

ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

REVIEW
OF COUNSELLING AND GUIDANCE

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

**ΤΡΙΜΗΝΗ
ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ-ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

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

**QUARTERLY
REVIEW OF COUNSELLING AND GUIDANCE**

**Official journal of the
HELLENIC SOCIETY OF COUNCELLING AND GUIDANCE
Address: 31 Berangerou str. Athens 104 32, HELLAS**

**Τεύχος 92-93, Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2010
Volume 92-93, October-December 2010**

Συντακτική Επιτροπή:

- **Υπεύθυνος Έκδοσης:** Μιχάλης Κασσωτάκης, Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστημιούπολη, Άνω Ιλίσια, 15784 Αθήνα, τηλ. 210-7277527 e-mail: mkassot@mail.ppp.uoa.gr
- **Αναπληρωτές Υπεύθυνοι:** Παναγιώτης Σαμοΐλης, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, Κ. Φλώρη 3-5, Αθήνα 113 63, Ουρανία Καλούρη, Καθηγήτρια Α.Σ.Π.ΑΙ.Τ.Ε., Ομήρου 19, Ν. Ψυχικό, 154 51 Αθήνα.
- **Μέλη:** Αρχ. Γαβριήλ, τ. Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ2, Πόντου 52, 115 27 Αθήνα. Θεόδωρος Κατσανέβας, Καθηγητής Π. Πειραιά, Βερανζέρου 31, 104 32 Αθήνα. Νίκος Φασιολάς, Δρ. Κοινωνιολογίας, Διευθ. Ερευνών ΕΚΚΕ, Φωσκόλου 9, Αθήνα 111 41.

Οι εργασίες για δημοσίευση στο περιοδικό και οι συνδρομές πρέπει να στέλνονται στον κ. Θεόδωρο Κατσανέβα, Βερανζέρου 31, Αθήνα 104 32. Αυτή είναι και η επίσημη διεύθυνση της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. Δικτυακός Τόπος www.elesyp.gr

Διοικητικό Συμβούλιο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

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

Κεντρική Διάθεση:

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΤΑΚΗ

ΕΜΜ. ΜΠΕΝΑΚΗ 16, 106 78 ΑΘΗΝΑ, ΤΗΛ.: 210.38.31.078

ΝΕΑ ΜΟΝΑΣΤΗΡΙΟΥ 122, 563 34 ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ,

ΤΗΛ.: 2310.70.63.54, 2310.70.67.15 – ΦΑΞ: 2310.70.63.55

Web site: <http://www.patakis.gr> * e-mail: info@patakis.gr, sales@patakis.gr

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

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

Διάθεση του περιοδικού:

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

Λιανική πώληση (για το 2010): τιμή απλού τεύχους 5 Ευρώ, διπλού τεύχους 9 Ευρώ.

3. Συνδρομές (απευθείας από τις Εκδόσεις Πατάκη): Ετήσια (2010) εσωτερικού: φυσικά πρόσωπα, βιβλιοθήκες, σχολεία κλπ. 18 Ευρώ. Κύπρον: Λίρες 15. Εξωτερικού: 35\$.

Αποστέλλεται και ταχυδρομικά.

Copyright 2010: ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

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

ISSN 1105-2449

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ CONTENTS

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

A. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ – AN INTRODUCTORY WORD	5-6
 B. ΚΡΙΤΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ	
1. <i>Αρχάγγελος Γ. Γαβριήλ</i> . Χαμένες Ευκαιρίες: Η Περίπτωση της Επιχειρηματικότητας	7-8
2. <i>Ράνη Καλούρη</i> . Αρκεί μόνον η Παιδαγωγική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών;	9-11
3. <i>Μιχάλης Κασσωτάκης</i> . Η Αναστολή της Λειτουργίας των Γραφείων Σύνδεσης (ΓΡΑ.ΣΥ.) των Σχολείων της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης με την Αγορά Εργασίας	11-13
4. <i>Θ. Κατσανέβας</i> . Η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας Χαράζει τους Δρόμους του Μέλλοντος	13-15
5. <i>Νίκος Φακιολάς</i> . Ανεργία και Ψυχοκοινωνικές Επιπτώσεις της	15-16
 Γ. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΑΡΘΡΑ – ΕΡΕΥΝΕΣ	
1. <i>Γεωργία Βαφοπούλου</i> . Η Συμβουλευτική στην Εκπαιδευτική Πράξη	18-32
2. <i>George Klefтарas, Ioanna Tzonichaki</i> . Perceived Locus of Control and Depression Among Greek Young and Older Adults	33-46
3. <i>Καλλιόπη Κουνενού</i> . Συμβουλευτική Παρέμβαση & Διαχείριση της Σχολικής Βίας από τον Εκπαιδευτικό: Βιβλιογραφική Επισκόπηση	47-61
4. <i>Κωσταρά Αθηνά</i> . Η Σχέση Καθηγητών και Μαθητών Γυμνασίου υπό το Πρίσμα της Προσωποκεντρικής Θεωρίας του C. Rogers	62-76
5. <i>Κων/νος Παναγιώτης Κωστόπουλος, Κυριακή Χρονοπούλου</i> . Ο Ρόλος της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και η Συμβολή του Θεσμού στην Ένταξη ΑΜΕΑ στην Αγορά Εργασίας	77-87
6. <i>Μπαλτά Ηρώ</i> . Αναγκαιότητα και Δυνατότητες Εφαρμογής του Θεσμού Συμβουλευτική-Προσανατολισμός στο Χώρο του Σχολείου: Εμπειρική Έρευνα σε Μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	88-102

7. *Καλλιόπη Παπουτσάκη, Χρόστος Πατσάλης. Η Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* 103-121
8. *Δέσποινα Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Νίκος Δρόσος. Επαγγελματικές Φιλοδοξίες, Επαγγελματική Ωριμότητα και Δυσλειτουργικές Σκέψεις Σταδιοδρομίας Εφήβων που Ανήκουν σε Πολιτισμικά Διαφορετικές Ομάδες* 122-136

Δ. ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

1. *Δρ. Δημήτριος Γεωργιάδης, Μαρία Κοτσοπούλου και Χαράλαμπος Ζουρίδης. Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας και Βιωματική Εκπαίδευση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)* 137-141

Ε. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Τα νέα της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. (Επιμέλεια: Παναγιώτης Σαμοΐλης) 142-143
2. Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα Κείμενα που Αποστέλλονται προς Δημοσίευση 144-146
3. Το καταστατικό της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. 147-157

Δύο Αόγια από τη Συντακτική Επιτροπή

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

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

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

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

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

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

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

Η Συντακτική Επιτροπή

INTRODUCTION REMARKS FROM THE EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

The Editorial Board

Χαμένες Ευκαιρίες: Η Περίπτωση της Επιχειρηματικότητας

Είναι πραγματικά τραγικό να διαπιστώνει κανείς ότι ο λαός μας έχει αναγορευτεί σε ύψιστο εργασιακό ιδανικό την υπαλληλοποίησή του και μάλιστα με προνομιακά προτιμώμενο εργοδότη το Δημόσιο. Το φαινόμενο αυτό δεν είναι καινούργιο και φυσικά δεν προέκυψε ως αποτέλεσμα της οικονομικής κρίσης που μας τίζει τελευταία τη χώρα μας, η οποία απλά το μεγιστοποίησε. Έχει ξεκινήσει εδώ και πολλά χρόνια και οφείλεται σε λόγους οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς, ιδεολογικούς αλλά και εκπαιδευτικούς.

Τους οικονομικούς και κοινωνικούς λόγους θα ήταν εξαιρετικά δύσκολο να τους παρουσιάσει κανείς συνοπτικά, αφού αποτελούν ένα μεγάλο πλέγμα που είναι άμεσα συνδεδεμένο με τις ιστορικές εξελίξεις που χάραξαν την πορεία της πατρίδας μας στη σύγχρονη εποχή. Οι πολιτικοί λόγοι εξάλλου επηρεάζονται από τους οικονομικοκοινωνικούς παράγοντες, τους οποίους και αυτοί με τη σειρά τους διαμορφώνουν και κατευθύνουν στα πλαίσια μιας αμφίδρομης σχέσης. Ειδικά θα θέλαμε να τονίσουμε εδώ ότι για τις πολιτικές ηγεσίες και τα κόμματα ένας λαός με υπαλληλική και μάλιστα δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία και εργασιακή εξάρτηση θεωρείται πολύ εύκολο να διοικηθεί και να καθοδηγηθεί. Δεν είναι παράδοξο λοιπόν που όλες οι κυβερνήσεις της χώρας μας προχωρούν σε αθρόους διορισμούς ή σε διευκόλυνση προσλήψεων αλλά και στη μερική υπαλληλική εξάρτηση ακόμη και ελεύθερων επαγγελματιών, επιχειρηματιών και λοιπών εργαζομένων, όπως οι αγρότες.

Από την άλλη, η ανάληψη ιδιωτικών επιχειρηματικών πρωτοβουλιών και η ανεξάρτητη εργασιακή δραστηριότητα συχνά δημιουργούν υποψίες και γίνονται αντικείμενο διακρίσεων και προκαταλήψεων που καλύπτονται πίσω από ιδεολογήματα. Άλλοτε το επιχειρηματικό δαιμόνιο του Μποντοσάκη, του Ωνάση, του Νιάρχου ήταν αντικείμενο θαυμασμού και όλοι οι τόσο θετικά μνημονεύμενοι μεγάλοι εθνικοί ευεργέτες ήταν επιτυχημένοι μεγαλοεπιχειρηματίες. Σήμερα η επιχειρηματικότητα από πολλούς έχει σχεδόν δαιμονοποιηθεί, όταν αναπτύσσεται στο εσωτερικό της χώρας και αποσπά ευνοϊκά σχόλια, μόνον όταν ενεργοποιείται στο εξωτερικό. Τότε θυμόμαστε και κάνουμε λόγο για το επιχειρηματικό δαιμόνιο των Ελλήνων.

Έχοντας τέτοιες αντιλήψεις εύκολα καταλαβαίνουμε πώς φτάσαμε στο σημείο σήμερα να μην παράγουμε τίποτε που να έχει κάποια αξία και να μπορεί να προωθηθεί στις ξένες χώρες είτε ως ιδέα είτε ως έτοιμο προϊόν ή να συναγωνιστεί με ελατυχία στη δική μας αγορά τα εισαγόμενα προϊόντα. Στο εσωτερικό η επιχειρηματικότητα εξαντλείται στους δοκιμασμένους τομείς του εμπορίου, της εστίασης-διασκέδασης, της βιοτεχνίας ή της οικοδομής, όπου απαιτείται συνήθως μικρό κεφάλαιο που εξασφαλίζεται με δανεισμό. Η έλλειψη ιδεών και πρω-

τοτυπίας, η ατολμία στην ανάληψη επιχειρηματικού κινδύνου, σε συνδυασμό με την άγνοια των κανόνων της αγοράς οδηγεί στον υπερεπαγγελματισμό και στη σχεδόν προδιαγεγραμμένη αποτυχία.

Έτσι φτάνουμε τελικά και στις ελλείψεις, στις παραλείψεις και φυσικά στην ευθύνη της εκπαίδευσης και συνακόλουθα στον προβληματισμό για το ρόλο που θα έπρεπε να αναλάβει ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η συμβουλευτική σταδιοδρομίας, ώστε να καταβληθεί προσπάθεια να αλλάξει τούτη η κατάσταση που χρόνια τώρα ταλανίζει τη χώρα μας. Για μια ακόμη φορά είμαστε αναγκασμένοι να διαπιστώσουμε ότι μια Γενική Εκπαίδευση που περιορίζεται στην παροχή θεωρητικών γνώσεων χωρίς αντίκρισμα στην ενεργό ζωή, που δεν καλλιεργεί ικανότητες και δε συντελεί στην απόκτηση δεξιοτήτων, είναι μια Εκπαίδευση ελλιπής. Οι απόφοιτοι του Γενικού Λυκείου ουσιαστικά εγκλωβίζονται σε ένα μονόδρομο, ο οποίος καταλήγει για τους περισσότερους στην απελπισμένη αναζήτηση κάποιου διορισμού ή στη συνέχιση των σπουδών σε ένα ανώτερο και πολύ συχνά αδιέξοδο επαγγελματικά επίπεδο.

Οι υπουργοί Παιδείας και οι σύμβουλοί τους αντί να επιχειρήσουν να δώσουν ουσιαστικό περιεχόμενο στην εκπαίδευση και να την καταστήσουν έτσι ως το βασικό εργαλείο, με το οποίο θα πετύχουμε την περιπόθητη σήμερα οικονομική ανάπτυξη, εξαγγέλλουν κάθε λίγο και λιγάκι μικροαλλαγές που βαρύνδουπα ονομάζουν μεταρρυθμίσεις. Η κορωνίδα αυτών των αλλαγών είναι συνήθως η μεταβολή του τρόπου εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, λες και εδώ βρίσκεται η ουσία του προβλήματος. Οι γονείς και τα παιδιά κακώς ενημερωμένοι και όντας θύματα προκαταλήψεων, εύκολα πέφτουν στην παγίδα και δεν απαιτούν με δυναμισμό πραγματικές μεταρρυθμίσεις, με αποτέλεσμα να διακωνίζεται αυτή η νοσηρή κατάσταση.

Και όμως, πριν από λίγα χρόνια είχαν γίνει χωρίς τυμπανοκρουσίες κάποια δευλά βήματα προς τη σωστή κατεύθυνση, τα οποία δυστυχώς είτε αγνοήθηκαν και ακυρώθηκαν είτε σε ορισμένες περιπτώσεις ακόμα και χλευάστηκαν και γελοιοποιήθηκαν. Έτσι μεταξύ άλλων προτάθηκε και είχε επιχειρηθεί πειραματικά να ενημερωθούν οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να μνηθούν στις βασικές αρχές και στη δεξιότητα της επιχειρηματικότητας. Η προσπάθεια, όπως ήταν αναμενόμενο, κατέληξε σε φιάσκο, προσθέτοντας ακόμα μια περίπτωση στο μακρύ κατάλογο των χαμένων ευκαιριών της εκπαίδευσής μας. Το κακό είναι ότι και ο θεσμός του ΣΒΠ έδειξε αδιαφορία και δεν τόλμησε να εντάξει την επιχειρηματικότητα στα θέματα, με τα οποία θα μπορούσε να ασχολείται συστηματικά, παρόλο που η ικανότητα-δεξιότητα αυτή αποτελεί τη βάση για την επιτυχία σε όλα τα επαγγέλματα, ακόμα και σε αυτά που είναι κορεσμένα.

Μήπως η έλλειψη ιδεών και τόλμης, που είναι τα βασικά συστατικά της επιχειρηματικότητας, χαρακτηρίζει και την εφαρμογή του ΣΒΠ στην Ελλάδα, οπότε δεν είναι περιέργο που μετά τριάντα χρόνια από την ένταξή του στο εκπαιδευτικό μας σύστημα εξακολουθεί να φυτοζωεί και να απαιξιώνεται;

Αρχάγγελος Γ. Γαβριήλ

Αρκεί μόνον η Παιδαγωγική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών;

Ευχάριστη είδηση αποτέλεσε για την εκπαιδευτική κοινότητα η πρόβλεψη νόμου για την απαραίτητη παιδαγωγική κατάρτιση και διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Όμως, αρκεί μόνον η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια;

Το «επάγγελμα» του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης γίνεται ολοένα πιο δύσκολο και πιο σύνθετο. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να χαρακτηρίζεται από παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια, να έχει αναπτύξει επαγγελματικές δεξιότητες που θα του επιτρέψουν όχι μόνο να μεταδώσει τις απαραίτητες γνώσεις στους μαθητές του, αλλά και να τους ενισχύσει προκειμένου οι τελευταίοι να συγκροτήσουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να προετοιμαστούν με πληρότητα ευρύτερα για τη ζωή. Εκπαιδεύω λοιπόν εκπαιδευτικούς σημαίνει τους εφοδιάζω με ικανότητες που θα τους επιτρέψουν αφενός να αυτοπροσδιοριστούν, ώστε να πετύχουν τους στόχους τους, τους στόχους που το εκπαιδευτικό σύστημα θέτει αλλά και που η ίδια η ζωή απαιτεί, και που θα τους κάνει ικανούς «να διαχειριστούν την γνώση και την αποτελεσματικότητά της, μέσα από την πρακτική της γνώσης και τη γνώση της πρακτικής».

Εκπαιδεύω εκπαιδευτικούς θα πει συνάμα τους κάνω ικανούς να σταθούν δίπλα στους μαθητές τους και να τους βοηθήσουν στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές, στον επαγγελματικό δηλαδή προσανατολισμό τους, έτσι όπως αυτός αναφέρεται και στο πρόσφατο σχέδιο νόμου του Υπουργείου Παιδείας «Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις».

Εκπαιδεύω εκπαιδευτικούς θα πει τους κάνω ικανούς να παρέχουν στήριξη και ενδυνάμωση στους μαθητές τους, στήριξη και ενδυνάμωση στους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, επιστημονική βοήθεια για την επίλυση των όποιων προβλημάτων τους και την επίτευξη των προσωπικών τους στόχων μέσω μιας διαρκούς αυτοανάπτυξης.

Εκπαιδεύω, λοιπόν, εκπαιδευτικούς θα πει, τους προσφέρω όχι μόνον την παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια, αλλά κυρίως την απαραίτητη «συμβουλευτική» επάρκεια. Τους κάνω ικανούς να παρέχουν «μακροχρόνια και σε βάθος βοήθεια» στους μαθητές τους ώστε να αναπτύξουν αυτογνωσία, τους κάνω ικανούς να παρέχουν «πληροφόρηση για σπουδές και επαγγέλματα», τους κάνω ικανούς να συνεισφέρουν στη «διαδικασία λήψης αποφάσεων» των μαθητών τους, τους εκπαιδεύω, δηλαδή, στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Εκπαίδευση η οποία καθίσταται ακόμη περισσότερο αναγκαία από τη στιγμή που αφενός επαναπροσδιορίζονται τα ΓΡΑΣΕΠ και τα ΓΡΑΣΥ σύμφωνα με τις τελευταίες ανακοινώσεις του Υπουργείου Παιδείας, και αφετέρου ο αριθμός των ειδικευμένων στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό εκπαιδευτικών είναι πράγματι αρκετά μικρός, με αποτέλεσμα συχνά ο θεσμός ΣΥ.Π. να υπηρετείται από εκπαιδευτικούς χωρίς την απαραίτητη σχετική κατάρτιση.

Το πιστοποιητικό παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας, κατά τη γνώμη μας είναι απαραίτητο να εμπλουτιστεί: να γίνει πιστοποιητικό και «συμβουλευτι-

κής» επάρκειας. Να βεβαιώνει στην ουσία ότι ο εκπαιδευτικός κάθε βαθμίδας γνωρίζει τον ίδιο του τον εαυτό, έχει συναίσθηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του, τα οποία μπορούν να «επηρεάζουν (θετικά ή αρνητικά) το ρόλο του στη συμβουλευτική σχέση» και ότι έχει αποκτήσει, μέσα από κατάλληλη θεωρητική και πρακτική κατάρτιση, μέσα από επιμορφώσεις και δια βίου μάθηση, την ικανότητα ανάπτυξης της μοναδικής συμβουλευτικής σχέσης ανάμεσα στον ίδιο και τον μαθητή του, ανάμεσα στον ίδιο και τους γονείς, ανάμεσα στον ίδιο και τους συναδέλφους, ανάμεσα στον ίδιο και την ευρύτερη κοινότητα.

Ως έννοια η συμβουλευτική παραπέμπει σε μια οργανωμένη και προγραμματισμένη διαδικασία, κατά την οποία ο «σύμβουλος», ο λειτουργός της συμβουλευτικής, συνεξετάζει θέματα και προβλήματα που απασχολούν το άτομο ή τα άτομα και διευκολύνει τη λύση τους. Υποστηρίζεται ότι, η συμβουλευτική είναι μια προσωπική σχέση, μια σειρά άμεσων επαφών μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου, που αποσκοπούν στο να προσφέρουν βοήθεια στο άτομο (συμβουλευόμενο) ώστε να γνωρίσει τον εαυτό του, τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητές του, να αλλάξει πιθανά τις στάσεις και τη συμπεριφορά του κατά τρόπο που να ικανοποιεί τον ίδιο αλλά και την κοινωνία γενικότερα. Δεν είναι λοιπόν αυτονόητο ότι η παιδαγωγική σχέση, η σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, μεταξύ δασκάλου και μαθητή είναι διεπικοινωνία, μια κατεξοχήν συμβουλευτική σχέση; Άρα, δεν θα πρέπει να υπάρχει όχι μόνο η κατάλληλη εκπαίδευση, το πιστοποιητικό «*παιδαγωγικής, συμβουλευτικής και διδακτικής επάρκειας*» θα λέγαμε, αλλά να δίνονται και οι κατάλληλες ευκαιρίες, να αναπτύσσονται και να δημιουργούνται οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την πλήρωςτεση άσκηση από τους εκπαιδευτικούς του συμβουλευτικού τους ρόλου;

Η συμβουλευτική είναι μια μορφή παροχής βοήθειας που εστιάζεται στις ανάγκες και τους στόχους του ατόμου, με ιδιαίτερα σημαντική τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ συμβούλου-συμβουλευόμενου: μια σχέση ασφάλειας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Όμως, σχέση ασφάλειας και εμπιστοσύνης δεν αναπτύσσεται –ή δεν θάπρεπε να αναπτύσσεται– ανάμεσα στο δάσκαλο και τον μαθητή; Και πάλι παρουσιάζεται αναγκαία η συμβουλευτική εκπαίδευση των δασκάλων, τη στιγμή που η συμβουλευτική σχέση δεν είναι μια «τυχαία» διαδικασία, αλλά μια επιστημονικά τεκμηριωμένη διαδικασία που μπορεί να χαρακτηρίζεται ταυτόχρονα από αντικειμενικότητα, αλλά και από υποκειμενικότητα, σε σχέση με τα προσωπικά χαρακτηριστικά, την αυθεντικότητα και τη συναισθηματική και ψυχολογική διάσταση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους δύο πρωταγωνιστές, τον σύμβουλο και τον συμβουλευόμενο, και στην προκειμένη περίπτωση τον δάσκαλο κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης και τον μαθητή του.

Αρκετές είναι οι μελέτες που έχουν τεκμηριώσει την αναγκαιότητα υπηρεσιών συμβουλευτικής και προσανατολισμού όχι μόνο στο γυμνάσιο και στο λύκειο, αλλά ακόμη και στο δημοτικό. Αρκετές είναι οι μελέτες που έχουν τεκμηριώσει την αναγκαιότητα συμβουλευτικής στήριξης των εκπαιδευτικών.

Μήπως με την ευκαιρία του νομοσχεδίου για τη Διαβίου εκπαίδευση θα πρέπει να θεσμοθετηθεί και η «*συμβουλευτική*» δια βίου εκπαίδευση και επιμόρ-

φωση του εκπαιδευτικού και να αναβαθμιστούν όσα προγράμματα στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήδη παρέχουν σχετικά προγράμματα σπουδών;

Μήπως το πιστοποιητικό παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας πρέπει να είναι απαραίτητα για όλους τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πιστοποιητικό «παιδαγωγικής, διδακτικής και συμβουλευτικής επάρκειας»;

Και μήπως πρέπει σε πρώτη φάση να αξιοποιηθούν κατάλληλα όσοι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη εξειδικευτεί στον θεσμό με αναβάθμισή του και ένταξή του σε όλα τα προγράμματα εκπαίδευσης;

Ράνη Καλούρη
Καθηγήτρια Α.Σ.Π.ΑΙ.Τ.Ε.

Η Αναστολή της Λειτουργίας των Γραφείων Σύνδεσης (ΓΡΑ.ΣΥ.) των Σχολείων της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης με την Αγορά Εργασίας

Μία από τις καινοτομίες της μεταρρύθμισης Αρσένη ήταν η αναμόρφωση του τρόπου εφαρμογής στη χώρα μας του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.). Στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης αυτής θεσμοθετήθηκε το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.) και ιδρύθηκαν Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.) σε όλες τις πρωτεύουσες των Νομών της χώρας, καθώς και διακόσμια Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.). Παράλληλα, αναμορφώθηκε τόσο το πρόγραμμα όσο και το υλικό εφαρμογής του Σ.Ε.Π.

Ως συνέχεια των αλλαγών αυτών μπορούν να θεωρηθούν η επέκταση, κατά τα χρόνια που ακολούθησαν, των ΚΕΣΥΠ και των ΓΡΑ.Σ.Ε.Π., καθώς και η ίδρυση και λειτουργία, το 2002, εκατό πέντε (105) Γραφείων Σύνδεσης (ΓΡΑ.ΣΥ.) των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (Τ.Ε.Ε.) με την αγορά εργασίας και επαγγελματικού προσανατολισμού των μαθητών τους. Τα ΓΡΑ.ΣΥ. παρέμειναν και μετά την αντικατάσταση των Τ.Ε.Ε. από τα Επαγγελματικά Λύκεια.

Αποστολή των ΓΡΑ. ΣΥ. ήταν η ενημέρωση των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών ως προς τις σπουδές και τα επαγγέλματα που σχετίζονται με τα προαναφερθέντα ιδρύματα, η πραγματοποίηση ερευνών για την ανίχνευση των αναγκών της αγοράς εργασίας και την εξέταση άλλων συναφών ζητημάτων, η συνεργασία με τοπικούς και άλλους φορείς και με τον επιχειρηματικό, γενικότερα, κόσμο, με στόχο την υποβοήθηση της σταδιοδρομίας των αποφοίτων των σχολείων αυτών, καθώς και η παροχή σ' αυτούς κάθε δυνατής συμβουλευτικής στήριξης σε θέματα επαγγελματικής σταδιοδρομίας.

Για την αποτελεσματικότερη λειτουργία και τη στελέχωση των ΓΡΑ.ΣΥ. επιμορφώθηκαν, με δαπάνες της πολιτείας, πολλοί εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και εξοπλίστηκαν αυτά με τα απαραίτητα για την αποστολή τους τεχνικά μέσα. Παρά το γεγονός ότι υπήρξαν ορισμένες αδυναμίες στην ορ-

γάνωση των ΓΡΑ.ΣΥ., τις οποίες η συντομία του παρόντος σχολίου δεν μας επιτρέπει να αναφέρουμε, η δημιουργία τους θεωρήθηκε ορθό μέτρο. Η μέχρι σήμερα λειτουργία τους αξιολογείται επίσης θετικά, έστω κι αν δεν κατάφεραν σε όλες τις περιπτώσεις να ανταποκριθούν πλήρως στις μεγάλες προσδοκίες που δημιούργησε η ίδρυσή τους.

Πρόσφατα, η πολιτεία, αντί να επιδιώξει τη βελτίωσή τους, αντί να αξιοποιήσει όσα έγιναν μέχρι σήμερα για το συγκεκριμένο σκοπό και να λάβει μέτρα για την αύξηση της αποτελεσματικότητάς των ΓΡΑ.ΣΥ. αποφάσισε, λίγο πριν αρχίσει η φετινή σχολική χρονιά, την αναστολή της λειτουργίας τους. Η απόφαση αυτή ελήφθη σε μια εποχή, κατά την οποία ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νέοι σήμερα είναι η επιλογή εκπαιδευτικής και/ή επαγγελματικής κατεύθυνσης. Η δυσκολία της απόφασης αυτής αυξάνει συνεχώς λόγω της διογκούμενης ανεργίας των πολιτών και ιδιαίτερα των νέων. Μαζί μ' αυτήν μεγαλώνει και η ανάγκη βοήθειας σε θέματα επαγγελματικής σταδιοδρομίας.

