένα σχετικά μικρό ποσοστό απαντήσεων που τα συνέδεαν και με τα δυο φύλα.

Αν και η επιλογή του επαγγέλματος φάνηκε να σχετίζεται με το φύλο του παιδιού, τα παιδιά, όταν πρόκειται να αιτιολογήσουν την επιλογή τους στρέφονται στη συνήθη, αλλά, γενική απάντηση «μου αρέσει» και θέτουν ως δεύτερο το αλτρουϊστικό κριτήριο της βοήθειας προς τους άλλους, χωρίς κάποια σημαντική διαφοροποίηση ως προς το φύλο τους. Η αξιολόγηση των ικανοτήτων τους τίθεται σε δεύτερη μοίρα. Άλλωστε, στην ηλικία αυτή τα παιδιά βασίζουν τις επιλογές τους περισσότερο στα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες τους παρά στις ικανότητες που θεωρούν ότι έχουν (Ginzberg, 1952, Gottfredson, 1981). Αλλά, και οι οικονομικές απολαβές από το επάγγελμα που επιλέ-

γουν δεν φαίνεται να αφήνει αδιάφορα τα παιδιά, καθώς αποτελεί τον τρίτο κατά σειρά λόγο για την επιλογή ενός επαγγέλματος.

Βέβαια ο περιορισμένος πληθυσμός της έρευνας, το μικρό μέγεθος του δείγματος, ο πιλοτικός κυρίως χαρακτήρας της παρούσας έρευνας, η οποία επιχειρεί μια πρώτη διερεύνηση του συγκεκριμένου πεδίου και συνακόλουθα η ανάλογη στατιστική ανάλυση, δεν μας παρέχουν τα απαιτούμενα εχέγγυα για ένα υψηλό βαθμό γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας. Κινητοποιούν όμως τους ενδιαφερόμενους ερευνητές και τους παρέχουν ένα πρώτο εννοιολογικό πλαίσιο για παραπέρα συστηματική και εις βάθος διερεύνηση του πραγματικά ενδιαφέροντος ερευνητικού αυτού πεδίου.

Αντί επιλόγου

Ολοκληρώνοντας την εργασία μας, και λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα μας για την ολοένα και μικρότερη επιρροή του οικογενειακού επαγγελματικού περιβάλλοντος, θα πρέπει να σημειώσουμε πως είναι ανάγκη το ενδιαφέρον να στραφεί, όσον αφορά τον επαγγελματικό προσανατολισμό, και στα παιδιά του δημοτικού. Η στροφή στον πληθυσμό αυτό σημειώνεται όλο και περισσότερο στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, χωρίς ωστόσο αυτό να συντελείται στον ίδιο βαθμό και στην ελληνόγλωσση, κατάσταση, η οποία θέλουμε να πιστεύουμε ότι στο εγγύς μέλλον θα διαφοροποιηθεί προς το καλύτερο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

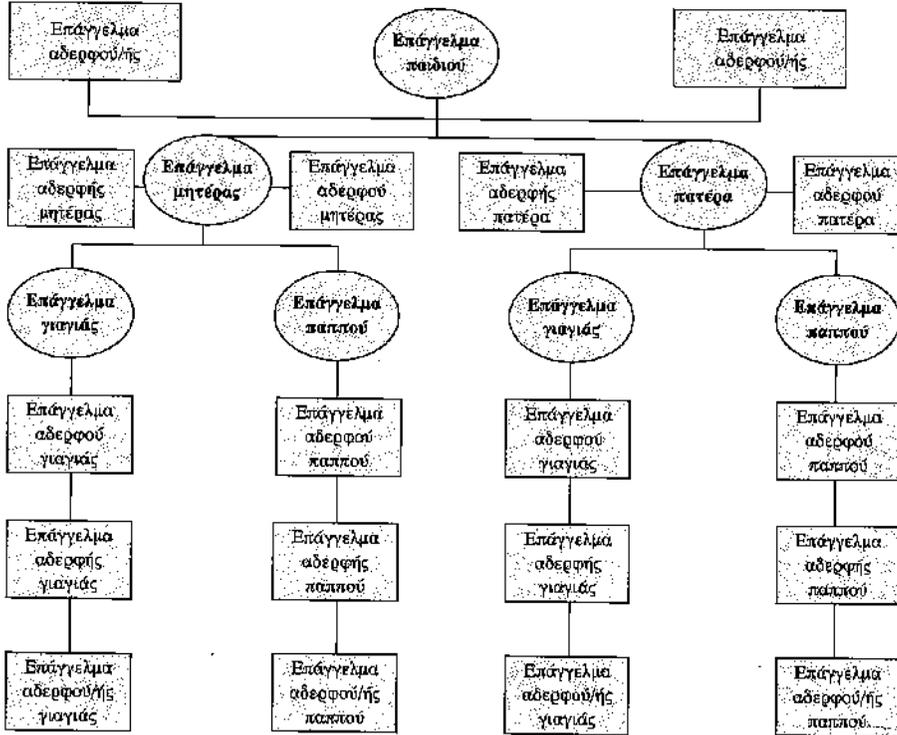
- Auger R.W. (2005) The development of elementary -aged children's career aspirations and expectations. *Professional School Counselling*, 8(4), 322-329.
- Bryant B.R., Zvonkovic A.N & Reynolds R. (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 69 (1), 149-175.
- Chickering, A.& Reisser, L.(1993). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey Bass.
- Choppe R.C. (2005) Qualitatively Assessing Family Influence in Career Decision Making. *Journal of Career Assessment*, 13(4), 395-414.
- Cook, T. et al (1996). The development of occupational aspiration and expectations among inner-city boys. *Child Development*, 67, 368-385.
- Cook, T. et al (1996). The development of occupational aspiration and expectations among inner-city boys. *Child Development*, 67, 368-385.
- Daughettee Ch. (2001). Using Genograms as a Tool for Insight in College Counselling. *Journal of College Counselling*, 4 (1), 73-76.
- Farnill D. (1986). Perceptions of parental responsibilities for child rearing and children's career development. *Australian Journal of Sex, Marriage, Family*, 7(4), 207-216.
- Gibson D. M. (2005). The Use of Genograms in Career Counseling with Elementary, Middle, and High School Students. *The Career Development Quarterly*, vol.53, 353-362.
- Gillies, R. et al. (1998). Evaluating a Career Education Intervention in the Upper Elementary School. *Journal of Career Development*, 24 (4), 267-269.

- Ginzberg, E. (1952). Toward a theory of occupational choice. *Occupations*, 30, 491-494.
- Gladding, S.T. (1998). *Family Therapy: History, Theory, and Practice*. (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Glumper, E. & Schimmel, K. (1991). Die Tierärztin und der Polizist. In: *Grundschule*, 23, 18-29.
- Goldenberg I. & Goldenberg, H. (2000). *Family Therapy: An Overview*(5th ed.) Belmont, CA: Wadsworth.
- Gottfredson L.S.(1981). Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspiration [Monograph], *Journal of Counseling Psychology*, 28, pp. 545-579
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28, 545-579
- Gottfredson, L. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In: D. Brown & L. Brooks (Eds), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 179-232. San Francisco: Jossey-Bass
- Granello D. H., Hothersall D., Osborne A.L. (2000). The Academic Genogram: Teaching for the Future by Learning From the Past. *Counselor Education and Supervision*, 39 (3), 177-188.
- Halevy J. (1998) A genogram with an attitude. *Journal of Marital and Family Therapy*, 24, 233-242.
- Hartung P.J., Porfeli E.J. & Vondracek F.W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 385-419.
- Hossler D., & Maple, S. (1993). Being undecided about postsecondary education. *The Review of Higher Education*, 16, 285-307.
- Irving, B. & Raja, S. (1998). Career education in a changing world of work. A preparation for life? *Australian Journal of Career Development*, 7, 28-31.
- Κρίβας Σ. & Μίχαλου Α. (2006). Τι σκέφτονται τα παιδιά για τη σταδιοδρομία τους; Διερεύνηση της διαμόρφωσης των φιλοδοξιών και των προσδοκιών μαθητών/τριών του δημοτικού σχολείου. Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας, Θεσσαλονίκη.
- Κρίβας, Σ. (2001). Η διαφοροποίηση της αντίληψης για τη σταδιοδρομία στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης. Από την «αντικειμενική» ιεραρχική δομή στη διαμορφωμένη υποκειμενική δια βίου διαδικασία. Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου του Ε.Κ.Ε.Π., Αθήνα.
- Magnuson S. (2000). The Professional Genogram: Enhancing Professional Identity and Clarity. *The Family Journal: Counseling and Therapy for couples and Families*, 8 (4), 399-401.
- Magnuson, C. & Starr, M. (2000). How early is too early to begin life career planning? *Journal of career Development*, 27, 89-101.
- Malott K, & Magnuson S, (2004). Using Genograms to Facilitate Undergraduate Students' Career Development: A Group Model. *The Career Development Quarterly*, 53 (2), 178-186.
- Mau W. (1995). Educational planning and academic achievement of middle school students: A racial and cultural comparison. *Journal of Counseling & Development*, 73, 518-526.
- McMahon, M & Patton, W. Career developments as explained by children and adolescents. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 8, 38-44.
- McMahon, M. et al. (1999). Constructing a Framework for K-12 Developmental Career Education Program, *Australian Journal of Career Development*, 8(2), 42-46.

- Morton L.L, Kryk V., Awender M, & Diubadlo D. (1997), Career Choice Roots: The Preadolescent Career Focus. *Guidance and Counselling*, v. 13, pp 10-15.
- Ramos L. & Sanchez A. R. (1995). Mexican American high school students: Educational aspirations. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 23, 212-221.
- Schulenberg J.E., Vondracek F.W. & Crouter A.C (1984). The influence of the family on vocational development, *The Journal of Marriage and the Family*, 46(1), 129-143.
- Super D.E. (1957) *The Psychology of Careers*, Harper and Row, New York
- Tiedeman D.V & O' Hara R.P (1963) *Career Development: Choice and Adjustment*, college Entrance Examination Board, New York
- Trice A.D., & Knapp L. (1992). Relationship of children's career aspirations to parent's occupations. *Psychological Reports*, 68, 1378.
- Trice, A. & McClellan, N (1993). Do Children's Career Aspirations Predict Adult Occupations? *Psychological reports*, 72, 368-370.
- Trice, A. & McClellan, N. (1994). Does childhood matter? *California Association for Counseling and Development Journal*, 14, 35-44.
- Vondracek F.M., Lerner R.M. & Schulenberg (1986). *Career development: A life-span developmental approach*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Murrow-Taylor, C. et al. (1999). A Multicultural Career Fair for Elementary School Students. *Professional School Counseling*, 2, 241-243.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράδειγμα του δέντρου του γενεογράμματος που κατασκευάστηκε για κάθε παιδί.



*Μίνα Μπρούμου**

ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν ο εντοπισμός και η αξιολόγηση της προβληματικής συμπεριφοράς παιδιών σχολικής και εφηβικής ηλικίας στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Εξετάστηκε η συσχέτιση των δυσκολιών αυτών με το φύλο, την ηλικία, το βαθμό, το κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας των παιδιών, την οικογενειακή κατάσταση, τη σειρά γέννησης, τα πρόσωπα που μένουν στο ίδιο σπίτι, τα πρόσωπα με τα οποία τα παιδιά συζητούν τα προβλήματά τους, τους στενούς φίλους, -ες. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 500 μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού και της Γ' Γυμνασίου που φοιτούσαν σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία των νομών Ιωαννίνων, Θεσπρωτίας, Κέρκυρας. Για τη συλλογή του υλικού, χρησιμοποιήθηκε το «Ερωτηματολόγιο Δια-προσωπικής και Ενδο-προσωπικής Προσαρμογής - ΕΔΕΠ» των Παρασκευόπουλου και Γιαννίτσα (1999), στο οποίο προστέθηκαν 43 προτάσεις από το ερωτηματολόγιο του Μπρούζου «Ανάγκες Συμβουλευτικής των Ελλήνων μαθητών Λυκείου» (Brouzos, 1990). Συνολικά, το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 172 προτάσεις και ήταν χωρισμένο σε δύο ενότητες. Η πρώτη αποτελούνταν από 19 ερωτήσεις σχετικές με τα ατομικά στοιχεία των υποκειμένων. Η δεύτερη ενότητα εμπεριείχε 153 προτάσεις και κάλυπτε τις δυσκολίες που εμφανίζουν τα παιδιά στην ενδο-προσωπική και δια-προσωπική τους προσαρμογή, φόβους-ανησυχίες, σχολική απροθυμία, συγκρούσεις με συμμαθητές, συγκρούσεις με γονείς, γενικές σχολικές δυσκολίες. Τα παιδιά κλήθηκαν να τοποθετηθούν σε κάθε πρόταση ξεχωριστά, επιλέγοντας μια απάντηση από μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert. Τα ευρήματά της επιβεβαιώνουν την αρχική μας υπόθεση ότι τα παιδιά και οι έφηβοι, άλλοτε λιγότερο κι άλλοτε περισσότερο, έρχονται αντιμέτωποι με διάφορα προβλήματα που παρεμποδίζουν τόσο την ενδο-προσωπική όσο και τη δια-προσωπική τους προσαρμογή με αποτέλεσμα η ανάγκη συμβουλευτικής στήριξης στο σχολείο να γίνεται επιτακτική.

Λέξεις-κλειδιά: Ανάγκες Συμβουλευτικής, Δια-Προσωπική Προσαρμογή, Ενδο-Προσωπική Προσαρμογή, Προβληματική συμπεριφορά, Σχολικό Περιβάλλον.

*Mina Broumou**

CHILDREN AND ADOLESCENTS AT SCHOOL WITH BEHAVIORAL PROBLEMS IN NEED OF COUNSELLING

The aim of the present research was the localization and the evaluation of children's problematic behaviour at school and adolescent age within the frame of the school environment. The research also aimed at examining the correlation of such difficulties with the following independent variables: sex, age, school performance, social-educative level of the children's family, familial situation, order of birth, the persons that live in the same

* Μ. Μ. Μsc Ψυχολογία - Συμβουλευτική στις Επιστήμες της Αγωγής, εργάζεται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 451 10 Ιωάννινα. E-mail: mmproum@yahoo.gr

house, the persons with which the children discuss their problems, the narrow friends. The sample of the research consisted of 500 students attending the sixth class of primary school and the third class of junior high school in both public and private schools of the prefectures of Ioannina, Thesprotia and Corfu. For the collection of the material, the "Inter-personal and Intra-personal Adaptation Questionnaire - EDEP" of Paraskevopoulos and Giannitsas (1999) was used, in which 43 propositions from Brouzo's questionnaire "Greek Lyceum Students' Counseling Needs" (Brouzos, 1990) were added. The questionnaire included 172 propositions as a whole and it was separated in two units. The first one consisted of 19 questions regarding subjects' personal data. The second unit included 153 propositions which 'covered' the difficulties that children exhibit in their intra-personal and inter-personal adaptation, their fears-concerns, school unwillingness, conflicts with schoolmates, conflicts with parents, general school difficulties. The children were called to respond to each proposition separately, selecting a possible answer from a five degree Likert - type scale. The findings confirm our initial hypothesis that children and adolescents, more or less, face several problems that impede their intra-personal and inter-personal adaptation, making thus the need for counselling support in school environment imperative.

Key-words: Counselling needs, Inter-personal Adaptation, Intra-Personal Adaptation, Problematic behaviour, School Environment.

Εισαγωγή

Έχει υποστηριχθεί θεωρητικά και έχει αποδειχθεί και ερευνητικά ότι, τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών και των εφήβων έχουν πάρει ανησυχητικές διαστάσεις (Γεωργαντή, Γιαννίτσας, & Παπαδόπουλος, 2005. Cole & Cole, 2002. Herbert, 1998. Κάκουρος & Μανιαδάκη 2004. Κολιάδης, Κουμπιάς, & Παρασκευά, 2002. Ξανθάκου & Μπάμπουλης, 2002. Παπαδάτος & Χαντζή, 1992. Παπαδιώτη-Αθανασίου, 1999. Παρασκευόπουλος & Λεούση, 1970. Παρασκευόπουλος & συν, 1971. Χρηστάκης, 2001) με αποτέλεσμα να εξετάζονται ως ένα υπαρκτό και μείζον πρόβλημα.

Μέχρι πρόσφατα η παιδική ηλικία ήταν στενά συνδεδεμένη με λέξεις όπως χαρά, ξενοιασιά, ανεμελιά, ξέφρενο παιχνίδι, γέλιο. Επίσης, η εφηβική ηλικία χαρακτηρίζεται από τον κακόκεφο έφηβο, με τις ψυχολογικές μεταπτώσεις, τον εκνευρισμό και το

άγχος. Στην εποχή μας, ωστόσο, τα πράγματα έχουν αλλάξει και η πραγματικότητα πολλών παιδιών δεν ανταποκρίνεται στο στερεότυπο της παιδικής ή εφηβικής ηλικίας. Μέσα σε όλη αυτή τη σύγχυση τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών και των εφήβων δεν είναι πάντα ευδιάκριτα (Βάρβογλη, 2003). Σήμερα τα παιδιά αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην προσαρμογή τους και στην κοινωνική τους συμπεριφορά στο σχολείο και στο σπίτι. Οι δυσκολίες αυτές επηρεάζουν διάφορους τομείς της καθημερινής τους ζωής, με επιπτώσεις στην προσωπική, την κοινωνική και τη σχολική τους ζωή και εξέλιξη με αποτέλεσμα συχνά, να διαταράσσουν τη ζωή και την εργασία του σχολείου και της οικογένειας (Στοίλη, 2005. Χρηστάκης, 2001).

Σύμφωνα με τους Παρασκευόπουλο και Γιαννίτσα (1999, σ. 9), η προσαρμογή έχει δύο όψεις: τη διαπροσωπική, η οποία αναφέρεται στις σχέ-

σεις του ατόμου με τους άλλους και την ενδο-προσωπική προσαρμογή, η οποία αναφέρεται στις σχέσεις του ατόμου με τον ίδιο του τον εαυτό. Το άτομο που δεν κατορθώνει να αναπτύξει αυτή τη διττή προσαρμογή –τη διαπροσωπική (να τα πηγαίνει καλά με τους άλλους) και την ενδοπροσωπική (να τα πηγαίνει καλά με τον εαυτό του)– χαρακτηρίζεται ως απροσαρμοστο, προβληματικό (Herbert, 1998, 1α, σ. 60).