Αξίζει, μάλιστα, να υπογραμμιστεί ότι η αναγκαιότητα των ΓΡΑ.ΣΥ. είναι ίσως μεγαλύτερη από αυτή των ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. για τους παρακάτω λόγους: α) Το πλέγμα των επιλογών που προσφέρει η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση είναι πιο σύνθετο από αυτό που προσφέρει η Γενική Εκπαίδευση και, επομένως, οι μαθητές που την ακολουθούν έχουν ανάγκη από πιο συστηματική ενημέρωση σε σύγκριση με αυτήν που έχουν οι συνάδελφοί τους που φοιτούν στα Γενικά Λύκεια. β) Το ποσοστό των ατόμων που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικο-οικονομικά και μορφωτικά στρώματα και ακολουθούν την τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση είναι, συνήθως, μεγαλύτερο από το ποσοστό που αντιπροσωπεύουν οι μαθητές της κατηγορίας αυτής στη Γενική Εκπαίδευση. Γι' αυτό η ανάγκη ενημέρωσης και συμβουλευτικής καθοδήγησης είναι μεγαλύτερη στην περίπτωση περίπτωση, αφού η πληροφόρηση και η γενικότερη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει στα συγκεκριμένα άτομα το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον είναι πολύ μικρότερη σε σχέση με την αντίστοιχη βοήθεια που το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον προσφέρει στα άτομα της δεύτερης κατηγορίας.

Δεν γνωρίζουμε τους λόγους οι οποίοι οδήγησαν τους αρμοδίους στην απόφαση αυτή. Υποθέτουμε ότι η αναστολή της λειτουργίας των ΓΡΑ.ΣΥ. υπαγορεύτηκε από τις πιέσεις που προκαλεί η συγκυρία της οικονομικής κρίσης και από την επιδίωξη περιορισμού των κρατικών δαπανών. Μακροπρόθεσμα, όμως, η ζημιά για την ίδια την οικονομία από την έλλειψη βοήθειας σχετικής με τον επαγγελματικό προσανατολισμό των νέων θα είναι πολύ μεγαλύτερη από ό,τι η προσωρινή εξοικονόμηση των πόρων που απαιτεί η λειτουργία των ΓΡΑ.ΣΥ.

Θέλουμε να πιστεύουμε ότι η αναστολή λειτουργίας των ΓΡΑ.ΣΥ. είναι προσωρινή και δεν αποτελεί το πρώτο βήμα για την κατάργησή τους, η οποία ενδέχεται να παρασύρει και τα ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. και τα ΚΕ.ΣΥ.Π. που αποτελούν επιτυχημένους, κατά γενική ομολογία, θεσμούς. Τον τελευταίο καιρό φημιολογείται έντονα η συγχώνευσή τους με άλλους περιφερειακούς θεσμούς στο πλαίσιο της διοικητικής αναμόρφωσης της χώρας και της μείωσης του αριθμού των κρατικών οργανισμών. Η συγχώνευση αυτή, αν γίνει, δεν θα πρέπει σε καμιά περίπτωση να ανα-

στείλει ή να περιορίσει τις δραστηριότητες των παραπάνω Κέντρων και Γραφείων. Κάτι τέτοιο θα είναι ολέθριο και για την εκπαίδευση αλλά και για την οικονομία, μακροπρόθεσμα.

Η ανάγκη, αντίθετα, να βελτιωθεί και να αναβαθμισθεί η λειτουργία τους είναι σήμερα περισσότερο από κάθε άλλη φορά επιτακτική. Το απαιτεί η προσπάθεια υπέρβασης της κρίσης που περνά το κοινωνικο-οικονομικό μας σύστημα.

Μιχάλης Κασσωτάκης
Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας Χαράζει τους Δρόμους του Μέλλοντος

Σε περιόδους σοβαρών οικονομικών κρίσεων όπως η σημερινή, η συμβουλευτική σταδιοδρομίας αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, ιδιαίτερα όσον αφορά στη χάραξη του μέλλοντος των παιδιών μας και στη συμπαράσταση στα θύματα της ανεργίας και της βιοποριστικής δυσπραγίας. Στα πλαίσια αυτής της αντίληψης, το Δ. Σ της ΕΛΕΣΥΠ επέλεξε, για το τακτικό μας συνέδριο στο τέλος του χρόνου, το θέμα «**ο ρόλος της συμβουλευτικής με προοπτική ένα ελπιδοφόρο μέλλον: οι οικονομικές, κοινωνικές, ψυχολογικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις**». Με οδηγό την αντίληψη ότι, «μπροστά στο γκρεμό πρέπει να αναζητάμε τη γέφυρα», η ΕΛΕΣΥΠ επιμένει να στέλνει μηνύματα αισιοδοξίας που αντλούνται από τη δράση.

Στο χρόνο που πέρασε, η επιστημονική μας εταιρεία έχει στο ενεργητικό της ένα εξαιρετικό διεθνές συνέδριο που επισφραγίστηκε με τις εισηγήσεις διατρεπών ξένων και Ελλήνων επιστημόνων και τη συνακόλουθη έκδοση του σγκώδους τεύχους του περιοδικού μας. Η ιστοσελίδα μας αναμορφώθηκε πλήρως και για πρώτη φορά έχει αναρτηθεί το περιοδικό, μια πρακτική που θα εξετάσουμε τις μεθόδους συνέχισής της στο μέλλον. Ο φορέας μας οργάνωσε τακτικές συναντήσεις-συζητήσεις με συμβούλους, τις οποίες θα συνεχίσει, ενώ συμμετείχε σε επιμορφωτικά σεμινάρια, καθώς και σε διάφορες εκδηλώσεις. Το Δ.Σ. ήρθε σε επαφή και έστειλε επιστολές στους Υπουργούς Παιδείας και Εργασίας, καθώς και σε ανώτερα στελέχη των ιδίων φορέων για θέματα που απασχολούν τον κλάδο. Στην Υπουργό Παιδείας κα Άννα Διαμαντοπούλου υποβάλαμε συνοπτικό υπόμνημα με θέματα τα οποία συζητήσαμε σε ωριαία συνάντηση στο γραφείο της στις 19 Φεβρουαρίου 2010.

Κατά τη συνάντηση αυτή, η Υπουργός ανέφερε ότι «δε νοείται εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς την ισχυρή παρουσία του επαγγελματικού προσανατολισμού». Θετική εντύπωση έκαναν οι προθέσεις της για αναβάθμιση και ενίσχυση του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, όπως και του ΕΚΕΠ, για την προώθηση της πιστοποίησης των συμβούλων, για τη δημιουργία διαδραστικής ιστοσελίδας, για την αξιοποίηση σύγχρονων εργαλείων, για τη θεσμοθέτηση της ΕΛΕΣΥΠ ως επίσημου επιστημονικού συμβούλου και συνομιλητή της Πολιτείας, κλπ.

Το Δ.Σ. Της ΕΛΕΣΥΠ, ως επιστημονικός και όχι συνδικαλιστικός φορέας, ζήτησε και δεύτερη συνάντηση με την κα Υπουργό, αφού κατέθεσε επιστολή-υπό-

μνημα στις 28 Σεπτεμβρίου 2010. Στο υπόμνημα, μεταξύ άλλων, τονίστηκε η ανησυχία και ο προβληματισμός του κλάδου για τις καθυστερήσεις που παρατηρούνται στην υλοποίηση χρόνιων θεμάτων, η διαφωνία μας για την κατάργηση των ΓΡΑΣΥ, καθώς και για την πιθανολογούμενη νέα αναμόρφωση των ΓΡΑΣΕΠ και των ΚΕΣΥΠ, τα οποία υφίστανται συνεχείς «αναμορφώσεις» τα τελευταία 26 χρόνια. Αντ' αυτών, επιμείναμε στην προώθηση των ακόλουθων θεμάτων:

- αναγνώριση της ΕΛΕΣΥΠ ως επίσημου συμβούλου-κοινωνικού εταίρου της Πολιτείας για θέματα συμβουλευτικής-επαγγελματικού προσανατολισμού,
- άμεση προώθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων για συμβούλους από Πανεπιστημιακούς φορείς και την ΕΛΕΣΥΠ, με έλεγχο του σωστού προγραμματισμού και υλοποίησής τους,
- προώθηση της πιστοποίησης των συμβούλων στο δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα,
- κατάρτιση κώδικα δεοντολογίας,
- δημιουργία εσωτερικών κανονισμών λειτουργίας δομών συμβουλευτικής,
- κατάλληλη αξιοποίηση ικανών και έμπειρων στελεχών ΣΕΠ
- κάλυψη των κενών θέσεων στα ΚΕΣΥΠ και στα ΓΡΑΣΕΠ,
- επαναλειτουργία των ΓΡΑΣΥ,
- σύνδεση των ΚΕΣΥΠ, ΓΡΑΣΕΠ, ΓΡΑΣΥ με την αγορά εργασίας,
- κατάρτιση σύγχρονων συγγραμμάτων, βοηθημάτων, εργαλείων, οδηγών επαγγελματών σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή και δυνατότητα διάθεσής τους από ψηφιακή πλατφόρμα του Υπουργείου ή του ΕΚΕΠ,
- οργάνωση ψηφιακών συστημάτων ενημέρωσης (τα οποία βεβαίως δεν υποκαθιστούν το σύνολο της συμβουλευτικής και ειδικότερα τη διαπροσωπική συμβουλευτική),
- δημιουργία διαδραστικής πλατφόρμας τηλεσυμβουλευτικής με τη συμμετοχή έμπειρων επιστημόνων του κλάδου και την αξιοποίηση του προγράμματος Skype,
- δημιουργία χάρτη των αναγκών της αγοράς εργασίας στις 13 περιφέρειες και στο σύνολο της χώρας,
- δημιουργία δικτύων εξατομικευμένης παρέμβασης συμβουλευτικής σταδιοδρομίας με την αρωγή της ΕΛΕΣΥΠ,
- οργάνωση σεμιναρίων για την ενημέρωση των τοπικών κοινωνιών σε θέματα συμβουλευτικής σταδιοδρομίας από το ΕΚΕΠ και την ΕΛΕΣΥΠ,
- προώθηση καινοτόμων δράσεων συμβουλευτικής για ΑμΕΑ, μετανάστες, κοινωνικά αποκλεισμένους, κλπ.
- αναβάθμιση και ενίσχυση των επιστημονικών συνεδρίων, του διεθνούς περιοδικού και της ιστοσελίδας της ΕΛΕΣΥΠ.

Το Δ.Σ. επισήμανε ότι, θα πρέπει να αποφευχθούν πρακτικές του παρελθόντος, όπου η συμβουλευτική σταδιοδρομία αποτελούσε το τελευταίο από τα ενδιαφέροντα της Πολιτείας και συχνά αφηνόταν η διαχείρισή του σε άτομα που δεν είχαν σχέση με το αντικείμενο. Η ΕΛΕΣΥΠ και οι επιστήμονες του κλάδου, επιθυμούν, είναι σε θέση και θα συνεχίσουν να επιμένουν στην κατεύθυνση της

ουσιαστικής και σε βάθος αναβάθμισης του θεσμού. Οι εποχές που η συμβουλευτική σταδιοδρομία αποτελούσε το φτωχό συγγενή της κοινωνίας, ενώ οι κυβερνητικές πρωτοβουλίες γίνονταν εν κρυπτώ, έχουν παρέλθει χωρίς επιστροφή.

Ιδιαίτερα σήμερα με την έλευση της οξείας οικονομικής κρίσης, της ανεργίας, της υποβάθμισης του βιοτικού επιπέδου και της αβεβαιότητας, η ελληνική πολιτεία οφείλει επιτέλους να αντιληφθεί την αναγκαιότητα και να κάνει πράξη την ουσιαστική και όχι φραστική μόνο αναβάθμιση του θεσμού της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας. Η συμβολή του θεσμού αυτού στους δρόμους που θα ακολουθήσουν οι επόμενες γενιές είναι καθοριστική για το μέλλον της χώρας.

28-9-2010

Θ. Κατσάνεβας Πρόεδρος ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Ανεργία και Ψυχοκοινωνικές Επιπτώσεις της

Στο Σύνταγμα της Ελλάδας προβλέπεται η προστασία της εργασίας ως υποχρέωση του Κράτους και στην Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων αναφέρεται ρητά ότι «όλοι έχουν δικαίωμα στην εργασία». Η εξασφάλιση εργασίας, η σημαντικότητα, η αξιοπρεπής αμοιβή της και η διατήρηση των εργασιακών δικαιωμάτων έχουν μπει στο εκτελεστικό στόχαστρο νεοφιλελεύθερων πολιτικών με πρόσχημα την ανταγωνιστικότητα της παραγωγής ως μοναδικού συντελεστή ανάπτυξης. Το κόστος της εργασίας ευθύνεται μερικώς για την περιορισμένη ανταγωνιστικότητα που συνδέεται κυρίως με τις διεργασίες της παγκοσμιοποίησης, με την έλλειψη σημαντικών επενδύσεων, με την ανανέωση ή καθυστέρηση της σύγχρονης τεχνολογίας, με τη θέση της χώρας στον παγκόσμιο καταμερισμό της εργασίας, με το είδος των παραγόμενων μοναδικών αγαθών στη χώρα μας.

Η εργασία όμως είναι ένα από τα πιο σημαντικά κοινωνικά αγαθά που καθορίζει την ομαλή κοινωνική μας ενσωμάτωση την ψυχική μας ισορροπία και γενικά τον τρόπο και την ποιότητα της ζωής μας. Ορισμένοι μελετητές, όμως, βλέπουν την εργασία ως καταναγκασμό και πληγή αλλοτρίωσης και, ειδικότερα, τη μισθωτή εργασία ως βάση της εκμετάλλευσης ανθρώπου από άνθρωπο. Αυτό μπορεί να συμβεί, όταν ο εργαζόμενος αισθάνεται ότι η εργασία του δεν είναι καθόλου δημιουργική, ούτε παραγωγική, ούτε ικανοποιεί κάποια κοινωνική ή προσωπική του ανάγκη. Οι μισθωτοί χάνουν το νόημα της εργασίας, αλλοτριώνονται και στις κανονικές συνθήκες λειτουργίας του καπιταλισμού.

Η σύγχρονη κοινωνία διέρχεται σοβαρή οικονομική κρίση με αποτέλεσμα ο ενεργός πληθυσμός να μένει βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα άνεργος, να ετερο- ή υπο-απασχολείται, να βιώνει τη διαρκώς αυξανόμενη υποβάθμιση της εργασίας του, να απειλούνται όλα τα εργασιακά του δικαιώματα, να αντιμετωπίζει επιοφάνεια και προσωρινότητα στη θέση εργασίας του.

Οι οικονομικές επιπτώσεις για το άτομο είναι πλήρης ή μερική απώλεια εισοδήματος, η στέρηση βασικών αγαθών και υπηρεσιών. Οι συνέπειες είναι σοβα-

ρότερες, αν το άτομο είναι μακροπρόθεσμα άνεργο, αν δεν έχει άλλους πόρους, αν είναι πολύ νέο ή ηλικιωμένο, αν είναι ανειδίκευτο ή ανεκπαιδευτο, αν ανήκει σε μονογονεϊκό νοικοκυριό ή σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, αν δεν δικαιούται επιδομάτων ή άλλης προνοιακής στήριξης. Τα άτομα αυτά απειλούνται περισσότερο με κοινωνικό αποκλεισμό και περιθωριοποίηση.

Ψυχοσωματικά ο άνεργος έχει την αίσθηση ότι δεν είναι χρήσιμος καθώς δεν μπορεί να προσφέρει στα άτομα της οικογένειάς του. Πιστεύει ότι είναι αδύναμος κι ανίκανος. Απομακρύνεται από το ζωτικό του χώρο, τα εργασιακά δίκτυα της ζωής του, απομονώνεται και παθητικοποιείται, αλλοτριώνεται διπλά κι απογοητεύεται.

Αναρίθμητες έρευνες έχουν δείξει τις αρνητικές συνέπειες της ανεργίας κι εργασιακής επισφάλειας στην κοινωνική ενσωμάτωση, στη σωματική υγεία και ψυχική ισορροπία των ατόμων που τα υφίστανται. Οι άνεργοι κατάλληγουν να αποδέχονται οποιαδήποτε μορφή κι είδος εργασίας με οποιαδήποτε αμοιβή και με δυσμενείς όρους εργασίας, σε οποιοδήποτε χώρο ανεξάρτητα των προσόντων κι επιθυμιών τους. Το αρνητικό αυτό κλίμα μεταφέρεται και δηλητηριάζει όλες τις εκδηλώσεις της προσωπικής και συλλογικής τους ζωής.

Η κοινωνία αντιμετωπίζει τον άνεργο με καχυποψία, θεωρεί ότι δεν διαθέτει προσόντα, δεξιότητες κι εκπαίδευση, ότι αδιαφορεί για την εργασία και δεν επιδεικνύει σοβαρότητα και ήθος. Ο άνεργος κάτω από αυτές τις συνθήκες υφίσταται διαρκή κοινωνικό στιγματισμό και περιφρόνηση.

Επιχειρείται να μετατεθούν οι ευθύνες για αυτό το αδιέξοδο από το κράτος στο άτομο και αυτή η μεταστροφή διαφαίνεται στην Ευρωπαϊκή στρατηγική για την απασχόληση, όπως εκφράστηκε καθαρά και στη Σύνοδο Κορυφής του Λουξεμβούργου (1997). Το άτομο αναμένεται να αναλάβει κυρίως την ευθύνη για την απόκτηση θέσης εργασίας χωρίς προϋποθέσεις. Καλείται να επινοεί τεχνικές εξεύρεσης και διασφάλισης της εργασίας του, να ανανεώνει και να ανξάνει διά βίου τις γνώσεις και δεξιότητές του, να στραφεί σε άλλο αντικείμενο εργασίας, να συμβιβαστεί με ό,τι του προσφέρεται, να περιορίσει στο ελάχιστο τις εργασιακές διεκδικήσεις του. Να γίνει πειθήνιο κι άβουλο όργανο στον αδηφάγο καπιταλισμό και στην κερδοσκοπική βουλμία των εκφρασιών του. Αυτές οι εξελίξεις ευνοούνται και από τη φανερή αναξιοπιστία του κράτους και των ανεπαρκών κι ανεύθυνων πολιτικών εκφρασιών του που αδυνατούν να αναλάβουν ρυθμιστικό ρόλο, από τη διάχυτη απαξίωση θεσμών και αξιών, από τη διαφθορά, τη διαπλοκή κι αναξιοκρατία των κρατικών λειτουργιών, από την αδυναμία όσων διαθέτουν εξουσία και δύναμη να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη σημερινή οικονομική και κοινωνική κρίση. Το κατεστημένο πελατειακό πολιτικό σύστημα έχει χρεωκοπήσει και είναι ανάγκη κι ελπίδα να επανέλθουν στην πολιτική έντιμα και ικανά στελέχη που έχουν βρεθεί για πολλές δεκαετίες στο περιθώριο, ώστε να εφαρμόσουν νέους εθνικούς στόχους κι αποτελεσματικές στρατηγικές διεξόδου από την κρίση. Η επαγγελματική συμβουλευτική μπορεί να προσφέρει μόνο μια ανάσα ζωής στον απελπισμένο άνεργο.

Νίκος Φακιολάς, Δρ. Κοινωνιολογίας
Διευθυντής Ερευνών στο ΕΚΚΕ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΑΡΘΡΑ – ΕΡΕΥΝΕΣ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 92-93, Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2010, σ. 17

Στο προηγούμενο τεύχος της Επιθεώρησης Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού τ. 90-91 και στο άρθρο «Σχεδιασμός ζωής: Πρότυπο για Διαμόρφωση της Επαγγελματικής Σταδιοδρομίας» αναφέρθηκε ως συγγραφέας ο καθηγητής M.L. Savickas και λοιποί. Στην πραγματικότητα, συγγραφείς του άρθρου αυτού, που προέρχεται από ευρύτερη μελέτη, είναι οι: M.L. Savickas, L.Nota, J.Rossier, J.-P. Dauwalder, M.E. Duarte, J. Guichard, S.Soresi, R. Van Esbroeck, A. E.M. van Vianen (όπως άλλωστε αναφέρεται και στο πρωτότυπο του άρθρου στην αγγλική, που επίσης δημοσιεύεται στο ίδιο τεύχος σσ. 127-149).

Η συντακτική επιτροπή της Επιθεώρησης Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού ζητά συγνώμη για την παράλειψη αυτή.

*Γεωργία Βαφοπούλου**

Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το θέμα της συμβουλευτικής στην εκπαιδευτική πράξη και όλες εκείνες τις παραμέτρους που λαμβάνουν χώρα κατά την πραγμάτωση της παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Η επιτυχημένη συμβουλευτική είναι εκείνη η δυναμική διαδικασία, κατά την οποία, μέσω μιας επιτρεπτικής σχέσης μεταξύ συμβούλου και πελάτη, μπορεί το άτομο που λαμβάνει μέρος στη σχέση αυτή να επιτύχει την αυτοπραγμάτωσή του και να κάνει θετικά βήματα προς την κατεύθυνση που του υποδεικνύει ο νέος προσανατολισμός στο πλαίσιο της συμβουλευτικής διαδικασίας. Γίνεται έτσι φανερό η ιδιαίτερη σημασία της συγκεκριμένης διαδικασίας στην εκπαιδευτική πράξη, όπου ο εκπαιδευτικός παρέχει την αρωγή του με συγκεκριμένες μεθόδους και τεχνικές προκειμένου να επιτύχει τη μέγιστη ολοκλήρωση του μαθητή του στο δρόμο προς την αλλαγή, την αυτοπραγμάτωση και την υπερνίκηση των μαθησιακών εμποδίων. Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης καθώς και η αύξηση του κινήτρου επίδοσης κατά τη μαθησιακή διαδικασία αποτελούν χρέος του εκπαιδευτικού, του οποίου το λειτουργήμα είναι καθοριστικό τόσο για την ψυχική υγεία των μαθητών, όσο και για την μαθησιακή τους επίδοση.

Λέξεις Κλειδιά: Συμβουλευτική, ολοκλήρωση, αυτοπραγμάτωση.

*Georgia Vafopoulou**

COUNSELLING IN THE EDUCATIONAL PRACTICE

The present article focuses on the issue of counselling in the educational practice as well as all those parameters and forces that take place throughout the pedagogical relationship among the teacher and the pupil. The successful counselling is considered to be the educational process that through a permissible relationship between the counsellor and the client, the individual that seeks help and participates in this counselling relationship may achieve his/her self – actualization and make positive movements towards a brand new orientation. As a result it's obvious clear the particular importance of this specific procedure in which the educator offers much more than his/her help using specific methods and techniques in order to achieve the greatest integration of his pupil. All these occur towards the change, the self – actualization and the overcoming of learning obstacles. The improvement of self – esteem and self – perception as well as the growth of the presentation's

* Η Γ. Β. είναι πτυχιούχος Ψυχολογίας Α.Π.Θ., MSc στη Συμβουλευτική στο University of Hull, G. Britain. Υπηρέτησε ως αναπληρώτρια ψυχολόγος στα ΚΕ.Δ..Δ.Υ. Σερρών και Πέλλας. *Επικοινωνία:* Ιωάννου Χρυσοστόμου 9, 54639, Θεσσαλονίκη. Τηλ. 6982442232, e-mail: georgiavafopoulou@hotmail.com.

motive in classroom during the learning process, are considered to be teacher's duty whose public service is so decisive for the mental health of his pupils as well as their learning presentation.

Key words: Counselling, integration, self - actualization

Εισαγωγή

Κατά τα τελευταία χρόνια έχει γίνει συνείδηση και πεποίθηση στους ανθρώπους η αναγκαιότητα και η χρησιμότητα της συμβουλευτικής σε διάφορα πεδία, όπως είναι η εκπαιδευτική, η επαγγελματική, η ατομική ή άλλου τύπου Συμβουλευτική. Η Συμβουλευτική βασίζεται στην ευαίσθητη και δημιουργική κατανόηση των ατομικών εμπειριών, όπου το άτομο που χρήζει της βοήθειας του Συμβούλου δεν επικρίνεται για όσα καταθέτει στο Σύμβουλο και δεν έχει μυστικά από εκείνον. Ο Σύμβουλος χρησιμοποιώντας το νου και το συναίσθημα, ακούγοντας με βαθύ σεβασμό τις εσωτερικές σκέψεις του ατόμου που επιζητά τη βοήθεια του, επιτυγχάνει το στόχο του καθοδηγώντας το άτομο να βρει τη δική του προσωπική λύση σε ό,τι το απασχολεί (Feltham, 1995).

Οι ραγδαίες εξελίξεις των πρόσφατων χρόνων σε οποιαδήποτε έκφραση της ζωής, έχουν επηρεάσει καθοριστικά θεσμούς, όπως την οικογένεια, το σχολείο και την κοινωνία στο σύνολό της. Οι ανάγκες που δημιουργούνται σε καθημερινό επίπεδο διαφοροποιούνται από εκείνες παλαιότερων εποχών, τόσο σε ποσοτικό, όσο και σε ποιοτικό επίπεδο. Ένας σημαντικός θεσμός για την πρόοδο και ευημερία τόσο μιας χώρας όσο και της κοινωνίας γενικότερα στο σύνολό της, είναι το σχολείο. Το σχολείο είναι αυτό που

αντανακλά την ίδια την κοινωνία και τα προβλήματά της. Η σχολική επίδοση των μαθητών παρουσιάζει μείωση, η ηθική εξέλιξη των μαθητών ανησυχεί τόσο τους ασκούντες τη γονική μέριμνα, όσο και όλο τον ενήλικο πληθυσμό, η κακοποίηση – λεκτική ή σωματική – στο περιβάλλον του σχολείου φαίνεται να αποκτά μεγαλύτερες σε σχέση με το παρελθόν διαστάσεις, ενώ τέλος οι συναισθηματικές δυσκολίες και γενικότερα οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυξάνονται και χρήζουν άμεσης παρέμβασης (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1999).

Στην παραπάνω κατάσταση σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός-παιδαγωγός που λόγω της θέσης του και του λειτουργήματός του, ασκεί σημαντική επίδραση και εξουσία, αποτελεί πρότυπο μίμησης, διαμορφώνει προσωπικότητες και προετοιμάζει τους αυριανούς πολίτες της χώρας, οφείλοντας ωστόσο να παρέχει ένα πλαίσιο και ένα περιβάλλον που προάγει την ψυχική υγεία, τη σωματική ασφάλεια και την ηθική ολοκλήρωση των μαθητών του. Έρευνες έχουν δείξει ότι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού ασκεί τεράστια μορφοποιού επίδραση στο μαθητή (Herbert, 1998). Υπάρχουν συγκεκριμένες ενδείξεις ότι η συμπεριφορά των μαθητών επηρεάζεται από την όλη ατμόσφαιρα του σχολείου ως βασικό κοινωνικό περιβάλλον, μέσω του οποίου πραγματώνεται η μάθηση γνώσεων, στάσεων και αξιών (Τσιάντης, 2001). Ο

ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι εύκολος. Αρκεί να αναλογιστεί κανείς ότι και ο ίδιος ζει και εκτίθεται σε ένα μεταβαλλόμενο κόσμο με αυξημένες απαιτήσεις, που απαιτείται ταυτόχρονα από τον ίδιο την αρτιότητα πνεύματος και ψυχικού κόσμου, όπου με αυτές τις προϋποθέσεις θα μπορούσε να ανταποκριθεί στο ρόλο του «διαμεσολαβητή» ή της «γέφυρας» ανάμεσα στο παρελθόν, παρόν και μέλλον, διαφόρων πολιτισμών, παλαιάς και νέας γενιάς. Πρόκειται αναμφίβολα για έναν σύνθετο και δύσκολο ρόλο.