Στις περισσότερες έρευνες που έχουν ασχοληθεί με την προβληματική συμπεριφορά παιδιών και εφήβων έχουν βρεθεί συστηματικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Έχει πολλαπλώς τονισθεί (βλ. ενδεικτικά Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σ. 31. Παπαδάτος & Χαντζή, 1992, σ. 156. Παρασκευόπουλος, 1994, σ. 156. Χρηστάκης, 2001, σ. 40) ότι τα αγόρια παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς και σε μεγαλύτερο βαθμό σοβαρότητας από ό,τι τα κορίτσια, τα οποία όμως παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα υπερβολικής αναστολής-νεύρωσης.

Επίσης, έχει αποδειχθεί από έρευνες ότι, η ύπαρξη συμπτωμάτων προβληματικής συμπεριφοράς μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη σχολική επίδοση. Πιο συγκεκριμένα, σε ερευνά τους οι Παπαθεοφίλου, Σώκου-Μπάδα, Μιχελογιάννη, και Παντελάκη (1989) βρήκαν ότι υπάρχει υψηλή αρνητική συσχέτιση μεταξύ ψυχικής διαταραχής του παιδιού και σχολικής επίδοσης, ενώ οι Παπαδάτος και Χαντζή (1992) βρήκαν ότι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση παρουσιάζουν συμπτώματα ανεπαρκούς-ανώριμης σχολικής συμπεριφοράς.

Η ηλικία του παιδιού (ή διαφορετικά η τάξη στην οποία φοιτά) φαίνε-

ται επίσης να αποτελεί σημαντικό παράγοντα όσον αφορά την εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς. Σε έρευνες του Γεωργιάδη (1986, όπως αναφέρεται στο Χρηστάκης, 2001, σ. 39) βρέθηκε ότι υπάρχει σημαντική διαφορά στα ποσοστά των παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, ανάμεσα στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι διαφορές αυτές είναι μικρότερες ή μεγαλύτερες ανάλογα με το είδος των προβλημάτων. Για παράδειγμα, τα ποσοστά των παιδιών με προβλήματα σχολικής προσαρμογής είναι μεγαλύτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σύγκριση με την πρωτοβάθμια.

Εκτός από τα παραπάνω, ένα ακόμη σημαντικό ζήτημα που προκύπτει είναι η ανάγκη για την παροχή συμβουλευτικής στήριξης στα παιδιά μέσα στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος. Σε σχετική έρευνα του Μπρούζου (βλ. ενδεικτικά Μπρούζος, 1998, σσ. 243-244), αναφέρεται ότι ένας μη ευκαταφρόνητος αριθμός παιδιών (το ποσοστό αυτό κυμαίνεται, ανάλογα με τα προβλήματα, μεταξύ 10,8% και 34,9%) δεν έχει ένα άτομο, στο οποίο μπορεί να απευθύνεται για να συζητά τα προβλήματά του.

Η Παρούσα Έρευνα

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εντοπίσει και να καθορίσει το είδος και το βαθμό προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών σχολικής και εφηβικής ηλικίας. Με βάση τα αποτελέσματα συναφών ερευνών που αναφέρθηκαν παραπάνω μπορούν να διατυπωθούν οι εξής υποθέσεις:

1. Τα παιδιά και οι έφηβοι εμφανίζουν συμπτώματα προβληματικής συμπεριφοράς που παρεμποδίζουν τόσο την ενδο-προσωπική όσο και τη δια-προσωπική τους προσαρμογή.
2. Τα αγόρια παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συμπτώματα αντικοινωνικής και ανώριμης συμπεριφοράς απ' ό,τι τα κορίτσια, τα οποία όμως παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συμπτώματα νευρώσεως και ψυχοσωματικές ενδοχλήσεις.
3. Οι μαθητές χαμηλής επίδοσης παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συμπτώματα προβληματικής συμπεριφοράς από ό,τι οι μαθητές με υψηλή επίδοση.
4. Οι εκδηλώσεις συμπτωμάτων προβληματικής συμπεριφοράς διαφοροποιούνται ανάμεσα στις δύο τάξεις (ΣΤ' Δημοτικού και Γ' Γυμνασίου).
5. Προβάλλει η αναγκαιότητα συμβουλευτικής στήριξης μαθητών ως προς τη συμπεριφορά τους σχετικά με τα άτομα με τα οποία συζητούν τα προβλήματά τους.

Μέθοδος

Ερωτηματολόγιο. Ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήσαμε ένα προσαρμοσμένο ερωτηματολόγιο το οποίο προέκυψε από τις ακόλουθες κλίμακες αυτο-αναφοράς:

1. Το Ερωτηματολόγιο Δια-προσωπικής και Ενδο-προσωπικής Προσαρμογής (ΕΔΕΠ) των Παρασκευόπουλου και Γιαννίτσα (1999). Το ΕΔΕΠ έχει κατασκευαστεί κατά το πρό-

τυπο του ερωτηματολογίου Behavior Problem Checklist των H. C. Quay και D. R. Peterson, προσαρμοσμένο στα ελληνικά δεδομένα (Ερωτηματολόγιο Συμπτωμάτων Προβληματικής Συμπεριφοράς-ΕΣΠΣ: Παρασκευόπουλος & Λεούση, 1970). Πρόκειται για έναν κατάλογο 110 προτάσεων-μορφών συμπεριφοράς του παιδιού που αναφέρονται συχνά από γονείς ή εκπαιδευτικούς ως ανεπιθύμητες και καθιστούν δυσλειτουργική τη διαπροσωπική και ενδοπροσωπική του προσαρμογή. Το ΕΔΕΠ στην παρούσα έρευνα συμπληρώνεται από το ίδιο το παιδί ως μέσο αυτο-αναφοράς. Κάθε πρόταση περιγράφει μια μορφή συμπεριφοράς. Τα παιδιά, ως αξιολογούμενη συμπεριφορά αποτελεί σοβαρό πρόβλημα, σχετικά μεγάλο πρόβλημα, σχετικά μικρό πρόβλημα, μικρό πρόβλημα, καθόλου πρόβλημα. Καθεμιά από τις 110 προτάσεις του ΕΔΕΠ κατατάσσεται σε έναν από τους πέντε παράγοντες-σύνδρομα ενδοπροσωπικής [(1) Άγχος-Δυσθυμία-Ψυχαναγκασμός, (2) Μοναχικότητα-Βραδυψυχισμός και (3) Ψυχοσωματικές διαταραχές] και διαπροσωπικής προσαρμογής [(1) Ελιθετικότητα και (2) Παραβατικότητα] ή σε μια έκτη ομάδα αταξινόμητων χαρακτηριστικών [Υπερκινητικότητα-Ανωριμότητα].

2. Το Ερωτηματολόγιο Ανάγκες Συμβουλευτικής των Ελλήνων Μαθητών Λυκείου του Μπρούζου (Brouzos, 1990) 43 προτάσεις από το οποίο προστέθηκαν στο ΕΔΕΠ. Καθεμιά από τις 43 προτάσεις του ερωτηματολογίου κατατάσσεται σε έναν από τους παρακάτω πέντε παράγοντες-σύνδρομα: Φόβους-Ανησυχίες, Σχολική

απροθυμία, Συγκρούσεις με τους γονείς, Συγκρούσεις με τους συμμαθητές, Γενικές σχολικές δυσκολίες. Επίσης, εξετάζεται η συμπεριφορά των μαθητών κατά τη συζήτηση των προβλημάτων τους.

Συνολικά, το προσαρμοσμένο ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 172 προτάσεις και ήταν χωρισμένο σε δυο ενότητες. Η πρώτη αποτελούνταν από 19 ερωτήσεις (1-19) σχετικά με τα ατομικά στοιχεία των μαθητών. Η δεύτερη ενότητα εμπεριείχε 153 προτάσεις (1-153) και κάλυπτε τις δυσκολίες που εμφανίζουν τα παιδιά στην ενδο-προσωπική και δια-προσωπική τους προσαρμογή, φόβους-ανησυχίες, σχολική απροθυμία, συγκρούσεις με γονείς, συγκρούσεις με τους συμμαθητές, γενικές σχολικές δυσκολίες, καθώς και συμπεριφορά των μαθητών κατά τη συζήτηση των προβλημάτων τους.

Σημειώνουμε ότι ένα συμπληρωμένο ΕΔΕΠ μας δίνει μια αξιολόγηση σε μια τριβάθμη κλίμακα: 0= καθόλου πρόβλημα, 1= σχετικά μικρό πρόβλημα, 2= σοβαρό πρόβλημα, ενώ το προσαρμοσμένο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας μας έδωσε μια αξιολόγηση σε μια πενταβάθμη κλίμακα. Για κάθε μια πρόταση από τις 153 (που αποτελούν συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς του παιδιού), κάθε παιδί είχε τη δυνατότητα να επιλέξει μια απάντηση από μια πενταβάθμη κλίμακα τύπου Likert: 1= σοβαρό πρόβλημα, 2= σχετικά μεγάλο πρόβλημα, 3= σχετικά μικρό πρόβλημα, 4= μικρό πρόβλημα, 5= καθόλου πρόβλημα. Στο ερωτηματολόγιο διευκρινίστηκε ο σκοπός της έρευνας, υπογραμμίστηκε

η ανωνυμία των συμμετεχόντων, καθώς και η ανάγκη για ειλικρινείς απαντήσεις. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε κατά τις ώρες διδασκαλίας και διαρκούσε 30' περίπου. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν ατομική. Οι μαθητές επέστρεφαν στον ερευνητή το ερωτηματολόγιο συμπληρωμένο.

Διαδικασία. Για τη συλλογή των δεδομένων διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο σε μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού και της Γ' Γυμνασίου που φοιτούσαν σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία των νομών Ιωαννίνων, Θεσπρωτίας, Κέρκυρας. Η διανομή και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων άρχισε τον Μάρτιο του 2005 και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του 2005.

Δείγμα. Τα υποκείμενα της έρευνας ήταν 500 μαθητές και μαθήτριες, από τους οποίους το 50% (N = 250) φοιτούσε στην ΣΤ' Δημοτικού και το 50% (N = 250) φοιτούσε στην Γ' Γυμνασίου. Ως προς το φύλο το δείγμα κατανέμεται ισομερώς σε αγόρια και κορίτσια με ποσοστό 50% (N = 250).

Αποτελέσματα

Ακολούθησε στατιστική επεξεργασία από την οποία εξήχθησαν 11 παράγοντες, η αξιοπιστία των οποίων κρίνεται ικανοποιητική, αφού κυμαίνεται από $\alpha = .718$ έως $\alpha = .894$ (Ρούσος & Τσαούσης, 2002). Το ΕΔΕΠ με τη μορφή του ΕΣΠΣ (Ερωτηματολόγιο Συμπτωμάτων Προβληματικής Συμπεριφοράς) έχει χρησιμοποιηθεί αρκετές φορές σε κλινικές και εμπειρικές έρευνες από τότε που για πρώτη φορά προσαρμόστηκε στα ελληνικά

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων

Παράγοντες	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Άγχος - Δυσθυμία - Ψυχαναγκασμός	472	4,2	0,56
Μοναχικότητα - Βραδυψυχισμός	479	4,25	0,50
Ψυχοσωματικές διαταραχές	488	4,6	0,44
Επιθετικότητα	469	4,3	0,58
Παραβατικότητα	482	4,48	0,58
Υπερκινητικότητα - Ανωριμότητα	486	4,47	0,53
Φόβοι - Ανησυχίες	496	4,08	0,86
Σχολική απροθυμία	485	3,72	0,85
Συγκρούσεις με γονείς	497	4,16	0,77
Συγκρούσεις με συμμαθητές	482	2,97	0,88
Γενικές σχολικές δυσκολίες	493	4,44	0,61

δεδομένα και η εγκυρότητά του έχει εξεταστεί¹.

Η στατιστική ανάλυση έγινε σε δύο επίπεδα: Μονομεταβλητές αναλύσεις: Υπολογισμός των κατανομών, των μέσων όρων, της τυπικής απόκλισης και άλλων περιγραφικών στατιστικών. Διμεταβλητές Αναλύσεις: Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των μέσων όρων. Αυτές οι αναλύσεις έγιναν με το στατιστικό πακέτο SPSS 12.0.

Από τους μέσους όρους που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 γίνεται φανερό ότι οι μαθητές του δείγματος αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό προβλήματα με τους παράγοντες «Φό-

βοι-Ανησυχίες», «Σχολική απροθυμία», «Συγκρούσεις με τους συμμαθητές», ενώ οι υπόλοιποι παράγοντες δε φαίνεται να προκαλούν ιδιαίτερα προβλήματα σ' αυτούς.

Από τη σύγκριση των μέσων όρων με κριτήριο το φύλο (βλ. Πίνακα 2) διαπιστώθηκε ότι τα υποκείμενα διαφοροποιήθηκαν σημαντικά με τα κορίτσια να αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα «Άγχος-Δυσθυμίας-Ψυχαναγκασμού», «Φόβους-Ανησυχίες», «Σχολική απροθυμία» και «Γενικές σχολικές δυσκολίες» σε σύγκριση με τα αγόρια, τα οποία εμφανίζουν περισσότερα συμπτώματα «Παραβατικής συμπεριφοράς».

1. Βλέπε: Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. & Λεούση, Χ. (1970). Διάγνωση προβληματικής συμπεριφοράς εις παιδιά. *Σχολική Υγιεινή*, 31 (3). Επίσης, βλέπε: Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. και συνεργάτες (1971). Προβληματική συμπεριφορά παιδιών σχολικής ηλικίας. *Σχολική Υγιεινή*, 32 (4), σελ. 145-174. Ομοίως, βλέπε: Μπετζεβέγκης, Η. Γ. & Γιαννίτσας, Ν. Δ. (1991). Προβληματική συμπεριφορά των παιδιών, όπως αξιολογείται από το δάσκαλο, τον πατέρα και τη μητέρα. *ΧΑΡΙΣ* (αφιέρωμα στον Καθηγητή Νικόλαο Γ. Μελανίτη), σελ. 311-328. Ομοίως, βλέπε: Quay, H. C. & Peterson, D. R. (1975). *Manual for Behavior Problem Checklist*. Coral Gables, FL: University of Miami.

Πίνακας 2: Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «παράγοντες» και «φύλο»

Παράγοντες	Φύλο	n	M	t	df	p
Άγχος - Δυσθυμία - Ψυχαναγκασμός	Αγόρι	237	4,3	5,049	470	,000
	Κορίτσι	235	4,0			
Μοναχικότητα - Βραδυψυχισμός	Αγόρι	240	4,3	1,582	477	,114
	Κορίτσι	239	4,2			
Ψυχοσωματικές διαταραχές	Αγόρι	246	4,6	0,850	486	,396
	Κορίτσι	242	4,6			
Επιθετικότητα	Αγόρι	229	4,3	-1,668	425,332	,096
	Κορίτσι	240	4,3			
Παραβατικότητα	Αγόρι	239	4,3	-4,357	397,336	,000
	Κορίτσι	243	4,6			
Υπερκινητικότητα - Ανωριμότητα	Αγόρι	243	4,5	-0,769	445,696	,442
	Κορίτσι	243	4,5			
Φόβοι - Ανησυχίες	Αγόρι	248	4,2	3,491	494	,001
	Κορίτσι	248	3,9			
Σχολική απροθυμία	Αγόρι	243	3,9	4,460	483	,000
	Κορίτσι	242	3,55			
Συγκρούσεις με γονείς	Αγόρι	249	4,2	1,477	495	,140
	Κορίτσι	248	4,1			
Συγκρούσεις με συμμαθητές	Αγόρι	237	2,9	-1,410	435,462	,159
	Κορίτσι	245	3,0			
Γενικές σχολικές δυσκολίες	Αγόρι	245	4,5	2,053	491	,041
	Κορίτσι	248	4,3			

Επιπλέον, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών που φοιτούσαν στην Γ' Γυμνασίου και των παραγόντων «Επιθετικότητα», «Παραβατικότητα», «Συγκρούσεις με συμμαθητές» (βλ. Πίνακα 3). Συγκεκριμένα, οι μαθητές με χαμηλή επίδοση φαίνεται να αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα σε σχέση με τους μέτριους, πολύ καλούς, άριστους σε επίδοση μαθητές.

Η σύγκριση των μέσων όρων σε σχέση με την τάξη όπου φοιτούσαν οι

ερωτηθέντες μαθητές, ανέδειξε σημαντικές στατιστικά διαφορές στους παράγοντες «Άγχος-Δυσθυμία-Ψυχαναγκασμός», «Μοναχικότητα-Βραδυψυχισμός», «Επιθετικότητα», «Παραβατικότητα», «Υπερκινητικότητα-Ανωριμότητα», «Σχολική απροθυμία», «Συγκρούσεις με γονείς» (βλ. Πίνακα 4). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4 οι μαθητές που φοιτούσαν στην Γ' Γυμνασίου αντιμετώπιζαν περισσότερα προβλήματα συγκριτικά με εκείνους που φοιτούσαν στην ΣΤ' Δημοτικού.

Πίνακας 3: Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «παράγοντες» και «επίδοση» μαθητών Γ' Γυμνασίου

Παράγοντες	Επίδοση	n	M	F	df	p
Άγχος - Δυσθυμία -Ψυχαναρισμός	Χαμηλή	19	4,0	0,238	3	,870
	Μέτρια	85	4,1			
	Πολύ καλή	91	4,1			
	Άριστη	30	4,0			
Μοναχικότητα -Βραδυληγισμός	Χαμηλή	19	4,0	0,504	3	,680
	Μέτρια	86	4,1			
	Πολύ καλή	97	4,2			
	Άριστη	30	4,2			
Ψυχοσωματικές διαταραχές	Χαμηλή	21	4,5	0,355	3	,786
	Μέτρια	87	4,6			
	Πολύ καλή	98	4,6			
	Άριστη	31	4,6			
Επιθετικότητα	Χαμηλή	20	3,6	6,779	3	,000
	Μέτρια	85	4,1			
	Πολύ καλή	90	4,2			
	Άριστη	31	4,3			
Παραβατικότητα	Χαμηλή	20	3,7	8,422	3	,000
	Μέτρια	87	4,3			
	Πολύ καλή	98	4,3			
	Άριστη	29	4,6			
Υπερκινητικότητα -Ανωριμότητα	Χαμηλή	21	4,1	1,455	3	,228
	Μέτρια	86	4,4			
	Πολύ καλή	97	4,4			
	Άριστη	31	4,5			
Φόβοι - Ανησυχίες	Χαμηλή	21	4,0	0,603	3	,613
	Μέτρια	88	4,1			
	Πολύ καλή	100	4,1			
	Άριστη	31	4,0			
Σχολική απροθυμία	Χαμηλή	19	3,4	0,625	3	,599
	Μέτρια	90	3,5			
	Πολύ καλή	98	3,6			
	Άριστη	31	3,7			
Συγκρούσεις με γονείς	Χαμηλή	21	3,5	2,289	3	,079
	Μέτρια	90	3,9			
	Πολύ καλή	100	3,9			
	Άριστη	31	4,1			
Συγκρούσεις με συμμαθητές	Χαμηλή	19	2,6	3,206	3	,024
	Μέτρια	90	2,7			
	Πολύ καλή	99	3,0			
	Άριστη	30	3,2			
Γενικές σχολικές δυσκολίες	Χαμηλή	21	4,1	2,622	3	,051
	Μέτρια	89	4,4			
	Πολύ καλή	97	4,5			
	Άριστη	31	4,6			

Πίνακας 4: Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «παράγοντες» και «τάξη»

Παράγοντες	Τάξη	n	M	t	df	p
Άγχος - Δυσθυμία - Ψυχαναγκασμός	ΣΤ' Δημοτικού	240	4,3	4,311	458,108	,000
	Γ' Γυμνασίου	232	4,0			
Μοναχικότητα - Βραδυψυχισμός	ΣΤ' Δημοτικού	240	4,4	4,966	449,591	,000
	Γ' Γυμνασίου	239	4,1			
Ψυχοσωματικές διαταραχές	ΣΤ' Δημοτικού	244	4,6	0,274	486	,785
	Γ' Γυμνασίου	244	4,6			
Επιθετικότητα	ΣΤ' Δημοτικού	238	4,4	5,232	446,509	,000
	Γ' Γυμνασίου	231	4,1			
Παραβατικότητα	ΣΤ' Δημοτικού	241	4,6	6,669	429,183	,000
	Γ' Γυμνασίου	241	4,3			
Υπερκινητικότητα-Ανωριμότητα	ΣΤ' Δημοτικού	244	4,6	5,254	447,051	,000
	Γ' Γυμνασίου	242	4,3			
Φόβοι - Ανησυχίες	ΣΤ' Δημοτικού	249	4,0	- 0,227	494	,820
	Γ' Γυμνασίου	247	4,0			
Σχολική απροθυμία	ΣΤ' Δημοτικού	240	3,9	3,782	483	,000
	Γ' Γυμνασίου	245	3,6			
Συγκρούσεις με γονείς	ΣΤ' Δημοτικού	248	4,4	7,549	428,593	,000
	Γ' Γυμνασίου	249	3,9			
Συγκρούσεις με συμμαθητές	ΣΤ' Δημοτικού	238	3,0	1,676	480	,094
	Γ' Γυμνασίου	244	2,9			
Γενικές σχολικές δυσκολίες	ΣΤ' Δημοτικού	248	4,4	0,100	491	,920
	Γ' Γυμνασίου	245	4,4			

Σχετικά με την αναγκαιότητα συμβουλευτικής στήριξης των μαθητών, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι ένα ποσοστό 46% περίπου των ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι, χρειάζεται στο σχολείο ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης, με το οποίο θα μπορεί να μιλάει για τα προσωπικά του προβλήματα.

Ειδικότερα, η αναγκαιότητα συμβουλευτικής στήριξης των μαθητών στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος αναδεικνύεται μέσα από τα πρόσωπα, τα οποία επιλέγουν οι ίδιοι οι

μαθητές για να συζητήσουν τα προβλήματα που τους απασχολούν. Αναλυτικότερα, το 8,6% των μαθητών δήλωσε ότι, δεν συζητά με κανέναν τα προβλήματα που έχει με τους δασκάλους/ καθηγητές. Επιπλέον, το ποσοστό των ερωτηθέντων που δεν συζητά με κανέναν τα προβλήματα με τους γονείς ανέρχεται στο 39,2%. Στον τομέα των προβλημάτων με τους συμμαθητές, το 12,4% προτιμά να μην τα συζητήσει με κανέναν, ενώ παρόμοια ευρήματα διαπιστώθηκαν και στην περίπτωση των προβλημάτων με τον

φίλο ή την φίλη, όπου ένα ποσοστό της τάξης του 26,5% δήλωσε ότι, δεν τα συζητά με κανέναν.

Περιορισμοί της έρευνας

1. Μη τυχαία συλλογή δείγματος. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν ασφαλώς να έχουν καθολική ισχύ, αφού το δείγμα της δεν είναι αντιπροσωπευτικό, καθώς δεν τηρήθηκαν οι διαδικασίες τυχαίας επιλογής του. Για το λόγο αυτό τα ευρήματα, στα οποία κατέληξε, πρέπει να ερμηνευθούν με μεγάλη προσοχή και σχετικούς περιορισμούς.
2. «Μονομερής» η προσέγγιση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών που επιχειρήθηκε στην παρούσα έρευνα, αφού απουσιάζουν οι μαρτυρίες των γονιών και των δασκάλων/ καθηγητών. Στην έρευνα αυτή μοναδική πηγή πληροφοριών για την εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς από μέρους των υποκειμένων, που ήταν μαθητές ΣΤ' Δημοτικού και της Γ' Γυμνασίου, ήταν οι απαντήσεις των ίδιων των παιδιών στο ΕΔΕΠ. Για το λόγο αυτό, κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι, αυτά στηρίζονται σε μετρήσεις για την προβληματική συμπεριφορά που αντανακλούν τις υποκειμενικές εκτιμήσεις των παιδιών.
3. Στην αξιολόγηση της ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι παράγοντες που συνδέονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής και εφηβικής ηλικίας (π.χ. περιορισμένες γλωσσικές ικανότητες

του παιδιού, περιορισμένες εμπειρίες, ασάθεια της προσωπικότητας, αρνητισμός, δειλία, υπερκινητικότητα) (Μπεζεβέγκης, 1989).

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν την αρχική μας υπόθεση ότι τα παιδιά και οι έφηβοι, άλλοτε λιγότερο κι άλλοτε περισσότερο, έρχονται αντιμέτωποι με διάφορα προβλήματα που παρεμποδίζουν τόσο την ενδο-προσωπική όσο και τη δια-προσωπική τους προσαρμογή, με αποτέλεσμα να προβάλλει επιτακτικά η αναγκαιότητα συμβουλευτικής στήριξης των μαθητών στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, περισσότερες δυσκολίες αντιμετωπίζουν με τους «Φόβους-Ανησυχίες», με τη «Σχολική απροθυμία» και τις «Συγκρούσεις με τους συμμαθητές», ενώ λιγότερες με τους υπόλοιπους παράγοντες. Το εύρημα αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι η σημερινή κοινωνία είναι ανταγωνιστική και προσανατολισμένη στην επιτυχία περισσότερο από ποτέ (Herbert, 1998, σ. 140). Οι αυξημένες προσδοκίες από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και το κοινωνικό σύστημα για επιτυχία και επαγγελματική αποκατάσταση, η βαθμοθηρία που επικρατεί στο εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργούν υπερβολικούς φόβους και ανησυχίες στα παιδιά για τις μελλοντικές τους επιλογές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εκδηλώνονται συμπτώματα σχολικής απροθυμίας όπως είναι η αφηρημάδα, η νευρικότητα, οι τάσεις φυγής από το σχολείο, η παρβατικότητα. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Herbert (1999, σ. 202) «η αποτυ-

χία σε έναν κόσμο προσανατολισμένο στην επιτυχία έχει σημαντικές συνέπειες για τους εφήβους... Συναισθηματικά διαταραγμένοι έφηβοι έχουν την τάση να αποσπούν την προσοχή των δασκάλων και να τους ενοχλούν, ενώ παράλληλα διακόπτουν και θυμώνουν τους άλλους πιο ευσυνειδητους συμμαθητές τους. Πίσω από το προσωπίδιο ενός μαθητή γεμάτου αντιρρήσεις κρύβεται συχνά ένα αίσθημα αποτυχίας».

Οι υποθέσεις που διατυπώθηκαν σε σχέση με τις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα επαληθεύθηκαν μερικώς, καθώς στατιστικά σημαντικές ήταν μόνο οι διαφορές ως προς τους παράγοντες «Άγχος-Δυσθυμία-Ψυχαναγκασμός», «Φόβοι-Ανησυχίες», «Σχολική απροθυμία» και «Γενικές σχολικές δυσκολίες» για τα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια, τα οποία εμφανίζουν περισσότερα συμπτώματα «Παραβατικής συμπεριφοράς». Προκειμένου να κατανοηθούν αυτές οι διαφορές ανάμεσα στα δυο φύλα έχουν προταθεί πολλές ερμηνείες, οι οποίες φαίνεται να συμπληρώνουν η μια την άλλη. Ειδικότερα, η διαφοροποίηση στη συμπεριφορά των δυο φύλων οφείλεται τόσο σε βιολογικούς (αναλογία ορμονών του φύλου, δομή του κυττάρου, ο ρόλος του κάθε φύλου στη λειτουργία της αναπαραγωγής) όσο και κοινωνικούς παράγοντες (ισχυρές κοινωνικές πιέσεις για συμμόρφωση προς το κοινωνικό πρότυπο συμπεριφοράς κάθε φύλου), οι οποίοι σε συνδυασμό με ορισμένες εγγενείς διαφορές στην προσωπικότητα (έντονη κινητική δραστηριότητα, αντιδραστικότητα, επιθετικότητα στα αγόρια και παθητικότητα, ντροπαλότητα, ευαισθησία στα κορίτσια) φαί-

νεται να αλληλεπιδρούν δυναμικά και να οδηγούν στην εκδήλωση διαφορετικών μορφών συμπεριφοράς στα δύο φύλα (Herbert, 1998, σ. 29. Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σ. 31. Παρασκευόπουλος 1994, σ. 145).

Όσον αφορά τους μαθητές διαφορετικού επιπέδου επίδοσης, η υπόθεση που διατυπώθηκε –ότι μαθητές χαμηλής επίδοσης παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συμπτώματα προβληματικής συμπεριφοράς από ό,τι οι μαθητές με υψηλή επίδοση– επαληθεύθηκε μόνο σε σχέση με την εκδήλωση συμπτωμάτων «Επιθετικότητας», «Παραβατικότητας», «Συγκρούσεις με συμμαθητές». Σε έρευνες έχει βρεθεί θετική συσχέτιση ανάμεσα στην επίδοση του παιδιού και στην αποδοχή του από συνομηλίκους. Η συνάφεια αυτή παρατηρήθηκε ότι είναι υψηλότερη για τις μικρότερες τάξεις και μειώνεται στις μεγαλύτερες τάξεις (Roff et al., 1972 όπως αναφέρεται στο Παπαδιώτη-Αθανασίου, 1999, σ. 150, Παρασκευόπουλος, 1985α, σ. 143). Ωστόσο, δεν έχει αποσαφηνιστεί ποια είναι η αιτία και ποιο είναι το αποτέλεσμα. Με άλλα λόγια, δεν γνωρίζουμε ακόμη αν η χαμηλή επίδοση προκαλεί τα προβλήματα συμπεριφοράς ή αν τα προβλήματα συμπεριφοράς προκαλούν τη χαμηλή σχολική επίδοση.

Η τέταρτη υπόθεση, που αφορούσε τις διαφορές ανάμεσα στα παιδιά διαφορετικής ηλικίας επαληθεύθηκε ως προς τους παράγοντες «Άγχος-Δυσθυμία-Ψυχαναγκασμός», «Μοναχικότητα-Βραδυψυχισμός», «Επιθετικότητα», «Παραβατικότητα», «Υπερκινητικότητα-Ανωριμότητα», «Σχολική απροθυμία» και «Συγκρούσεις με γονείς». Οι μαθητές που φοιτούσαν στην Γ΄ Γυμνασίου εμφανίζουν σοβα-

ρότερα προβλήματα συγκριτικά με τους μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού. Αυτές οι διαφορές μπορεί να οφείλονται είτε στα ιδιαίτερα γνωρίσματα της εφηβικής ηλικίας (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001) είτε στις αυξημένες υποχρεώσεις των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στον ανταγωνισμό, καθώς και στις πιέσεις που δέχονται τα παιδιά από διάφορες πλευρές (γονείς, εκπαιδευτικοί) για καλύτερες επιδόσεις (Χρηστάκης, 2001). Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα να εκδηλώνονται ολοένα και περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς.

Η υπόθεση που διατυπώθηκε ως προς την αναγκαιότητα συμβουλευτικής στήριξης των μαθητών επαληθεύθηκε, αφού ένα ποσοστό 46% περίπου των μαθητών υποστηρίζει, ότι χρειάζεται στο σχολείο ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης, με το οποίο θα μπορεί να μιλάει για τα προσωπικά του προβλήματα. Έχει υποστηριχθεί ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού τείνουν να εμφανίζονται στο φυσικό του περιβάλλον που δεν είναι άλλο από την οικογένεια και το σχολείο. Επομένως, η αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς μπορεί να γίνει καλύτερα από πρόσωπα που αποτελούν το φυσικό περιβάλλον του παιδιού όπως είναι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί (Καλαντζή-Αζίζι, 1999). Επιπρόσθετα, η αναγκαιότητα συμβουλευτικής στήριξης των μαθητών στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος αναδεικνύεται από τα πολύ υψηλά ποσοστά μαθητών που επιλέγουν να μην συζητούν με κανένα τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους συμμαθητές, το φίλο ή τη φίλη.

Συνοψίζοντας τα κυριότερα ευρή-

ματα αυτής της έρευνας, μπορούμε να επισημάνουμε τα εξής:

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ίδιων των μαθητών, τα αγόρια εμφανίζουν προβλήματα «Παραβατικής συμπεριφοράς» σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τα κορίτσια, τα οποία όμως τείνουν να εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τα αγόρια προβλήματα «Άγχους-Δυσθυμίας-Ψυχαναγκασμού», «Φόβους-Ανησυχίες», «Σχολική απροθυμία», «Γενικές σχολικές δυσκολίες».

Από τους 11 παράγοντες που εξετάσαμε, οι παράγοντες «Επιθετική συμπεριφορά», «Παραβατικότητα», «Συγκρούσεις με συμμαθητές» διαφοροποιούν σημαντικά τα παιδιά με διαφορετικό επίπεδο επίδοσης. Οι παράγοντες «Άγχος-Δυσθυμία-Ψυχαναγκασμός», «Μοναχικότητα-Βραδυψυχισμός», «Επιθετική συμπεριφορά», «Παραβατικότητα», «Υπερκινητικότητα-Ανωριμότητα», «Σχολική απροθυμία», «Συγκρούσεις με γονείς» διαφοροποιούν τα παιδιά διαφορετικής ηλικίας/τάξης.

Τέλος, η ανάγκη για την παροχή συμβουλευτικής στήριξης στα παιδιά μέσα στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος προβάλλει επιτακτικά, αφού ένα ποσοστό μεταξύ 8,6% και 39,2% των μαθητών απάντησε ότι, δεν έχει ένα άτομο, στο οποίο μπορεί να απευθύνεται για να συζητά τα προβλήματά του. Εκείνο που περισσότερο από όλα πρέπει να μας ανησυχήσει είναι το υψηλό ποσοστό των μαθητών (46% περίπου) που δηλώνουν, ότι χρειάζονται στο σχολείο ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης, στο οποίο να μπορούν να μιλήσουν για τα προβλήματα που τους απασχολούν.

Από όλα όσα ειπώθηκαν παραπά-

νω γίνεται σαφές ότι, τα πιο κατάλληλα πρόσωπα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών και των εφήβων είναι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, εφόσον συγχρωτίζονται με το παιδί σε καθημερινή βάση (Καλαντζή-Αζίζι, 1999). Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε καθημερινή επαφή και επικοινωνία με τα παιδιά, για αρκετές ώρες κάθε μέρα, πρέπει να μάθουν να ακούν με προσοχή (δηλαδή, όχι μόνο με τα αυτιά τους και τα μάτια τους, αλλά με όλες τις αισθήσεις τους γενικά) τον εσωτερικό τους κόσμο χωρίς προκαταλήψεις, ώστε να μπορέσει να αναπτυχθεί ανάμεσά τους μια σημαντική και ουσιαστική σχέση (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001. Μπρούζος, 2004). Εν κατακλείδι, το γενικότερο συμπέρασμα που προκύπτει από τα παραπάνω είναι ότι παράλληλα με την καθιέρωση και τη συστηματική εφαρμογή της Συμβουλευτικής στο χώρο του σχολείου κρίνεται αναγκαία και η επι-

μόρφωση των εκπαιδευτικών σε τρόπους εποικοδομητικής επικοινωνίας και συμβουλευτικής, γιατί μόνο τότε θα είναι σε θέση να στηρίξουν ψυχολογικά τους μαθητές και να τους προσφέρουν ανεκτίμητη βοήθεια, ενώ ταυτόχρονα θα βελτιωθεί και η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001. Μπρούζος, 1998).

Ευχαριστίες

Με την ευκαιρία θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά όλους τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων και γυμνασίων, δημοσίων και ιδιωτικών, αλλά και όλους τους εκπαιδευτικούς που συνεργάστηκαν. Ευχαριστούμε, επίσης, θερμά όλους τους μαθητές, που με προθυμία δέχτηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, διότι χωρίς τη συμμετοχή τους δεν θα ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βάρβογλη, Α. (2003). *Παιδική και εφηβική κατάθλιψη*. Ανασύρθηκε στις 8 Απριλίου 2007 από: <http://www.Health.in.gr>
- Brouzos, A. (1990). *Schulberatung in Griechenland: eine Untersuchung über Beratungsbedürfnisse von Schülern der Lyzeen*. Frankfurter Studien zur Bildungsforschung, Bd. 3. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- Γεωργαντή, Α., Γιαννίτσας, Ν. Δ., & Παπαδόπουλος, Ν. (2005, Δεκέμβριος). *Ενδοπροσωπική και διαπροσωπική προσαρμογή παιδιών σχολικής ηλικίας όπως την αντιλαμβάνονται οι μητέρες των παιδιών και οι δάσκαλοί τους*. Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο «Η Ψυχολογία απέναντι στις προ(σ)λήψεις του σήμερα», Ιωάννινα.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών*, τόμος Α' & Β' (Ζ. Παπαληγούρα & Π. Βορριά, Επιμ. Μετάφ., & Μ. Σόλμαν, Μετάφ.). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Herbert, M. (1998). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*, τόμοι 1α & 1β (Ι. Ν. Παρασκευόπουλος Επιμ. Μετάφ., 10η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμμα.
- Herbert, M. (1999). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας*, (Α. Καλαντζή-Αζίζι, Επιμ. Μετάφ., 7η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμμα.

- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2004). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων* (3η έκδ.). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Καλαντζή-Αζίτζι, Α. (1999). *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου* (9η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κολιάδης, Ε., Κουμπιάς, Ε., & Παρασκευά, Φ. (2002). Ψυχοκοινωνικά προβλήματα παιδιών σχολικής ηλικίας. Έγκαιρη ανίχνευση και ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση στο χώρο του σχολείου. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, & Φ. Καλαβάσης (Επιμ. Έκδ.), *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία: Αποκλίνουσες διαστάσεις στο χώρο της οικογένειας*, τόμος Β' (σσ. 304-324). Αθήνα: Ατραπός.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). Εφαρμογές της συμβουλευτικής ψυχολογίας στην εκπαίδευση. Στο Π. Χηνάς (Επιμ. Έκδ.), *Ψυχολογία και Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα*. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Σχολικής Ψυχολογίας. Εταιρεία Ελλήνων Σχολικών Ψυχολόγων (σσ. 35-48). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπεξεβέγκης, Η. Γ. (1989). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία*, τόμος Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης* (2η έκδ.). Αθήνα: Λύχνος.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: Θεωρία, Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός
- Ξαnthάκου, Γ., & Μπάμπλης, Θ. (2002). Μύθοι και πραγματικότητα για τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, & Φ. Καλαβάσης (Επιμ. Έκδ.), *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία: Αποκλίνουσες διαστάσεις στο χώρο της οικογένειας*, τόμος Β' (σσ. 55-66). Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαδάτος, Γ., & Χαντζή, Α. (1992). Εκτιμήσεις των δασκάλων για τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη: Πιθανοί παράγοντες που τις επηρεάζουν. Στο Α. Δημητρίου (Επιμ. Έκδ.), *Ψυχολογικές έρευνες στην Ελλάδα*, τόμος 1, (σσ. 149-167). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (1999). *Θέματα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού*. Ιωάννινα: Τυπογραφείο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Παπαθεοφίλου, Ρ., Σώκου-Μπάδα, Κ., Μιχελογιάννης, Ι., & Παντελάκης, Σ. (1989). Σχολική επίδοση: Κοινωνικοί, ψυχικοί και σωματικοί παράγοντες. Ψυχική διαταραχή και σχολική επίδοση. *Ψυχολογικά Θέματα*, 1 (3), 211-229.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., & Λεούση, Χ. (1970). Διάγνωση προβληματικής συμπεριφοράς εις παιδιά. *Σχολική Υγιεινή*, 31 (3), 119-124.
- Παρασκευόπουλου, Ι. Ν., Χασάπη, Ι., Κασίμου, Χ. & Παπαγεωργίου, Κ. (1971). Προβληματική συμπεριφορά παιδιών σχολικής ηλικίας. *Σχολική Υγιεινή*, 32 (4), 145-174.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985α). *Εξελικτική Ψυχολογία: σχολική ηλικία*, τόμος 3. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985β). *Εξελικτική Ψυχολογία: εφηβική ηλικία*, τόμος 4. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1994). *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παρασκευόπουλος, Ι., & Γιαννίτσας, Ν. Δ. (1999). *Ερωτηματολόγιο Δια-προσωπικής και Ενδο-προσωπικής Προσαρμογής (ΕΔΕΠ)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ρούσσο, Π. Α., & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στούλη, Μ. (2005). Προβλήματα στην παιδική και εφηβική ηλικία. *BHMAGAZINO*, 265, 190.

- Τσιάντης, Ι. (1988). *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας*, τεύχος Α'. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσιάντης, Ι. (2000). Δυναμικές αλληλεπιδράσεις και διεργασίες στις σχέσεις εφήβου-οικογένειας. Στο Ι. Τσιάντης (Επιμ. Έκδ.), *Βασική Παιδοψυχιατρική: Εφηβεία*, τόμος Β', τεύχος Α' (σ. 21). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία. Εκτίμηση, πρόληψη, καταγραφή, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ατραπός.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 84-85, Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2008, σσ. 173-179

Γιάννης Β. Σούλης*

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ - ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΟΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ¹

Η Οικογένεια και το Σχολείο, επιβάλλεται να συνεργαστούν συμπληρωματικά, ως *συνήγοροι και διευκολυντές* του παιδιού, κατά τη διάρκεια της *επαγγελματικής του ανάπτυξης* με σκοπό την ανάδειξη των έμφυτων στοιχείων του μέσα από το μοντέλο συνεργασίας του Οικογενειακού - Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Η συνεργασία αυτή Οικογένειας - Σχολείου θα διέπεται από δεοντολογικούς περιορισμούς κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση, από κοινούς εκπαιδευτικούς στόχους, από στρατηγικές επικοινωνίας, με καθορισμό ορίων που θα προσδιορίζουν τη συνεργασία και την ισότιμη αποδοχή του εκπαιδευτικού ρόλου του ενός φορέα από τον άλλον.

Υπάρχουν περιθώρια συνεργασίας ανάμεσα στους δυο αυτούς φορείς της Αγωγής ή αποτελεί ουτοπία η επίδιωξη μιας τέτοιας συνεργασίας;

Giannis B. Soulis*

FAMILY-SCHOOL CO-OPERATION ON CHILDREN'S CAREER GUIDANCE

Family and School have to work together complementarily as advocators and facilitators during the child's professional development so that his/her innate elements will be evident through the model of Family-School career guidance co-operation.

This Family-School co-operation will be conditioned by ethical limitations during the educational intervention as well as by common educational goals and communication strategies and there should be limits which will determine the co-operation and the equal acceptance of each sector educational role on both sides.

The question is whether there room for cooperation exists between these two vehicles of Education or whether it is considered utopian to pursue such a co-operation.

* Ο Γ. Σ. είναι Καθηγητής Φιλολογίας με μεταπτυχιακή εκπαίδευση στην Εφαρμοσμένη Σχολική Ψυχολογία (Σαλεσιανό Πανεπιστήμιο Ρώμης) και Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού (κάτοχος του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός» σε επίπεδο Master's του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποψήφιος Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Αθηνών). Στέλεχος ΚΕΣΥΠ Αλάμης. *Επικοινωνία*: Μπουμπουλίνας 4, Π. Φάληρο, 175 63, Αθήνα, Τηλ. 9840883 & 9821108 και E-mail: vsoulis@otenet.gr

1. Εισήγηση στο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο που οργάνωσε η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης με θέμα: «Σχολές Γονέων: Μαζί με τα παιδιά μας» (Καμένα Βούρλα, 11-12 Μαΐου 2007).

Εισαγωγή

Επειδή στην έρευνα αυτή αναγνωρίζουμε την εμπλοκή των γονέων, «ως πρωταρχικό καθοριστικό παράγοντα» (primary determinant – Birk & Blimline, 1984) στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου (Career Development) και τη συμμετοχή του σχολείου να συμπληρώνει την εκπαίδευση του παιδιού, αντιλαμβανόμαστε ευκρινέστερα την *ανάγκη* μιας συνεργασίας που θα έχει *κοινούς στόχους* στην εκπαίδευση του μαθητή με συμπληρωματικούς ρόλους η κάθε μια σε σχέση με την άλλη πλευρά.

Η συνεργασία με τους γονείς μπορεί να θεωρηθεί σε δύο επίπεδα: στο επίπεδο των μαθητών του σχολείου και στο επίπεδο των γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας (Δημητρόπουλος, 1998). Στους γονείς της δεύτερης κατηγορίας η συνεργασία λειτουργεί σε προληπτικό επίπεδο με κατάλληλα θέματα ενημέρωσης, ενώ στους γονείς των μαθητών του σχολείου η συνεργασία λειτουργεί σε δυαδικό επίπεδο (οικογένειας - σχολείου) και αποβλέπει στην, κατά το δυνατόν, εναρμόνιση της εκπαιδευτικής παρέμβασης των δύο φορέων αγωγής.

- Ποιες είναι οι δυνατότητες και τα όρια στη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια;
- Έχουν δοκιμαστεί μοντέλα συνεργασίας σχολείου - οικογένειας στον επαγγελματικό προσανατολισμό του ατόμου και ποια ήταν τα αποτελέσματα;
- Ποιοι θα είναι οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτών στον επαγγελματικό προσανατολισμό των παιδιών που θα στηρίξουν τους φορείς των συ-

στημάτων εκπαίδευσης σχολείου - οικογένειας;

- Υπάρχουν περιθώρια συνεργασίας ανάμεσα στους δυο αυτούς φορείς της Αγωγής ή αποτελεί ουτοπία η επιδίωξη μιας τέτοιας συνεργασίας;

Είναι βασικά ερωτήματα που έχουν απασχολήσει τη διεθνή έρευνα και βιβλιογραφία, τελευταία δε και την Ευρωπαϊκή Ένωση μέσα από το πρόγραμμα «*Γονείς ως εταίροι στην Εκπαίδευση*» (Parents as Partners in Education-European Commission: Education, 1998).

Ανάγκη Συνεργασίας των δύο Φορέων Όρια κατά τη Συνεργασία τους

Οι δύο φορείς της Αγωγής, εφόσον το παιδί κινείται και αναπτύσσεται μέσα από την αλληλεπίδραση των δύο οικολογικών συστημάτων (Bronfenbrenner, 1977), οφείλουν να κατανοήσουν ότι η συνεργασία τους είναι αναπόφευκτη, αφού τα συστήματα αυτά είναι ανοιχτά και «συνορευούν», αλληλομεταχωρούν το ένα στο άλλο (μεσοσύστημα – Salkind, N., 1999). Η σχέση των δύο αυτών φορέων προϋποθέτει θέμα συνεργασίας μέσα από τον προσδιορισμό *ορίων* στη συνεργασία, με στόχο την επαγγελματική διαπαιδαγώγηση του παιδιού.

Βασικές προϋποθέσεις συνεργασίας είναι η με *ταπεινό φρόνημα* (Θεοδωρακόπουλος, N. I., 1949) αναγνώριση της προσωπικής *ένδειας* και από τους δύο φορείς κατά την μεταξύ τους προσέγγιση και η ισότιμη αποδοχή του εκπαιδευτικού ρόλου του ενός φορέα από τον άλλον.

Για να ευδοκιμήσει μια συνεργασία ανάμεσα στους Γονείς και το Σχολείο, χρειάζεται μια άλλη προσέγγιση μέσα από την οποία ο ένας θα αποδέχεται το ρόλο και τα όρια του άλλου, τη στιγμή που θα εξωτερικεύει (ανοιχτά όρια) το δικό του σύστημα (Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β., 2000) σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και οριοθετημένων κανόνων (Σούλης, Γ., 1999), όπως διαγράφεται από το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τις σχέσεις των γονέων με το σχολείο (νόμοι 1566/1985 και 2621/1998 - Τριλιανός, Α.-Καράμηνας Ι., 2004).

Αποδοχή του Εκπαιδευτικού Ρόλου του Ίδιου Φορέα / Άλλου Φορέα ως Εκπαιδευτή στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των Παιδιών. Δεοντολογικοί Περιορισμοί κατά την Εκπαιδευτική Παρέμβαση

Συνήθως, δεν έχει επιτραπεί να περάσει στη συνείδηση των γονέων ότι είναι εν δυνάμει εκπαιδευτές των παιδιών στον επαγγελματικό τους προσανατολισμό. Έτσι, επαφίενται είτε στον έτερο/η σύντροφο της οικογένειας, είτε αφήνουν την εκπαίδευση να περάσει ανεξέλεγκτα στον άλλο φορέα αγωγής, δηλ. το Σχολείο.

Οι γονείς, επειδή από τη φύση τους είναι ταγμένοι να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους προς τα παιδιά, καθορίστηκαν και από τον νομοθέτη ως οι νόμιμα προστάτες και εκπαιδευτές (UNESCO, 1970 και Γεωργιάδης Αλ., Σταθόπουλος, Μιχ., 1993). Στο Σχολείο, ως οργανωμένο πολιτειακό - εκπαιδευτικό σύστημα, έχει ανατεθεί η εκπαίδευση του μαθητή, ώστε να προσφέρει εκείνα τα αγαθά

μόρφωσης που αδυνατεί να προσφέρει η οικογένεια.

Παράλληλα οι γονείς χρόνια τώρα, ασκούν άτυπα ένα διαρκές πρόγραμμα οικογενειακού επαγγελματικού προσανατολισμού (Σούλης Γ., 1998), αυτού που σχετίζεται με τη μετάδοση των οικογενειακών αξιών, της προσωπικής ιδεολογίας και της με ξεχωριστό τρόπο αντιμετώπισης της καθημερινότητας.

Οι δύο φορείς, Οικογένεια και Σχολείο, αποδεχόμενοι τον εκπαιδευτικό και καθοδηγητικό τους ρόλο στην επαγγελματική διαπαιδαγώγηση του παιδιού, οφείλουν να εστιάσουν στις δεοντολογικές αρχές του Διεθνούς κώδικα συμβουλευτικής παρέμβασης (Nathan, R., Hill L., 2006), που έχουν εφαρμογή στην εκάστοτε εκπαιδευτική παρέμβαση οιοδήποτε εκπαιδευτή: *Σεβασμός στα ενδιαφέροντα, στις ιδιαίτερες κλίσεις του μαθητή και τον αυτοπροσδιορισμό του και στις διαφορετικές αξίες του παιδιού / Έλεγχος της προσωπικής ιδεολογίας και φιλοσοφίας, κατά την εμπλοκή στην επαγγελματική συμβουλευτική - διαπαιδαγώγηση / Αποφυγή ειρωνείας και βίας /*

Στρατηγικές Προσέγγισης για την Επίτευξη Συνεργασίας Οικογένειας - Σχολείου στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό του Παιδιού

Η συνεργασία Οικογένειας - Σχολείου, για να είναι επιτυχής, είναι ανάγκη ν' αναπτυχθεί μέσα από την προαγωγή αμοιβαίου κλίματος εμπιστοσύνης, // τη συνεχή και αμφίδρομη «ροή πληροφοριών» // τον από κοινού προσδιορισμό «σταθερών» ως ρυθμιστικών στοιχείων του προ-

γράμματος εκπαίδευσης στον επαγγελματικό προσανατολισμό, που σκοπό έχουν να σπλίσουν το άτομο με δεξιότητες ικανές να παρακολουθήσει τις κοινωνικές και ιδεολογικές ανακατατάξεις υιοθετώντας τη *θετική αβεβαιότητα* (Positive Uncertainty), για να θυμηθούμε τον Αμερικανό Ψυχολόγο Gelatt (1991), // με την άρση των εμποδίων που παρεμβάλλονται στη συνεργασία Σχολείου και Οικογένειας (Γεωργίου, 2000, Μυλωνάκου-Κεκέ Ηρώ, 2004, Berger, E., 1995).

Στόχοι Οικογένειας – Σχολείου στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό του Παιδιού

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός του παιδιού εξυπηρετείται στην εφαρμογή του (Πετρογιάννης Κ., 2003), όταν μεταξύ των *πλαισίων* υπάρχουν κοινοί στόχοι και αξίες, εκπέμπονται όμοια μηνύματα με κοινές προσδοκίες, επιδιώκεται η ποιότητα της επικοινωνίας και αναγνωρίζεται η *συμπληρωματικότητα* των πλαισίων που πρέπει να επιδιώξουν οι δύο φορείς της αγωγής.

Το κάθε μικροσύστημα χρειάζεται να αποδεχτεί το δικό του ρόλο στην εκπαίδευση του παιδιού αποδεχόμενος τους στόχους του Επαγγελματικού Προσανατολισμού: *Αυτογνωσία* (αυτοαντίληψη-αυτοπεποίθηση), *πληροφόρηση*, *λήψη απόφασης*, *μετάβαση από το σχολείο στο χώρο της εργασίας*.

Επειδή η παρεμβολή του κάθε ενός φορέα μπορεί να δημιουργεί προβληματισμούς στην εκπαιδευτική παρέμβαση, χρειάζεται ο κάθε φορέ-

ας να υπερβεί τον εαυτό του και να συμβάλλει με διακριτικό τρόπο στη χειραγώγηση και στήριξη του παιδιού προς τα στοιχεία εκείνα που συγγενεύουν με τον «*πυρήνα της ύπαρξής του*», την *αυτοπραγμάτωσή του*, με την ανάδειξη των έμφυτων στοιχείων του (Maslow, A., 1995)· ο απώτερος στόχος είναι τα «*εν δυνάμει*» έμφυτα στοιχεία του παιδιού, να εξελιχθούν σε «*ενέργεια*» – αυτό που ο Αριστοτέλης ονόμασε «*Όρεξη*», δηλ. την τάση προς την έμφυτη μορφή, την κίνηση προς αυτήν, με άλλα λόγια το *γίγνεσθαι* (I.N. Θεοδωρακόπουλος, 1966).

Αυτό θα επιτευχθεί, εάν οι δύο φορείς αγωγής λειτουργούν, ως πραγματικός «*συνήγορος*» του παιδιού – μαθητή, δηλαδή ν' ανακαλύψουν τις πλέον «*προσωπικές*» πτυχές της προσωπικότητας του ατόμου (Ίδρυμα για το Παιδί και την Οικογένεια, 1998), να στηρίζουν το άτομο όταν αμφιβάλλει, όταν αμφισβητείται από τον περίγυρο, όταν δεν αναγνωρίζονται οι πραγματικές δεξιότητές του και κλονίζεται η εμπιστοσύνη στον εαυτό του, όταν εκτρέπεται από την αρχική του ρολή.

Ο κάθε φορέας οφείλει να *γνωστοποιήσει* στον άλλο τις κατευθυντήριες γραμμές της φιλοσοφίας του που επηρεάζει την οργάνωση της εκπαιδευτικής του παρέμβασης, τις μεθόδους και τεχνικές που μετέρχεται για να εκπαιδεύσει το παιδί, πώς να χρησιμοποιήσει ο κάθε φορέας την εμπειρία του προς όφελος του παιδιού (*αφήγηση της επαγγελματικής ιστορίας* – εμπειρία στον επαγγελματικό προσανατολισμό), πώς ο ένας φορέας να ενισχύσει τον εκπαιδευτικό ρόλο του άλλου.

Προγράμματα Εκπαίδευσης Οικογένειας - Σχολείου στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό των Παιδιών

Τις δραστηριότητες αυτές, ως συνεργατικές εκπαιδευτικές δράσεις, οι δύο φορείς μπορεί να τις εντάξουν σε οργανωμένα προγράμματα συνεργασίας Οικογένειας - Σχολείου στον επαγγελματικό προσανατολισμό, όπως υπήρξε το Πρόγραμμα IFAPLAN (Πρόγραμμα Δράσης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας - "Innovations" 1987), το διακρατικό Πρόγραμμα *Enigma Project* (PETRA II - 1995) που πρωταρχικό στόχο είχε την ενίσχυση της εμπλοκής των γονέων (The role of parents in Guidance) στη διαδικασία επαγγελματικής καθοδήγησης των μαθητών..