A. Η Σχολική Μάθηση και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού

Μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία, όπου γίνεται μετασχηματισμός της γνώσης μέσω της παροχής νέων ερεθισμάτων και πληροφοριών, όπου τα τελευταία μετασχηματίζουν την παλαιότερη γνώση και βοηθούν τον οργανισμό κατά την προσαρμογή του στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Πρόκειται για μια ενεργητική διαδικασία, όπου στο σχολικό περιβάλλον οι πληροφορίες μεταβιβάζονται από τον πομπό που είναι ο εκπαιδευτικός, τα βιβλία, ο Η/Υ και όλα τα διαθέσιμα μέσα γνώσης, στο δέκτη που είναι ο μαθητής. Η μεταβίβαση των πληροφοριών γίνεται μέσω των αισθήσεων, όπου υπό την επίδραση αυτών, οι πληροφορίες υπόκεινται σε επεξεργασία και μετασχηματίζονται από το δέκτη (μαθητή) σε συμβολικές αναπαραστάσεις και γνωστικούς χάρτες, οργανώνονται, απομνημονεύονται και γενικεύονται προκειμένου να υποβοηθήσουν το υποκείμενο (μαθητή) να τις

χρησιμοποιήσει μεταγενέστερα κατά την επίλυση μελλοντικών προβλημάτων (Κολιάδης, 2002).

Ό,τι αντιλαμβανόμαστε είναι το αποτέλεσμα των αισθήσεων, της προσοχής, της προηγούμενης εμπειρίας και των προσδοκιών. Οι αισθήσεις καθορίζονται από τις βιολογικές μας ικανότητες, ενώ η προσοχή, η εμπειρία και οι προσδοκίες συνδέονται με ό,τι αισθάνεται το άτομο και οργανώνονται με τη βοήθεια ενός νοητού πλαισίου που έχουμε κατασκευάσει ως αποτέλεσμα προηγούμενων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Η αντίληψη δηλαδή είναι μια ενεργητική διαδικασία, κατά την οποία καταφεύγουμε στο κοινωνικό μας παρελθόν για να ερμηνεύσουμε ό,τι αισθανόμαστε στο παρόν. Η σημασία που αποδίδεται σε ένα γεγονός (π.χ. η επιθετική συμπεριφορά του μαθητή) είναι εκείνη που θα καθορίσει τις αντιδράσεις μας (ο εκπαιδευτικός θα επιπλήξει ή θα τιμωρήσει το μαθητή) (Molnar & Lindquist, 1999).

Η μάθηση κατά τον R. Gagne ταξινομείται σε: α) μάθηση πληροφοριών, β) μάθηση νοητικών δεξιοτήτων, γ) μάθηση γνωστικής στρατηγικής, δ) μάθηση στάσεων και ε) μάθηση κινητικών δεξιοτήτων (Κασσωπάκης & Φλουριές, 2002).

Με βάση τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η μάθηση εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου είναι δυνατόν να ανακύψουν ζητήματα που σχετίζονται τόσο με προβλήματα ελέγχου, όσο και με ζητήματα σχετικά με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού.

Προσπαθώντας να δούμε τις παιδαγωγικές διαδικασίες από μια επισημονική σκοπιά, είναι δυνατόν να διαπιστώσουμε ότι αναφορικά με τη

θεμελιώδη δομή τους, πρόκειται για ένα πλέγμα διαπροσωπικών σχέσεων, αμοιβαίων επιδράσεων και γενικότερα μια αμπίδρομη κατάσταση και επικοινωνία που διαμορφώνεται διαλεκτικά μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Ο στόχος όλων των παιδαγωγικών διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα είναι η βελτίωση της συμπεριφοράς προς ένα επιθυμητό αποτέλεσμα και, όπως υποστηρίζει ο Ξωχέλλης (1981), οι παιδαγωγικές διαδικασίες συνδέουν το «είναι» με το «δέν». Η αρτιότητα του εκπαιδευτικού –ψυχική και σωματική–, η κοινωνική και συναισθηματική του νοημοσύνη, η ψυχοπνευματική του ωριμότητα και η ενηλικίωση την οποία διανύει, είναι οι καθοριστικοί παράγοντες, σύμφωνα με τους οποίους ο εκπαιδευτικός είναι ο φορέας και δημιουργός της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Ο McLeod (1996) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ο εκπαιδευτικός προκειμένου να ανταποκριθεί στο εκπαιδευτικό-συμβουλευτικό έργο του θα πρέπει να διαθέτει τα ακόλουθα στοιχεία: 1. *Διαπροσωπικές δεξιότητες*, όπως ενεργητική ακρόαση στο συνομιλητή, δεξιότητες επικοινωνίας, ενσυναίσθηση, ενεργητική παρουσία, ενημερότητα στη μη λεκτική επικοινωνία, ανταπόκριση στα συναισθήματα του άλλου, ικανότητα στη δόμηση του χρόνου. 2. *Σύστημα προσωπικών αξιών και στάσεων*, δηλαδή ικανότητα να αποδέχεται τον άλλο, πίστη στο δυναμικό για αλλαγή και αυτοπραγμάτωση, ενημερότητα για τις ηθικές επιλογές και τα ηθικά διλήμματα και ευαισθησία σε θέματα αξιών. 3. *Ικανότητα κατανόησης*, δηλαδή ικανότητα να κατανοεί και να αξιολογεί τα προβλήματα του μαθητή, να προβλέπει

μελλοντικές συνέπειες των πράξεών του, να έχει ευρεία οπτική αντίληψης του κόσμου, να ενθυμείται τις δοθείσες πληροφορίες από το μαθητή του και τέλος ικανότητα στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων. 4. *Προσωπική «σιωπή»*, δηλαδή απουσία ατομικών αναγκών ή παράλογων «πιστεύω», καθώς αυτά θα ήταν καταστροφικά στην εδραίωση της σχέσης με το μαθητή του, αυτοπεποίθηση, ικανότητα να ανέχεται δυσφορικά συναισθήματα, ακόμη και όταν ματαιώνονται οι επιθυμίες του, ικανότητα στην εγκαθίδρυση ορίων και απουσία οποιασδήποτε κοινωνικής προκατάληψης, ρατσισμού και αυταρχικότητας. 5. *Επιδεξιότητα στην εφαρμογή τεχνικών*, δηλαδή γνώση του πότε και πώς είναι κατάλληλο να εφαρμοστεί μια τεχνική στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ικανότητα να αξιολογεί την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων, κατανόηση της λογικής που βρίσκεται πίσω από την εφαρμογή μιας τεχνικής και επαρκή διαθεσιμότητα τεχνικών. 6. *Ικανότητα στο να κατανοεί και να εργάζεται με κοινωνικά συστήματα*. Εδώ περιλαμβάνεται η ενημερότητα του εκπαιδευτικού για τα δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης σε περίπτωση που κριθεί απαραίτητη η παραπομπή των μαθητών σε υπηρεσίες στήριξης για περαιτέρω διάγνωση, αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών σε επικινδυνότητα. Επιπλέον θα λέγαμε ότι χρειάζεται η ευαισθησία του εκπαιδευτικού για το κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή σε σχέση με τους πολιτισμικούς παράγοντες.

Β. Η Παιδαγωγική Διαδικασία

Η σχέση που αναπτύσσεται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών (εκπαιδευτικού – μαθητή) είναι μια αμφίδρομη σχέση. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την ευθύνη να καθορίσει τους στόχους, να καθοδηγήσει τον παιδαγωγούμενο, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί πρότυπο μίμησης, ενσαρκώνοντας αυτό που επιθυμεί και επιδιώκει ο μαθητής, δηλ. την ενηλικίωση. Ο μαθητής, από τη μεριά του προσπαθεί να ισορροπήσει σε μια κατάσταση, όπου από τη μια μεριά βρίσκεται η πλήρης αποδοχή των όσων μεταλαμπαδεύει ο εκπαιδευτικός, ενώ από την άλλη υπάρχει η απόκρουση και αμφισβήτηση των όσων του απευθύνει ο παιδαγωγός (Γουδήρας, 2002).

Η παιδαγωγική διαδικασία επιπλέον συμπεριλαμβάνει την κοινωνική αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων μελών. Πρόκειται δηλ. για το είδος της σχέσης που χαρακτηρίζεται από μονιμότητα σε διάρκεια και είναι συναισθηματικά χρωματισμένο. Τα εμπλεκόμενα μέλη που αλληλεπιδρούν, εκδηλώνουν ενδιαφέρον, αμοιβαιότητα, εμπιστοσύνη και αισθήματα αγάπης. Επιπλέον η σχέση εκδηλώνεται στα πλαίσια ενός κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος, όπου επιχειρείται η σύνθεση των απόψεων και αντιλήψεων της περασμένης γενιάς με τη νέα, τις νόρμες και τα αιτήματα του κοινωνικού συνόλου (Γουδήρας, 2002)

Ένας βασικός παράγοντας που υπεισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι το στυλ πειθαρχίας που πρέπει να εφαρμόζεται από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τρεις βασικές

προσεγγίσεις διαπαιδαγώγησης: τη *δημοκρατική, την επιτρεπτική και την αυταρχική-τιμωρητική*. Κάθε προσέγγιση θεωρείται ότι εκπαιδεύει με διαφορετικό τρόπο το μαθητή σε θέματα υπευθυνότητας, συνεργασίας και προσδοκιών, αναφορικά με την αποδεκτή και μη αποδεκτή συμπεριφορά (Herbert, 2000)

Στη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση και εκπαίδευση υπάρχει η πεποίθηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού ότι οι μαθητές μπορούν να επιλύουν μόνοι τα προβλήματά τους, τους προσφέρεται η δυνατότητα επιλογής και η ευκαιρία να μάθουν μέσα από τις συνέπειες των πράξεών τους, ενώ η ενθάρρυνση θεωρείται βασικό στοιχείο υποκίνησης της συνεργασίας. Κατά την επίλυση προβληματικών καταστάσεων υπάρχει συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητή, νικητές βγαίνουν και οι δύο, η σχέση βασίζεται στο σεβασμό και οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά κατά τη διαδικασία επίλυσης των προβλημάτων που ανακύπτουν μέσα στην τάξη (Herbert, 2000).

Στην επιτρεπτική διαπαιδαγώγηση υπάρχει η πεποίθηση ότι οι μαθητές θα συνεργαστούν, όταν κατανοήσουν την αξία της συνεργασίας, ενώ ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι δική του δουλειά είναι να υπηρετεί τους μαθητές και να τους κάνει ευτυχισμένους. Οι αντιδράσεις του όταν είναι δυσάρεστες στους μαθητές, δεν μπορούν να είναι αποτελεσματικές. Κατά τη διαδικασία επίλυσης προβληματικών καταστάσεων εφαρμόζεται η πειθώ, νικητές βγαίνουν οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει κατά κύριο λόγο την επίλυση των προβλημάτων. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι οι κανόνες είναι

για τους άλλους και όχι για τους ίδιους, ότι ο εκπαιδευτικός υπηρετεί κατά κάποιο τρόπο τους μαθητές, ενώ επίσης αναπτύσσεται εξάρτηση, έλλειψη σεβασμού και εγωκεντρισμός. Επιπλέον οι μαθητές συχνά δοκιμάζουν τα όρια του εκπαιδευτικού και αψηφούν κάθε μορφή εξουσίας (Herbert, 2000).

Στην *αυταρχική-τιμωρητική* *διαπαιδαγώγηση* η πεποίθηση του εκπαιδευτικού είναι ότι, αν ο μαθητής δεν τιμωρηθεί δεν θα μάθει, ενώ οι προβληματικές καταστάσεις αντιμετωπίζονται με την τιμωρία. Συχνά υπάρχει αντιπαλότητα μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, νικητής από την κρίση βγαίνει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος και κατευθύνει την επίλυση των προβληματικών καταστάσεων. Ο μαθητής συνήθως αντιδρά με θυμό και επιθετικότητα, αποκτά διάθεση εκδίκησης και επαναστατικότητας, ενώ κάποιες φορές μπορεί ακόμη και να υποτάσσεται ή να αποσύρεται επειδή νοιώθει φόβο. Το τελευταίο επιδεινώνει ακόμη περισσότερο την ψυχική κατάσταση του μαθητή, ενώ επίσης ακολουθείται ένας φαύλος κύκλος στην επίλυση των προβληματικών καταστάσεων (Herbert, 2000).

Η έρευνα έχει δείξει ότι τα άκρα της επιτρεπτικότητας και του περιορισμού εγκυμονούν κινδύνους. Η δημοκρατική προσέγγιση βοηθά το μαθητή να παιδαγωγηθεί σε ένα περιβάλλον αγάπης, με σωστά πρότυπα μίμησης και ταύτισης, ενώ ενδυναμώνεται η ανεξαρτησία του και οι ευκαιρίες για μάθηση. Γενικότερα υποστηρίζεται ότι η ανάπτυξη μιας υγιούς προσωπικότητας και η ικανοποιητική κοινωνική προσαρμογή του μαθητή είναι το αποτέλεσμα της ισορροπίας ανάμεσα στην

ανάγκη του να απαιτεί από τους άλλους και στην ικανότητά του να αναγνωρίζει όσα απαιτούν οι άλλοι από αυτόν. Ο συνδυασμός της θέσπισης ορίων και της ενθαρρυντικής στάσης του εκπαιδευτικού φαίνεται να αντανακλάται στον «δημοκρατικό εκπαιδευτικό» ή αλλιώς στον «εκπαιδευτικό με κύρος».

Γ. Συναισθηματικές Δυσκολίες και Προβλήματα Προσαρμογής

Ο εκπαιδευτικός καλείται να επιτελέσει το δύσκολο έργο του συνεργαζόμενος με μια ομάδα μαθητών που χαρακτηρίζεται από ετερογένεια. Ο κάθε δέκτης της παιδαγωγικής αγωγής διατηρεί τη δική του ιδιαίτερη ψυχασύνθεση και ιδιοσυγκρασία, τις δικές του κοινωνικές καταβολές και την δική του ατομική ιδιαιτερότητα αναφορικά με τη δεκτικότητα των όσων του διδάσκει ο εκπαιδευτικός. Κατά συνέπεια ο ρόλος του εκπαιδευτικού επεκτείνεται και προς όλο εκείνους τους δέκτες της μάθησης που χαρακτηρίζονται από δυσκολίες προσαρμογής, ήπιες ή πιο σοβαρές, δυσκολίες που παρεμβαίνουν στη μαθησιακή διαδικασία και παρεμποδίζουν την επιτέλεση του διδακτικού έργου, τόσο υπό τη στενή έννοια της διδασκαλίας του αναλυτικού προγράμματος, όσο και υπό την ευρύτερη έννοια της παροχής παιδείας προς τους μαθητές.

Οι μαθητές με συναισθηματικές δυσκολίες και δυσκολίες προσαρμογής εκδηλώνουν προβλήματα κατά τη μαθησιακή διαδικασία που είναι πιο σύνθετα από τις απλές αταξίες ή την απλά κακή διάθεση. Εν τούτοις πρόκειται για

δυσκολίες που δεν είναι τόσο σημαντικές, ώστε να ταξινομηθούν ως ψυχικές ασθένειες. Απώθηση από τη μαθησιακή διαδικασία, εκδήλωση συμπτωμάτων κατάθλιψης ή μελαγχολίας, επιθετικότητα – λεκτική ή σωματική προς τους ομηλίκους ή ακόμη και προς τον εκπαιδευτικό (κυρίως λεκτική αντίδραση και επανάσταση) ή ακόμη και εκδηλώσεις αυτοκαταστροφικής συμπεριφοράς είναι δυνατόν να εκδηλωθούν εκ μέρους των μαθητών. Οι μαθητές αυτοί θεωρούνται σύμφωνα με το Νόμο για την Ειδική Αγωγή (3699/2008) ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και χρήζουν άμεσης διάγνωσης και αξιολόγησης από εξειδικευμένα κέντρα που στη χώρα μας είναι τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και των οποίων ο ρόλος δεν εξαντλείται μόνο στη διάγνωση-αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών αλλά και στην κατάρτιση εξοπλισμένου προγράμματος που εφαρμόζεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης με στόχο την παροχή βοήθειας προς το μαθητή. Επιπλέον στο ρόλο των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. εντάσσεται η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών, τόσο προς την οικογένεια του μαθητή, όσο και προς τον ίδιο τον εκπαιδευτικό προκειμένου ο τελευταίος να βιώσει στήριξη και ενθάρρυνση στο πραγματικά δύσκολο έργο του. (Κανονισμός Λειτουργίας Κ.Δ.Α.Υ., 2001). Δεν είναι λίγες οι φορές που ο εκπαιδευτικός έχει άμεση ανάγκη τη βοήθεια των ειδικών επιστημόνων είτε γιατί οι ατομικές του προσπάθειες δεν επιφέρουν θετικά αποτελέσματα είτε γιατί πραγματικά δεν γνωρίζει πώς να ανταπεξέλθει στο ρόλο του ως συμβούλου - εκπαιδευτικού απέναντι στο μαθητή που χρειάζεται τη βοήθειά του.

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια και κυρίως από της ενάρξεως της λειτουργίας των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. οι εκπαιδευτικοί όλως των βαθμίδων εκπαίδευσης εκδηλώνουν μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση απέναντι στις ανάγκες των μαθητών τους, δείχνουν ενεργό ενδιαφέρον για τη μαθησιακή τους πορεία αλλά και για την άρρηκτα συνδεδεμένη ψυχολογική κατάσταση των μαθητών τους, με αποτέλεσμα να διευκολύνεται η σχέση τους με τους τελευταίους και να επέρχονται θετικά αποτελέσματα προς την επιθυμητή έκβαση μιας προβληματικής κατάστασης. Δεν παραβλέπουμε ωστόσο το γεγονός ότι οι συναισθηματικές δυσκολίες ή τα προβλήματα προσαρμογής των μαθητών αποτελούν και πηγή απογοήτευσης πολλές φορές για τον εκπαιδευτικό είτε γιατί δεν κατέχει τις απαιτούμενες δεξιότητες συμβουλευτικής και παρέμβασης είτε γιατί οι δυσκολίες αυτές σχετίζονται με το management της τάξης, τη μάθηση αλλά και την επίδοση των υπολοίπων μαθητών.

Δ. Παράγοντες που Καθορίζουν την Εκπαιδευτική Παρέμβαση

Οι απόψεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για τις δυσκολίες των μαθητών τους είναι καθοριστικές για τον τρόπο παρέμβασης και αντιμετώπισης που επιλέγουν. Οι απόψεις αυτές διαμορφώνουν επίσης το ρόλο που μπορεί να έχει το σχολείο στη γέννηση, επιδείνωση και περιορισμό αυτών των προβλημάτων και καθορίζουν την αποτελεσματικότητα των πρακτικών που εφαρμόζει το σχολείο προς αυτήν την κατεύθυνση (Ο' Brien, 1998)

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μπορούν να ταξινομηθούν στις ακόλουθες κατηγορίες:

- *Η συμπεριφορά του μαθητή εκλαμβάνεται ως προσωπική ή/και εσωτερική υπόθεση του εκπαιδευτικού.* Υπό το πρίσμα αυτό, η δυσλειτουργική συμπεριφορά θεωρείται ότι εδρεύει αποκλειστικά εντός του μαθητή. Ουσιαστικά υπάρχει μικρή ελπίδα αλλαγής και θετικής πρόόδου, αν υπάρχει αυτή η αντίληψη των εκπαιδευτικών.

- *Η συμπεριφορά του μαθητή εκλαμβάνεται ως εξωτερική υπόθεση.* Στην περίπτωση αυτή η δυσλειτουργική συμπεριφορά του μαθητή αποδίδεται στις αναποτελεσματικές πρακτικές που εφαρμόζει το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα. Η αντίληψη αυτή απεμπλέκει ψυχοσυναισθηματικά τον εκπαιδευτικό από την προσέγγιση του προβλήματος, ωθώντας τον να αποδεχτεί παθητικά την αρνητική κατάσταση και να μην καταβάλλει τις απαιτούμενες προσπάθειες προς την αλλαγή και την πρόοδο του μαθητή.

- *Η συμπεριφορά του μαθητή θεωρείται αποτέλεσμα οργανικών ανεπαρειών.*

Η αρνητική συμπεριφορά στην περίπτωση αυτή ερμηνεύεται με βάση την κατάσταση υγείας του μαθητή σύμφωνα με την ιατρική προοπτική.

- *Η αρνητική συμπεριφορά θεωρείται αποτέλεσμα ενδογενών και περιβαλλοντικών επιδράσεων.*

Στην περίπτωση αυτή αναγνωρίζεται η επιλεκτικότητα των πλαισίων, στα οποία εκδηλώνεται η δυσλειτουργική συμπεριφορά. Γίνεται δηλ. εμφανές με την υιοθέτηση αυτής της

οπτικής ότι κάποιες συνθήκες ωθούν το μαθητή να συμπεριφερθεί αρνητικά και συνεπώς ο εκπαιδευτικός έχει όλο το δυναμικό να παρέμβει και να τροποποιήσει τις αρνητικές προεκτάσεις μιας μη επιθυμητής συμπεριφοράς (Ο' Brien, 1998).

Χρέος του εκπαιδευτικού είναι να κατανοήσει την άρρητα συνδεδεμένη σχέση μεταξύ μάθησης και συμπεριφοράς του μαθητή. Πολλές φορές είναι δυνατόν να παρασυσρθεί εντός του πεδίου μάχης, αν οι δυο παράγοντες ειδοθούν ως ανεξάρτητοι ο ένας από τον άλλον (Ayers, Clark & Murray, 2001 ; Docking, 1996).

Οι μαθητές που εκδηλώνουν προβλήματα προσαρμογής εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου έχουν βιώσει αποτυχίες ή έχουν δυσκολίες τόσο στις διαπροσωπικές τους σχέσεις όσο και στη μάθηση. Συχνά το είδος της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή αντανακλά το είδος της σχέσης γονέα-εκπαιδευτικού. Αν η τελευταία έχει αποτύχει, τότε εμφανίζεται χαμηλό αυτοσυναισθημα και η συμπεριφορά του μαθητή μεταφράζεται ως «προσωπική επίθεση» προς τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον τα παιδιά με δυσκολίες προσαρμογής έχουν βιώσει πολλές απορρίψεις ή αδιαφορία με αποτέλεσμα το σχολείο να είναι γι' αυτά το μοναδικό πλαίσιο παροχής βοήθειας και υποστήριξης (Ayers, Clark & Murray, 2001. Jones & Charlton, 1996).

Γενικότερα θα λέγαμε ότι η μάθηση είναι μια συναισθηματική διαδικασία, η οποία απαιτεί αυτοπεποίθηση, σιγουριά και ανάληψη ρίσκου εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Η μάθηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως διαδικασία, για να επέλθει θετική ψυχοσυναισθημα-

τική αλλαγή στον ψυχικό κόσμο του μαθητή. Η ανάπτυξη ενός κλίματος μέσα στην τάξη που χαρακτηρίζεται από σεβασμό, αναγνώριση και προσπάθεια ικανοποίησης των συναισθηματικών αναγκών των μαθητών, λειτουργεί υποστηρικτικά για όσους είναι ευάλωτοι σε αυτόν τον τομέα (Mc Namara & Moreton, 2001. Ware, 2004).

Ε. Ανάπτυξη Υποστηρικτικού Κλίματος

Για να βοηθήσει ο εκπαιδευτικός το μαθητή του, είναι απαραίτητο να υπάρχει μεταξύ τους «συμβουλευτική σχέση», δηλ. μια σχέση θετική και άνετη, που αναπτύσσεται μέσα σε μια σχετικά αρμονική και κατά κάποιον τρόπο επιτρεπτική ατμόσφαιρα και η οποία χαρακτηρίζεται από το αμοιβαίο ενδιαφέρον και τη συνειδητή προσπάθεια να είναι σεβαστές τόσο οι ανάγκες του εκπαιδευτικού όσο και οι ανάγκες των μαθητών (Κλεφτάρας (1997). Μαλικιώση-Λοΐζου (1999).

Απαραίτητα στοιχεία για την παροχή βοήθειας προς τους μαθητές που τη χρειάζονται είναι: α) η καλλιέργεια κατάλληλης ατμόσφαιρας, β) η ανάπτυξη θετικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, γ) η ανάπτυξη ενσυναίσθησης και αυτοελέγχου, δ) η θετική ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος και ε) οι μαθησιακοί στόχοι να είναι προσαρμοσμένοι στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Συγκεκριμένα χρειάζεται να υπάρχει:

α) Αποτελεσματική επικοινωνία:

Για να μπορέσουν οι μαθητές να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να μπορέσει ο εκπαιδευτικός με τη στάση και συμπεριφορά του

να τους βοηθήσει να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους, θα πρέπει να επικοινωνεί μαζί τους αποτελεσματικά. Η αποτελεσματική επικοινωνία απαιτεί την εγκαθίδρυση της κατάλληλης σχέσης με τους μαθητές, τη συνειδητή και προσεκτική παρακολούθηση των όσων θέλουν να πουν, μια γενικότερη στάση αποδοχής και μια συμπεριφορά που βοηθά το μαθητή να καταλάβει τι πραγματικά λέει και τι επιλογές έχει (Κλεφτάρας, 2004. Weare, 2004).

β) *Κατανόηση:* Η ενσυναίσθηση είναι ένας θεμελιώδης τρόπος κατανόησης του ψυχικού κόσμου του μαθητή μέσα από το δικό του πλαίσιο αναφοράς και κατέχει ξεχωριστή θέση στη διαδικασία της συμβουλευτικής και στην πορεία προς την αλλαγή. Ερωτήσεις κατανόησης που μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός προς τον εαυτό του είναι:

- Πώς είναι μια τυπική μέρα του μαθητή; Μπορεί να περιγραφεί ωςάν να ήταν ο εκπαιδευτικός στη θέση του μαθητή.
- Πώς νομίζετε ότι νοιώθει ο μαθητής σχετικά με τις προσπάθειες που κάνετε για να τον υποστηρίξετε;
- Πώς νοιώθει ο μαθητής, όταν φτάνει στο σχολείο;
- Πώς νοιώθει μέσα στην τάξη; κ.ά.

Δείχνοντας ενσυναίσθηση ο εκπαιδευτικός βοηθάει το μαθητή του να νοιώσει ότι τον καταλαβαίνει και ότι τον αποδέχεται. Τον βοηθάει να αναγνωρίσει τα συναισθήματά του –δηλ. να αποκτήσει αυτογνωσία– και να αρχίσει να μιλάει γι' αυτά. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να υιοθετεί μια στάση αποδοχής, κατανόησης, πραγματικού σεβασμού προς το μαθητή και τα προβλήματα του, ειλικρίνειας, αυθεντικότητας,

εντιμότητας, ξεοτασιός και κυρίως ενσυναίσθησης. Η δεξιότητα της ενσυναίσθησης είναι πολύ σημαντική, καθώς αναφέρεται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να βλέπει τον κόσμο μέσα από τα μάτια του μαθητή του και το δικό του πλαίσιο αναφοράς, να αντιλαμβάνεται δηλ. ο εκπαιδευτικός τον κόσμο μέσα από τα βιώματα, τα κριτήρια, τις αξίες, τις παραδοχές, τα συναισθήματα και τις αισθήσεις του μαθητή του. Η ενσυναίσθηση απαιτεί την ικανότητα να ανακόπτει ο εκπαιδευτικός τις δικές του σκέψεις και συναισθήματα και να εισέρχεται στον κόσμο του μαθητή του (Ivey, Glucksten & Ivey, 1993). Η βαθειά κατανόηση του μαθητή υπό το πρίσμα της ενσυναίσθησης χρειάζεται να «επικοινωνείται» στο μαθητή. Αυτό δεν σημαίνει πως η κατανόηση που επιτυγχάνεται πρέπει να «μπάνει σε λόγια». Αντίθετα μπορεί να γνωστοποιηθεί στον αποδέκτη με ποικίλους τρόπους εκτός της λεκτικής επικοινωνίας και κυρίως με τις πράξεις. Ο στόχος της συμμετοχής στον κόσμο του άλλου είναι να κατανοήσει ο εκπαιδευτικός το τι είναι αυτό, με το οποίο παλεύει καθημερινά ο μαθητής του, τι τον δυσκολεύει και τον εμποδίζει στη μάθηση και την κοινωνική προσαρμογή. Μ' αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιτύχει τη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων αλλά και να κάνει τη βοήθειά του αξιοσημείωτη και θεμελιώδη (Egan, 1994).