Στη χώρα μας, με την καθιέρωση των Προγραμμάτων *Ημέρες Σταδιοδρομίας, Αγωγής Σταδιοδρομίας*, (ΥΠΕΠΘ, 2000), *Ευρωπαϊκής ημέρας «Γονείς και Σχολείο»* (ΥΠΕΠΘ, 2002), *Προγράμματα Νεανικής Επιχειρηματικότητας ή Εφαρμογή Προγραμμάτων Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε εκπαιδευτικές μονάδες (Δίκτυο σχολείων)* δίνεται η δυνατότητα να υπάρξει προσέγγιση των γονέων για πληροφόρηση και πιθανή συνεργασία τους στις αναφερθείσες δραστηριότητες ή σε εκπαιδευτικά προγράμματα ατομικού επαγγελματικού Προσανατολισμού ή Portfolios.

Ιδιαίτερα σημαντικές κρίνονται οι θεματικές που έχει υιοθετήσει το ΙΔΕΚΕ στις Σχολές Γονέων και αναφέρονται στη «συνεργασία Σχολείου - Οικογένειας», ενώ παράλληλα το 20ωρο Πρόγραμμα «*Σχέσεις Σχολείου - Οικογένειας*» εμβαθύνει περισσότερο.

Στα πλαίσια της διδακτορικής μας διατριβής, εκπαιδεύσαμε δύο ομάδες γονέων στον επαγγελματικό προσανατολισμό των παιδιών τους με σκοπό την ισόρροπη εκπαίδευση του παιδιού και στα δύο περιβάλλοντα.

Τη χρονιά που μας πέρασε, το ΚΕ-ΣΥΠ Αλίμου με πρωτοβουλία του συγγραφέως, οργάνωσε Σεμινάριο που το αφιέρωσε στην «ανάπτυξη συνεργασίας Σχολείου και Οικογένειας στον επαγγελματικό προσανατολισμό των παιδιών», όπου έγινε προσπάθεια ευαισθητοποίησης της Ένωσης Γονέων του Δήμου Αγίου Δημητρίου και των Καθηγητών σε θέματα προσέγγισης και συνεργασίας στον επαγγελματικό προσανατολισμό.

Πώς μπορεί να Προωθηθεί ο Σχολικός-Οικογενειακός Επαγγελματικός Προσανατολισμός του Παιδιού μέσα από τη Συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας; Κατάθεση Προτάσεων

- Θεσμοθετημένα απογευματινά για συναντήσεις γονέων σε τακτά χρονικά διαστήματα
- Οργάνωση περιφερειακών Κέντρων Οικογένειας με εκπαιδευτικό χαρακτήρα και αναφορά σε διάφορα παιδαγωγικά θέματα
- Άνοιγμα φακέλου (portfolio) προσωπικών δεξιοτήτων του μαθητή που να εμπλουτίζεται από το σχολείο, την οικογένεια και το μαθητή
- Ενθάρρυνση του παιδιού από το γονέα / δάσκαλο, κατά τη συμμετοχή του σε σχολικά προγράμματα με τη συσχέτιση της μάθησης με την εργασία. Π.χ. «η ευθύνη και η συνέπεια που σε διακρίνει, ως

προς αυτό που έχεις αναλάβει, αποτελεί χαρακτηριστικό και της δικής μου εργασίας»

- Αξιοποίηση της εργασιακής εμπειρίας και της εμπειρίας ζωής του γονέα στο σχολικό περιβάλλον (επαγγελματίες στην τάξη).

Σε μια εποχή που δοκιμάζονται οι οικογενειακές και σχολικές αξίες, που οι συνεκτικοί δεσμοί οικογένειας - σχολείου εκφυλίζονται (Κέντρο Στήριξης Οικογένειας, 2003), η συνεργα-

σία σχολείου - οικογένειας μπορεί να εξελιχθεί σε μια *δυναμική σχέση*, εφόσον κατανοείται η σημασία της συνάφειας και αλληλεπίδρασης του μεσοσυστήματος στην ομαλή επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου (Πετρογιάννης Κ., 2003), και υπηρετείται η φανέρωση του προσωπικού *νοήματος ζωής* του κάθε παιδιού, που θα έχει την ιδιαίτερη ποιοτική ξεχωριστή του θέση σε ένα «ολοκληρωμένο προγραμματισμό ζωής» (Hansen, L. Sunny, 1997).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Berger E., *Parents as Partners in Education*, USA: Merrill, 1995.
- Birk, J., Blimline, C., Parents as Career Development facilitators: An untapped resource for the counselor, *The School Counselor*, 31, N.4., 310-317, 1984.
- Bronfenbrenner, U., Toward an experimental ecology of human development, *American Psychologist*, 22, 513-531, 1977.
- European Commission: Education, Training and Youth in Europe, The role of parents in the Education Systems of the European Union, *Le Magazine*, Issue 9, p. 8, 1998.
- Gelatt, H.B., *Creative Decision Making*, USA: Crisp Publ., 1991.
- Gelatt, H.B., Positive uncertainty : A new decision-making framework for counseling, *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 36, N. 2, 252-256, 1989.
- Goleman Daniel, *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, Μετάφραση: Άννα Παπασταύρου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1988.
- Hansen, L. Sunny, *Integrative Life Planning*, California: Jossey-Bass Inc., 1997.
- Herr L. Edwin, Cramer, H. S., *Career Guidance and counseling through the life span*, New York : Harper Collins Publishers, 1992.
- Maslow, A., *Η Ψυχολογία της Ύπαρξης*, Μετάφραση: Ανδρεοπούλου Σοφία, Αθήνα: Δόδος, 1995.
- Nathan, R., Hill L., *Επαγγελματική Συμβουλευτική*, Μετάφρ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δέσποινα, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2006.
- Petra II Programme action 3, *The role of Parents in Guidance*, Report of a trans-national guidance project, August 1995.
- Salkind, Neil, *Θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης*. Μετάφραση: Μαρκουλής Διομήδης, Αθήνα: Εκδ. Πατάκη, 1999.
- UNESCO, *Το δικαίωμα να είσαι άνθρωπος*. Μετάφραση Γ. Θωμόπουλου, Ε. Αγγέλου, Αθήνα, Εκδ.Μπεργαδής, Τόμ.Π, 1970.
- Γεωργιάδης Απ., Σταθόπουλος, Μιχ., *Αστικός Κώδικας VIII*, Αθήνα : Εκδ. Αντ. Σάκουλα, 1993.
- Γεωργίου, Στέλιος, *Σχέση Σχολείου – Οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000.

- Δημητρώπουλος, Ευστάθιος, *Συμβουλευτική Προσανατολισμός*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, Τόμος Β', 1998.
- Ευρωπαϊκά Προγράμματα IFAPLAN - INNOVATIONS 1, 3, 4, 7, 10, 15, 18, 21, 22, 25, 26, 27, 30, 37, 39, 1987.
- Θεοδωρακόπουλος, Ν. Ι., *Μαθήματα εισαγωγής εις την Φιλοσοφίαν*, Αθήνα: Πανεπιστημιακές εκδόσεις, Τεύχος Α', 1966.
- Θεοδωρακόπουλος, Ν. Ι., *Χριστιανικά και Φιλοσοφικά Μελετήματα*, Αθήνα: Αποστολική Διακονία, 1949.
- Θεοδωρόπουλος, Επιφάνιος, *Η Μεγάλη Εβδομάς*, Αθήνα: Εκδόσεις Αποστολικής Διακονίας της Εκκλησίας της Ελλάδος, 1992.
- Ίδρυμα για το Παιδί και την Οικογένεια, *Οικογένεια-Ευρώπη-21^{ος} αιώνας: Όραμα και θεσμοί*, Ευρωπαϊκό Φόρουμ, Πρακτικά, Αθήνα: Εκδοτ. Οργανισμός Λιβάνη ΑΒΕ - «Νέα Σύνορα», 1998.
- Κέντρο Στήριξης Οικογένειας Ιεράς Αρχιεπισκοπής Αθηνών, *Η Οικογένεια στην 3^η Χιλιετία, Α' Διεθνές Συνέδριο 19-21/9/2002, Πρακτικά εργασιών*, Αθήνα: Αφοί Τζιφρα ΑΕΒΕ, 2003.
- Μυλωνάκου-Κερέ Ηρώ, *Σχολείο και Οικογένεια*, Αθήνα: Σημ.Πανεπιστ. παραδόσεων, 2004.
- Παπαδιάδη-Αθανασίου, Βασιλική, *Οικογένεια και Όρια*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000.
- Πετρογιάννης, Κωνσταντίνος, *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: οικουσοστημική προσέγγιση*, Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτη, 2003.
- Σούλης, Γ., *Συνεργασία Σχολείου - Οικογένειας, Τα Νέα της Ένωσης*, σ. 10, 1999.
- Σούλης, Γ., *Ο ρόλος της οικογένειας στην εξασφάλιση της επαγγελματικής ανάπτυξης και της ετοιμότητας των νέων κατά τη μετάβαση από το σχολείο στο χώρο της εργασίας*, Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Διπλωματική εργασία Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Συμβουλευτική και Προσανατολισμός», 1998.
- Τριλιανός, Α.- Καράμηνας Ι. (επιμέλεια), *Συμβουλευτική Γονέων*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών, 2004.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Διεύθυνση Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων, υπ' αριθ. Γ2/455/7-2-2000 Υπουργική απόφαση.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, *Ευρωπαϊκή ημέρα «ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ»*, Ενιαίος Διοικητικός Τομέας Σπουδών επιμόρφωσης και καινοτομιών, υπ' αριθ. έγγραφο Γ1/97892/23-9-2002.

Γεωργία Κωστοπούλου*

ΑΙΤΗΜΑΤΑ ΕΞΥΠΗΡΕΤΟΥΜΕΝΩΝ ΣΤΟ ΚΕΣΥΠ

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στο προφίλ και τα αιτήματα των εξυπηρετούμενων που επισκέφτηκαν το Κέντρο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού Περιστερίου το χρονικό διάστημα Οκτώβριος 2005 - Ιούλιος 2007 και είχαν ατομική Συμβουλευτική συνεργασία με την υπογράφουσα Σύμβουλο ΣΕΠ. 338 άτομα επισκέφτηκαν σε ατομικά προγραμματισμένα ραντεβού το ΚΕ.ΣΥ.Π. για Συμβουλευτική στήριξη σε θέματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Η Συμβουλευτική διαδικασία είχε στόχο να βοηθήσει τους εξυπηρετούμενους, στην πλειοψηφία τους μαθητές/τριες, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και την ενημέρωσή τους για το εκπαιδευτικό σύστημα και την αγορά εργασίας, ώστε να οργανώσουν την προσωπική και εκπαιδευτική τους πορεία, προσδοκώντας την επιτυχία.

Στόχος αυτής της εργασίας είναι η ανάδειξη του προφίλ των εξυπηρετούμενων και των αιτημάτων τους κατά τη Συμβουλευτική διαδικασία.

Το προφίλ των εξυπηρετούμενων

	Επισκέπτες	Φύλο
Μαθητές Γυμνασίου 54	Αγόρια 21	Κορίτσια 33
Μαθητές Λυκείου 91	Αγόρια 42	Κορίτσια 49
Απόφοιτοι Λυκείου 21	Άντρες 6	Γυναίκες 15
Φοιτητές 11	Άντρες 5	Γυναίκες 6
Γονείς 148	Άντρες 37	Γυναίκες 111
Εκπαιδευτικοί 13	Άντρες 7	Γυναίκες 6
Σύνολο εξυπηρετούμενων 338	Άντρες 118	Γυναίκες 220

* Η Γ.Κ είναι Σύμβουλος ΣΕΠ στο ΚΕΣΥΠ Περιστερίου με Επιμόρφωση στη Συμβουλευτική, Εκπαίδευση στη Θεραπεία οικογένειας και Ειδικότητα στις Μαθησιακές Δυσκολίες. Επικοινωνία: Σίφνου 12, Αθήνα, 11254, τηλ. 6972315183

Τα αιτήματα των εξυπηρετούμενων

A. Αιτήματα των μαθητών/τριών Γυμνασίων

Οι μαθητές/τριες των Γυμνασίων που προσήλθαν στο ΚΕΣΥΠ για Συμβουλευτική στήριξη ήταν στην πλειοψηφία τους μαθητές/τριες της Γ' τάξης. Τα αιτήματά τους ήταν: βοήθεια για αυτογνωσία, βοήθεια στις σχέσεις με την οικογένεια και το σχολείο, βοήθεια στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τον τύπο Λυκείου που θα επιλέξουν. Το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών συνδέεται με την αίσθηση της αυτοπραγμάτωσης και της προσωπικής ικανοποίησης. Κατά τον Bandura στη διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας τα παιδιά εμπλέκονται με δραστηριότητες που ενδεχομένως επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα. Κατά τη Συμβουλευτική διαδικασία και με τη χρήση του ερωτηματολογίου του Holland η αναγνώριση των ενδιαφερόντων και η συζήτηση πάνω σ' αυτά ενίσχυσε θετικά τους μαθητές/τριες, τους/τις έκανε να νιώθουν σημαντικόι/ές και άξιοι/ές να προχωρήσουν στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών τους προσδοκιών.

Οι συγκρούσεις των μαθητών/τριών του Γυμνασίου με τους γονείς, που αναφέρθηκαν κατά τη Συμβουλευτική διαδικασία, στηρίζονται στην απόρριψη ιδεών και στάσεων των γονιών τους και στην προσπάθειά τους να διαφοροποιηθούν από εκείνους, να αναπτύξουν τη δική τους ταυτότητα. Προσβάλλοντας τις γονεϊκές αξίες, προσπαθούν να ανακαλύψουν τις δικές τους. Είναι σημαντικό οι γονείς αλλά και οι καθηγητές να μην παίρ-

νουν «προσωπικά» τον αρνητισμό των εφήβων αλλά κατανοώντας τη δυναμική τους να τους δίνουν την ευκαιρία να εκφράζουν τις απόψεις τους.

Το γνήσιο ενδιαφέρον του γονιού, η χωρίς κριτική αποδοχή των έντονων και αντιφατικών αντιδράσεων και η δίκαιη οριοθέτηση, δημιουργούν ένα ασφαλές και ανεκτικό περιβάλλον, κατάλληλο για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εφήβων, απαραίτητο παράγοντα για την ορθή αποτίμηση των ικανοτήτων τους και για την λήψη ικανοποιητικών αποφάσεων που αφορούν το επαγγελματικό τους μέλλον.

Κατά τον Super (Super et al., 1963) υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και την επιλογή επαγέλματος από το άτομο. Άτομα με στοιχεία αυτοϋποτίμησης της προσωπικότητάς τους, ελλιπούς αξιοποίησης των πραγματικών δυνατοτήτων τους, άγχους, μοναξιάς και αντικοινωνικής συμπεριφοράς, επικεντρώνονται στις αδυναμίες τους αποφεύγοντας τον ανταγωνισμό και την πιθανή αποτυχία (Λεονταρή, 1998).

Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών του Γυμνασίου εκδήλωσε την επιθυμία να συνεχίσει σπουδές στο Λύκειο ανεξάρτητα με τις βαθμολογικές επιδόσεις. Διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες των μαθητών/τριών σχετίζονται, σε μικρό βαθμό, με τις βαθμολογικές τους επιδόσεις και το φύλο αλλά σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό, με το βαθμό αυτοεκτίμησης. Οι μαθητές/τριες με θετική εικόνα για τον εαυτό τους είχαν περισσότερες κοινωνικές γνώσεις και πληροφόρηση για τις εκπαιδευτικές επιλογές και τις σπουδές που τους ενδιέφεραν. Αίτημά τους ήταν περισσότερο η προσωπική διερεύνηση, ο

εντοπισμός ή η επιβεβαίωση κλίσεων, ενδιαφερόντων και αξιών και ο συσχετισμός τους με την εκπαιδευτική τους πορεία.

Τέσσερις εξυπηρετούμενοι με αξιολόγηση από Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο ή το Κ.Δ.Α.Υ. είχαν αίτημα τη στηρίξη τους από το σχολείο στις δυσκολίες τους και την ενημέρωσή τους για τους φορείς που θα μπορούσαν να απευθυνθούν για εκπαίδευση ή κατάρτιση. Κατά τη Συμβουλευτική διαδικασία προέκυψε ότι οι μαθητές είχαν ανάγκη την αποδοχή, την καλύτερευση των σχέσεων και τη μείωση των εκπαιδευτικών απαιτήσεων από τους γονείς τους, τη στηρίξη από τους καθηγητές και την επικοινωνία με τους συμμαθητές τους.

Β. Αιτήματα μαθητών/τριών Λυκείων

Η μεγαλύτερη μερίδα των εξυπηρετούμενων ήταν μαθητές/τριες Λυκείων και ιδιαίτερα Γενικών Λυκείων. Το πρώτο αίτημα των φοιτούντων στην Α' τάξη είναι η επιλογή κατεύθυνσης. Έντονη είναι η ανάγκη ενίσχυσης της αυτοτελειότητας, η αναγνώριση των κλίσεων και δεξιοτήτων και ο συσχετισμός με επαγγέλματα και σχολές.

Ένα άλλο αίτημα, σε πολύ μικρότερο ποσοστό από το πρώτο, είναι η επιλογή που έχουν κάνει ήδη, η επιλογή τύπου σχολείου. Ανακαλύπτουν ότι αυτή η επιλογή δεν είναι εκείνη που πραγματικά ήθελαν και ότι επηρεάστηκαν ή πιέστηκαν από ποικίλους παράγοντες όπως το οικογενειακό περιβάλλον, τους φίλους, τα κοινωνικά δεδομένα, αλλά δεν έλαβαν σοβαρά υπόψη τον εαυτό τους. Τώρα μπαί-

νουν στο δίλημμα: και τώρα τι κάνω; Ακολουθώ αυτή την επιλογή για να είμαι ευχαριστημένη η μαμά και ο μπαμπάς, να έχω παρέα στο σχολείο τους φίλους μου ή αλλιώς πορεία;

Αρκετοί μαθητές/τριες δείχνουν γοητευμένοι από επαγγέλματα με προβολή και δημοσιότητα χωρίς να έχουν όμως διερευνήσει αν διαθέτουν τις προϋποθέσεις ή τις σωματικές και ψυχικές αντοχές για την άσκηση αυτών των επαγγελμάτων. Επίσης αρκετοί μαθητές/τριες προσεγγίζουν εκπαιδευτικές επιλογές μόνο με το νοητικό μέρος της ύπαρξης τους και με βάση τη ζήτηση στην αγορά εργασίας παραμερίζοντας την ψυχή και το συναίσθημά τους. Οι μαθητές/τριες της Β' και Γ' Λυκείου ζητούν βοήθεια στο να ταιριάξουν τα ατομικά τους χαρακτηριστικά με τις απαιτήσεις συγκεκριμένων επαγγελμάτων ώστε να επιλέξουν τις κατάλληλες σπουδές. Σ' αυτή την κατηγορία των εξυπηρετούμενων είναι μεγαλύτερη η ανάγκη της προσωπικής διερεύνησης αλλά και της ενημέρωσης όπου δεν υπάρχει, για το ταίριασμα προσωπικότητας και εκπαιδευτικών και επαγγελματικών ενδιαφερόντων. Διαπιστώσαμε ότι οι περισσότεροι μαθητές της Β' και Γ' Λυκείου έχουν έγκυρη πληροφόρηση για τις σχολές που ενδιαφέρονται κάνοντας χρήση των ιστοσελίδων των Πανεπιστημίων και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Στους μαθητές/τριες Λυκείου δεν παρατηρήσαμε διαφοροποιήσεις στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές με βάση το φύλο. Οι επιλογές είχαν μεγαλύτερη σχέση με τα προσωπικά χαρακτηριστικά, τις φιλοδοξίες και τη ζήτηση στην αγορά εργασίας.

Γ. Αιτήματα αποφοίτων Λυκείων

Οι εξυπηρετούμενοι απόφοιτοι Λυκείου είχαν αποτύχει στην προσπάθειά τους για εισαγωγή σε κάποια σχολή και ως εκ τούτου το αίτημά τους ήταν η στήριξη και ενημέρωση για αναμόρφωση του σεναρίου της εκπαιδευτικής τους πορείας.

Δ. Αιτήματα φοιτητών/τριών

Οι 11 φοιτητές/τριες που ήρθαν στη Συμβουλευτική διαδικασία είχαν ως αίτημα τη διερεύνηση του εαυτού για να δουν αν οι σπουδές που κάνουν έχουν σχέση με το χαρακτήρα τους και τις προσδοκίες τους ή κατά πόσο η αλλαγή της εκπαιδευτικής τους πορείας θα είναι επιβλητική και θα ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους.

Ε. Αιτήματα γονέων

Από τους 148 γονείς που επισκέφτηκαν το ΚΕ.ΣΥ.Π., οι 133 συνόδευσαν τα παιδιά τους και ήταν στην πλειοψηφία τους μητέρες εργαζόμενες που είχαν την αγωνία να πάρουν τα παιδιά τους τις καλύτερες αποφάσεις για την εκπαιδευτική τους πορεία. Οι γονείς εξέφραζαν τις δικές τους επιθυμίες και προσδοκίες για το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους αλλά λίγοι άμεσα ή έμμεσα τις επέβαλλαν. Στους γονείς ήταν εμφανής η αγωνία κατά πόσο τα παιδιά τους θα μπορέσουν να σπουδάσουν αυτό που θέλουν, να μη φύγουν μακριά τους και να βρουν γρήγορα δουλειά, αμέσως μετά τις σπουδές. Γι' αυτό αρκετοί γονείς σκέφτονται και προτείνουν στα παιδιά τους

Στρατιωτικά, Αστυνομικά ή Εκπαιδευτικά επαγγέλματα.

Διαπιστώσαμε ότι μια μικρή μερίδα γονέων, διστάζουν να στηρίξουν τις υψηλές προσδοκίες των παιδιών τους για επαγγέλματα κύρους γιατί φοβούνται τις συνέπειες μιας πιθανής αποτυχίας που τα παιδιά και οι ίδιοι δε θα ξέρουν να διαχειριστούν.

Οι γονείς που συνοδεύουν τα παιδιά τους στο ΚΕ.ΣΥ.Π. ενημερώνουν τη Σύμβουλο για τα αιτήματά τους και ότι άλλο θεωρούν εκείνοι σημαντικό για το παιδί και την οικογένειά τους. Στη συνέχεια αποχωρούν και επανέρχονται μετά τέλος της Συμβουλευτικής διαδικασίας με το μαθητή/τρια. Στη συνάντηση αυτή Σύμβουλος - μαθητή/τριας - γονιών, η Σύμβουλος ενημερώνει τους γονείς για τις κλίσεις τα ενδιαφέροντα, τις προσδοκίες και τις ανάγκες -συναισθηματικές και μαθησιακές- του παιδιού, που προέκυψαν από τη Συμβουλευτική διαδικασία, και δίνει ενθάρρυνση στους γονείς και στο μαθητή/τρια ότι η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και αποδοχής στο σπίτι, η δημιουργία από το παιδί σεναρίου εκπαιδευτικής πορείας με βάση τις ικανότητες, τις δεξιότητες, τις φιλοδοξίες, τις προοπτικές και τα συναισθήματα, μπορούν με καλή οργάνωση και πίστη στον εαυτό να οδηγήσουν στην επιτυχία.

Η δυσλειτουργία της οικογένειας, η δυσκολία στις σχέσεις και την επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη αναφέρονται συχνά στη Συμβουλευτική διαδικασία τόσο από τους γονείς όσο και από τους μαθητές/τριες ως προβλήματα. Η αύξηση της εργασιακής απασχόλησης των γονέων, του αριθμού των διαζυγίων και των μονογονεϊκών οικογενειών κατά τις τελευταίες δε-

καετίες, κατέστησαν, τουλάχιστον για κάποιο χρονικό διάστημα, τις οικογένειες ανεπαρκείς στην υποστήριξη των παιδιών τους (Μπρούζος, 2001. Stefanou, 2003a, Στεφάνου, 2004). Δυσκολίες στην επικοινωνία στην οικογένεια, αίσθημα, πολλές φορές επαγγελματικής και προσωπικής αποτυχίας των γονιών, δημιουργούν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αποτυχίες των παιδιών στο σχολείο, τα μαθήματα και τις σχέσεις με συμμαθητές και καθηγητές, με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν χαμηλές προσδοκίες, αδυναμία οργάνωσης και δημιουργίας σεναρίου ζωής. Οι μαθητές/τριες της Γ' Λυκείου επιθυμούν και ζητούν τη στήριξη των γονιών στις επιλογές τους αλλά όχι την επιβολή των απόψεων τους ή τους συναισθηματικούς εκβιασμούς, π.χ. αν δηλώσεις σχολές εκτός Αθηνών θα αρρωστήσουμε.

Οι γονείς που έρχονται στη Συμβουλευτική διαδικασία χωρίς τα παιδιά τους, ζητούν βοήθεια για τη διαχείριση δυσκολιών στην επικοινωνία με τα παιδιά τους, τη σχολική επίδοση, τις συγκρούσεις για τις εκπαιδευτικές επιλογές, ενημέρωση για τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές διεξόδους των παιδιών τους.

ΣΤ. Αιτήματα Εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί που προσήλθαν σε ατομική Συμβουλευτική είχαν τα εξής αιτήματα: βελτίωση των σχέσεων τους με τους μαθητές/τριες τους, ενημέρωση για προγράμματα Συμβουλευτικής που μπορούν να παρακολουθήσουν για την προσωπική τους ανάπτυξη, δημιουργία καλύτερης επικοινωνίας με τα δικά τους παιδιά, ενημέρωσή τους για το εκπαιδευτικό σύστημα.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η θετική αυτοαναγνώριση όπως την ονομάζει ο Rogers, η αξία που δίνουμε στον εαυτό μας, διαπιστώσαμε ότι είναι σε πολύ χαμηλά επίπεδα σε μεγάλο ποσοστό των μαθητών/τριών που προσέρχονται για ατομική Συμβουλευτική στο ΚΕ.ΣΥ.Π.

Αρκετοί γονείς είναι περισσότερο επικριτικοί στις επιλογές των παιδιών τους παρά ενθαρρυντικοί και ενισχυτικοί. Οι ίδιοι αποφεύγουν την έκφραση των θετικών τους συναισθημάτων τόσο για τους εαυτούς τους όσο και για τα παιδιά τους και έτσι εμποδίζεται η δημιουργία απλών ειλικρινών οικογενειακών σχέσεων που διευκολύνουν τα παιδιά να αναπτυχθούν ομαλά.

Οι μαθητές/τριες έχουν ανάγκη τα θετικά μηνύματα τόσο από την οικογένεια όσο και από το σχολείο (όχι αρνητικά ή ουδέτερα) για τις επιλογές και προσδοκίες τους για να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή τους, οι επαγγελματικές και κοινωνικές τους βλέψεις ή φιλοδοξίες. Οι φιλοδοξίες των μαθητών/τριών δεν πρέπει να υποτιμώνται γιατί μπορεί να διαψεύσουν τις παρούσες σχολικές αξιολογήσεις αν το άτομο πιστέψει στον εαυτό του και δουλέψει για την επίτευξη τους.

Η ενίσχυση της εμπιστοσύνης των μαθητών/τριών στον εαυτό τους, η κατανόηση και αποδοχή και των αδυναμιών τους, η πίστη τους στην μαθησιακή τους υποδομή και η θετική προδιάθεση τους θα έχει θετικά αποτελέσματα και στις σχολικές επιδόσεις που είναι απαραίτητες για την εκπαιδευτική τους πορεία. Οι μαθητές/τριες που έχουν επαρκείς κοινωνικές εμπειρίες, ενημέρωση, εμπιστοσύνη στον εαυτό

τους και που η ανάπτυξη των ενδιαφερόντων και των ικανοτήτων τους ακολουθεί φυσιολογικούς για την ηλικία τους ρυθμούς, δεν θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες για τις επαγγελματικές τους αποφάσεις.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι οι ανάγκες των μαθητών/τριών μας είναι μεγάλες στην παροχή Συμβουλευτικής στήριξης σε ατομικές συναντήσεις για να μπορέσουν «να γνωρίσουν τον εαυτό τους» όπως οι ίδιοι λένε και να πάρουν τις καλύτερες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις

γι' αυτούς με τους κατά το δυνατόν λιγότερους επηρεασμούς από τα κοινωνικά και οικογενειακά στερεότυπα και τα Μ.Μ.Ε.

Προτείνουμε οι επιμορφώσεις εκπαιδευτικών στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό να έχουν κύριο γνώρισμα την προσωπική ανάπτυξη μέσα από βιωματικά εργαστήρια των επιμορφούμενων. Ακόμα θεωρούμε απαραίτητη την εποπτεία των Συμβούλων των ΓΡΑ.ΣΕΠ και των ΚΕ.ΣΥ.Π. για την καλύτερη παροχή υπηρεσιών Συμβουλευτικής στους εξυπηρετούμενους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Κοσμίδου Χρυσούλα – Hardy (2004), *Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος. Το Γιατί και το πώς*, Σύνθεση, Αθήνα.
- Λεονταρή Α. (1998), *Αυτοαντίληψη*, β' έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη Ε. (2000), Έφηβοι και σχολική επίδοση. Ο ρόλος της Συμβουλευτικής, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 52-53, 93-101.
- Μπρούζος Α. (2001), Η σχολική συμβουλευτική ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών. Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου του ΕΚΕΠ: Εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην Αυγή του 21^{ου} Αιώνα (σσ. 214-226) Αθήνα: ΕΚΕΠ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1985), *Οι αποφάσεις των παιδιών για μέλλον τους και ο ρόλος της οικογένειας*, Αθήνα Ο.Ε.Δ.Β.
- Φλουρής Γ. (1983), *Αυτοσυναίσθημα, επίδοση και επαγγελματικές φιλοδοξίες*, Ηράκλειο.

ΑΠΟΨΕΙΣ

*Λεωνίδας Κασιράς**

**Η ΩΡΙΜΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΗΣ ΣΤΟΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ**

*Κάποιος ρώτησε το Σωκράτη, ποιο επάγγελμα νομίζει ότι είναι
το καλύτερο και εκείνος απάντησε: Αυτό που πράττει το καλό, Ξενοφών*

Ζούμε σε μια κοινωνία με μεγάλη κινητικότητα, την οποία οι ίδιοι συχνά βρισκόμαστε σε αδυναμία να παρακολουθήσουμε. Αυτή η κινητικότητα είναι που επηρεάζει τα παιδιά περισσότερο, διότι θα πρέπει να αντιμετωπίσουν και προπαντός να βάλουν σε προτεραιότητα, ατομικά ο καθένας, διάφορα κριτήρια οικονομικής φύσεως, οικογενειακής παράδοσης, προσωπικών ενδιαφερόντων και ικανοτήτων πληροφόρησης προκειμένου να επιλέξει ένα επάγγελμα.

Προς αυτή την κατεύθυνση, ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός επιδιώκει να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτρες, κατά τα διάφορα στάδια της ανάπτυξης τους, να αναπτύξουν τον εαυτό τους και τις δεξιότητές τους πολλαπλως, να συσχετίσουν τις επιθυμίες τους με την πραγματικότητα.

Έχει διαπιστωθεί ότι ο τρόπος λήψης απόφασης σχετίζεται με την τελική επιτυχία ή αποτυχία στη ζωή ενός ατόμου. Η απόφαση που παίρνουμε ως προς το πιο επάγγελμα επιθυμούμε να ακολουθήσουμε είναι μια από τις σημαντικότερες αποφάσεις στη ζωή μας. Στη λήψη μιας ώριμης απόφασης θα μας βοηθήσει πολύ ο επαγγελματικός προσανατολισμός. Ολοκληρωμένη διαδικασία λήψης απόφασης θεωρείται αυτή που συνδυάζει τη *συνύπαρξη του γνωστικού και του συναισθηματικού στοιχείου*, ενώ παράλληλα είναι άρτια σχεδιασμένη και οργανωμένη.

*Leonidas Katsiras**

THE WISE DECISION MAKING IN VOCATIONAL GUIDANCE

We live in a society of great bustle which even ourselves can hardly follow. This bustle affects children the most, as they have to deal with and, what is the most important, give priority to different criteria, such as financial issues, family traditions, personal interests and informative abilities in order to choose a profession. At this point the subject of school vocational guidance helps students evaluate themselves and their capabilities in different ways and associate their own needs with reality during the different stages of their development.

It is widely accepted that the way of making a decision is critical to the final success or failure of a person's life. Thus the decision we make as to which profession to follow is one of major importance in our lives. The subject of school vocational guidance can contribute to such a right and mature decision making.

The ideal procedure of making a decision is considered the one combining both cognitive and emotional elements while at the same time being perfectly planned and well organized.

* Ο κ. Λ. Κ. έχει σπουδάσει Νομικά, Πολιτικές Επιστήμες, Θεολογία και Κοινωνιολογία. Έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα (master) στη Φιλοσοφία-Κοινωνιολογία του Δικαίου και τη Θρησκευολογία. Έχει ειδικευτεί μεταπτυχιακά στη Συμβουλευτική και στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Είναι Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ13, Νομικών Επιστημών, Στερεάς Ελλάδος και Θεσσαλίας.

1. Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι η επιλογή επαγγέλματος είναι πλέον μια υπόθεση περισσότερο σύνθετη απ' ό,τι στο παρελθόν. Ζούμε σε μια κοινωνία με μεγάλη κινητικότητα, την οποία οι ίδιοι συχνά βρισκόμαστε σε αδυναμία να παρακολουθήσουμε. Αυτή η κινητικότητα είναι που επηρεάζει τα παιδιά περισσότερο, διότι θα πρέπει να αντιμετωπίσουν και, προπαντός, να βάλουν σε προτεραιότητα-ατομικά ο καθένας κριτήρια οικονομικής φύσεως, οικογενειακής παράδοσης, προσωπικών ενδιαφερόντων και ικανοτήτων πληροφόρησης για επαγγέλματα κ.λπ. Επομένως, χρειάζονται συστηματική υποστήριξη σε αυτή τη διαδικασία. Η τελική επιλογή όμως είναι υπόθεση και ευθύνη αυστηρά δική τους, γι' αυτό και πρέπει να υιοθετήσουν μια ενεργή και υπεύθυνη στάση απέναντι στο πρόβλημα της λήψης απόφασης, διότι κανείς άλλος δεν θα ζήσει τη ζωή των παιδιών μας, παρά μόνο αυτά τα ίδια¹.

Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός επιδιώκει να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες, κατά τα διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους, να αναπτύξουν τον εαυτό τους και τις δεξιότητές τους πολύπλευρα, να συσχετίσουν τις επιθυμίες τους με την πραγματικότητα, να οργανώσουν τις προσπάθειές τους και να σχεδιάσουν το μέλλον τους, διεκδικώντας το

δικό τους χώρο στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας ότι ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός συμβάλλει σε μια μεγάλη απόφαση ζωής για τα παιδιά μας: την απόφαση που αφορά το μέλλον που θα χαράξουν για τον εαυτό τους και την κοινωνία γενικότερα².

Η επίτευξη αυτού του σκοπού επιχειρείται μέσα από τους τέσσερις, διεθνώς καθιερωμένους, στόχους του Σ.Ε.Π., οι οποίοι είναι: *Αυτογνωσία (Αυτοαντίληψη), Πληροφόρηση, Λήψη Απόφασης, Μετάβαση*.

Εδώ δεν θα ασχοληθούμε με τους προαναφερθέντες στόχους του Σ.Ε.Π., αλλά κατά βάση με τον τρίτο, τον οποίο και θα συζητήσουμε διεξοδικά στη συνέχεια. Ωστόσο, όσον αφορά ειδικά τον πρώτο στόχο, εκείνον της Αυτογνωσίας (Αυτοαντίληψης), αξίζει να σημειώσουμε ότι ο επαγγελματικός προσανατολισμός συμβάλλει σε όλα τα επίπεδα αυτογνωσίας, πράγμα που θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για τη σωστή επιλογή επαγγέλματος, διότι μέσω αυτής είναι δυνατόν³: α) να διαπιστωθούν κλίσεις, ταλέντα, ικανότητες και δεξιότητες του ατόμου, β) να διαπιστωθεί αν το άτομο είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου εργασιακού περιβάλλοντος, γ) να ελεγχθεί αν το επάγγελμα/η ειδικότητα που ήδη έχει επιλεγεί ταιριάζει

1. Γονικά νέα, Τεύχος: 33, Μαριλένα Πρωίμου, Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός στο Γυμνάσιο.

2. Θ. Κατσάνεβας, σε ημερίδα που διοργάνωσε στις 22/4/2003 ο Σύλλογος Ιδιοκτητών Φροντιστών σε συνεργασία με φροντιστήρια της Κομοτηνής, με θέμα "Επαγγελματικός Προσανατολισμός-Τα επαγγέλματα του μέλλοντος".

3. Δρ. Μάρκος Ρήγος (Ψυχολόγος), Δεκαπενθήμερη έκδοση για την σύγχρονη ιατρική εποχή (<http://www.iator.gr>).

στην προσωπικότητα, στις πραγματικές ικανότητες-δεξιότητες, καθώς και στις επαγγελματικές κλίσεις του ατόμου, δ) να εντοπιστούν εναλλακτικές επαγγελματικές δυνατότητες και κλίσεις του ατόμου και ε) να ληφθούν οι σωστές αποφάσεις όσον αφορά την ένταξη του ατόμου στο συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον.