Απαραίτητη προϋπόθεση για όλα τα παραπάνω είναι η συμβουλευτική σχέση να χαρακτηρίζεται από συνέπεια και σταθερότητα, από γνησιότητα και «άνευ όρων αποδοχή» και τέλος από την ικανότητα μεταβίβασης της ενσυναίσθησης από το άτομο που παρέ-

χει τη βοήθεια (εκπαιδευτικός) προς εκείνο που τη δέχεται (μαθητής) (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004). Επισημαίνεται ωστόσο ότι σκόπιμο είναι εκτός της μεταβίβασης της ενσυναίσθησης, ο εκπαιδευτικός να ελαχιστοποιεί την επιρροή των προσωπικών εμπειριών του, έτσι ώστε η επαφή του με τις εμπειρίες και τα βιώματα του μαθητή να είναι όσο το δυνατόν πληρέστερη και ολοκληρωμένη (Geldard & Geldard, 2004).

γ) «Ωρα συζήτησης»: Στα πλαίσια της συμβουλευτικής σχέσης εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην ενδυνάμωση της παιδαγωγικής σχέσης και στην ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών του εκπαιδευτικού η τεχνική «ώρα συζήτησης». Η τεχνική αυτή εκτός από τη βελτίωση της συμβουλευτικής σχέσης παρέχει τη δυνατότητα για την καλλιέργεια θετικής ατμόσφαιρας μέσα στην τάξη αλλά και για τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των ομηλίκων.

Γενικότερα θα λέγαμε ότι οι στόχοι αυτών των συναντήσεων είναι :

- Να βελτιωθεί η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών
- Να αυξηθεί η θετική εμπλοκή των μαθητών στο σχολείο
- Να επιλυθούν προβλήματα της τάξης
- Να μάθουν τα παιδιά να σκέπτονται
- Να βελτιωθεί η αυτοπεποίθηση των μαθητών
- Να έρθουν σε επαφή με τα συναισθήματά τους και να αυξηθεί η αυτογνωσία τους
- Να βελτιωθεί η εμπιστοσύνη των μαθητών για την τάξη και το σχολείο (Κλεφτάρας, 2004).

ΣΤ. Ενίσχυση του Αυτοσυναισθήματος

Στόχος του εκπαιδευτικού που πα-
ρέχει την αρωγή του προς τους μαθητές,
είναι η ενδυνάμωση του αυτοσυναισθή-
ματος και της αντίληψης και αξιολόγη-
σης του εαυτού τους, με στόχο αφ' ενός
την ψυχική ισορροπία των μαθητών του
και αφ' ετέρου την αξιοποίηση του μέ-
γιστου μαθησιακού δυναμικού τους
(Fontana, 1994). Σκοπός δεν είναι ο εκ-
παιδευτικός να υποκαταστήσει τον ψυ-
χολόγο που είναι ο κατάλληλα εκπαι-
δευμένος για να διαχειριστεί προβλη-
ματικές και δυσλειτουργικές καταστά-
σεις των μαθητών, αλλά σύμφωνα με κά-
ποιες βασικές αρχές μεθόδους να καλ-
λιεργήσει τη θετική ατμόσφαιρα στην
τάξη και να παρέχει συμβουλευτικά τις
υπηρεσίες του αν κριθεί αναγκαίο τόσο
σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο.
Υιοθετώντας κάποιες βασικές αρχές
μπορεί να διευκολύνει τόσο το δικό του
εκπαιδευτικό έργο αλλά και να βοηθή-
σει εκείνους τους μαθητές που παρου-
σιάζουν φανερές ή καλυμμένες δυσκο-
λίες προσαρμογής λόγω εσωτερικευ-
μένων προβλημάτων (π.χ. άγχος, συ-
στολή, κατάθλιψη) αλλά και εξωτερι-
κευμένων δυσκολιών (π.χ. ανυπακοή,
επιθετικότητα, διάσπαση προσοχής).

Ένας άλλος σημαντικός παράγο-
ντας στην εκπαιδευτική πράξη είναι η
ενδυνάμωση του κινήτρου επίτευξης
μαθησιακών στόχων στην εκπαιδευ-
τική διαδικασία. Στόχος του εκπαιδευ-
τικού θα πρέπει να είναι να βοηθήσει
τους μαθητές να αναπτύξουν «εσωτε-
ρική έδρα ελέγχου», που σημαίνει ενί-
σχυση της ικανότητάς τους να αποδί-
δουν τα μαθησιακά επιτεύγματα σε
σχέση με τον εαυτό, π.χ. μια επιτυχία

στην εκπαιδευτική πράξη να αποδίδε-
ται στην καταβολή προσπάθειας εκ μέρ-
ους του μαθητή και όχι σε εξωτερι-
κούς παράγοντες, όπως είναι η τύχη ή
η εύνοια του εκπαιδευτικού. Οι μαθη-
τές με χαμηλό αυτοσυναισθήμα πα-
ρουσιάζουν «εξωτερική έδρα ελέγ-
χου», δηλ. σε μια συνθήκη επίτευξης
επικαλούνται ποικίλους αιτιολογικούς
παράγοντες που είναι εξωτερικοί και
εκτός της δυνατότητας ελέγχου από τον
εαυτό (π.χ. τύχη, δυσκολία του έργου)
(Μεταλλίδου, 1995).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθή-
σει στην ενίσχυση του αυτοσυναισθή-
ματος του μαθητή με ποικίλους τρόπους,
όπως π.χ. μπορεί να θέτει μακροπρόθε-
σμούς στόχους, να εντοπίζει και να μην
αγναιεύει ακόμη και τις μικρές αλλαγές,
να δείχνει εμπιστοσύνη προς το μαθητή,
να αναπτύσσει τον αυτοσεβασμό, να
αναγνωρίζει την προσπάθεια και τη βελ-
τίωση, να επικεντρώνεται στα «δυνατά»
σημεία και ενδιαφέροντα του παιδαγω-
γούμενου, να χτίζει τις προσπάθειές του
σε ήδη υπάρχουσες δεξιότητες, να χρη-
σιμοποιεί μικρά βήματα για να εξα-
σφαλίζει την επιτυχία, να χρησιμοποιεί
τον έπαινο κατάλληλα, να βοηθά το μα-
θητή να κάνει την ενδοσκόπησή του και
να κάνει την προσπάθεια μια ασφαλή
διεργασία (Weare, 2004).

Τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευ-
τικού-συμβούλου συνοψίζονται στα
ακόλουθα:

- Κατανόηση, δηλ. γνώση των ανα-
γκών και προκλήσεων που αντιμε-
τωπίζουν καθημερινά οι μαθητές
- Ενίσχυση, δηλ. να δίνει προσοχή
τόσο στην προσπάθεια όσο και στην
επιτυχία
- Προσδοκίες, οι οποίες πρέπει να
είναι δίκαιες αλλά υψηλές

- Σεβασμός προς όλα εκείνα τα ποι- στικά χαρακτηριστικά των μαθητών και τις δεξιότητες τους
- Δημιουργικότητα
- Σχεδιασμός και οργάνωση
- Αποτελεσματικό management
- Αίσθηση του χιούμορ, καθώς το χι- σούμορ λειτουργεί πάντα ιαματικά και δημιουργεί μια ατμόσφαιρα απο- φόρτισης των εντάσεων (Weare, 2004)

Ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί την προαγωγή των επιθυμητών συμπεριφο- ρών των μαθητών και τη βελτίωση της ψυχικής τους ισορροπίας, οφείλει κατά κύριο λόγο να κάνει τη δική του ενδο- σκόπηση και να αναλύσει τις δικές του συμπεριφορές. Έχει σημαντική δυνα- τότητα να ασκήσει έλεγχο στις δικές του σκέψεις και συμπεριφορές και εφόσον είναι το κατεξοχήν άτομο που βιώνει οποιαδήποτε προβληματική κατάσταση, μπορεί, αλλάζοντας το δικό του τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς, να ενθαρ- ρύνει τις αλλαγές σε μια προβληματική του κατάσταση. (Molnar & Lindquist, 1999). Στη συνέχεια χρέος του είναι να έχει ως πεποίθηση ότι ο άνθρωπος δια- θέτει το δυναμικό που τον καθιστά ικανό να αλλάζει. Τόσο οι επαγγελμα- τικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού, όσο και τα ατομικά ποιοτικά χαρακτηρι- στικά καθορίζουν τη συμβολή των δυο παραπάνω στοιχείων στην εκπαιδευ- τική πράξη (O'Brien, 1998).

Ζ. Τεχνικές Στήριξης

Στο πλαίσιο εγκαθίδρυσης διευκο- λυντικής σχέσης προς τους μαθητές ο εκπαιδευτικός σκόπιμο είναι να τηρεί τις ακόλουθες προτάσεις:

- Αποφυγή προσωποποίησης οποιασ- δήποτε μη αποδεκτής συμπεριφοράς του μαθητή. Η τάξη αντανακλά την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και ως εκ τούτου σύνηθες είναι το φαινόμενο να ελλαμβάνεται μια αρ- νητική συμπεριφορά ως προσωπική υπόθεση. Η αντίληψη αυτή ενισχύει το άγχος του εκπαιδευτικού και κα- τευθίνει την προσοχή του προς τον ίδιο το μαθητή ατομικά, με αποτέλε- σμα να είναι δυνατόν να υπάρξει αντιπαράθεση. Καλό είναι να ενθυ- μέται ότι ο ίδιος είναι ο αποδέκτης και όχι η αιτία της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς.
- Αποφυγή του σαρκασμού, καθώς ο τρόπος αυτός αποτελεί ένδειξη ιε- ραρχικής εξουσίας του εκπαιδευτι- κού. Αντίθετα το χιούμορ λειτουργεί θεραπευτικά και ιδιαίτερα το χιούμορ με σεβασμό προς τον άλ- λον, το οποίο και αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του πεδίου μάθη- σης (O'Brien, 1998).
- Χρησιμοποίηση της «γλώσσας του σώματος», ακόμη και αν θέλει να αποδοκιμάσει μη αποδεκτές συ- μπεριφορές. Η μη λεκτική επικοι- νωνία μπορεί να «αποστείλει» σω- ρεία πληροφοριών προς τον απο- δέκτη με αποτέλεσμα την ολοκλη- ρωση της λεκτικής επικοινωνίας ακόμη και όταν ο πομπός βιώνει δυσφορικά συναισθήματα.
- Παροχή έγκαιρης βοήθειας, απο- στέλλοντας το μήνυμα ότι είναι πάν- τωτε διαθέσιμος και «εκεί» για αυ- τόν που χρειάζεται τη βοήθειά του είτε σε προσωπικό είτε σε μαθησιακό επίπεδο (Clarke & Murray, 2001).
- Παροχή ενθάρρυνσης καθώς μέσω αυτού του τρόπου βελτιώνεται η συ-

τοεκτίμηση των μαθητών. Με την ενθάρρυνση ο εκπαιδευτικός επικεντρώνεται στα προσόντα και στα δυνατά σημεία του μαθητή και απομακρύνεται από την προσέγγιση της εστίασης στο λάθος, κατά την οποία ο ρόλος του περιορίζεται σε αυτόν του αξιολογητή που ενδιαφέρεται για τα λάθη του μαθητή του και τη διόρθωσή τους.

- Παροχή ενίσχυσης και θετικής επαναστροφής.
- Προσφορά της μάθησης με τη βοήθεια της παρατήρησης και της μίμησης μέσω προτύπου. Π.χ. ο εκπαιδευτικός που είναι ιδιαίτερα επικοινωνιακός μπορεί να προσφέρει ένα ισχυρό πρότυπο προς μίμηση σε ένα δειλό και συνεσταλμένο μαθητή που δεν διαθέτει τις απαιτούμενες κοινωνικές δεξιότητες κατά την κοινωνική του προσαρμογή (Zimbardo, 1999). Ο εκπαιδευτικός είναι ένα πρότυπο ταύτισης, όταν έχει την ικανότητα να προσεγγίζει και να μην απορρίπτει τους μαθητές (Κουρκούτας, 2001).
- Εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες και στη χρήση γνωστικών τεχνικών και μεθόδων παρέμβασης. Η καθοδήγηση των μαθητών στην αναγνώριση των γνωστικών λαθών (διχοτομημένη σκέψη, προσωποποίηση, γενίκευση κ.α.), στην απόδοση αιτιολογίας (εσωτερική/ εξωτερική έδρα ελέγχου), στην επίλυση συγκρούσεων και στη λήψη αποφάσεων, είναι πεδία στα οποία μπορεί ο εκπαιδευτικός να παρέμβει με στόχο την ενίσχυση ή ακόμη και τροποποίηση ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Τα παραπάνω, ωστόσο, χρήσιμο είναι να λαμβάνουν

χώρα στα πλαίσια του ρόλου του εκπαιδευτικού χωρίς περαιτέρω εμβάθυνση, που αυτό άλλωστε θα αποτελούσε έργο ενός περισσότερο εξειδικευμένου επιστήμονα π.χ. του Ψυχολόγου (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Επίλογος

Το έργο που καλείται να εκπληρώσει ο εκπαιδευτικός είναι αναμφισβήτητα σύνθετο και δύσκολο. Καλείται να εκπληρώσει ένα σύνολο από καθηκοντα και υποχρεώσεις που προσδιορίζονται από τις νόρμες και αξιώσεις της πολιτείας, από τις απόψεις και προσδοκίες των «ομάδων αναφοράς» του σχολείου (γονείς, μαθητές) και από την αυτοαντίληψη του ρόλου του. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι εκείνος που βρίσκεται κοντά στο μαθητή τόσο σε ατομικό όσο και σε μαθησιακό επίπεδο, έχοντας αναπτύξει όλους εκείνους τους αμυντικούς μηχανισμούς, αφ' ενός για να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του δικού του προσωπικού κόσμου αλλά και αφ' ετέρου για να αντιμετωπίσει δύσκολες και προβληματικές καθημερινές καταστάσεις εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου, στις οποίες –όχι σπάνια– είναι δυνατόν να μεταβιβάσει δικές του ανικανοποίητες επιθυμίες και ανάγκες και έτσι να εμποδίσει την απρόσκοπτη μάθηση αλλά και την ατομική ολοκλήρωση των μαθητών του. Η αρτιότητα των επαγγελματικών γνώσεων από τη μια μεριά αλλά και οι δεξιότητες συμβουλευτικής είναι τα καθοριστικά στοιχεία που θα επηρεάσουν το εκπαιδευτικό έργο. Η σχολική μέρα είναι μια πρόκληση

για τον εκπαιδευτικό που καλείται να δημιουργήσει το κατάλληλα ενθαρρυντικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο θα αναδυθούν αρχικά οι δυσλειτουργικές καταστάσεις των μαθητών. Εν συνεχεία μέσω των δεξιοτήτων συμβουλευ-

τικής είναι δυνατόν αυτές οι δυσλειτουργικές καταστάσεις να τροποποιηθούν προς όφελος και των δυο εμπλεκόμενων μερών –εκπαιδευτικός και μαθητής– αλλά και προς όφελος του συνόλου σε επίπεδο ομάδας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ayers, H., Clarke, D. & Murray, A. (2001). *Perspectives on Behaviour. Resource Material for Teachers Series*. London : David Fulton Publishers.
- Γουδήρας, Δ. (2002). *Θέματα Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Docking, J. (1996). *Managing Behaviour in the Primary School*. London: David Fulton Publishers.
- Egan, G. (1994). *The skilled helper: a problem – management approach to helping*. Pacific Grove California: Brooks / Cole Publishing Company.
- Feltham, C. (1995). *What is Counselling?* London: Sage Publications.
- Fontana, D. (1994). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη* (Μ.Λώμη Μτφ.). Αθήνα: Εκδ. Σαββάλα. (Τίτλος πρωτότυπου: *Managing Classroom Behaviour*. Έτος πρωτότυπης έκδοσης: 1986).
- Geldard, K.-Geldard, D. (2004). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στα Παιδιά* (Μ. Μαλικιώση Λοΐζου Επιστημ. Επιμ., Σ. Μεταξάς Μτφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Τίτλος πρωτότυπου: *Counselling Children. A Practical Introduction*. Έτος πρωτότυπης έκδοσης: 1997).
- Herbert, M. (1998). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Τόμος Α΄ (Ι.Ν. Παρασκευόπουλος Επιμ. Εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Τίτλος πρωτότυπου: *Problems of childhood. A complete guide for all concerned*).
- Herbert, M. (2000). *Τα όρια στη συμπεριφορά των παιδιών*. (Β. Παπαδιώτη-Αθανασίου Επιστημ. Επιμ., Θ. Τσοβίλη Μτφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Τίτλος πρωτότυπου: *Setting limits: Promoting positive parenting*. Έτος πρωτότυπης έκδοσης: 1996).
- Ivey, A.E., Gluckstern, N.B. & Ivey, M. (1993). *Συμβουλευτική Μέθοδος Πρακτικής Προσέγγισης*. (Επιμ., Μ. Μαλικιώση-Λοΐζου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Τίτλος πρωτότυπου: *Basic Attending Skills*.).
- Jones, K. & Charlton, T. (1996). *Overcoming Learning and Behaviour Difficulties*. London: Routledge.
- Κολαντζή-Αζίζη Α., Ζαφειροπούλου Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καισσιωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2002). *Μάθηση και Διδασκαλία*. Τόμος Α΄. Αθήνα.
- Κλεφτάρας, Γ. (2004). «Το παιδί με καταθλιπτικά συμπτώματα και η αντιμετώπισή του από το δάσκαλο» στο Κολαντζή-Αζίζη Α., Ζαφειροπούλου Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη. Τόμος Δ΄*. Αθήνα.
- Κουγκούτας, Η. (2001). *Η Ψυχολογία του εφήβου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1999). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. 5^η Έκδοση.
- McLeod, J. (1996). *An introduction to Counselling*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press.
- Μεταλλίδου, Π. (1995). *Γνωστικές ικανότητες και γνωστικές – θυμικές διαστάσεις του εαυτού κατά την εφηβική ηλικία : Δομή και ανάπτυξη* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή).
- Molnar, A. & Lindquist, B. (1999). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο*. (Επιμ., Α. Κολαντζή-Αξίζι.). Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα. (Τίτλος πρωτότυπου: *Changing Problems Behavior in Schools*. Έτος πρωτότυπης έκδοσης: 1990).
- Mc Namara, S. & Moreton, G. (2001). *Changing Behaviour. Resource Materials for Teachers Series*. London: London: David Fulton Publishers.
- O' Brien, T. (1998). *Promoting Positive Behaviour*. London: David Fulton Publishers.
- Τσιάντης, Γ. (2001). *Εισαγωγή στην Παιδοψυχιατρική*. Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτη.
- ΥΠΕΠΘ. *Κανονισμός Λειτουργίας Κ.Δ.Α.Υ.* Γ6/4494/1-11-2001.
- Weare, K. (2004). *Developing the Emotional Literate School*. London: Paul Chapman Publishing.
- Ξωχέλλης, Π. (1981). *Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Zimbardo, P.G. (1999). *The shy child: Overcoming and preventing shyness from infancy to adulthood*. Los Altos: ISHK.

George Klefтарas¹, Ioanna Tzonichaki²

**PERCEIVED LOCUS OF CONTROL AND DEPRESSION AMONG
GREEK YOUNG AND OLDER ADULTS**

The relationship between locus of control and depressive symptoms was investigated in two groups of subjects, one of 250 young adults, the other of 240 community-living elderly. Significant relationships hold between self-reported depression and locus of control. Collectively, the three locus of control variables account for about 34% of the variance in predicting depression. Externality and specifically control by powerful others, does manifest a significant positive correlation with depression in both age groups but especially in the young adults group. Externals are younger and more depressed while internals are older and less depressed. The varied life crises in the two age groups which may account for this difference as well as implications in counselling depressed young and older adults are discussed.

Key words: Depressive symptoms, locus of control, young adults, elderly.

Γεώργιος Κλεφτάρας¹, Ιωάννα Τζονιχάκη²

**ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΕΓΧΟΥ ΚΑΙ ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ ΣΕ ΕΛΛΗΝΕΣ ΝΕΟΥΣ
ΚΑΙ ΗΛΙΚΙΩΜΕΝΟΥΣ**

Η σχέση μεταξύ «κέντρου ελέγχου» και καταθλιπτικών συμπτωμάτων μελετήθηκε σε δύο ομάδες υποκειμένων, η μία αποτελούμενη από 250 νέους ενήλικες και η άλλη από 240 ηλικιωμένα άτομα που ζουν ανεξάρτητα στην κοινότητα. Στατιστικά σημαντικές σχέσεις παρατηρήθηκαν μεταξύ κατάθλιψης και «κέντρου ελέγχου». Συνολικά, οι τρεις μεταβλητές του «κέντρου ελέγχου» ερμηνεύουν το 34% περίπου της διακύμανσης ως προς την πρόβλεψη της κατάθλιψης. Το εξωτερικό κέντρο ελέγχου και ειδικότερα ο έλεγχος που αποδίδεται στους ισχυρούς άλλους παρουσιάζει μια σημαντική θετική συνάφεια με την κατάθλιψη και στις δύο ηλικιακές ομάδες, αλλά κυρίως στους νέους ενήλικες. Τα άτομα με εξωτερικό κέντρο ελέγχου είναι νεώτερα και πιο καταθλιπτικά, ενώ τα άτομα με εσωτερικό κέντρο ελέγχου είναι πιο ηλικιωμένα και λιγότερο καταθλιπτικά. Τέλος, συζητιούνται οι λόγοι που μπορεί να εξηγήσουν αυτές τις διαφορές, καθώς και οι επιπτώσεις στη συμβουλευτική νέων και ηλικιωμένων ενηλίκων με κατάθλιψη.

Λέξεις κλειδιά: Καταθλιπτικά συμπτώματα, κέντρο ελέγχου, νέοι ενήλικες, ηλικιωμένοι.

1. G.K., Department of Special Education, University of Thessaly
2. I.T., Department of Occupational Therapy, Technological Educational Institute of Athens
Address all correspondence to George Klefтарas, University of Thessaly, Department of Special Education, Argonafton & Filellinon, 38221 Volos – Greece, tel. 24210-74738, 210-9885026, fax: 24210-74799, e-mail: gklefтарas@uth.gr

Perceived Locus of Control and Depression Among Greek Young and Older Adults

Depression is probably the most frequent of mental disturbances, in both young adults (Fabiano, Stark, & Lindsey, 2009; Vazquez, & Blanco, 2008; Vazquez, Torres, Lopez, Blanco, & Otero, 2008; Haarasilta, Marttunen, Kaprio, & Aro, 2001; Mikolajczyk, et al., 2008; Kessler, & Walters, 1998; Franko, et al., 2005; Kadison, 2006; Wardle, et al., 2004; Dyrbye, Thomas, & Shanafelt, 2006) and elderly persons (Colasanti, Marianetti, Micacchi, Amabile, & Mina, 2010; Luijendijk, et al., 2008; de la Cmara, et al., 2008; Smit, Ederveen, Cuijpers, Deeg, & Beekman, 2006; Norton, et al., 2006; Samuelsson, McCamish-Svensson, Hagberg, Sundström, & Dehlin, 2005).

Many problems have been associated with growing old in our society such as declining health, loss of friends and family, reduced income, social isolation, impaired intellectual functioning, declining prestige, loss of autonomy, and an increasing awareness of one's mortality (Blazer, 1993; Blazer & Hughes, 1991; Meis, 2005; Sui-Sui, Xia, & Ruo-Ling, 2006; Samuelsson, McCamish-Svensson, Hagberg, Sundström, & Dehlin, 2005; Schoevers, Smit, Deeg, Cuijpers, Dekker, van Tilburg et al., 2006). Although, the above factors have been associated with depression, the cognitive-behavioral component of locus of control has not been fully investigated especially in the elderly.

The role of reinforcement is considered as a crucial one in the acquisition and performance of skills and knowledge. What is important is the degree to

which the individual perceives that the reward follows from, or is contingent upon, his own behavior or attributes (internal control) versus the degree to which he feels the rewards is controlled by forces outside of himself and may occur independently of his own actions (external control). External controls believe that reinforcements are not under their personal control but rather under the control of powerful others, fate, luck, chance etc. (Rotter, 1966; Lefcourt, 1976).

A number of studies indicate positive relationships between externality, psychopathology and psychological adjustment (Ashkenazi, 2008; Balais, 2005; Shatz, 2000). More specifically several studies have yielded rather low but significant correlations between locus of control and depression in adolescents and young adults, indicating that an external locus of control is associated with more depression (Johnson, 2008; Zou, & Gan, 2007; Bryant, 2007; Spann, Molock, Barksdale, Matlin, & Puri, 2006; Clarke, 2004; Skorikov, & Vandervoort, 2003; Steptoe, & Wardle, 2001; Takakura, & Sakihara, 2001).

Thus some evidence exists that depression is associated with the external locus of control either related to chance or to powerful others (Steptoe, & Wardle, 2001; Clarke, 2004; Spann, Molock, Barksdale, Matlin, & Puri, 2006; Clarke, 2004; Licht-Strunk, van der Windt, van Marwijk, de Haan, & Beekman, 2007; Tsuboi, Fukukawa, Niino, Ando, & Shimokata, 2004). Also, the external locus of control-depression interpretation is in line with Seligman's theory of learned helplessness (1975), which postulates depression as a function of the

person's inability to control reinforcements outcomes.

However the results of a certain number of studies concerning locus of control and depression in adolescents and young adults are not consistent with the previous findings (Goodman, Cooley, Sewell & Leavitt, 1994; Pittman & Pittman, 1979; Weisz, Weiss, Wasserman & Rintoul, 1987; Wise & Rosenthal, 1982). Only a few studies (Fry & Grover, 1982; Hunter, Linn & Harris, 1982; Krause, 1986; Moore & Schultz, 1987) attempted to investigate, among other things, the relationship between the concept of control and depression in the elderly (Tsuboi, Fukukawa, Niino, Ando, & Shimokata, 2004; Jang, Chiriboga, Kim, & Rhew, 2010; Joiner, Cook, Hersen, & Gordon, 2007; Licht-Strunk, van der Windt, van Marwijk, de Haan, & Beekman, 2007).

As noted by various studies, the locus of control construct is multidimensional (Barling, 1982; Butler & Burr, 1980; Lindbloom & Law, 1982; Molinari & Niederehe, 1984-85). Especially for older individuals fate but mostly the powerful others dimension seems to be an important one, since with advanced age, belief in control by others might become salient. In studying these dimensions, Levenson's Internal, Powerful Others and Chance Scales (1973, 1981) are particularly useful because they consider the multidimensionality of locus of control by differentiating two types of externality: control by chance and control by powerful others.

As discussed previously there are a few relatively studies concerning locus of control and depression exclusively in the elderly in U.S.A. and in Europe and

only one in Greece (Tzonichaki, & Kleftaras, 1998; Tzonichaki, 1994). Generally results seem to indicate that depression in the elderly is significantly related to external locus of control and suggest that community-living aged are more internal than young adults. In contrast the results of Paukert, LeMaire and Cully (2009) indicate that an external locus of control related to chance reduce depressive symptoms, while the study of Cohen-Mansfield (1990) does not find such a relationship between perceived control and depression in community elderly.

Another interesting question is whether elderly persons have more depressive symptoms with regards to external locus of control than the population of young adults. Data in relation to this are rather not homogeneous. This paper reports a systematic investigation into the relationship between depressive symptomatology and locus of control in both young and older Greek adults as well as their differences. More specifically based in the existing literature it is expected: a) significant positive correlations between external locus of control either with a chance or a powerful others orientation and depression symptomatology and b) a significant negative correlation between internal locus of control and symptoms of depression in both young and older Greek adults.

It is also expected that together these three variables of locus of control (internality, externality with a chance orientation and externality with a powerful others orientation), collectively considered, constitute good predictors of depression. Finally, it is hypothesized

that there are important differences between young and older adults in the relationship of depression to internality, chance and powerful others.

Method

Subjects

The sample consisted of 490 young and older Greek adults. The young adult sample consisted of 250 undergraduate students, volunteers from University of Thessaly and T.E.I. of Athens: 90 males (36%) and 160 females (64%). Their ages ranged from 17 to 35 years, with a mean of 21.33 years. Most of them were financially dependents on their parents.

The elderly sample consisted of 240 retired, community-living residents from the extended area of Volos, Magnesia and the Athens, Attica, metropolitan area: 100 males (41.6%) and 140 females (58.3%). They were selected on a volunteer basis from the "Day Centers for Older Adults" existing in Greece. Less than 5% of the persons contacted failed to give their consent to the interview. Ages in the sample ranged from 60 to 98 years, with a mean of 75.54 years. Marital status was as follows: 8% single, 33.6% married, 7.6% divorced and 50.6% widowed.

Measures and Procedure

The young participants were administered in group two questionnaires in a random order. The older adults, each subject individually, in a session that lasted for about 1 hour and a half, completed randomly, with the assis-

tance of the interviewer, the same two questionnaires. The interviewer read questionnaires aloud to each subject, who was provided with a copy to read simultaneously.

1. *Questionnaire of Self Evaluated Depressive Symptomatology (QD2)*. The QD2 is a 52-item self-report that taps a variety of the affective, cognitive and somatic symptoms of depression. The items are answered true or false. Higher scores indicate more severe levels of depression. This questionnaire was constructed and validated by Pichot et al. (1984) in France. In fact, QD2 derived from the content analysis of the items of the four best known self report inventories exploring the symptoms experienced by depressive patients: the Hopkins Symptoms Check List (Derogatis, Lipman, Rickels, Uhlenhuth, & Covi, 1974), the French version of the Beck Depression Inventory (BDI; Pichot, Piret, & Clyde, 1966), the Depression Scale of the Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI-D; Hathaway & McKinley, 1942-47) and the Zung Self-Rating Depression Scale (SDS; Zung, 1965).

The QD2 has a) a good homogeneity (studied by computing the phi [Φ] coefficient for each item: all coefficients were significant to .01 level of significance except from two which were significant to .05 level of significance), b) a good reliability (split-half method; Spearman-Brown formula) studied in four groups of depressed (.93, $N = 157$), normal (.92, $N = 89$), organic (.95, $N = 90$) and psychiatric patients (.94, $N = 145$), c) a good concurrent validity according to three

criteria: contrasts between groups of depressed and non-depressed subjects (normal, organic and psychiatric patients), correlation with Zung Questionnaire, correlation with the intensity of depression as rated clinically, and d) a satisfactory factorial structure. The responses of a group of clinically depressed patients ($N = 157$) to QD2 were subjected to factor analysis which revealed three basic dimensions (factors), which correspond respectively to the feelings of loss of general drive, to the depressive-pessimistic mood, and to anxiety.

The QD2 was translated and adapted in Greek by a team of three bilingual psychologists (Κλεφτάρας & Τζονιχάκη, υπό δημοσίευση). The factorial structure of the Greek version of QD2, studied in a population of older and young adults (Tzonichaki, 1994. Tzonichaki & Klefтарas, 1998), has been proven satisfactory and confirmed the results of the French studies (Klefтарas, 1988, 1991, 2000. Pichot et al., 1984).

2. *Levenson Locus of Control Scale (LOC)*. Internality-Externality were measured by Levenson's (1973) multidimensional locus of control scale, which has three eight-item subscales designed to access beliefs in internal mastery (items: 1, 4, 5, 9, 18, 19, 21, 23), beliefs in control exerted by powerful others (items: 3, 8, 11, 13, 15, 17, 20, 22) and chance (items: 2, 6, 7, 10, 12, 14, 16, 24). Each item is presented in a six-point Likert format; response choices ranged from "strongly disagree" to "strongly agree". All items were presented together as part of a unified, 24-item attitude scale.

The LOC was constructed and validated in USA by Levenson (1973) and was translated and adapted in Greek by a team of three bilingual psychologists (Τζονιχάκη & Κλεφτάρας, υπό δημοσίευση). The factorial structure of the Greek version, studied in a population of older and young adults (Tzonichaki, 1994. Tzonichaki & Klefтарas, 1998), has been proven satisfactory and confirmed the results of the French and American studies (Klefтарas, 1997. Levenson, 1973, 1974).

Results

As mentioned earlier the measures used in this study are validated in U.S.A. or in France based on populations other than this of the older adults. Consequently, we deemed necessary to study first their factorial structure. According to the principal-components factor analysis, the factorial structure of these instruments, as it was found in our sample, is satisfactory and confirms the results of previous studies (Table I). Thus, QD2 contains a general factor and the Varimax rotations have given the expected factors. Concerning LOC, as expected, the multidimensionality of locus of control was confirmed. Thus, the Varimax rotations have given three identifiable factors: the first one groups the items of the subscale which is related to beliefs in an external control by chance: the second one concerns the subscale which corresponds to beliefs in an external control by powerful others and the third factor reflects beliefs in an internal control.

Table I
Principal-Components (PC) factor analysis of QD2 (Depression)
and LOC (Locus of Control) and LOC items loading at greater than
40 after Varimax rotation.

I t e m	Q D 2	L O C				I t e m	Q D 2
	1 P C	1 P C	Varimax Rotation				1 P C
			1 F	2 F	3 F		
1	.55	.28				27	.48
2	.36	.46	.58			28	.24
3	.49	.39		.52		29	.54
4	.41	-.05				30	.35
5	.41	.21			.63	31	.58
6	.50	.54	.44			32	.63
7	.45	.66	.59			33	.30
8	.50	.51				34	.55
9	.47	-.42				35	.45
10	.27	.44	.59			36	.55
11	.44	.44		.55		37	.57
12	.50	.54	.69			38	.52
13	.31	.62				39	.57
14	.41	.63	.63			40	.58
15	.59	.68		.59		41	.49
16	.61	.58				42	.24
17	.64	.60		.60		43	.42
18	.39	.36				44	.67
19	.55	.05			.74	45	.41
20	.62	.45		.67		46	.41
21	.52	-.10			.61	47	.45
22	.48	.62		.45		48	.53
23	.49	.04			.58	49	.52
24	.40	.60	.40			50	.60
25	.54					51	.63
26	.29					52	.65

The analyses that followed, confirmed our hypotheses. As predicted statistically significant correlations between locus of control and depression were obtained in both young and older adults (Table II). In fact the higher an

individual's belief in an external locus of control by powerful others (young, $r = .42, p < .0001$; elderly, $r = .36, p < .0001$) or by chance (young, $r = .37, p < .0001$; elderly, $r = .30, P < .0001$) the more depressed. Inversely, the

higher an individual's belief in an internal locus of control (young, $r = -.14$, $p < .01$; elderly, $r = -.30$, $p < .0001$) the less depressed. However these correlations, considered in the total sample

of young and older adults, are in the same direction, but higher with regards to externality (powerful others, $r = .51$, $p < .0001$; chance, $r = .49$, $p < .0001$).

Table II
Pearson correlation between locus of control subscale scores (LOC) and depression (QD2) in young adults, elderly and the total sample.

Depression (QD2)	Locus of Control (LOC)		
	Chance	Powerful Others	Internality
Young adults (N=250)	.37****	.42****	-.14**
Elderly (N=240)	.30****	.36****	-.30****
Total Sample (N=490)	.49****	.51****	-.20****

** $p < .01$ **** $p < .0001$

In this sense, regression analysis indicated that there is a statistically significant relation between depression and the overall locus of control variables (Table III): external locus of control by chance ($B = .26$, $T = 5.61$, $p < .00001$), external locus of control by powerful others ($B = .34$, $T = 7.41$, $p < .00001$) and internal locus of control ($B = .18$, $T = 4.86$, $p < .00001$). Collectively, these three variables account for about 34% of the variance in predicting depression ($R^2 = .34$, $F = 84.37$, $p < .00001$; all beta values re-

present standardized regression coefficients).

The analysis of variance for scores on depression analyzed by internal control, external control by chance, and by powerful others, age and sex indicates significant differences between groups. In fact there are significant differences with regards to age ($F = 11.10$, $p < .0001$), internality ($F = 6.01$, $p < .001$), chance ($F = 2.53$, $p < .01$), and powerful others ($F = 6.87$, $p < .001$). However, no significant main effects by sex were found in these data ($F = .24$,

Table III
Regression analysis to predict depression (N=240)

$R = .58839$ $R^2 = .34620$ Standard Error = 9.39122 $F = 84.37, p < .00001$					
Independent Variables of Locus of Control (LOC)	B	SE B	Beta	T	p
Chance	.32890	.5854	.26418	5.618	.0000
Powerful Others	.41904	.05650	.34805	7.417	.0000
Internality	.35914	.07287	.18402	4.962	.0000

$p > .05$). Groups' means and standard deviations show that the more external subjects are younger and more depressed whereas the more internal subjects are older and less depressed.

Discussion

The findings of this study were supportive of previous research linking external locus of control to depression. Overall, Levenson's locus of control scales are relatively good predictors of depression. In fact, it is the external locus of control and specifically the control by powerful others which is the strongest contributor to self-reported depressive symptoms. In general, the correlations obtained in this study, in a greek population, are higher than the ones observed in the American studies.

In our samples, independently of the age, depression is significantly related to both external orientations; however this relationship is stronger with regards to control by powerful others and particularly in the young adult sample. This is not what one could expect. Theoretically, due to physiological and psychological losses associated with old age, older adults are more often dependant on others for the satisfaction of their every day needs. Consequently, by growing old, one could expect that beliefs in control by others, might become predominant. It is possible that these beliefs have to be reconciled with beliefs in internal control and control by chance, in order to avoid depression.

The fact that depressive symptoms are higher related to externality in the group of young adults and that external subjects are younger and more de-

pressed while internals are older and less depressed suggest that the varied life crises in the two age groups may account for this difference. Young adults, and in our case University undergraduate students, face social, cultural and financial demands (professional, interpersonal, financial, beauty, effectiveness) often overwhelming where the uncertainty and the power of important others (for satisfaction of these demands) are difficult to ignore.

According to interpersonal Problem-Solving (D'Zurilla & Goldfried, 1971; Spivack, Platt & Shure, 1976), individuals who perceive reinforcements as being independent from their personal control, but rather under the control of powerful others or chance, would tend, when confronted to a conflictual interpersonal situation, to feel without personal control over the situation. This might result to a sense of inability to cope and solve this interpersonal conflict, self-defeating feelings and feelings of helplessness which could lead to depression.

Another interesting viewpoint, already mentioned, is the one of "learned helplessness" (Abramson, Garber & Seligman, 1980; Seligman, 1975). Based on this model, external beliefs may represent to depression toward depressive reactions, leading to depression according to a kind of "learned helplessness" mechanism. Abramson, Seligman and Teasdale (1978) argue that clinical depression is a result of attributing responsibility for outcome contingencies to external factors. However, as far as older adults are concerned it is quite difficult to distinguish whether their manifestations of helplessness corre-

spond to learned reactions or they constitute an adjustment to actual disabilities and actual loss of control.

Due to the cross-sectional, correlational nature of this study, it is possible that depression results in an external locus of control. Until longitudinal data are collected, we cannot be sure that externality has a truly causal relationship to depression. Further research is necessary to establish the direction of the relationship between these variables and to examine the possible effects of sex roles on the relationship between locus of control and depression not only to relatively well functioning young and older adults but also to clinically depressed individuals.

What also seems important to be taken into account in future research is the experienced control with respect to reported level of depression. It is possible that the amount of control experienced over sources of stress is more important in determining the level of depression than one's expectations about control (perceived locus of control). Both depression and locus of control are complex phenomena. It seems necessary for counsellors as well as researchers to clearly formulate what type of depression they are interested in and what particular aspects of locus of control they wish to explore. Most counsellors and clinicians would agree that there are different types of depression; for instance many depressions involve a deep sense of guilt whereas other depressions do not. Theoretically, one would expect guilt to result from an internal locus of control whereas a lack of guilt would be associated with an external locus of control.

If additional studies, in Greece, support the results presented in this paper, important implications for counsellors can be drawn. Internal locus of control seems to be a protective factor of depressive symptoms among young and older adults. Since externality is positively and internality negatively related to depressive symptoms then, an obvious goal in counselling depressed individuals would be to attempt to render them more self-sufficient by transforming their external belief system towards a more internal orientation. Furthermore, lack of control alone may

not cause depression. It is possible that the meaning of perceived lack of control is the decisive etiologic factor. Consequently it may be that perceived lack of control is more depressing for those young and older adults to whom being in control is salient and culturally important (social demands, sex roles, etc.). Finally it would be of considerable value for counsellors to attempt to identify the relative contribution of the above mentioned factors in the psychological well-being and adjustment of the depressed individuals.

REFERENCES

- Abramson, L. Y., Garber, J., & Seligman, M. E. P. (1980). Learned helplessness: An attributional analysis. In J. Garber & M.E.P. Seligman (Eds). *Human helplessness: Theory and applications*. New York, Academic Press.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans : critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Ashkenazi, R. (2008). Resilience and coping in children of divorce. *Dissertation Abstracts International*, 69.
- Balaisis, M. (2005). First-year students' adjustment at Vilnius University in Lithuania: The role of self-orientation, locus of control, social support and demographic variables. *Dissertation Abstracts International Section A*, 65.
- Barling, J. (1982). Maternal antecedents of children's multidimensional locus of control beliefs. *Journal of Genetic Psychology*, 140, 155-156.
- Blazer, D. G. (1993). *Depression in Late Life*. St Louis, MO: Mosby.
- Blazer, D. G., & Hughes, D. (1991). Subjective social support and depressive symptoms: Separate phenomena or epiphenomena. *Journal of Psychiatric Research*, 25, 199-203.
- Bryant, M. (2007). A psychosocial profile of at-risk African American middle and high school students. *Dissertation Abstracts International Section A*, 67.
- Butler, M., & Burr, R. (1980). Utility of a multidimensional locus of control scale in predicting health and job-related outcomes in military environments. *Psychological Reports*, 47, 719-728.
- Clarke, D. (2004). Impulsiveness, locus of control, motivation and problem gambling. *Journal of Gambling Studies*, 20(4), 319-345.
- Cohen-Mansfield, J. (1990). Perceived control, reinforcement, satisfaction, and depression in community elderly. Special Issue : Retirement migration: Boon or burden? *Journal of Applied Gerontology*, 9 (4), 492-503.

- Colasanti, V., Marianetti, M., Micacchi, F., Amabile, G., & Mina, C. (2010). Tests for the evaluation of depression in the elderly: A systematic review. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 50(2), 227-230.
- D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem Solving and Behavior Modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- de la Cmara, C., Saz, P., Lpez-Antn, R., Ventura, T., D a, J., & Lobo, A. (2008). Depression in the elderly community: II. Outcome in a 4.5 years follow-up. *The European Journal of Psychiatry*, 22(3), 141-150.
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., & Shanafelt, T. D. (2006). Systematic review of depression, anxiety, and other indicators of psychological distress among U.S. and Canadian medical students. *Academic Medicine*, 81(4), 354-373.
- Fabiano, P., Stark, C., & Lindsey, B. (2009). The prevalence and correlates of depression among college students. *College Student Journal*, 43(4, PtA), 999-1014.
- Franko, D. L., Striegel-Moore, R. H., Bean, J., Barton, B. A., Biro, F., Kraemer, H. C., Schreiber, G. B., Crawford, P. B., & Daniels, S. R. (2005). Self-reported symptoms of depression in late adolescence to early adulthood: A comparison of African-American and Caucasian females. *Journal of Adolescent Health*, 37, 526-529.
- Fry, P. S., & Grover, S. C. (1982). Cognitive appraisals of life stress and depression in the elderly: A cross-cultural comparison of Asians and Caucasians. *International Journal of Psychology*, 17 (4), 437-454.
- Goodman, S. H., Cooley, E. L., Sewell, D. R., & Leavitt N. (1994). Locus of control and self-esteem in depressed, low-income African-American women. *Community Mental Health Journal*, 30 (3), 259-269.
- Haarasilta, L., Marttunen, M., Kaprio, J., & Aro, H. (2001). The 12-month prevalence and characteristics of major depressive episode in a representative nationwide sample of adolescents and young adults. *Psychological Medicine*, 31, 1169-1179.
- Hathaway, S. R., & Mckinley, J. C. (1942-47). *Minnesota Multiphasic Personality Inventory*. New-York: Psychological Corporation.
- Hunter, K. I., Linn, M. W., & Harris, R. (1981-82). Characteristics of high and low self-esteem in the elderly. *International Journal of Aging and Human Development*, 14, 117-126.
- Jang, Y., Chiriboga, D., Kim, G., & Rhew, S. (2010). Perceived discrimination, sense of control, and depressive symptoms among Korean American older adults. *Asian American Journal of Psychology*, 1(2), 129-135.
- Johnson, T. (2008). The relationship between self-esteem, depression, and anxiety in children with behavior problems attending special schools: Implications for special and alternative education. *Dissertation Abstracts International Section A*, 69.
- Joiner, T., Cook, J., Hersen, M., & Gordon, K. (2007). Double depression in older adult psychiatric outpatients: Hopelessness as a defining feature. *Journal of Affective Disorders*, 101(1-3), 235-238.
- Kadison, R. (2006). College psychiatry 2006: Challenges and opportunities. *Journal of American College Health*, 54, 338-340.
- Kessler, R. C., & Walters, E. E. (1998). Epidemiology of DSM-III-R major depression and minor depression among adolescents and young adults in the National Comorbidity Survey. *Depression and Anxiety*, 7, 3-14.

- Kleftaras, G. (1988). *La dépression chez les personnes âgées: les événements et les activités agréables et désagréables ainsi que l'aptitude cognitive à résoudre des problèmes interpersonnels*. Thèse de Doctorat, Université de Paris-X-Nanterre, Paris, France.
- Kleftaras, G. (1991). Les événements et les activités agréables et désagréables chez les personnes âgées en fonction du niveau des sentiments dépressifs. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 41, 107-112.
- Kleftaras, G. (1997). Control-related beliefs and depressive symptomatology in a semi-institutionalized population of French elderly persons. *European Review of Applied Psychology*, 47(3), 225-229.
- Kleftaras, G. (2000). Interpersonal problem-solving of means-ends thinking, frequency and strength of pleasant and unpleasant activities and symptoms of depression in French older adults. *Physical and Occupational Therapy in Geriatrics*, 17, 43-63.
- Κλεφτάρης, Γ., & Τζονιχάκη, Ι. (υπό δημοσίευση). Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτιμούμενης Καταθλιπτικής Συμπτωματολογίας (Questionnaire d'Auto-Evaluation de la Symptomatologie Dépressive). Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα & Π. Ρούσση (Επιμ. Έκδ.) *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Krause, N. (1986). Stress and coping : Reconceptualizing the role of locus of control beliefs. *Journal of Gerontology*, 41 (5), 617-622.
- Lefcourt, H. M. (1976). *Locus of control : Current trends in theory and research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Levenson, H. (1973). Multidimensional locus of control in psychiatric patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 397-404.
- Levenson, H. (1974). Activism and powerful others: distinctions within the concept of internal-external control. *Journal of Personality Assessment*, 38, 377-383.
- Levenson, H. (1981). Differentiating among internality, powerful others, and chance. In J. M. Lefcourt (Ed.) *Research with locus of control construct*. New York: Academic Press.
- Licht-Strunk, E., van der Windt, D., van Marwijk, H., de Haan, M., & Beekman, A. (2007). The prognosis of depression in older patients in general practice and the community. A systematic review. *Family Practice*, 24(2), 168-180.
- Lindbloom, G., & Law, T. T. (1982). Three Measures of Locus of Control : What Do They Measure? *Journal of Personality Assessment*, 46, 70-71.
- Luijendijk, H., van den Berg, J., Dekker, M., van Tuijl, H., Otte, W., Smit, F., et al. (2008). Incidence and recurrence of late-life depression. *Archives of General Psychiatry*, 65(12), 1394-1401.
- Meis, M. (2005). Geriatric orphans: A study of severe isolation in an elderly population. *Dissertation Abstracts International Section A*, 65.
- Mikolajczyk, R., Maxwell, A., El Ansari, W., Naydenova, V., Stock, C., Ilieva, S., et al. (2008). Prevalence of depressive symptoms in university students from Germany, Denmark, Poland and Bulgaria. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43(2), 105-112.
- Molinari, V., & Niederehe, G. (1984-85). Locus of control, Depression and Anxiety in young and old adults : a comparison study. *International Journal of Aging and Human Development*, 20, 41-52.
- Moore, D., & Schultz, N. R. (1987). Loneliness among the elderly: The role of perceived responsibility and control. *Journal of Social Behavior & Personality*, 2 (2), 215-224.

- Norton, M., Skoog, I., Toone, L., Corcoran, C., Tschanz, J., Lisota, R., et al. (2006). Three-year incidence of first-onset depressive syndrome in a population sample of older adults: The Cache county study. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 14(3), 237-245.
- Paukert, A., LeMaire, A., & Cully, J. (2009). Predictors of depressive symptoms in older veterans with heart failure. *Aging & Mental Health*, 13(4), 601-610.
- Pichot, P., Boyer, P., Pull, C. B., Rein, W., Simon, M., & Thibault, A. (1984). Un questionnaire d'auto-évaluation de la symptomatologie dépressive, le questionnaire QD2, I. Construction, Structure factorielle et propriétés métrologiques. *Revue de Psychologie Appliquée*, 34, 229-250.
- Pichot, P., Piret, J., & Clyde, D. J. (1966). Analyse de la symptomatologie dépressive subjective [Analysis of the subjective depressive symptomatology]. *Revue de Psychologie Appliquée*, 16, 105-115.
- Pittman, N. L., & Pittman, T. S. (1979). Effects of amount of helplessness, training and internal-external locus of control on mood and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 39-47.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (Whole No. 609).
- Samuelsson, G., McCamish-Svensson, C., Hagberg, B., Sundström, G., & Dehlin, O. (2005). Incidence and risk factors for depression and anxiety disorders: Results from a 34-year longitudinal Swedish cohort study. *Aging & Mental Health*, 9(6), 571-575.
- Schoevers, R., Smit, F., Deeg, D., Cuijpers, P., Dekker, J., van Tilburg, W., et al. (2006). Prevention of late-life depression in primary care: Do we know where to begin? *The American Journal of Psychiatry*, 163(9), 1611-1621.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness : On depression, development and death*. San Francisco: Freeman.
- Shatz, S. (2000, September). The relationship of locus of control and social support to adult nursing home residents. *Dissertation Abstracts International*, 61.
- Skorikov, V., & Vandervoort, D. (2003). Relationships between the underlying constructs of the Beck Depression Inventory and the Center for Epidemiological Studies Depression Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 63(2), 319-335.
- Smit, F., Ederveen, A., Cuijpers, P., Deeg, D., & Beekman, A. (2006). Opportunities for Cost-effective Prevention of Late-Life Depression: An Epidemiological Approach. *Archives of General Psychiatry*, 63(3), 290-296.
- Spann, M., Molock, S., Barksdale, C., Matlin, S., & Puri, R. (2006). Suicide and African American Teenagers: Risk Factors and Coping Mechanisms. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 36(5), 553-568.
- Spivack, G., Platt, J. J., & Shure, M. B. (1976). *The Problem-Solving Approach to Adjustment : A Guide to Research and Intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stepcoe, A., & Wardle, J. (2001). Health behaviour, risk awareness and emotional well-being in students from Eastern Europe and Western Europe. *Social Science & Medicine*, 53(12), 1621-1630.
- Sui-Sui, M., Xia, Q., & Ruo-Ling, C. (2006). Relationship of Life Events and the Incidence of Geriatric Depression. *Chinese Mental Health Journal*, 20(3), 157-159.
- Takakura, M., & Sakihara, S. (2001). Psychosocial correlates of depressive symptoms among Japanese high school students. *Journal of Adolescent Health*, 28(1), 82-89.

- Tsuboi, S., Fukukawa, Y., Niino, N., Ando, F., & Shimokata, H. (2004). Age and gender differences in factors related to depressive symptoms among community-dwelling middle-aged and elderly people. *Japanese Journal of Psychology*, 75(2), 101-108.
- Tzonichaki, I. (1994). *La dépression et le «Locus of Control» chez les personnes âgées Grecques*. Thèse de Doctorat, Université Paris-X-Nanterre, Paris, France.
- Tzonichaki, I., & Kleftras, G. (1998). Etude comparative entre sujets jeunes et âgés, concernant la dépression et le «lieu de contrôle». *Journal d'Ergothérapie*, 20(2), 49-55.
- Τζονιχάκη, Ι., & Κλεφτάρης, Γ. (υπό δημοσίευση). Πολυδιάστατη Κλίμακα Κέντρου Ελέγχου (Multidimensional Locus of Control Scale). Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλιβιά & Π. Ρούσση (Επιμ. Έκδ.), *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- V zquez, F., & Blanco, V. (2008). Prevalence of DSM-IV major depression among Spanish university students. *Journal of American College Health*, 57(2), 165-171.
- V zquez, F., Torres, ., L pez, M., Blanco, V., & Otero, P. (2008). The prevalence of depression among female university students and related factors. *Major depression in women* (pp. 153-164). Hauppauge, NY: Nova Biomedical Books
- Wardle, J., Steptoe, A., Gullis, G., Sartory, G., Sek, H., Todorova, I., Vogeles, C., & Ziarko, M. (2004). Depression, perceived control, and life satisfaction in university students from Central-Eastern and Western Europe. *International Journal of Behavioral Medicine*, 11(1), 27-36.
- Weisz, J. R., Weiss, B., Wasserman, A. A., & Rintoul, B. (1987). Control-related beliefs and depression among clinic-referred children and adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 96 (1), 58-63.
- Wise, T. N., & Rosenthal, J. B. (1982). Depression, illness beliefs and severity of illness. *Journal of Psychosomatic Research*, 26(2), 247-253.
- Zou, L., & Gan, Y. (2007). Mediation effect of rumination on relationship between locus of control and depression among adolescents. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 15(5), 496-498.
- Zung, W. W. K. (1965). A self-rating depression scale. *Archives of General Psychiatry*, 13, 508-515.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΑΡΘΡΑ – ΕΡΕΥΝΕΣ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 92-93, Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2010, σσ. 47-61

*Καλλιόπη Κουνενού**

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ & ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Στο άρθρο αυτό επιχειρείται μια επισκόπηση σημαντικών διεθνών και ελληνικών δημοσιεύσεων στο αντικείμενο της διαχείρισης της επιθετικότητας στο σχολικό περιβάλλον με σκοπό την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις δράσεις που μπορούν οι ίδιοι να αναλάβουν. Αναλύονται τα χαρακτηριστικά του θύτη και του θύματος, τα κριτήρια και τα προειδοποιητικά σημάδια της συμπεριφοράς τους, καθώς και οι στρατηγικές συμβουλευτικής παρέμβασης που μπορεί να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός για την αντιμετώπιση της βίας με σκοπό την ψυχική προστασία όλων των εμπλεκόμενων μερών. Συγκεκριμένα αναλύονται: η παρατεταμένη διαδικασία, η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού εντός και εκτός τάξης καθώς και η έννοια της φροντίδας (caring) στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή.