Ας εξετάσουμε τώρα, όπως είπαμε παραπάνω, τον τρίτο από τους προαναφερθέντες στόχους του Σ.Ε.Π., και συγκεκριμένα με τη Λήψη Απόφασης, που αποτελεί και το θέμα μας. Συγκεκριμένα, ο Σ.Ε.Π. επιδιώκει, μεταξύ άλλων, να βοηθήσει τους μαθητές στο να συνειδητοποιούν τους παράγοντες που υπεισέρχονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, αλλά και να λαμβάνουν αποφάσεις μέσα από το δημιουργικό συνδυασμό στοιχείων του εαυτού τους και της γύρω εκπαιδευτικής και επαγγελματικής πραγματικότητας⁴. Η λήψη απόφασης αποτελεί προοίμιο για κάθε δράση που αναλαμβάνεται σε κάθε τομέα και, κατά συνέπεια, στον επαγγελματικό τομέα. Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται προκειμένου να ληφθεί μια απόφαση διαφοροποιούνται ανά άτομο, όπως επίσης διαφοροποιείται και ο τρόπος αξιολόγησής τους. Έχει διαπιστωθεί ότι ο τρόπος λήψης απόφασης σχετίζεται με την τελική επιτυχία ή αποτυχία στη ζωή ενός ατόμου. Η απόφαση που παίρνουμε ως προς το πιο επάγγελμα επιθυμούμε να ακολουθήσουμε είναι μία από τις σημαντικότερες αποφάσεις στη ζωή μας.

Για το λόγο αυτό πρέπει να μάθουμε να επιλέγουμε τελικά ένα επάγγελμα που θα ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές μας και θα μας εξασφαλίζει μια όσο το δυνατόν πιο ποιοτική, ώριμη και ευτυχημένη επαγγελματική ζωή. Αν κάνουμε τη σωστή επιλογή, αν αγαπάμε αυτό που επιλέξαμε, αν ασχολούμαστε με αυτό που μας γεμίζει και μας εκφράζει, τότε έχουμε εξασφαλίσει την επιτυχία στην επαγγελματική μας σταδιοδρομία, πράγμα που είναι απαραίτητο για την ευτυχία κάθε ανθρώπου.

Στη λήψη μιας ώριμης απόφασης βοηθά πολύ, όπως προαναφέραμε, ο επαγγελματικός προσανατολισμός, ο οποίος και θα προσφέρει στο μελλοντικό επαγγελματία πληροφορίες γύρω από δύο βασικούς άξονες: *Πρώτον*, καταδεικνύει τα επαγγελματικά περιβάλλοντα που φαίνεται ότι ταιριάζουν στην προσωπικότητα, αλλά και στις ικανότητες του ατόμου. *Δεύτερον*, σκιαγραφεί την προσωπικότητα ή τις όποιες μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να υπάρχουν και να επηρεάζουν σαφώς το εύρος επιλογής επαγγελμάτων, ενώ παρέχει και τις κατάλληλες εξατομικευμένες συστάσεις. Πολλά επαγγέλματα απαιτούν συνδυασμό προσωπικών χαρακτηριστικών-ικανοτήτων-δεξιοτήτων και, γι' αυτό, πρέπει με διαυγή τρόπο να διαπιστώσουμε σε ποιον τομέα ανταποκρινόμαστε περισσότερο και σε ποιον λιγότερο, δεδομένου ότι η επιλογή της επαγγελματικής σταδιοδρομίας είναι μια καθοριστική στιγμή στη ζωή μας.

4. Οδηγίες διδασκαλίας μαθημάτων Α' τάξης ΕΠΑΛ, Σχολικού έτους 2006-2007 (Πράξη 26/18-9-06 του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου), ΜΑΘΗΜΑ: Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός-Περιβάλλον εργασίας.

Η λήψη απόφασης αποτελεί ουσιώδες στοιχείο του επαγγελματικού προσανατολισμού και γι' αυτό θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και οι εξής παράγοντες: 1. η προσωπικότητα και η ιδιοσυγκρασία, έτσι ώστε να διαπιστωθούν οι δραστηριότητες που ταιριάζουν στο χαρακτήρα του συγκεκριμένου ατόμου 2. οι έμφυτες ικανότητες (κλίσεις) που διαθέτει ο εξεταζόμενος, προκειμένου να διαπιστωθεί ο επαγγελματικός χώρος στο οποίο μπορεί να ασχοληθεί με ευκολία και επιτυχία 3. οι αξίες στις οποίες πιστεύει και οι οποίες αποτελούν κίνητρα για την ενεργοποίησή του και 4. τα ενδιαφέροντά του, από τα οποία εξαρτάται η διάθεσή του για να αφιερωθεί σε κάποια επαγγελματική δραστηριότητα.

Ολοκληρωμένη διαδικασία λήψης αποφάσεων θεωρείται αυτή που συνδυάζει το γνωστικό και το συναισθηματικό στοιχείο, ενώ παράλληλα είναι άρτια σχεδιασμένη και οργανωμένη. Όταν ένα άτομο καλείται να λάβει μια απόφαση, αυτό αποτελεί μια λογική διεργασία η οποία, για να είναι συνετή και βασισμένη σε γερές βάσεις, πρέπει να διεξαχθεί σε ορισμένα στάδια. Επίσης, είναι απαραίτητο να συντρέχουν κάποιες προϋποθέσεις οι οποίες θα εξασφαλίσουν την ομαλή πρόσβαση σε αυτά τα στάδια.

Ο τρόπος λήψης αποφάσεων αποτελεί κατά κύριο λόγο προϊόν μάθησης. Ο κάθε άνθρωπος, δηλαδή, διαμορφώνει και υιοθετεί από τα πρώτα στάδια της ζωής του ένα προσωπικό στυλ λήψης απόφασης, το οποίο τον χαρακτηρίζει και στην μετέπειτα ζωή του - έστω με κάποιες παραλλαγές. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι ο κάθε άνθρωπος λαμβάνει αποφάσεις με τον ίδιο τρόπο καθ' όλη τη διάρκεια

της ζωής του. Ο τρόπος λήψης αποφάσεων εξελίσσεται δυναμικά και διαφοροποιείται μέσω της συνεχούς μάθησης και της απόκτησης εμπειρίας. Υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι λήψης απόφασης και καθένας από αυτούς κρίνεται ως λιγότερο ή περισσότερο επιτυχημένος ανάλογα με τον αρχικό στόχο και την τελική έκβαση που θέτει και προσδοκά το άτομο. Δεν υπάρχουν σωστοί και λανθασμένοι τρόποι λήψης απόφασης. Υπ' αυτή την έννοια είναι άσκοπο να προσπαθούμε να αλλάξουμε τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο σκέφτεται και αποφασίζει, επειδή φαίνεται λάθος σε εμάς. Έτσι, για μια εργασιακή θέση ενδεχομένως να απαιτείται γρήγορη αντίληψη και ταχύτατη επιλογή και αποφασιστικότητα, οπότε, σε μια τέτοια περίπτωση, ένας άνθρωπος που μπορεί να αποφασίζει μόνο αφού πρώτα εξετάσει λογικά όλα τα στοιχεία της συγκεκριμένης εργασιακής θέσης, να κρίνεται ακατάλληλος και να μην αποδώσει σε αυτή τη θέση.

2. Οι Βασικότερες Προϋποθέσεις που Εγγυώνται μίαν Ολοκληρωμένη Διαδικασία Λήψης Απόφασης

α) η νοητική ωριμότητα και πληρότητα, β) η συναισθηματική ωριμότητα και ηρεμία και γ) η σωστή ισορροπία μεταξύ γνωστικού και συναισθηματικού στοιχείου. Και τις τρεις αυτές προϋποθέσεις επηρεάζουν σημαντικά η κληρονομική καταβολή, η φυσική ανάπτυξη, η μάθηση και οι παραδοσιακές επιδράσεις. Αμέσως παρακάτω εξετάζουμε εν συντομία το λόγο για τον οποίο θεωρούνται

ουσιώδεις οι τρεις προαναφερθείσες προϋποθέσεις:

α) *Η νοητική ωριμότητα και πληρότητα* είναι ουσιαστική διότι, όταν το άτομο παίρνει μια απόφαση, διέρχεται μια λογική διαδικασία, αξιολογεί και εκτιμά τα γεγονότα, τις καταστάσεις και τους ανθρώπους που εμπλέκονται σ' αυτήν. Η πνευματική ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται το πρόβλημα, καθώς και η ικανότητά του να συλλέγει και να επεξεργάζεται πληροφορίες είναι απαραίτητα, ούτως ώστε να ξεκινήσει η διαδικασία λήψης απόφασης.

β) *Η συναισθηματική ωριμότητα* αποτελεί επίσης μια απαραίτητη προϋπόθεση λήψης απόφασης, διότι ένα ανώριμο άτομο, που βρίσκεται σε κατάσταση έντασης, δεν είναι σε θέση να σκεφθεί ορθά. Ό,τι και αν αποφασίσει, θα είναι το αποτέλεσμα μιας συναισθηματικής αντίδρασης που θα αντιτίθεται στη λογική. Ένα ώριμο συναισθηματικά άτομο συνειδητοποιεί ότι, αν πάρει μια απόφαση υπό συναισθηματική ένταση, αυτή η απόφαση θα είναι βεβιασμένη και λανθασμένη. Η

έντονη συναισθηματική φόρτιση, ο δισταγμός, η ταλάντευση, τα αισθήματα αβεβαιότητας, δεν αφήνουν το άτομο να επεξεργαστεί σωστά τις διάφορες πληροφορίες που διαθέτει όσον αφορά το πρόβλημά του και να ακολουθήσει ένα λογικό μοντέλο ή κανόνα που θα το βοηθούσε στην επίλυσή του. Αντίθετα, αυτές οι αντιδράσεις οδηγούν σε αναβολή της απόφασης, σε αμυντικούς μηχανισμούς, οι οποίοι δεν οδηγούν στην καλύτερη δυνατή λύση. Το άγχος του ατόμου μεγαλώνει αντί να μειώνεται και η λύση μοιάζει με ουτοπία.

γ) Ένα τελευταίο στοιχείο είναι η *εξισορρόπηση μεταξύ γνωστικού και συναισθηματικού στοιχείου*. Αυτό το στοιχείο είναι που εξισορροπεί τη λογική με το συναίσθημα και μπορεί να εξασφαλίσει την ομαλή λήψη αποφάσεων. Εξάλλου, γνωρίζουμε ότι η κοινωνική όψη του «εαυτού» διαμορφώνεται με την επικοινωνιακή ζωή του ατόμου με τους άλλους (Cooley)⁵ και δημιουργείται κατά τη διαδικασία της κοινωνικής εμπειρίας και δραστηριότητας (Mead)⁶.

5. Αμερικανός κοινωνιολόγος. Η «θεωρία του καθρέπτη» ("looking-glass self"), η οποία αργότερα θα αποκληθεί «εμπαθητική ενδοσκοπήση» (empathic introspection) είναι αναμφισβήτητη η πιο διάσημη συνεισφορά του, η οποία είναι σήμερα γνωστή και αποδεκτή από τους περισσότερους ψυχολόγους και κοινωνιολόγους. Το άτομο, ατενίζοντας το γυαλί, αυτοδημιουργεί την εικόνα του μέσα από τη φαντασία του όπως αυτή (ενν. η εικόνα) μπορεί να γίνει αντιληπτή από ένα άλλο άτομο. Η θεωρία αυτή εφαρμόζεται όχι στο μικροεπίπεδο του ατόμου, αλλά και στο μακροεπίπεδο των οικονομικών ζητημάτων της κοινωνίας και τις μακροκοινωνιολογικές συνθήκες που δημιουργούνται με το χρόνο.

6. Βλ. σχετικά Κουστουράκης, Γ. (1994). *Η κοινωνική και πολιτική αγωγή στο δημοτικό σχολείο. Κοινωνιολογική και διδακτική προσέγγιση* (εκδ. Νέα Παιδεία, τχ. 71). Ο George Herbert Mead αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους φιλοσόφους στην ιστορία της αμερικάνικης φιλοσοφίας, καθώς και έναν από τους ιδρυτές του πραγματισμού, μαζί με τους Peirce, James, Tufts, και Dewey. έχει ασκήσει σημαντική επιρροή στην κοινωνική θεωρία του 20ού αιώνα μεταξύ των φιλοσόφων και κοινωνικών επιστημόνων.

Οι τρεις αυτές προϋποθέσεις είναι βασικές για την ομαλή διαδικασία λήψης αποφάσεων, πράγμα που καθίσταται σαφέστερο αν λάβουμε υπόψη μας ότι η επιλογή συντρόφου και η επαγγελματική σταδιοδρομία είναι, ίσως, τα δύο πιο σημαντικά στοιχεία για μια ευτυχισμένη ζωή του ατόμου. Μια κακή ή εσφαλμένη επιλογή μπορεί να αποβεί καταστροφική όχι μόνο για το ίδιο το άτομο αλλά και για το οικογενειακό του περιβάλλον ή και για τα πρόσωπα που εξαρτώνται από αυτό. Η επιλογή της επαγγελματικής σταδιοδρομίας είναι αρκετά περίπλοκο ζήτημα.

Στην ηλικία της εφηβείας, οπότε και καλούμαστε να αποφασίσουμε, πολλά πράγματα φαίνονται υπερβολικά, ενώ άλλα πάλι μοιάζουν δεδομένα, εντελώς ασαφή ή μηδαμινά, με αποτέλεσμα οι επιλογές που γίνονται από τους υποψηφίους να μην είναι πάντοτε οι πιο εύστοχες. Αρκετές φορές το οικογενειακό περιβάλλον είναι τόσο φορτικό, ώστε η επιλογή γίνεται σχεδόν «αυτόματα»⁷. Πώς μπορεί όμως να αποφασίσει κάποιος για τη δουλειά που θα επιλέξει να κάνει ίσως για όλη του τη ζωή, αν δεν λάβει υπόψη του και κάποιες άλλες παραμέτρους; Κάθε άνθρωπος, ανάλογα με την ιδιουσγκρασία του, τις ικανότητες του, αλλά και τις αξίες με τις οποίες έχει γαλουχηθεί ή τις εμπειρίες που το περιβάλλον του έχει προσφέρει, βιώνει διαφορετικά την κάθε δυνατότητα επαγγελματικής αποκατάστασης και ανέλιξης⁸.

3. Τα Στάδια στη Λήψη Ατομικών Αποφάσεων

Η λήψη αποφάσεων λαμβάνει χώρα σε κάποιο πλαίσιο αναφοράς και επηρεάζεται από κοινωνικούς περιορισμούς ή προκαταλήψεις. Γι' αυτό το λόγο δεν υφίσταται μία μόνο θεωρία που εγγυάται την ορθότερη απόφαση, διότι τη συμπεριφορά κάθε ατόμου διέπουν διαφορετικοί ατομικοί και συλλογικοί παράγοντες. Παρ' όλ' αυτά, υπάρχουν κάποια κοινώς αποδεκτά στάδια, τα οποία πρέπει να ακολουθηθούν κατά τη διαδικασία λήψης μιας απόφασης:

Κατ' αρχήν πρέπει το άτομο να κατανοήσει και να έχει βαθιά επίγνωση του προβλήματος που το απασχολεί και για το οποίο πρέπει να πάρει μια απόφαση. Πρέπει δηλαδή να έχει σαφή εικόνα των δεδομένων που χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη κατάσταση. Κατ' επέκταση, πρέπει να κρίνει τη σπουδαιότητα που έχει αυτή η απόφαση για τον εαυτό του. Κάποιες αποφάσεις βαρύνουν ιδιαίτερα, ενώ άλλες είναι ελάχιστονης σημασίας. Χρειάζεται να κατανοήσει βαθιά τις συνθήκες που συνθέτουν το πλαίσιο εντός του οποίου θα ληφθεί η απόφαση. Ποιες παράμετρους, τι ακριβώς περιλαμβάνει η κατάσταση, είναι μερικά από τα στοιχεία που πρέπει να έχει υπ' όψιν του το άτομο για να κινηθεί σωστά. Είναι λογικό να απαιτείται η κατά το δυνατόν πληρέστερη διείσδυση στις λεπτομέρειες του συγκεκριμένου προβλήματος, ώστε η

7. Γεωργίου, Σ. (1993). *Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση* (Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τχ. 19).

8. Υπηρεσία Συμβουλευτικής του Γραφείου Διασύνδεσης του Ιονίου Πανεπιστημίου, Εργαστήρια Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού. <http://www.ionio.gr>.

απόφαση να είναι κατά το δυνατόν ορθότερη. Πρέπει επίσης να γίνει διάκριση των πιθανών εναλλακτικών λύσεων που θα μπορούσαν να ακολουθηθούν, ώστε το άτομο να οδηγηθεί σε μια λύση. Όταν το άτομο βρίσκεται μπροστά σε δύο εναλλακτικές λύσεις, η λήψη απόφασης είναι μια σχετικά εύκολη υπόθεση.

Όμως στη ζωή οι καταστάσεις είναι συνήθως πιο περίπλοκες, και οι πολλές εναλλακτικές δημιουργούν αβεβαιότητα ως προς το τελικό αποτέλεσμα της επιλογής, καθιστώντας τη λήψη απόφασης δύσκολη και αναγκαστικά πιθανολογική. Το άτομο πρέπει ακόμη να εξετάσει τις δυσκολίες που μπορεί να αναδυθούν αν ακολουθήσει μια συγκεκριμένη οδό δράσης. Είναι, δηλαδή, αναγκαίο να αντιμετωπίσει το άτομο όλα τα ενδεχόμενα εμπόδια που πιθανόν να ανακύψουν μέσα από τις επιλογές του. Πρέπει επίσης να διατηρεί ένα σημαντικό βαθμό αντικειμενικότητας και κριτικής ικανότητας.