*Kalliope Kounenou**

TEACHER'S COUNSELLING INTERVENTION & MANAGEMENT OF BULLYING: A LITERATURE REVIEW

In this paper a review of critical international and Greek publications in the object of management of school aggressiveness and bullying is attempted aiming at the briefing of teachers on the action that can themselves undertake. The characteristics of the bully and the victim, the warning signs of their behavior as well as the counselling strategies that the teacher can develop aiming at the protection of the mental health of all the involved parts, are analyzed. The paper emphasizes on the referral procedure, the teacher's counselling intervention both inside and outside the classroom as well as the significance of "caring" which characterizes the educator-student relationship.

* Η Καλλιόπη Κουνενού είναι Επίκουρος Καθηγήτρια Συμβουλευτικής & Επαγγελματικού Προσανατολισμού του Γενικού Τμήματος Παιδαγωγικών Μαθημάτων της ΑΣΠΑΙΤΕ, Επιστημονική Υπεύθυνη του Γραφείου Erasmus της ίδιας Σχολής και Διδάσκουσα στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών. *Επικοινωνία:* Άρκετου 7, 15452 Π. Ψυχικό, 2106744522, kkounen@aspete.gr, kkounenou@primedu.uoa.gr

Εισαγωγή

Η σχολική βία και επιθετικότητα δεν θεωρείται μόνο πρόβλημα της δικαιοσύνης και του κοινωνικού ελέγχου, αλλά και της εκπαίδευσης, της ψυχικής υγείας και της κοινωνίας. Οι θύτες, και μετά το σχολείο, συνεχίζουν να εκφράζουν την επιθετικότητά τους με τρόπο που βλάπτει άλλους ανθρώπους, ενώ την ίδια στιγμή τα θύματα υποφέρουν από μακροχρόνιες συνέπειες της θυματοποίησής τους (Αρτινοπούλου, 2001). Ο σχολικός εκφοβισμός (Bullying) αποτελεί μια συγκεκριμένη μορφή βίας που εκδηλώνεται στο σχολείο. Το φαινόμενο αυτό μελετήθηκε αρχικά στις σκανδιναβικές χώρες από τον Dan Olweus (1978). Αναφέρεται στη συστηματική κατάχρηση εξουσίας (Rigby, 2002) και στη σκόπιμη, κατ'επανάληψη επιθετική συμπεριφορά προς κάποιο θύμα που δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Olweus, 1999). Η επιθετική συμπεριφορά περιλαμβάνει την άμεση σωματική ή λεκτική επίθεση, την έμμεση επιθετικότητα (διαμέσου ενός άλλου μαθητή), την επιθετικότητα ενάντια στις σχέσεις (κατά των σχέσεων κάποιου με τους συμμαθητές του και κοινωνική επιθετικότητα), κατά της αυτοεκτίμησης και/ή του κοινωνικού κύρους κάποιου (Underwood, 2002). Συνήθως τα αγόρια είναι εκείνα που ασκούν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια σωματική και σεξουαλική βία. Η διαφορά όμως με τα κορίτσια μειώνεται πολύ στην περίπτωση της λεκτικής βίας και αυξάνεται αντίστροφα στην περίπτωση του έμμεσου εκφοβισμού (Smith, Nika & Papisideri, 2004).

Οι έρευνες στον ελληνικό χώρο καταδεικνύουν παρόμοια αποτελέσματα

με αυτές στον ευρύτερο ευρωπαϊκό (Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano & Slee, 1999). Πιο συγκεκριμένα, ως μορφές συμπεριφοράς βίας και σχολικού εκφοβισμού εμφανίζονται η σωματική, λεκτική απειλή, η κλοπή χρημάτων και άλλων αγαθών, καθώς και ο κοινωνικός αποκλεισμός (Kalliotis, 2000. Νόβα-Καλτσούνη, 2004). Τα κορίτσια εκφράζουν λιγότερο συχνά επιθετική συμπεριφορά από τα αγόρια και παράλληλα εμφανίζουν πιο συχνά και σε μεγαλύτερο βαθμό ενσυναίσθητική συμπεριφορά απέναντι στα θύματα (Houndoumadi & Pateraki, 2001).

Χαρακτηριστικά Θύτη-Θύματος

Τα παιδιά που ασκούν σχολικό εκφοβισμό παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά με παιδιά που εκδηλώνουν έντονη επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά: θερμή ιδιοσυγκρασία, ελλειπή συναισθηματική αναπαλλαγή στο οικογενειακό περιβάλλον, οικογενειακή βία και ελλιπή γονεϊκό έλεγχο. Τα παιδιά αυτά μοιράζονται την κοινή πεποίθηση ότι η βία και ο εκφοβισμός είναι το μέσο για τον έλεγχο της εξουσίας στις σχέσεις με τους συμμαθητές (Olweus, 1999). Οι δύο ομάδες παιδιών παρουσιάζουν όμως και διαφορετικά χαρακτηριστικά: τα παιδιά που ασκούν σχολικό εκφοβισμό παρουσιάζουν μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες και δεν γνωρίζουν τρόπους διαχείρισης διαφορούμενων ή συγκρουσιακών καταστάσεων που απαιτούν περισσότερο «ωστούς» τρόπους (Crick & Dodge, 1999). Άλλοι ερευνητές (Sutton, Smith & Swettenham, 1999a) τονίζουν ωστόσο ότι τα παιδιά που ασκούν σχολικό εκ-

φοβισμό μπορούν να επιδείξουν αρκετά καλές κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες σε τομείς που έχουν σχέση με τον εκφοβισμό, όπως οργάνωση μιας συμμορίας και επιλογή του κατάλληλου τόπου, χρόνου, τρόπου για επίθεση, ώστε να φαίνεται ότι το το θύμα το «άξιζε».

Στρέφοντας κάποιος την προσοχή του στο ποιος μαθητής μπορεί να είναι θύμα, φαίνεται ότι η ντροπαλότητα και τα εσωτερικά προβλήματα, καθώς και η διαφορετικότητα-εθνότητα, η εμφάνιση και ο σεξουαλικός προσανατολισμός-διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Τα παιδιά-θύματα προέρχονται από υπερπροστατευτικές και συνδεδεμένες οικογένειες, ενώ στη μεγάλη τους πλειοψηφία έχουν υπέρβη θύματα εκφοβισμού και κακοποίησης από τα αδέρφια τους (Duncan, 1999). Αγόρια και κορίτσια υφίστανται διαφορετικό είδος θυματοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, τα αγόρια υφίστανται κυρίως ανοιχτές σωματικές επιθέσεις και απειλές, ενώ τα κορίτσια γίνονται θύματα λεκτικών και έμμεσων μορφών παρενόχλησης, όπως πειράγματα, κουνισομπολιά, αποκλεισμός από την ομάδα των συνομηλίκων και άλλες (Ανδρέου, 2004).

Οι αρνητικές συνέπειες για τα παιδιά-θύματα του σχολικού εκφοβισμού και της σχολικής βίας είναι πολλές και μακροχρόνιες, ιδιαίτερα για τα παιδιά εκείνα που εξαιτίας των συνεχιζόμενων επιθέσεων δεν μπορούν να ξεφύγουν από το ρόλο του θύματος. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν υπερβολική αναστολή, μοναξιά, κατάθλιψη, νευρωσικά άγχη, χαμηλή αυτοεκτίμηση κατά την παιδική, εφηβική και ενήλικη ζωή (Schwartz, McFadyen-Ketchum, Dodge, Pettit & Bates, 1998), καθώς και σωματικά και ψυχοσωμα-

τικά προβλήματα (Kaltiala-Heino, Rimpela, Marttunen, Rimpela & Rantanan, 1999). Τα θύματα αντιδρούν με ποικίλους και διαφορετικούς τρόπους όταν υφίστανται τη βία. Ως πιο αποτελεσματική θεωρείται η αναζήτηση βοήθειας (Kristensen & Smith, 2003).

Ο Ρόλος των Συμμαθητών

Η βία στο σχολείο είναι μια συλλογική διεργασία και έχει τις ρίζες της στον τρόπο που ανταδρά η ομάδα συνομηλίκων στις διαδικασίες θυματοποίησης, στην ανοχή των δασκάλων και των γονέων (De Rossier, Gillesen, Coie & Dodge, 1994). Οι μαθητές αναλαμβάνουν διάφορους συμμετοχικούς ρόλους κατά τη θυματοποίηση ενός ή περισσότερων συμμαθητών τους. Ακόμα και αν δεν παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη σωματική ή ψυχολογική επίθεση που υφίσταται το θύμα, υποβοηθούν το δράστη ή/και του παρέχουν θετική ανατροφοδότηση. Η θετική ανατροφοδότηση έρχεται είτε με την επιβράβευση των πράξεών του, είτε προκαλώντας την οργή του δράστη με το να παίρνουν το μέρος του θύματος, αλλά κυρίως με το να παραμένουν αμέτοχοι, αποδεχόμενοι σιωπηρά την κατάσταση (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman & Kaukianinen, 1996). Τα παιδιά-συμμαθητές κρατούν αυτή τη στάση, είτε για να αποφύγουν τη δική τους θυματοποίηση, είτε για να επιτύχουν μεγαλύτερη αποδοχή από τον περίγυρό τους. Τα παιδιά που κρατούν μια κοινή στάση απέναντι στις επιθέσεις και τις διαδικασίες θυματοποίησης, σχηματίζουν συνήθως «φιλικούς συνασπισμούς», ενώ όποια παιδιά μένουν έξω από αυτούς είναι

συνήθως τα θύματα (Salmivalli, Huttenen & Lagerspetz, 1997). Οι περισσότεροι μαθητές συσπειρώνονται γύρω από το μαθητή-θύτη, ακολουθούν εκείνοι που παρωμένουν ουδέτεροι, ενώ εκείνοι που υποστηρίζουν το μαθητή-θύμα είναι ελάχιστοι. Η επιτυχία της αποτελεσματικότερης στρατηγικής αναζήτησης βοήθειας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το σύστημα στήριξης συμμαθητών, που μπορεί να ενθαρρύνει την αναζήτηση βοήθειας, από όπου και αν αυτή προέρχεται.

Η Στάση του Εκπαιδευτικού

Ως αποτέλεσμα, τα περισσότερα περιστατικά βίας και αντίστοιχα θυματοποίησης να αποκρύπτονται τόσο από τους γονείς όσο και από τους εκπαιδευτικούς (Ανδρέου, 2004. Houndoumadi & Pateraki, 2001). Η απόκρυψη αυτή υπονοεί την ύπαρξη μιας σιωπηλής συμμαχίας, η οποία ξεφεύγει από τα όρια της σχέσης θύτη-θύματος. Το σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης και κοινωνικού ελέγχου φέρει σημαντική ευθύνη στην αυξητική πορεία των κρουσμάτων βίαιης συμπεριφοράς. Όπως επισημαίνουν οι Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού (2001), τα φαινόμενα βίας και επιθετικότητας στο χώρο του σχολείου και έξω από αυτόν δεν έχουν μόνο σχέση με την προσωπικότητα του μαθητή, αλλά κυρίως με τις ομάδες και τους θεσμούς, με τους οποίους οι μαθητές έρχονται σε άμεση επαφή: οικογένεια, εκπαιδευτικοί, συμμαθητές, μέλη της ευρύτερης κοινότητας, σχολείο και κράτος – το τελευταίο μέσα από την εκπαιδευτική πολιτική και τους σχετικούς νόμους που θεσπίζει.

Τα ελληνικά σχολεία είναι περισσότερο προσανατολισμένα προς τη γνώση, η επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή περιορίζεται στη μετάδοση αυτής και αποκλείεται η συμμετοχική διαδικασία και η ανάληψη πρωτοβουλιών από το μαθητή, στοιχείο ζωτικό ιδιαίτερα κατά την εφηβική ηλικία. Παρόλ'αυτά, το επιβαρυνόμενο σχολικό πρόγραμμα δεν παρέχει τη δυνατότητα για εκτόνωση και δημιουργική έκφραση της ενέργειας των νεαρών αγοριών και κοριτσιών. Εντούτοις, σε κανένα δημόσιο σχολείο δεν έχει καταγραφεί επίσημα προσπάθεια εφαρμογής προγράμματος παρέμβασης για την πρόληψη ή την αντιμετώπιση της βίαιης συμπεριφοράς των μαθητών. Όσον αφορά στην ιδιωτική εκπαίδευση, έχει καταγραφεί μόνο μία συστηματική προσπάθεια πρόληψης και πρώιμης αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Ο Έλληνας εκπαιδευτικός συχνά είναι ανήμπορος να αντιμετωπίσει την επιθετική και βίαιη συμπεριφορά των μαθητών είτε αυτή στρέφεται προς το πρόσωπό του, είτε προς τους άλλους μαθητές. Η αδυναμία του αυτή οφείλεται αφενός στην έλλειψη συντονισμένων παρεμβάσεων από το σχολείο και αφετέρου στην ελλιπή εκπαίδευσή του σε ζητήματα «προβλημάτων συμπεριφοράς και διαχείρισής τους» ή «κατάρτισης σε συμβουλευτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες». Μερικά μόνο από τα προγράμματα πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προβλέπουν τη διδασκαλία ενός μόνο μαθήματος με γνωστικό αντικείμενο που αναφέρεται στα ψυχολογικά προβλήματα και τα προβλήματα συμπεριφο-

ρός και συνήθως πρόκειται για μάθημα Επιλογής.

Οι καθηγητές που στελεχώνουν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν διδάσκονται κάτι σχετικό. Η έλλειψη σχετικής εκπαίδευσης καθίσταται ακόμα πιο σοβαρή, αν αναλογιστεί κανείς τη δυσκολία που αντιμετωπίζει ο καθηγητής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: καλείται να επικοινωνήσει και να μεταφέρει τη γνώση σε μαθητές που παρουσιάζουν –εκτός από τις αναμενόμενες συναισθηματικές δυσκολίες (εξαιτίας της ηλικίας τους)– μεγάλες πολιτισμικές και κοινωνικο-οικονομικές διαφορές. Η τάξη είναι μια εξαιρετικά ανομοιογενής ομάδα με ιδιαίτερη δυναμική που χρήζει άμεσων και γρήγορων παρεμβάσεων από το συntonιστή. Εξαιτίας της ανεπαρκούς γνώσης και κατάρτισης, τόσο ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, όσο και το σχολείο αντιμετωπίζουν τη βίαιη συμπεριφορά των εφήβων με εξίσου αυταρχικές και βίαιες πρακτικές (Χηνάς & Χρυσανθίδης, 2000): κοινωνική έκθεση του νεαρού ατόμου, λεκτική επιθετικότητα, επιτιμητική συμπεριφορά, παράπονα στους γονείς, αποβολή από την τάξη, αποβολή από το σχολείο – η τελευταία θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια πρακτική προώθησης της περιθωριοποίησης. Η αυταρχική αυτή συμπεριφορά κλιμακώνει τη βία, ενισχύοντας το φαύλο κύκλο: η τιμωρία βιώνεται από το νεαρό άτομο ως τραυματική εμπειρία και επιβεβαιώνει την ιδέα του ότι είναι ανεπιθύμητος με συνέπεια την ενίσχυση της επιθετικής του συμπεριφοράς. Οι επεμβατικές προσπάθειες για πειθαρχία μακροπρόθεσμα αποτυγχάνουν, γιατί δεν προέρχονται από εσωτερικά κίνητρα, αλλά είναι αποτέ-

λεσμα συμμόρφωσης στις εντολές του πιο ισχυρού. Πρόκειται δηλαδή για μια άλλη σχέση θύτη-θύματος.

Η απουσία εμπλοκής του εκπαιδευτικού στις συγκρούσεις των παιδιών μεταξύ τους είναι μια άλλη ευρέως δεδομένη στρατηγική, που ωστόσο αποτυγχάνει. Δεν έχουν όλα τα παιδιά αποκτήσει τις κατάλληλες δεξιότητες διαχείρισης των συναισθημάτων τους και ομαλής επίλυσης των συγκρούσεων.

Συμβουλευτική Παρέμβαση από τον Εκπαιδευτικό

Προειδοποιητικά σημάδια

Ένα σημαντικό βήμα στην πρόληψη της μαθητικής βίας είναι η αναγνώριση των προειδοποιητικών σημαδιών των μαθητών που ενδέχεται να είναι σε κίνδυνο για τους άλλους ή για τον εαυτό τους. Καταρχάς είναι πολύ σημαντικό να τονίσουμε ότι τα προειδοποιητικά σημάδια δείχνουν τους μαθητές εκείνους που πρέπει να παραπεμφθούν για περαιτέρω αξιολόγηση. Ίσως διαπράξουν μια βίαιη πράξη, ίσως και όχι. Οι Dwyer, Osher & Warger (1998) παρουσιάζουν αρκετές κατευθύνσεις σχεδιασμένες για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αποφύγουν την εσφαλμένη χρήση ή ερμηνεία των προειδοποιητικών σημαδιών. Αυτές οι κατευθύνσεις, όπως έχουν αναλυθεί από τους Brock, Sandoval & Lewis (2001, σ. 295), είναι οι εξής:

- *Μην κάνετε κακό.* Η πρόθεση των καταλόγων πρώιμων προειδοποιητικών σημαδιών θα πρέπει να διευκολύνουν την αναγνώριση μαθητών που είναι διαταραγμένοι και χρει-

άζονται υποστηρικτικές παρεμβάσεις. Δεν θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για να στιγματίζουν, να αποκλείουν, να τιμωρούν ή να απομονώνουν. Επιπλέον, οι πληροφορίες για τα πρώιμα προειδοποιητικά σημάδια πρέπει να παραμένουν εμπιστευτικές.

- *Αποφύγετε τα στερεότυπα.* Είναι βασικό οι εκπαιδευτικοί να μη χρησιμοποιούν στερεότυπα (π.χ. εθνικότητα, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, μαθησιακή ικανότητα, εμφάνιση), για να εντοπίσουν τους μαθητές. Ακόμη κι αν ο σκοπός του εντοπισμού είναι η παροχή «χρήσιμων» παρεμβάσεων, τέτοιες ταμπέλες μπορούν να βλάψουν.
- *Δείτε τα προειδοποιητικά σημάδια μέσα σε ένα εξελικτικό πλαίσιο.* Εί-

ναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να εντάξουν τη συμπεριφορά του μαθητή στο κατάλληλο εξελικτικό πλαίσιο. Η συμπεριφορά που είναι τυπική για το εξελικτικό στάδιο δεν θα πρέπει να ερμηνεύεται ως προειδοποιητικό σημάδι.

- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν ότι τα παιδιά τυπικά εκδηλώνουν πολλά προειδοποιητικά σημάδια, επανειλημμένως και με ένταση αυξανόμενη στο χρόνο. Επομένως, είναι σημαντικό να μην αντιδρούν με υπερβολή σε ένα και μόνο σημάδι.

Α. Πρώιμα προειδοποιητικά σημάδια:

Ως πρώιμα προειδοποιητικά σημάδια ενδεχόμενης βίας αναφέρονται τα εξής (Brock, Sandoval & Lewis, 2001):

Πρώιμα προειδοποιητικά σημάδια ενδεχόμενης βίας	
Σωματικές εκδηλώσεις θυμού/επιθετικότητας	Π.χ. παρορμητικά χτυπήματα
Αίσθημα απόρριψης	Π.χ. τον έβαλαν στο μάτι, τον κορόιδεψαν
Άλλη αντικοινωνική συμπεριφορά	Π.χ. κατάχρηση ουσιών, δραστηριοποίηση σε συμμορία
Απόσυρση/Κατάθλιψη	Π.χ. κοινωνική απόσυρση, μεταπτώσεις της διάθεσης
Ενασχόληση με τη βία	Π.χ. ανάγνωση υλικού, επιλογές διασκέδασης
Μάρτυρας ή θύμα βίας, θύμα κακομεταχείρισης, κακοποίησης και/ή παραμέλησης	
Ενδιαφέρον/πρόσβαση σε όπλα	Π.χ. έχει φέρει όπλο στο σχολείο
Σχολική αποτυχία	Π.χ. προβλήματα πειθαρχίας, έλλειψη ενδιαφέροντος
Λεκτικές εκφράσεις θυμού/επιθετικότητας	Π.χ. απειλές για βία, λεκτική κακοποίηση
Έλλειψη ανεγκυρότητας	Π.χ. προκατειλημμένες στάσεις, αδυναμία να αναγνωρίζει τα συναισθήματα ή τα δικαιώματα των άλλων
Μικρή ή καμία επίβλεψη ή υποστήριξη από γονείς ή από έναν ενήλικο που νοιάζεται	Π.χ. αδιαφορία από κηδεμόνα
Απειλή ή απόπειρα αυτοκτονίας	Π.χ. μιλά για το τέλος

Β. Άμεσα προειδοποιητικά σημάδια βίας:

Ως άμεσα προειδοποιητικά σημάδια βίας για τον εντοπισμό των μαθητών υψηλού κινδύνου αναφέρονται τα εξής (Brock, Sandoval & Lewis, 2001):

- Σοβαρές συγκρούσεις σώμα με σώμα με συνομηλίκους ή μέλη της οικογένειας
- Σοβαρή καταστροφή περιουσίας
- Έντονη οργή για φαινομενικά ελάσσονες λόγους
- Λεπτομερείς απειλές για θανατηφόρα βία
- Κατοχή και/ή χρήση όπλων
- Άλλες αυτοτραυματικές συμπεριφορές ή απειλές αυτοκτονίας

Γ. Άμεσα προειδοποιητικά σημάδια βίας προς τον εαυτό:

Βία θεωρείται και αυτή που στρέφεται προς τον εαυτό και οδηγεί σε σοβαρούς τραυματισμούς ή ακόμα και σε θάνατο τους μαθητές που την ασκούν. Οι αυτοκτονίες σπάνια συμβαίνουν χωρίς κάποιο είδος προειδοποίησης. Τα πρώτα από τα έξι σημάδια που ακολουθούν αποτελούν τους περισσότερους προβλεπτικούς παράγοντες της αυτοκτονίας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα υπόλοιπα είναι μικρότερης σημασίας (Brock, Sandoval & Lewis, 2001):

Άμεσα προειδοποιητικά σημάδια βίας
Η ιατρική σοβαρότητα προηγούμενων αποπειρών αυτοκτονίας
Ένα ατομικό ή και οικογενειακό ιστορικό αποπειρών αυτοκτονίας
Έντονος αυτοκτονικός ιδεασμός
Ανακοίνωση σκέψεων για την αυτοκτονία, το θάνατο, το να πεθάνει ή τη μετά θάνατον ζωή (έλξη για το θάνατο)
Έντονη κατάχρηση ουσιών
Άγχος που απορρέει από σημαντικές απώλειες
Χαρίζει σημαντικά προσωπικά αντικείμενα
Λέει αντίο, υπονοεί ότι δεν θα βρεθεί στο μέλλον εδώ, επισημαίνει ότι τα προβλήματα γρήγορα θα τελειώσουν
Εαφνική αύξηση της δυσθυμίας
Δραστικές αλλαγές της συμπεριφοράς
Συναισθήματα θυμού, ενοχής, απαξίας, μοναξιάς, λύτης και ιδιαίτερα ανημπόριας και απελπισίας
Αυτοκαταστροφική και/ή παράτολμη συμπεριφορά
Απόσυρση ή απομόνωση
Δραστικές αλλαγές της όρεξης και/ή των συνθηθειών ύπνου
Παρορμητική και/ή επιθετική συμπεριφορά
Δραστική πτώση στην ποιότητα της σχολικής επίδοσης ή του σχολικού ενδιαφέροντος
Έλλειψη ενδιαφέροντος σε συνήθεις δραστηριότητες, εμφάνιση και σεξ
Μπλέκει σε φασαρίες με μορφές εξουσίας
Τελειομανία

Παραπεμπτική διαδικασία

Οι Brock, Sandoval & Lewis (2001) επισημαίνουν ότι ένας επαρκής σχεδιασμός σχολικής ασφάλειας και αντιμετώπισης των φαινομένων βίας στο σχολείο προϋποθέτει την ύπαρξη δύο επιπέδων παραπομπής: ένα για μαθητές σε «κίνδυνο», και ένα άλλο για μαθητές «υψηλού κινδύνου».

Το πρώτο στάδιο μιας παραπεμπτικής διαδικασίας είναι η αξιολόγηση των μαθητών και η διαπίστωση των πρώιμων προειδοποιητικών σημάδιων. Μέσα από ομάδες μελέτης μπορούν να εντοπιστούν τα θετικά και δυνατά σημεία των μαθητών, καθώς και εκείνα που προκαλούν ανησυχία. Στη συνέχεια, καταρτίζεται ένα σχέδιο δράσης που θα ασχολείται με τους τομείς που έχουν προκαλέσει ανησυχία και προβληματισμό. Σε αυτή τη φάση είναι κάτι περισσότερο από αναγκαία η συμμετοχή των γονέων, ενώ η ηλικία του μαθητή θα καθορίσει το βαθμό εμπλοκής του σε αυτή την πρώτη φάση αξιολόγησης και παραπομπής. Σε τακτά χρονικά διαστήματα, το προσωπικό του σχολείου που εμπλέκεται στην αξιολόγηση των μαθητών συσκέπτεται αναφορικά με την πρόοδο και την κατάσταση των μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο.

Η παραπεμπτική διαδικασία αφορά σε δεύτερο επίπεδο στους μαθητές εκείνους που εκδηλώνουν τα άμεσα προειδοποιητικά σημάδια βίας. Η αντίδραση του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι άμεση. Καταρχάς, να εντοπίσει αν ο μαθητής διαθέτει μέσα (όπλα, μαχαίρι, σουγιάς, κ.λπ.), με τα οποία μπορεί να απειλήσει άμεσα τη σωματική ακεραιότητα προσωπικού και μαθητών. Αυτά τα αντικείμενα πρέπει να του αφαιρεθούν όσο το δυνατόν γρηγορότερα. Στη

συνέχεια, καθίσταται απαραίτητη η παρακολούθηση του μαθητή, καθώς και της οικογένειάς του από ειδικούς ψυχικής υγείας. Επειδή τόσο ο μαθητής όσο και η οικογένειά του ενδέχεται να αντισταθούν στην προοπτική μιας τέτοιας θεραπευτικής διαδικασίας, θα πρέπει να βρίσκεται κοντά στο μαθητή ένα πρόσωπο έμπιστο, με το οποίο ο μαθητής έχει μια σχετικά επαρκή επικοινωνία. Όπως τονίζουν οι Brock, Sandoval & Lewis (2001), δεν θα πρέπει να αφήσει κανείς μόνο του έναν μαθητή, όταν αυτός έχει θεωρηθεί ότι ανήκει στην ομάδα υψηλού κινδύνου.

Παρέμβαση σε επίπεδο τάξης

Μια από τις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές σε ζητήματα σχολικής βίας είναι η συμβουλευτική σε επίπεδο τάξης-ομάδας. Στη διάρκεια αυτών των συναντήσεων, τίθεται και συζητάται από όλους το θέμα της βίας και της επιθετικότητας, της συναισθηματικής διαχείρισης και ιδιαίτερα αυτής του θυμού. Παράλληλα, οι μαθητές ενισχύονται να εκφράσουν τα συναισθηματά τους σε σχέση με τους συμμαθητές τους, προκειμένου τα ζητήματα που τους ενοχλούν να ειπωθούν.

Το θετικό κλίμα μέσα στην τάξη είναι απαραίτητο για την επιτυχία κάθε προγράμματος παρέμβασης. Το θετικό κλίμα επιτυγχάνεται με διάφορες στρατηγικές:

- Χρήση συνελεύσεων τάξεων, όπου όλοι έχουν τη δυνατότητα για συναισθηματική ανταλλαγή
- Μικρό μέγεθος τάξης
- Σαφή και ξεκάθαρη διδασκαλία
- Συνεργατική μέθοδο διδασκαλίας
- Ενίσχυση της αλληλεπιδραστικής μάθησης

- Αρκετές και επαρκείς ευκαιρίες στους μαθητές, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις
- Κατάλληλη και συχνή αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, απουσία επικρίσεων και αρνητικών στάσεων προς το πρόσωπο του μαθητή
- Μαθησιακή υποστήριξη και εξατομικευμένη στήριξη απέναντι σε συγκεκριμένους μαθητές, όταν αυτό είναι απαραίτητο, και γίνεται προσπάθεια, ώστε ο μαθητής να μην απορρίπτεται και να μην αποκλείεται (άμεσα ή έμμεσα) από το δάσκαλο ή/και από τους συμμαθητές του – με την ανοχή του δασκάλου
- Ομαδικός σχεδιασμός
- Ενίσχυση υψηλών προσδοκιών σε ζητήματα ακαδημαϊκά και συμπεριφοράς
- Δίκαια, σταθερά και συνεπή κριτήρια αξιολόγησης της συμπεριφοράς
- Ζητήματα που σχετίζονται με τις αρχές της ψυχικής υγείας, της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών, των σχέσεων με την οικογένεια της σχέσης με τη διαφορετικότητα κλ.π. πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στη διδασκαλία
- Διερεύνηση του λόγου για τον οποίο πυροδοτείται μια έκρηξη θυμού ή/και βίαιης συμπεριφοράς μέσα στην τάξη¹.

Η συμπεριφορά του ατόμου ρυθμίζεται σε μεγάλο βαθμό και από τα αποτελέσματά της. Ενεργείες με επιθυμητά

αποτελέσματα τείνουν να επαναλαμβάνονται, ενώ όσες επιφέρουν επώδυνα αποτελέσματα τείνουν να εξλείφονται.

Οι δάσκαλοι/καθηγητές μπορεί να παρέχουν στο μαθητή με διαταρακτική και βίαιη συμπεριφορά μια αναποτελεσματική καθοδήγηση λόγω της έλλειψης προσοχής στις λεπτομέρειες ή λόγω ασυνέπειας στις πράξεις τους. Ο ίδιος ο μαθητής μπορεί να μη γνωρίζει τους κανόνες συμπεριφοράς, ούτε τις προσδοκίες των άλλων από αυτόν (Κουνενού, 2008). Κάποιοι εκπαιδευτικοί αντιδρούν με υπερβολικά μέσα πειθαρχίας σε κρίσιμα ζητήματα και υπονομεύουν την αποτελεσματικότητα των μέσων αυτών.

Στις περιπτώσεις της ανυπακοής και της διαταρακτικής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη ο εκπαιδευτικός πριν αντιδράσει καλείται να απαντήσει στα εξής ερωτήματα, η απάντηση των οποίων θα καθορίσει τη συμπεριφορά του προς το μαθητή (Κουνενού, 2008):

- Γιατί έχει ο μαθητής την ανάγκη να συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο;
- Ποιο πρόβλημα προσπαθεί να επιλύσει συμπεριφερόμενος με αυτόν τον τρόπο;
- Είναι ικανός να κερδίσει την προσοχή του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών, επιδεικνύοντας μια πιο αποδεκτή συμπεριφορά;

Για τη δημιουργία και διατήρηση ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη, είναι απαραίτητο ο ίδιος ο εκπαιδευτι-

1. Συχνά οι κρίσεις βίαιης συμπεριφοράς παιδιών με αντικοινωνικές τάσεις είναι αποτέλεσμα των ματαιώσεων που βιώνουν, επειδή μπορεί να τους απωθούν είτε συγκεκριμένα μαθήματα, είτε ο τρόπος διδασκαλίας και αξιολόγησης (Κουρνούτας, 2007). Σε αρκετές περιπτώσεις παιδιών και εφήβων, οι κρίσεις βιαιότητας αποτελούν συμπτώματα μιας καταθλιπτικής ή μιας αγχώδους διαταραχής.

κός να μην προκαλεί τη βία. Η σχέση του εκπαιδευτικού με την ομάδα -τάξη στηρίζεται στη δικαιοσύνη και το σεβασμό (Fortin, 1998). Ο εκπαιδευτικός θα γίνει σεβαστός, εφόσον οι μαθητές καταλάβουν ότι είναι άξιος σεβασμού. Ο σεβασμός στο πρόσωπο ενός μαθητή είναι σεβασμός προς όλες τις πτυχές της προσωπικότητας του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποφεύγει παρατηρήσεις και σχόλια που μπορεί να προσβάλουν το μαθητή ή να τον φέρουν σε δύσκολη θέση. Η δικαιοσύνη συνίσταται αφενός στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών και αφετέρου στη βαθμολόγηση και αξιολόγηση της επίδοσής τους και όχι της προσωπικότητάς ή της συμπεριφοράς τους. Ο εκπαιδευτικός διατηρώντας την ψυχραιμία και τον αυτοέλεγχό του, ιδιαίτερα στις προκλήσεις των μαθητών του, δεν προκαλεί τη βία, και παράλληλα δηλώνει ότι δεν την ανέχεται.

Η ένταση μέσα στην τάξη πρέπει να σταματά ήδη εξαρχής. Χρειάζεται ιδιαίτερη επαγρύπνηση ορισμένες στιγμές στη διάρκεια μιας ημέρας ή μιας εβδομάδας ή και ενός τριμήνου, για να διαπιστώσει κανείς αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών. Οι θορυβώδεις εκδηλώσεις, οι μετακινήσεις μέσα στην τάξη εντοπίζονται αμέσως και οι εμπλεκόμενοι πρέπει να παροτρύνονται άμεσα να σταματήσουν ό,τι κάνουν.

Τα προβλήματα στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητού πρέπει να επιλύονται κατ'ιδίαν στο τέλος του μαθήματος χωρίς να εμπλέκονται άλλα πρόσωπα. Για τις συγκρούσεις μεταξύ μαθητών, ο εκπαιδευτικός πρέπει να δώσει τη δυνατότητα άμεσα για διαφορετική έκφραση των συναισθημάτων τους, χωρίς να προλάβουν να πάρουν θέση οι συμ-

μαθητές τους. Για την περίπτωση καταστάσεων περισσότερο σύνθετων και επαναλαμβανόμενων, η συζήτηση πρέπει να μεταφερθεί σε επίπεδο τάξης, σε στιγμές που ο καθένας μπορεί να εκφράσει τις σκέψεις του και τα συναισθήματά του.

Σε κάθε περίπτωση, τόσο για παιδιά μικρότερης ηλικίας, όσο και για εφήβους, απαιτείται η χρήση οργανωμένων και δομημένων παιδαγωγικών τεχνικών στο πλαίσιο της τάξης για τη διαχείριση των πολύ δύσκολων διαταρακτικών και βίαιων συμπεριφορών. Η αποτελεσματική διαχείριση περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τις ακόλουθες παραμέτρους (Κουρκούτας, 2007):

- Προώθηση και ενίσχυση των κοινωνικών/διαπροσωπικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του παιδιού που παρουσιάζει δυσκολίες ενσωμάτωσης
- Πλαισίωση και αποφασιστικός έλεγχος της συμπεριφοράς των παιδιών
- Θεσμοθέτηση και διδασκαλία σαφών κανόνων, σταθερή αναφορά στους κανόνες αυτούς ως βασικό στοιχείο της δυναμικής της τάξης
- Οργανωμένη και δομημένη διαχείριση της δυναμικής της τάξης, συνδυασμένη με ευέλικτες στάσεις. Στάσεις που ενισχύουν την αυτενέργεια και τις θετικές ανθόρητες πρωτοβουλίες των μαθητών, αλλά και τη χρήση εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας, κ.λ.π.)
- Αναγνώριση και διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς με αποφασιστικό τρόπο, αλλά σε ήπιο και ελεγχόμενο κλίμα
- Εμπλοκή ενηλίκων ή ειδικών στο σχολείο που μπορούν να λειτουρ-

γήσουν ως καθοδηγητές ή σύμβουλοι των παιδιών και να μειώσουν το βάρος που αισθάνεται ο εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι επιφορτισμένος και με τη διδασκαλία.

- Παρεμβάσεις βασισμένες σε λειτουργικές και εξατομικευμένες αξιολογήσεις που λαμβάνουν υπόψη τη συνολική λειτουργία του παιδιού.

Οι παρεμβάσεις στο πλαίσιο της τάξης που φαίνεται να είναι οι περισσότερες αποτελεσματικές είναι αυτές που προωθούν δυναμικές στρατηγικές, εστιάζοντας κυρίως στην ενίσχυση θετικών συμπεριφορών και συνδυάζοντας ελκυστικές διδακτικές τεχνικές με ανάλογη οργανωμένη πλατφόρμα της συμπεριφοράς μέσα στην τάξη (Bloomquist & Schnell, 2002). Πιο συγκεκριμένα, όταν αφενός παρέχονται στα παιδιά συστηματικά ευκαιρίες για μαθησιακή υποστήριξη και αφετέρου υιοθετείται ένα σύστημα πολλαπλής επιβράβευσής τους², προάγεται η ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών με προβληματική συμπεριφορά, ενισχύεται η σχέση τους με το σχολείο και μειώνεται δραστηκά η βία και επιθετική συμπεριφορά τους.

Παρέμβαση του εκπαιδευτικού εκτός τάξης

Όπως επισημάνθηκε και παραπάνω, δεν είναι όλα τα παιδιά σε θέση να επιλύσουν μόνα τους τις συγκρούσεις τους. Ταυτόχρονα η εξομάλυνση των συγκρούσεων είναι πολύ σημαντική για την καθημερινότητα μέσα στην τάξη και έξω από αυτήν. Ο εκπαιδευτικός φαίνεται να είναι εκείνος που πρέπει να πάρει θέση, μια που μπορεί

να εξασφαλίσει εποικοδομητικά αποτελέσματα, όπως τονίζει και ο Dan Olweus (1993).

Αποτελεσματικός είναι όμως ο εκπαιδευτικός εκείνος που μπορεί να σταθεί απέναντι στα παιδιά ως ενήλικας, με ικανότητες και εμπειρία, και είναι σε θέση:

- Να διακρίνει σε ποιες περιπτώσεις τα εμπλεκόμενα μέλη μπορούν να χειριστούν μόνα τους μία σύγκρουση και πότε αδυνατούν, οπότε και είναι αναγκαία η παρέμβασή του
- Να χρησιμοποιήσει παρεμβάσεις οι οποίες βασίζονται στις αρχές της επίλυσης σύγκρουσης, δηλαδή το σεβασμό, την ανοχή και την κατανόηση των διαφορών.

Χρειάζεται να μπορεί να διακρίνει πρώτα ο ίδιος ποιο τρόπο αντιμετώπισης της επιθετικής συμπεριφοράς χρησιμοποιεί. Οι συνήθειες τύποι είναι οι εξής: Τιμωρητικός & Αυταρχικός, Διδακτικός, Παραγνώρισης, Συμβιβασμού, Κατευνασμού & Επίλυσης προβλήματος. Αν ο δικός του τρόπος δεν είναι κατάλληλος, μπορεί να απευθυνθεί σε συνάδελφό του, του οποίου τον τρόπο κρίνει ως περισσότερο αποτελεσματικό. Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να ξεχνάει ότι τα παιδιά και οι νέοι παρατηρούν τον εκπαιδευτικό και συχνά παραδειγματίζονται από τη δική του συμπεριφορά. Τα βασικά κριτήρια επιλογής του κατάλληλου κάθε φορά τύπου είναι ο θετικός παραδειγματισμός των μαθητών, η επίλυση των συγκρούσεων και το θετικό κλίμα εντός του σχολείου.

Όταν ο εκπαιδευτικός έρχεται

2. Δίδονται υπευθυνότητες, ενισχύεται η σχέση δασκάλου-μαθητή και η θετική εικόνα του παιδιού απέναντι στους συμμαθητές του, επιβραβεύονται οι πρωτοβουλίες.

αντιμέτωπος με καταστάσεις άμεσης κρίσης, χρειάζεται να συγκρατεί τις δικές του επιθετικές αντιδράσεις και να προσπαθήσει να επιβληθεί όχι με τη χρήση βίας-, αλλά παρέχοντας επαρκή χρόνο στα παιδιά να ηρεμήσουν και απαιτώντας την άμεση διακοπή της σύγκρουσης. Πρέπει να δώσει χρόνο στον ίδιο του τον εαυτό να επεξεργαστεί με ψυχραιμία τα συναισθηματά του και κυρίως τη δική του συμπεριφορά απέναντι στα παιδιά που εμπλέκονται στην κρίση. Πολλές φορές, ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται στην κρίση με τον ίδιο τρόπο που κάνουν και τα παιδιά, δηλαδή παρορμητικά, χωρίς στρατηγική και σχέδιο εξομάλυνσης της κατάστασης και του αρνητικού κλίματος. Μια δική του βίαιη αντίδραση θα έχει πολύ αρνητικές συνέπειες στην ψυχροσύνθεση των παιδιών.

Μια ώριμη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι σε καταστάσεις κρίσεων βίας ξεκινάει με τη θεώρηση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών ως μια σύγκρουση που πρέπει να επιλυθεί. Η διαδικασία επίλυσης των συγκρούσεων περιλαμβάνει μια σταδιακή κατανόηση των αναγκών των συγκρουόμενων πλευρών (Χηνάς & Χρυσafiίδης, 2001). Η σταδιακή αυτή κατανόηση στηρίζεται στις δεξιότητες επικοινωνίας και στη δημιουργική σκέψη. Κατά τη διαδικασία επίλυσης της σύγκρουσης, πρέπει να δημιουργείται και να διατηρείται κλίμα που ενισχύει την από κοινού επίλυση του προβλήματος και να καταλήγει σε εκούσια συμμετοχή, χωρίς επιβολή και εξαναγκασμό. Για τούτο, είναι σημαντικό οι εμπλεκόμενοι να μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα τα αρνητικά τους συναισθήματα, να αποδέχονται την ελεύθερη

έκφραση των συναισθημάτων του άλλου, να αντιδρούν όσο το δυνατόν πιο ήρεμα στην κριτική και να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους.

Τα βασικά βήματα της διαδικασίας της επίλυσης των συγκρούσεων είναι τα παρακάτω (Χηνάς & Χρυσafiίδης, 2001):

- Προσδιορισμός του προβλήματος και του επιπέδου επίλυσής του
- Αποστασιοποίηση των απόψεων από το πρόβλημα και διάκριση των πραγματικών ζητημάτων αντιπαράθεσης από τα ζητήματα διαπροσωπικών σχέσεων. Διατύπωση διαδικαστικών κανόνων και κανόνων της διαδικασίας επίλυσης του προβλήματος
- Εντοπισμός διαφορετικών απόψεων. Προσεχτική ακρόαση των απόψεων από τη σκοπιά του καθενός από τους εμπλεκόμενους.
- Εντοπισμός των κινήτρων, αναγκών και συμφερόντων που οδηγούν στη σύγκρουση.
- Αναζήτηση εναλλακτικών επιλογών που να αποτελούν λύσεις και να ικανοποιούν τις ανάγκες όλων.
- Αξιολόγηση των εναλλακτικών επιλογών με βάση τα αντικειμενικά κριτήρια, τα οποία ορίζονται από τις επιθυμίες της μιας πλευράς. Αναζήτηση συμφωνίας που να ικανοποιεί καθέναν από τους εμπλεκόμενους.

Η αντιμετώπιση των συγκρούσεων με τη διαδικασία της επίλυσης των προβλημάτων αποτελεί μια αποτελεσματική εναλλακτική παρέμβαση στις παραδοσιακές αυταρχικές μεθόδους (π.χ. τιμωρίες, αποβολές κ.λ.π.), οι οποίες κλιμακώνουν τη βία και παράλληλα αποτελούν αρνητικό παράδειγμα για

όλους τους μαθητές³. Αντίθετα η διαδικασία επίλυσης σύγκρουσης φαίνεται να έχει μακροχρόνια θετικές συνέπειες, καθώς προκαλούν αλλαγές στις στάσεις και τις συμπεριφορές των παιδιών (Χηνάς & Χρυσοφίδης, 2001).

Η έννοια της φροντίδας (caring) στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή

Όλα τα ανθρώπινα όντα και κυρίως τα παιδιά και οι νέοι είναι ιδιαίτερα ευάλωτα στα συναισθήματα αποσύνδεσης και απομόνωσης. Συχνά η βίαιη συμπεριφορά των μαθητών σχετίζεται με τις αντιλήψεις που αυτοί έχουν για τη ζωή τους εντός του σχολείου και αυτές οι αντιλήψεις με τη σειρά τους επηρεάζονται άμεσα από τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές και τους ενήλικες του σχολείου (Jones & Jones, 2001). Τα σχολεία που χρησιμοποιούν τη φροντίδα και το ενδιαφέρον προς τους μαθητές τους ως βάση της φιλοσοφίας και της πρακτικής τους έχουν πολύ καλά αποτελέσματα στην πρόληψη και πρόωμη αντιμετώπιση της βίαιης συμπεριφοράς. Σχετική μελέτη (Hughes, Cavell & Jackson, 1999) έδειξε ότι οι δάσκαλοι που συμπεριέλαβαν το γνήσιο ενδιαφέρον και τη φροντίδα στη σχέση τους με τους μαθητές τους μείωσαν κατά πολύ την έκφραση της επιθετικότητας. Οι ίδιοι ερευνητές προτείνουν τη σύνδεση μαθητών με επιθετική συμπεριφορά με καθηγητές που έχουν ιδιαίτερες δεξιότητες στην εγκαθίδρυση και διατήρηση σχέσεων με παιδιά που αντι-

μετωπίζουν δυσκολίες στη συμπεριφορά τους. Οι έρευνες χρειάζεται να εστιάσουν στην ανίχνευση των χαρακτηριστικών των καθηγητών που είναι σε θέση να δημιουργήσουν τέτοιες σχέσεις. Η φροντίδα στη σχέση δασκάλου-μαθητή δημιουργεί συνθήκες που αναδεικνύουν ικανότητες των μαθητών που δεν θα είχαν με άλλο τρόπο αναπτυχθεί (Noblit, Rogers & McCadden, 1995). Η φροντίδα δεν έρχεται να αντικαταστήσει τον έλεγχο. Αντίθετα, όταν χρησιμοποιούνται από κοινού αποτελούν τη βάση για τη δημιουργία θετικού κλίματος και υγιών σχέσεων μέσα στην τάξη. Η φροντίδα φαίνεται να αποτελεί μια αποτελεσματική απάντηση στους αιτιολογικούς παράγοντες της έκφρασης της βίας από το νεαρό μαθητή.

Συμπεράσματα

Μελετώντας κανείς το ζήτημα της επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς των παιδιών μέσα στο σχολικό πλαίσιο, αντιλαμβάνεται ότι είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο γνωρίζει αλματώδη αύξηση τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό. Φαίνεται ότι πέρα από τις πολιτικές και κοινωνικές παρεμβάσεις που αποτελούν ένα ζητούμενο, εκείνος που καλείται να δώσει λύσεις με τη στάση του και τη συμπεριφορά του είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Ωστόσο, η πολυπλοκότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού, τα διευρυμένα και ασαφή όρια του παιδαγωγικού του ρό-

3. Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να χρίζει τον εαυτό του κριτή και τιμωρό, από τη στιγμή που αποτελεί μέρος του προβλήματος. Η τιμωρία δεν πρέπει να χρησιμοποιείται εκδικητικά από αυτόν που έχει φτάσει στα όριά του, αλλά ως τίμημα που έχει συμφωνηθεί ότι πρέπει να πληρώσει αυτός που έχει παραβεί τους κανόνες της τάξης και του σχολείου. Η τιμωρία σε αυτήν την περίπτωση είναι η επανόρθωση, δηλαδή η λήξη μιας σύγκρουσης που καθιστά δυνατή τη συμφιλίωση.

λου, αλλά κυρίως η έλλειψη εξειδικευ-
σης και παροχής εξειδικευμένης βοή-
θειας για τη διαχείριση δύσκολων κα-
ταστάσεων, επιβαρύνουν σημαντικά τον
ίδιο και το έργο του (Κουρκούτας,
2007). Η σπουδαιότητα όμως του φαι-
νομένου της σχολικής βίας, κυρίως λόγω
των μακροχρόνιων αρνητικών συνε-

πειών για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη,
απαιτεί τη διερεύνηση των αναγκών των
εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση
της επιθετικής συμπεριφοράς των μα-
θητών και την όσο το δυνατόν καλύτερη
κατάρτισή τους σε ζητήματα κατανόη-
σης της βίας και της επιθετικότητας και
των στρατηγικών αντιμετώπισής τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ανδρέου, Ε. (2004). Η βία στο σχολείο ως συλλογική διεργασία: ψυχοκοινωνικές δια-
στάσεις και αλληλεπιδράσεις μαθητών και μαθητριών που εμπλέκονται σε περιστα-
τικά θυματοποίησης. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Γ. Κλεφτάρας (Επιμ. Έκδ.) *Εφαρ-
μοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού* (σς. 227-244). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα:
Μετάιχμο.
- Bloomquist, M. L. & Schnell, S. V. (2002). *Helping children with aggressive and conduct
problems: Best practises for intervention*. New York: The Guildford Press.
- Brock, S. E., Sandoval, J. & Lewis, S. (2001). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Εγχειρίδιο
για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο* (Επιμ. Έκδ.: Χατηχρήστου,
Χ.). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Crick, N.R. & Dodge, K.A. (1999). "Superiority" is in the eye of the beholder: A comment
on Sutton, Smith and Swettenham. *Social Development*, 8, 128-131.
- De Rossier, M.E., Gillesen, A.H.N., Coie, J. & Dodge, K.A. (1994). Group social context
and children's aggressive behaviour. *Child Development*, 65, 1068-1079.
- Duncan, R.D. (1999). Peer and sibling aggression: An investigation of intra- and extra-
familial bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 14, 871-886.
- Dwyer, K., Osher, D. & Warger, C. (1998). *Early warning, timely response: A guide to safe
schools*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Fortin, J. (1998). Κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην πρόληψη των καταστάσεων βίας.
Στο Α. Μπεζέ (Επιμ. Έκδ.), *Βία στο σχολείο, Βία του σχολείου...* Αθήνα: Ελληνικά
Γράμματα.
- Hughes, J.N., Cavell, T.A., & Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-
student relationship on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of
Clinical Child Psychology*, 28, 173-184.
- Houndoumadi, A. & Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools:
Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational Review*, 53, 19-26.
- Jones, V.F., & Jones, L.S. (2001). *Comprehensive classroom management: creating
communities of support and solving problems* (6th ed.). Needham Heights, MA: Allyn &
Bacon.
- Kalliotis, P. (2000). Bullying as a special case of aggression: procedures for cross-cultural
assessment. *School Psychology International*, 21, 47-64.

- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpela, A. & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression and suicidal ideation in Finnish adolescents-School survey. *British Medical Journal*, 319, 348-351.
- Kristensen, S. M. & Smith, P.K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims and not involved in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479-488.
- Κουννεού, Κ. (2008). Συμβουλευτική Ψυχολογία, Συμβουλευτική & Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Σημειώσεις για το αντίστοιχο μάθημα. Μαρούσι: Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
- Κουρκούτας, Η. (2007). Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Noblit, G.W., Rogers, D.L., & McCadden, B.M. (1995). In the meantime: The possibilities of caring. *Phi Delta Kappan*, 76, 680-685.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004). Η βίαιη/παρεμβατική συμπεριφορά των μαθητών και ο ρόλος του σχολείου στην πρόληψη. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Γ. Κλεφτάρας (Επιμ. Έκδ.), *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού* (σσ. 245-264). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying in schools: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1999). Taeter-Opfer-Probleme in der schule: Erkenntnsstand und interventionsprogramm. In H.G Holtappels, W. Heitmeyer, W. Merizer, & K-J. Tillman (Hrsg), *Forschung uber Gewalt an Schulen* (pp. 281-313). Weinheim und Munchen: Juventa.
- Πετρόπουλος, Ν. & Παταστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο (γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Χηνάς, Π. & Χρυσαιφίδης, Κ. (2001). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠΕΠΘ.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. & Kaukianinen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relation to social status within the group. *Aggressive behaviour*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C., Huttunen, A. & Lagerspetz, K. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305-312.
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S., Dodge, K., Pettit, G. & Bates, J. (1998). Peer group victimization as a predictor of children's behaviour problems at home and in school. *Development and Psychopathology*, 10, 87-99.
- Smith, P.K., Nika, V. & Papasideri, M. (2004). Bullying and violence in schools: an international perspective and findings in Greece. *Ψυχολογία*, 11, 184-203.
- Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Sutton, J., Smith, P.K., & Swettenham, J. (1999a). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?, *British Journal of Developmental Psychology* 17, 435-450.
- Underwood, M. K. (2002). Sticks and stones and social exclusion: Aggression among girls and boys. In P.K. Smith & C.H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 533-548). Oxford: Blackwell.

*Κωσταρά Αθηνά**

**Η ΣΧΕΣΗ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ
ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΟΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ C. ROGERS**

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η σχέση καθηγητών (Φιλολόγων- Μαθηματικών) και μαθητών Γυμνασίου σύμφωνα με τις αρχές που διέπουν την προσωποκεντρική θεωρία του Αμερικανού ψυχολόγου και ψυχοθεραπευτή Carl R. Rogers. Ειδικότερα, επιδιώξαμε να διερευνήσουμε συγκεκριμένες παρμέτρους του γενικού στόχου που αφορούν στην παρουσία των αρχών της προσωποκεντρικής θεωρίας στην παιδαγωγική σχέση, δηλαδή αυτών της Αναγνώρισης, της Ενσυναίσθησης, της Ανεπιφύλακτης αποδοχής και της Συμφωνίας.

Από τα ευρήματα δεν διαφαίνεται κάποια σημαντική τάση αναφορικά με την προσωποκεντρική σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στους καθηγητές (Φιλολόγους- Μαθηματικούς) Γυμνασίου και τους μαθητές τους. Ειδικότερα, από τα σχετικά ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, δεν είναι ικανοποιημένοι σε σημαντικό βαθμό από το επίπεδο αναγνώρισης που βιώνουν από τους καθηγητές τους, είναι περισσότερο δυσαρεστημένοι παρά ευχαριστημένοι από την κατανόηση που δείχνουν οι καθηγητές προς αυτούς, βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό απόρριψη παρά αποδοχή, ενώ δε βιώνουν σε ικανοποιητικό βαθμό ως γνήσια τη συμπεριφορά των καθηγητών τους.