Επίσης, πρέπει να εξεταστούν και να εντοπιστούν οι τομείς στους οποίους το άτομο παρουσιάζει ιδιαίτερες ικανότητες ή αδυναμίες και να γίνει σωστή αξιολόγησή τους. Είναι ανάγκη να μελετηθούν με σοβαρότητα και λεπτομερειακά οι πιθανές θετικές και αρνητικές επιπτώσεις που θα προέκυπταν από τις προτεινόμενες λύσεις. Το άτομο μπορεί έτσι να κάνει αξιολόγηση της κάθε έκβασης με βάση τις προτεραιότητες που έχει θέσει σε ό,τι αφορά την απόφαση που

πρέπει να πάρει. Στο στάδιο αυτό, το οποίο είναι αρκετά κρίσιμο, πρέπει να γίνει η επιλογή εκείνης της εναλλακτικής η οποία παρουσιάζει τα περισσότερα πλεονεκτήματα. Στο σημείο αυτό υπεισέρχεται και ο υποκειμενικός παράγοντας, στον οποίον αναφερθήκαμε και παραπάνω. Οι άνθρωποι προτιμούν να ψάξουν περισσότερο όταν υπάρχουν πρόσθετες εναλλακτικές επιλογές. Τέλος, απομένει η δοκιμαστική εφαρμογή της απόφασης η οποία εφόσον μπορεί να γίνει, δίνει στο άτομο τη δυνατότητα να αξιολογήσει εκ των προτέρων αν αυτή η λύση που διάλεξε είναι και η πιο συμφέρουσα. *Ουσιαστικά, η λήψη αποφάσεων είναι ένα είδος επίλυσης προβλημάτων, εφόσον η σκέψη ξεκινά από κάποια δεδομένα που απαρτίζουν το πρόβλημα και πρέπει να καταλήξει σε μια τελική επίλυσή του.*

Αυτά λοιπόν είναι τα στάδια που απαιτούνται για τη λήψη μιας ώριμης απόφασης όσον αφορά την επιλογή του κατάλληλου επαγγέλματος⁹. Πέραν όμως αυτών των σταδίων, υπάρχουν και κάποια κριτήρια τα οποία θα πρέπει να επιστρατεύονται για τη λήψη της σχετικής απόφασης. Αυτά ακριβώς τα κριτήρια εξετάζουμε στη συνέχεια.

4. Κριτήρια για τη Λήψη Αποφάσεων

Απόφαση ονομάζεται η ενέργεια επιλογής μιας λύσης μεταξύ περισσότερων δυνατών εναλλακτικών λύ-

9. «Αν τελειώσεις γυμνάσιο και θες να μορφωθείς, πριν πάρεις μιαν απόφαση καλά να το σκεφτείς, κι αυτά που λένε γύρω σου να μην τ' ακούς ποτέ, μονάχος σου να ψάξεις να δεις τι γίνεται, καλές οι επισήμες και τα διπλώματα, το θέμα όμως είναι τι γίνεται μετά...». Σάχοι, Μουσική, Α' Εκτέλεση: Δουκιανός Κηληδόνης.

σεων. Η λήψη απόφασης πρέπει να στηρίζεται στην ορθολογική στάθμιση της πραγματικής κατάστασης. Το άτομο, όταν θέλει να λάβει την καταλληλότερη απόφαση για ένα ζήτημα, και μάλιστα τόσο σημαντικό όπως η επαγγελματική του σταδιοδρομία, τότε αποκτά μεγαλύτερη σημασία η λήψη αυτής της απόφασης. Το άτομο πρέπει να λάβει υπόψη του δέκα «σημεία». Τα σημεία αυτά, τα οποία θα πρέπει να χαρακτηρίζουν τη σωστή επαγγελματική επιλογή, είναι τα εξής:

1. Η επιλογή πρέπει να γίνεται με κριτήριο το αίσθημα ικανοποίησης και δημιουργικότητας.
2. Πριν από οποιαδήποτε απόφαση, πρέπει να διευκρινίζεται ποιο από τα ακόλουθα ζητήματα έχει προτεραιότητα: το οικονομικό όφελος, το κοινωνικό κύρος ή η προσωπική ικανοποίηση.
3. Η αξιολόγηση της προσωπικότητας προέχει της επαγγελματικής επιλογής
4. Οι προτεραιότητες της επιλογής επαγγέλματος πρέπει να τεθούν αφού έχει γίνει συνείδηση η σπουδαιότητα της εργασίας στη ζωή.
5. Η αύξηση της αυτοεκτίμησης και της ατομικής παραγωγικότητας απαιτεί την ανάπτυξη τρόπων χειρισμού του άγχους στον προσωπικό και κοινωνικό χώρο.
6. Η επιλογή του επαγγέλματος πρέπει να συμβαδίζει με τις ανάγκες του εσωτερικού κόσμου του ατόμου.
7. Η επιλογή επαγγέλματος πρέπει να υπακούει σε εξωτερικές ανάγκες, καθώς και στις συνθήκες της αγοράς εργασίας.

8. Οι στόχοι που τίθενται πρέπει να είναι ρεαλιστικοί και πραγματοποιήσιμοι.
9. Πριν από οποιαδήποτε απόφαση, απαιτείται σφαιρική ενημέρωση και πληροφόρηση.
10. Η συνεχής ενημέρωση για τις ανάγκες της αγοράς είναι απαραίτητη.

Με δεδομένα όσα αναφέραμε, μπορούμε συμπερασματικά να ισχυριστούμε ότι ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός έχει πράγματι τη δυνατότητα να διαδραματίσει ένα σημαντικό-αν όχι τον πρώτο-ρόλο στην ανάπτυξη του τρόπου λήψης ορθών αποφάσεων στους μαθητές, όσον αφορά την επιλογή επαγγέλματος. Ο μαθητής πρέπει να ενεργήσει προς αυτό το σκοπό σε μια ηλικία πολύ ευαίσθητη, πράγμα που καθιστά απαραίτητη τη συνδρομή ειδικών γνώσεων, ώστε να καταστεί ο μελλοντικός επαγγελματίας ικανός να λάβει μια ορθή απόφαση για το ποια θα είναι η κύρια βιοποριστική του ασχολία, η οποία και θα τον ακολουθεί-κατά κανόνα-σε όλη του τη ζωή. Ο Σ.Ε.Π. θα διαδραματίσει το ρόλο του καλύτερα όταν θα κατορθώσει να διαμορφώσει έναν άρτιο μηχανισμό λήψης ορθών αποφάσεων στο μαθητή. Ένα πρόσθετο πλεονέκτημα της ορθής "διδασκαλίας" του Σ.Ε.Π. είναι ότι ο μαθητής θα μάθει, να λαμβάνει ώριμες αποφάσεις και για άλλα σπουδαία ζητήματα της ζωής του. Και ώριμες αποφάσεις σημαίνει, επαναλαμβάνουμε, *εξισορρόπηση γνωστικού και συναισθηματικού στοιχείου κατά τη λήψη της απόφασης, πάντοτε όμως με την προϋπόθεση ενός παράλληλου άρτιου σχεδιασμού και μιας ορθής οργάνωσης.*

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Assouline, M. & Meir, E. I. (1987), Meta-analysis of the relationship between congruence and well-being measures. *Journal of vocational Behavior*, 31, 319-332.
- Goleman, D. (1999). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*, μτφ. Μεγαλούδη Φ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hayes, N. (1998), *Εισαγωγή στην ψυχολογία*, α τόμος, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ανάπτυξης – Στοιχεία Συμβουλευτικής* (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα), σ. 1.
- Γεωργούσης, Π. (1985), Η επαγγελματική συμβουλευτική και ο ρόλος της οικογένειας στην επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 32-33, 29-44.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1994). *Σχολικός εκπαιδευτικός και επαγγελματικός προσανατολισμός και συμβουλευτική*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κάντας, Α., Χαντζή, Α. (1991), *Ψυχολογία της Εργασίας-Θεωρίες Επαγγελματικής ανάπτυξης*.
- Κρίβας, Σ. (2001), Το Μετέωρο Βήμα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, *Εφημερίδα Ελευθεροτυπία* 26/7/01, σ. 9.
- Λεονταρή, Α. (1996), *«Αυτοαντίληψη»*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπρούζος, Ανδ. (1995), *«Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού-Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης»*, Αθήνα: Λύχνος.
- Νασιάκου Μ., *Η ψυχολογία σήμερα*.
- Παπάνης, Ε. & Ρόντος, Κ. (2005). *Ψυχολογία-Κοινωνιολογία της εργασίας και Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Πιντέρης, Γ. (1985), «Η Αυτοαντίληψη στη Λήψη Αποφάσεων», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 1, Αθήνα.
- Σαμοίλης, Π. (1988-89). Η σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα και το χώρο της εργασίας: Εμπειρίες από μια επίσκεψη εργασίας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τχ. 7-8.
- Φακιολάς, Ρ. (1991), Η Απασχόληση στην Ενιαία Ευρωπαϊκή Αγορά (*Πρακτικά Γ' Πανελληνίου Συνεδρίου «Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού»*, Αθήνα) σσ. 68-69.
- Χουσιάδας, Λ. (1999), *Ιστορία της ψυχολογίας*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 84-85, Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2008, σσ. 197-200

Τ Α Ν Ε Α Τ Η Σ Ε Λ . Ε . Σ Υ . Π .

Επιμέλεια Π. Σαμοΐλης

1. Η Γενική Συνέλευση των Μελών της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Την 1η Δεκεμβρίου 2007, Σάββατο, μετά το πέρας της Γ' Συνεδρίασης Ολομέλειας του Συνεδρίου της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., πραγματοποιήθηκε η Ετήσια Γενική Συνέλευση των μελών. Ο Πρόεδρος κος Π. Σαμοΐλης παρουσίασε τα πεπραγμένα του Δ.Σ. κατά το έτος 2007:

- Φροντίδα για τη συγκέντρωση-κρίση των άρθρων της ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ& ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ σε συνεργασία με τα μέλη της συντακτικής επιτροπής και της Επιτροπής Κριτών
- Φροντίδα για τη διόρθωση των δοκιμίων, γενικά την έκδοση των τευχών του περιοδικού και την αποστολή στα ταμειακά εντάξει μέλη
- Τήρηση – ενημέρωση του αρχείου της Εταιρείας από τον Γραμματέα
- Επιμέλεια του βιβλίου Ταμείου, εγγραφές, αποδείξεις συνδρομών, τήρηση φακέλων από την Ταμία
- Φροντίδα για την επιτυχή διοργάνωση του Συνεδρίου (εγκύκλιος, συγκέντρωση περιλήψεων ομιλητών, συνεργασία με την οργανωτική επιτροπή, έκδοση αφίσας, προγράμματος, επιστολές προς τους φορείς, αναζήτηση χορηγών, συνεργασία με τους κεντρικούς ομιλητές και τους υπευθύνους των εργαστηρίων, συνεννοήσεις για τις αίθουσες, κυλικείο κτλ.)
- Παράσταση σε συναφείς εκδηλώσεις, διαχείριση της ιστοσελίδας (www.elesyp.gr)
- Τηλεφωνική ή μέσω ηλ/νικών μηνυμάτων επικοινωνία με πολλά μέλη
- Εποικοδομητική συνεργασία με τις υπεύθυνες για το πρόγραμμα πιστοποίησης Συμβούλων Σταδιοδρομίας EAS στην Ιταλία (συμμετοχή και Ελληνικών Συμβούλων).

Στη συνέχεια η κα Μαστοράκη (ταμίας) έδωσε στοιχεία για την κατάσταση των οικονομικών της Εταιρείας, θέμα που προκάλεσε αρκετή συζήτηση και προτάσεις:

- Να γίνει εκ νέου προσπάθεια για την ενεργοποίηση και οικονομική τακτοποίηση παλαιών μελών
- Να αυξηθεί η ετήσια συνδρομή σε 30 Ευρώ και το δικαίωμα εγγραφής σε 15 Ευρώ

- Να πληρώνουν συμμετοχή στα Συνέδρια τα μη μέλη της εταιρείας 10 Ευρώ τουλάχιστον.

Οι προτάσεις έγιναν δεκτές, ομόφωνα, με ανάταση χειρών.

Ο Πρόεδρος έθεσε θέμα **προσφοράς των μελών της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. για συνεργασία και βοήθεια προς τα μέλη του Δ.Σ.**, γιατί γίνεται εξαιρετικά δύσκολη η διεκπεραίωση όλων των υποχρεώσεων της εταιρείας. Τα παρόντα μέλη προθυμοποιήθηκαν να βοηθήσουν, εφόσον ειδοποιηθούν έγκαιρα. Η πρόταση, εξάλλου, να γράφουν όλοι οι σύνεδροι-μέλη της ΕΛΕΣΥΠ την ηλ/νική τους διεύθυνση, δεν απέδωσε καρπούς. Παρακαλούμε λοιπόν και πάλι **τα μέλη να στείλουν ένα μήνυμα (elesyprg@otenet.gr) ώστε να καταγραφεί η διεύθυνσή τους.**

2. Το Ετήσιο Συνέδριο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. προετοιμάζεται και θα πραγματοποιηθεί 29-30 Νοεμβρίου 2008 στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Το θέμα του: «30 Χρόνια Συμβουλευτική & Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Ελλάδα: Αποτίμηση-Αξιολόγηση-Προοπτικές» αναλύεται στους άξονες:

- Αποτίμηση της μέχρι σήμερα Πορείας στην Εκπαίδευση & Απασχόληση
- Αξιολόγηση των Λειτουργιών και των φορέων του Θεσμού
- Αναγκαιότητα Θεσμοθέτησης Συστήματος Αξιολόγησης & Πιστοποίησης
- Προοπτικές του Θεσμού Σ-Π στην Ελλάδα

Λόγω του εξαιρετικού ενδιαφέροντος του θέματος και τη δυνατότητα παρεμβάσεων, προτάσεων και συζήτησης, καλούμε όλα τα μέλη μας και τους επιστήμονες από συγγενείς τομείς να παρευρεθούν.

3. Προσεχές Συνέδριο της Διεθνούς Εταιρείας ΙΑΕVG

Από 3-5 Ιουνίου 2009 θα πραγματοποιηθεί διεθνές συνέδριο της ΙΑΕVG στην πόλη Jyväskylä της Φινλανδίας με θέμα: «Συνοχή, Συνεργασία και Ποιότητα στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό». Πληροφορίες στο δικτυακό τόπο: <http://kti.jyu.fi/kti/iaevg2009fin>.

4. Σεμινάριο 120 ωρών οργανώνει η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. για την κατάρτιση Συμβούλων Σταδιοδρομίας, σε συνεργασία με το Κέντρο Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού «ΣΕΠ & E. Career Associates» και με τον διεθνή οργανισμό N.B.C.C., μέσω του οποίου θα χορηγηθεί πιστοποιημένος τίτλος. Η έναρξη θα γίνει στα μέσα Ιανουαρίου 2009. Λεπτομέρειες θα ανακοινωθούν στο Συνέδριο (29-30 Νοεμβρίου, 2008) της Εταιρείας.

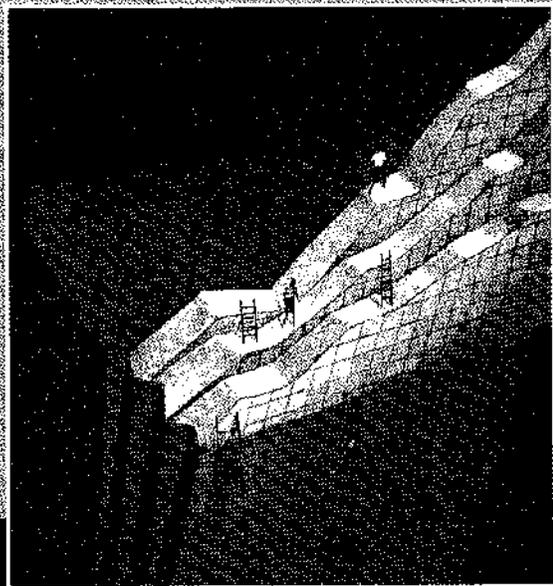
5. Βιβλία-Περιοδικά που λάβαμε:

- α. Υπουργείο Απασχόλησης & Κοινωνικής Προστασίας, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, Ε.Κ.Ε.Π.: 1. Οδηγός Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον Τομέα της Εκπαίδευσης, 2. Οδηγός Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον Τομέα της Απασχόλησης, 3. 30 Επαγγελματικές Μονογραφίες. Πρόκειται για τρεις σημαντικές εκδόσεις του Ε.Κ.Ε.Π στο πλαίσιο του έργου «Ανάπτυξη του Εθνικού

Κέντρον Επαγγελματικού Προσανατολισμού» (ΕΠΕΑΕΚ II), από επιστημονικές ομάδες με συντονισμό από στελέχη του Ε.Κ.Ε.Π. Αποτελούν σπουδαία εργαλεία για τους λειτουργούς του θεσμού Σ-Π στην Εκπαίδευση & Απασχόληση.

- β. Κ. Ευθυμίου, Γ. Ευσταθίου & Α. Καλαντζή-Αξίζι : Πανελλήνια Επιδημιολογική Έρευνα Ψυχικής Υγείας στον Φοιτητικό Πληθυσμό. Πρόκειται για δημοσίευση ερευνητικής εργασίας των συγγραφέων στο πλαίσιο της λειτουργίας του Εργαστηρίου Ψυχολογικής Συμβουλευτικής Φοιτητών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
- γ. Βασιλική Παππά: Επάγγελμα Γονέας (σσ. 190). Εκδόσεις Καστανιώτη. Το βιβλίο ασχολείται με την παρουσίαση των ψυχολογικών τύπων γονέων και τις αντίστοιχες συμπεριφορές των παιδιών, καθώς επίσης με το ρόλο της Συμβουλευτικής Γονέων και των Σχολών Γονέων στην ενδυνάμωση του γονικού ρόλου.
- δ. Δελτίο Εκπαιδευτικής Αρθρογραφίας τ. 31, Ιούλιος-Δεκέμβριος 2007. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τμήμα Ερευνών Τεκμηρίωσης & Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας.
- ε. ΔΩΔΩΝΗ Φιλολογία. Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Περιλαμβάνει οκτώ εργασίες στελεχών του Τμήματος.
- στ. Περιοδικό ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ Κείμενα Παιδευτικού Προβληματισμού, ττ.124, 125, 126. Τρίμηνη έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης «Νέα Παιδεία».
- ζ. Περιοδικό Σύγχρονη Εκπαίδευση, ττ. 153, 154. Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Υπεύθυνη ύλης: Αγγ. Χρονοπούλου.
- η. Περιοδικό Κοινωνική Εργασία τ. 90 /2008. Έκδοση του Συνδέσμου Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος.
- θ. Περιοδικό «Καταρτίζειν» τ.14/2007. Έκδοση του Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. για την Επαγγελματική Κατάρτιση.
- ι. Περιοδικό «Συμβουλευτική» τ. 58/ 2008. Τριμηνιαία Έκδοση Επικοινωνιακής Αγωγής & Διαπροσωπικών Σχέσεων. Υπεύθυνος: Π. Ασημάκης.
- ια. Δελτία Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας, ττ. 39/2007, 40/2008. Περιοδική έκδοση της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.
- ιβ. «τό όποιον» Περιοδική Έκδοση του 2ου Λυκείου Έδεσσας «Παύλος Χαροτομαξίδης», τ. 5/2008.

ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ



DAVID DE VAUS

ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

50 Βασικά θέματα

Επιστημονική επιμέλεια

ΝΟΤΑ ΚΥΡΙΑΖΗ

Ελληνικά
Γράμματα