Λέξεις κλειδιά: Αρχές προσωποκεντρικής θεωρίας, προσωποκεντρική σχέση, Αναγνώριση, Ενσυναίσθηση, Ανεπιφύλακτη αποδοχή, Συμφωνία.

*Kostara Athina**

**THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS OF SECONDARY
EDUCATION AND STUDENTS ON THE VIEW
OF THE PERSON-CENTERED THEORY OF CARL R. ROGERS**

The aim of the present study was to investigate the relationship between teachers of secondary education (Philologist-Mathematician) and students of junior high school concerning the principles that condition the person-centered theory of the American psychologist and psychotherapist Carl R. Rogers. Specifically, we aimed to investigate specific parameters of the general target concerning the presence of principles of person-centered theory in pedagogic relation that are those of the Authenticity, of Empathy and of Unconditionality and Congruence.

* Η Κ. Α. είναι Msc Ψυχολογίας-Συμβουλευτικής στις Επιστήμες της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 45110 Ιωάννινα. *Επικοινωνία:* Τηλ. 6978 055152, e-mail:chkostara@cc.uoi.gr

From the findings, an important trend concerning the person-centered relationship between teachers of high school (Philologist-Mathematician) and their students was not revealed. Specifically, from the relative findings of the research, it results that the students who participated in the study are not satisfied to a significant degree from the level of authenticity experienced from their teachers, are more dissatisfied rather than pleased from the comprehension which their teachers show them, they experience to a larger extent rather than acceptance, whereas they do not experience the behavior of their teachers genuine to a satisfactory degree.

Εισαγωγή

Η προσωποκεντρική θεωρία αποτελεί μία από τις σημαντικότερες και πιο αποτελεσματικές θεραπευτικές μεθόδους. Επηρέασε βαθύτατα όχι μόνο την ψυχολογία και την ψυχοθεραπεία αλλά και άλλους κλάδους, όπως την εκπαίδευση, την κοινωνική εργασία, τον κλήρο κ.λ.π. Προτάθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1940 από τον Αμερικανό ψυχολόγο και ψυχοθεραπευτή Carl Ransom Rogers και η εξέλιξη της συνδέεται άρρηκτα με το έργο του. (Μπρούζος Α., 2004: 275).

Ο Carl R. Rogers υποθέτοντας πως οι αρχές της προσωποκεντρικής του θεωρίας μπορούν να εφαρμοστούν σε κάθε μορφή διαπροσωπικής επικοινωνίας, προτείνει την εφαρμογή της θεωρίας του σε περιοχές πέραν της συμβουλευτικής και της θεραπείας, όπως στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία. (Μπρούζος Α., 2004: 275 κ.ε.)

Η εφαρμογή της στην κλινική πράξη καταδεικνύει ότι καταπολεμά και θεραπεύει με επιτυχία νευρώσεις και διάφορες άλλες ψυχικές διαταραχές. Βασική προϋπόθεση γι' αυτό είναι η δόμηση μιας θεραπευτικής σχέσης ανάμεσα στον σύμβουλο και τον πελάτη, η οποία διέπεται από γνησιότητα, ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση και ενσυναίσθητική

κατανόηση. (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1999, σελ. 149). Η ενσυναίσθητική κατανόηση συντελείται μέσω της ενεργητικής ακρόασης και περιλαμβάνει τα στάδια του συντονισμού της γλώσσας του σώματος, τις ελάχιστες δυνατές αποκρίσεις, την αντανάκλαση και την περίληψη. (Geldard, K., & Geldard, D., 2004: 111). Στα πλαίσια της σχέσης αυτής ο πελάτης βοηθείται στην κατεύθυνση της απελευθέρωσης των συναισθημάτων του, των γνωστικών πτυχών της εμπειρίας του, της ανάλυσης και της επεξεργασίας των προβλημάτων του σε ατομικό επίπεδο (Μπρούζος Α., 2004: 19).

Βασική υπόθεση της προσωποκεντρικής προσέγγισης είναι ότι ο άνθρωπος, βιώνοντας μια σχέση με συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά, διαθέτει ένα απέραντο απόθεμα να κατανοεί τον εαυτό του και να αλλάξει. Επίσης, η προσωποκεντρική προσέγγιση τονίζει την ατομικότητα και τη μοναδικότητα κάθε ατόμου και θεωρεί ότι η φύση του ανθρώπου χαρακτηρίζεται από υποκειμενικότητα και ελευθερία παρά από αντικειμενικότητα και καθορισμό. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την προσωποκεντρική προσέγγιση, η δράση του ανθρώπου υποκινείται από την προσπάθεια να επιτύχει στόχους και να δώσει νόημα στη ζωή του. Στο σημείο αυτό η προσωποκεντρική θεωρία αξιώνει τη

σύζευξη των γνωστικών, συναισθηματικών και σωματικών πτυχών απαιτώντας έτσι την ενιαία θεώρηση του ανθρώπου (Μπρούζος Α., 2004: 19).

Η προσωποκεντρική συμβουλευτική από την εμφάνισή της ως σήμερα, έχει σημειώσει ενδιαφέρονσα εξελικτική πορεία. Σε προγενέστερο επίπεδο, η προτεινόμενη προσέγγιση συμβουλευτικής εφαρμόστηκε σε τομείς όπως η αγωγή, η διδασκαλία, η κοινωνική εργασία, η διοίκηση κ.λ.π., ενώ σε μεταγενέστερο επίπεδο η προσωποκεντρική συμβουλευτική προτάθηκε και ως μία από γενικές αρχές για τη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων (Μπρούζος Α., 2004: 19).

Η εφαρμογή της προσωποκεντρικής θεωρίας στον τομέα της εκπαίδευσης κρίνεται σημαντική δεδομένου ότι το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τις διδακτικές τεχνικές και μεθόδους στον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τη στάση του απέναντι στους μαθητές.

Τα ευρήματα σχετικών ερευνών στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (βλ. Arsy 1976, Rogers 1989) και στη Γερμανία από την ομάδα του Tausch επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα της προσωποκεντρικής στάσης στο σχολείο. Συγκεκριμένα προέκυψε ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί διέπονται από ενσυναίσθηση, αποδοχή-σεβασμό-θέρμη και γνησιότητα για τους μαθητές, και όταν η στάση αυτή γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές, τότε δημιουργείται ανάμεσα σ' αυτούς μια τέτοια σχέση που διευκολύνει σημαντικά τόσο την εξέλιξη της προσωπικότητας των μαθητών, όσο και την απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων.

Αντίθετα, αν η προσωποκεντρική στάση υπάρχει σε περιορισμένο βαθμό,

τότε οι πιθανότητες για προσωπική ανάπτυξη και απόκτηση γνώσεων μειώνονται αισθητά. Εξάλλου, σχετικά ερευνητικά ευρήματα (βλ. Tausch 1999: 6 κ.ε. Στα ελληνικά βλ. Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης 2003: 145 κ.ε., Μπρούζος Α., 1998: 228 κ.ε.) δείχνουν πως μαθητές που βιώνουν εκπαιδευτικούς με υψηλού βαθμού σεβασμό, αποδοχή, ενσυναίσθηση, γνησιότητα εμφανίζουν:

- Ευνοϊκότερη ψυχική κατάσταση και προσωπική ικανοποίηση, μεγαλύτερη εμπιστοσύνη, λιγότερους φόβους.
- Καλύτερες γνωστικές επιδόσεις, καλύτερη ποιότητα προφορικής συμμετοχής στο μάθημα, υψηλότερο επίπεδο διανοητικών διεργασιών.
- Μεγαλύτερη ετοιμότητα συνεργασίας, ευνοϊκότερη κοινωνική συμπεριφορά και λιγότερη επιθετικότητα.

Ήδη επί των ημερών του Rogers η προσωποκεντρική προσέγγιση είχε διαδοθεί σ' όλο τον κόσμο

Στον ελληνόφωνο χώρο, τα πρώτα βήματα ανάπτυξης της προσωποκεντρικής προσέγγισης έγιναν στην Κύπρο. Αυτό οφείλεται κυρίως στο διευθυντή της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου Μιχαλόκη Μαραθεύτη, έναν εμπνευσμένο παιδαγωγό, του οποίου οι παιδαγωγικές αντιλήψεις προσεγγίζουν σε πολλά σημεία τις θέσεις της προσωποκεντρικής αγωγής του Rogers. Εφάρμοσε στην Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου, στον τομέα της εκπαίδευσης, τη «διαλογοκεντρική αρχή» (Μαραθεύτης, Μ., 1992: 103) με βασικά στοιχεία τον εποικοδομητικό διάλογο και την υπεύθυνη ελευθερία διδασκόντων και διδασκόμενων.

Η αναζήτηση και μελέτη της σχετι-

κής βιβλιογραφίας, ανέδειξε την ελλιπή ερευνητική αντιμετώπιση του θέματος και την ανάγκη για μία πρώτη ερευνητική προσέγγισή του στην ελληνική πραγματικότητα, της οποίας η παρουσίαση έπεται.

Η Παρούσα Έρευνα

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τη σχέση καθηγητών (Φιλολόγων-Μαθηματικών) και μαθητών Γυμνασίου υπό το πρίσμα της προσωπικοκεντρικής θεωρίας. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα-υποθέσεις της επικεντρώνονται στα εξής σημεία:

1. Αναγνωρίζει ο καθηγητής τις προσπάθειες των μαθητών;
2. Βιώνουν οι μαθητές εκτίμηση και σεβασμό από τον καθηγητή;
3. Αποδέχεται ο καθηγητής τους μαθητές χωρίς όρους και προϋποθέσεις;
4. Είναι ο καθηγητής κατά την επικοινωνία του με τους μαθητές γνήσιος και αυθεντικός;

Μέθοδος

Ερωτηματολόγιο: Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η σύντομη μορφή της Κλίμακας Σχέσεων του Barrett-Lennard, η οποία απαρτίζεται από τέσσερις υποκλίμακες, αυτές της Αναγνώρισης, της Ενσυναίσθησης, της Ανεπαφύλακτης Αποδοχής και της Συμφωνίας. Η συγκεκριμένη κλίμακα δομείται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από 40 προτάσεις που αναφέρονται στη σχέση καθηγητή και μαθητή σύμφωνα με τις αρχές της προσωπικοκεντρικής θεωρίας.

Πιο συγκεκριμένα, 10 προτάσεις (6

θετικά και 4 αρνητικά διατυπωμένες) αναφέρονται στο βαθμό *Αναγνώρισης* που βιώνουν οι μαθητές από τους καθηγητές τους, στο βαθμό *Εκτίμησης* και *Σεβασμού* που εκδηλώνει ο καθηγητής προς τους μαθητές του. Ειδικότερα, έξι προτάσεις είναι θετικά διατυπωμένες και αφορούν την έκφραση και εκδήλωση θετικών συναισθημάτων και στάσεων του καθηγητή προς τους μαθητές του, όπως σεβασμός, εκτίμηση, φιλικότητα, συμπάθεια, ενδιαφέρον («Ο καθηγητής με σεβεται ως πρόσωπο», «Ο καθηγητής τρέφει πραγματική συμπάθεια για μένα», «Αισθάνομαι ότι ο καθηγητής μου με εκτιμά», «Ο καθηγητής μου νοιάζεται για μένα» «Ο καθηγητής είναι φιλικός μαζί μου», «Ο καθηγητής νοιώθει στοργή για μένα»).

Οι υπόλοιπες τέσσερις προτάσεις («Ο καθηγητής είναι αδιάφορος απέναντί μου», «Αισθάνομαι ότι ο καθηγητής μου με αποδοκιμάζει», «Ο καθηγητής μου αισθάνεται περιφρόνηση για μένα», «Ο καθηγητής μου με θεωρεί αρκετά βαρετό και αδιάφορο άτομο») είναι αρνητικά διατυπωμένες και αναφέρονται σε αρνητικά συναισθήματα και στάσεις, όπως αποδοκιμασία, αδιαφορία, περιφρόνηση.

Η υποκλίμακα της *Ενσυναίσθησης* (*Empathy*) απαρτίζεται, επίσης, από δέκα προτάσεις, εκ των οποίων οι πέντε είναι θετικά διατυπωμένες και αναφέρονται στην προσπάθεια που καταβάλλει ο καθηγητής να εισέλθει στον υποκειμενικό κόσμο των μαθητών του με σκοπό να νιώσει και να κατανοήσει τα συναισθήματα και τις πράξεις τους («Ο καθηγητής μου συνήθως διαισθάνεται ή καταλαβαίνει τι αισθάνομαι», «Ο καθηγητής μου σχεδόν πάντα γνωρίζει τι εννοώ», «Ο καθηγητής κατα-

λαβαίνει τι εννοώ, ακόμα κι όταν δυσκολεύομαι να το πω», «Ο καθηγητής μου συνήθως καταλαβαίνει το σύνολο όσων εννοώ», «Ο καθηγητής μου αναγνωρίζει με ακρίβεια το πώς με κάνουν να αισθάνομαι όσα βιώνω»).

Στις υπόλοιπες πέντε προτάσεις αποτυπώνεται η αποστασιοποίηση του καθηγητή από την κατανόηση του εσωτερικού κόσμου του μαθητή («Ο καθηγητής μου μπορεί να καταλαβαίνει αυτά που λέω αλλά δεν μπορεί να δει τον τρόπο με τον οποίο νιώθω», «Οι στάσεις του καθηγητή απέναντι σε αυτά που λέω ή κάνω τον εμποδίζουν από το να με καταλαβαίνει», «Ο καθηγητής μου δεν δίνει σημασία σε μερικά πράγματα που σκέφτομαι», «Ο καθηγητής μου δεν με καταλαβαίνει», «Η αντίδραση του καθηγητή μου σε μένα είναι τυποποιημένη και αυτόματη που δεν τον κατανοώ»).

Η υποκλίμακα της *Ανεπιφύλακτης Αποδοχής* (*Unconditionality*) συγκροτείται από δέκα προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται στην αποδοχή ή την απόρριψη που βιώνουν οι μαθητές από τους καθηγητές τους. Ειδικότερα, τέσσερις προτάσεις είναι θετικά διατυπωμένες και αντανakλούν την αποδοχή που εισπράττουν οι μαθητές από τους καθηγητές τους («Το κατά πόσο αισθάνομαι ευτυχισμένος ή δυστυχισμένος με τον εαυτό μου δεν έχει καμία ουσιαστική διαφορά στον τρόπο που ο καθηγητής μου αισθάνεται για μένα», «Ο βαθμός συμπάθειας ή αντιπάθειας του καθηγητή μου δεν αλλάζει από αυτά που του λέω για τον εαυτό μου», «Άσχετα από το πόσο οι ιδέες και τα συναισθήματα που εκφράζω είναι “καλά” ή “κακά”, ο καθηγητής μου δεν αισθάνεται διαφορετικά απέναντί

μου», «Δεν πιστεύω πως ο,τιδήποτε λέω ή κάνω αλλάζει αυτά που ο καθηγητής νιώθει για μένα»).

Οι άλλες έξι προτάσεις έχουν αρνητική διατύπωση και αφορούν στην απόρριψη που ενδεχομένως βιώνουν οι μαθητές από τους καθηγητές τους («Το ενδιαφέρον του καθηγητή για μένα εξαρτάται από τα πράγματα που λέω ή κάνω», «Εξαρτώμενος από τη συμπεριφορά μου, ο καθηγητής μου έχει καλύτερη γνώμη για μένα μερικές φορές από ό,τι έχει άλλες φορές», «Ο καθηγητής μου θέλει να γίνει ένας συγκεκριμένος τύπος προσώπου», «Στον καθηγητή μου αρέσουν συγκεκριμένες συμπεριφορές μου και υπάρχουν άλλα πράγματα που δεν του αρέσουν», «Ο καθηγητής μου εγκρίνει με κάποιους τρόπους...», «Μερικές φορές νιώθω ότι αξίζω περισσότερο στα μάτια του καθηγητή από ό,τι άλλες φορές»).

Από τις δέκα προτάσεις που απαρτίζουν την υποκλίμακα της *Συμφωνίας* (*Congruence*), οι πέντε είναι θετικά διατυπωμένες και αναφέρονται στη γνήσια, ειλικρινή και αυθεντική συμπεριφορά και στάση του καθηγητή προς τους μαθητές («Ο καθηγητής δεν αποφεύγει τίποτα που είναι σημαντικό για τη σχέση μας», «Αισθάνομαι ότι ο καθηγητής είναι αληθινός και αυθεντικός μαζί μου», «Ο καθηγητής θέλει να εκφράσει ο,τιδήποτε έχει στο μυαλό του για μένα...», «Ο καθηγητής είναι ανοιχτός στη σχέση μας», «Ο καθηγητής δεν κρύβει τίποτα από τον εαυτό του για αυτά που αισθάνεται για μένα»).

Οι υπόλοιπες πέντε προτάσεις είναι αρνητικά διατυπωμένες και σχετίζονται με έλλειψη γνησιότητας και ειλικρίνειας στη συμπεριφορά του καθηγητή («αι-

σθάνομαι ότι ο καθηγητής υποδύεται ένα ρόλο...», «ο καθηγητής δεν εκφράζει τις πραγματικές του εντυπώσεις και τα πραγματικά του συναισθήματα για μένα», «μερικές φορές ο καθηγητής μου δεν είναι καθόλου άνετος, αλλά συνεχίζουμε αγνοώντας το προσποιητά», «...η εξωτερική αντίδραση του καθηγητή προς εμένα είναι διαφορετική από τον τρόπο που πραγματικά αισθάνεται για μένα», «πιστεύω ότι ο καθηγητής μου έχει αισθήματα που δεν μου τα λέει αλλά μας δυσκολεύουν στη σχέση μας»).

Οι συμμετέχοντες τοποθετήθηκαν στις προτάσεις αυτές επιλέγοντας μία δυνατότητα από την εξαβάθμια κλίμακα τύπου Likert (+3 = έντονη αποδοχή της πρότασης, -3 = έντονη απόρριψη της πρότασης).

Το δεύτερο μέρος εμπεριέχει ερωτήσεις που αφορούν σε προσωπικά στοιχεία των μαθητών, όπως φύλο και τάξη φοίτησης, χρονολογία γέννησης, βαθμολογία στα γνωστικά αντικείμενα των Μαθηματικών, της Γλωσσικής Διδασκαλίας, της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και των Αρχαίων Ελληνικών Κειμένων.

Η έρευνα διεξήχθη κατά το χρονικό διάστημα Μάρτιος-Απρίλιος του 2005. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε κατά τις ώρες διδασκαλίας. Στο ερωτηματολόγιο επισημάνθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων αλλά και η ανάγκη της συμπλήρωσής του με ειλικρίνεια. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν ατομική.

Διαδικασία: Για τη συλλογή των δεδομένων διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο σε μαθητές της Α', Β' και Γ' τάξης Γυμνασίου, που φοιτούσαν σε δημόσια σχολεία στους νομούς Ιωαν-

νίνων, Θεσπρωτίας και Άρτας, κατά τις ώρες διδασκαλίας, παρουσία του ερευνητή. Η έρευνα διεξήχθη κατά το χρονικό διάστημα Μάρτιος-Απρίλιος του 2005.

Δείγμα: Από τους 500 μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, το 48,6% (N=243) ήταν αγόρια και το 51,4% (N=257) κορίτσια. Αναφορικά με την τάξη φοίτησης, το 27,8% (N=139) φοιτούσε στην Α' τάξη, το 41% (N=205) στη Β' τάξη και το 31,2% (N=156) στη Γ' τάξη. Το σύνολο των μαθητών σημείωνε πολύ καλή επίδοση (68,6%) στα μαθήματα και προερχόταν κυρίως από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα.

Στατιστική Επεξεργασία και Ανάλυση των Ερευνητικών Δεδομένων

Ο γενικός προβληματισμός και οι ειδικοί στόχοι της έρευνας οδήγησαν στον προσδιορισμό των *εξαρτημένων* και *ανεξάρτητων* μεταβλητών. Ως *βοηθητική εξαρτημένη* μεταβλητή στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ενιαία κλίμακα της *Προσωποκεντρικής στάσης* καθηγητών (Φιλολόγων-Μαθηματικών) Γυμνασίου. Στην κλίμακα αυτή, περιλαμβάνονται τέσσερις υποκλίμακες, αυτές της *Αναγνώρισης*, της *Ενσυναίσθησης*, της *Ανεπιφύλακτης Αποδοχής*, της *Συμφωνίας*, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν ως *εξαρτημένες* μεταβλητές της έρευνας.

Αρχικά οι 40 προτάσεις της συνολικής κλίμακας υποβλήθηκαν σε *παραγοντική ανάλυση* και στη συνέχεια ελέγχθηκε η αξιοπιστία τους με το συντελεστή εσωτερικής συνέπειας alpha του Cronbach. Από τον έλεγχο διαπι-

στάθηκε η σχετικά υψηλή εσωτερική συνοχή της συνολικής κλίμακας, αφού ο συντελεστής αξιοπιστίας της είναι $\alpha=0,74$. Από τον έλεγχο που έγινε στις υποκλίμακες, προέκυψε ότι ο συντελεστής αξιοπιστίας της Αναγνώρισης ($\alpha=0,72$) είναι υψηλός, ενώ της Ενσυναίσθησης κυμαίνεται σε οριακό επίπεδο ($\alpha=0,52$). Ωστόσο οι συντελεστές αξιοπιστίας της Ανεπιφύλακτης Αποδοχής ($\alpha=0,16$) και Συμφωνίας ($\alpha=0,24$) βρίσκονται κάτω από το κατώτερο όριο (0,50) για την αξιολόγηση ομαδικών διαφορών, γεγονός που εγείρει σοβαρές επιφυλάξεις ως προς τα ευρήματα αυτών των υποκλιμάκων.

Στη συνέχεια, οι προτάσεις των υποκλιμάκων συμπύχθηκαν σε τέσσερις νέες μεταβλητές και συσχετίστηκαν με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Ως ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν το φύλο και η τάξη φοίτησης των μαθητών, όπως και η επίδοσή τους στα γνωστικά αντικείμενα των Μαθηματικών, της Γλωσσικής διδασκαλίας, της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και των Αρχαίων Ελληνικών Κειμένων.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 12.0 (Statistical Package for the Social Sciences) και χρησιμοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική.

Σύμφωνα με το είδος της μελέτης και τους στόχους της η στατιστική ανάλυση έγινε σε δύο επίπεδα: Μονομεταβλητές και διμεταβλητές αναλύσεις.

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.

Αποτελέσματα

Όπως προκύπτει από το μέσο όρο της κλίμακας ($M=3,73$) [$1=$ απόλυτη προσωποκεντρική στάση, $6=$ απουσία προσωποκεντρικής στάσης], τείνει να μη διαμορφώνεται σε σημαντικό βαθμό σχέση προσωποκεντρικού χαρακτήρα ανάμεσα στους καθηγητές και μαθητές Γυμνασίου.

Στο σχετικό ερώτημα αναφορικά με το αν ο καθηγητής *αναγνωρίζει* τις προσπάθειες των μαθητών, όπως προκύπτει από το μέσο όρο ($M=4,09$) [$1=$ απόλυτη αναγνώριση, $6=$ απουσία αναγνώρισης], οι μαθητές του δείγματος δεν είναι τόσο ικανοποιημένοι από το βαθμό αναγνώρισης εκ μέρους των καθηγητών τους.

Ο μέσος όρος της υποκλίμακας που αφορά στην *ενσυναίσθηση* ($M=3,79$) [$1=$ απόλυτη ενσυναίσθηση, $6=$ απουσία ενσυναίσθησης] καταδεικνύει ότι οι μαθητές του δείγματος είναι περισσότερο δυσαρεστημένοι παρά ευχαριστημένοι από το επίπεδο ενσυναίσθησης των καθηγητών τους.

Ο μέσος όρος της υποκλίμακας *Ανεπιφύλακτης Αποδοχής* ($M=3,34$) [$1=$ απόλυτη αποδοχή, $6=$ απόρριψη], φανερώνει ότι οι μαθητές βιώνουν περισσότερο απόρριψη παρά αποδοχή εκ μέρους των καθηγητών τους.

Όπως προκύπτει από το μέσο όρο της υποκλίμακας της *Συμφωνίας* ($M=3,72$) [$1=$ απόλυτη συμφωνία, $6=$ απουσία συμφωνίας], οι μαθητές του δείγματος δεν βιώνουν σε ικανοποιητικό βαθμό ως γνήσια τη συμπεριφορά

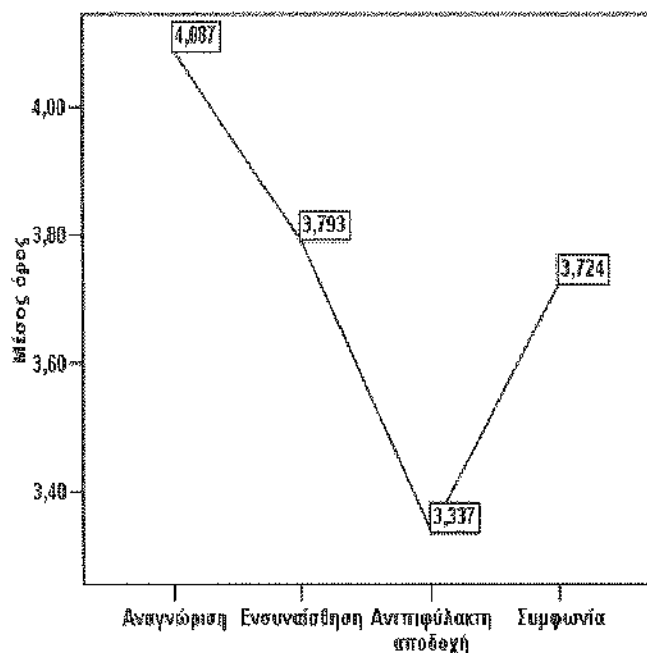
και τα συναισθήματα των καθηγητών τους. (βλ. Διάγραμμα 1).

Η συσχέτιση των εξαρτημένων μεταβλητών με το φύλο των μαθητών δεν ανέδειξε σημαντικές στατιστικά διαφορές. Μαθητές και μαθήτριες βιώνουν το ίδιο επίπεδο αναγνώρισης ($t=-2,139$, $df=488$, $p=0,594$), ανεπιφύλακτης αποδοχής ($t=-1,613$, $df=487$, $p=0,097$), ενσυναίσθησης ($t=-1,52$, $df=486$, $p=0,083$) και συμφωνίας ($t=-1,910$, $df=485$, $p=0,425$) εκ μέρους των καθηγητών τους.

Επίσης, η τάξη φοίτησης δε διαφοροποίησε σημαντικά τις απαντήσεις των μαθητών ως προς το επίπεδο της ανεπιφύλακτης αποδοχής ($F=1,278$, $p=0,280$) και συμφωνίας ($F=2,943$, $p=$

$0,054$) που εισπράττουν από τους καθηγητές τους. Αυτό σημαίνει ότι μαθητές της Α', Β' και Γ' τάξης Γυμνασίου βιώνουν στον ίδιο βαθμό ανεπιφύλακτη αποδοχή και συμφωνία εκ μέρους των καθηγητών τους. Ωστόσο, σημαντικές στατιστικά διαφορές σε σχέση με την τάξη φοίτησης παρατηρήθηκαν ως προς την αναγνώριση ($F=7,97$, $p=0,000$) και την ενσυναίσθηση ($F=3,113$, $p=0,045$). Μαθητές που φοιτούν στις μεγαλύτερες τάξεις του Γυμνασίου βιώνουν μεγαλύτερη αναγνώριση και ενσυναίσθηση από τους καθηγητές τους σε σχέση με τους συμμαθητές τους που εισέρχονται για πρώτη φορά στο Γυμνάσιο (βλ. Διάγραμμα 2).

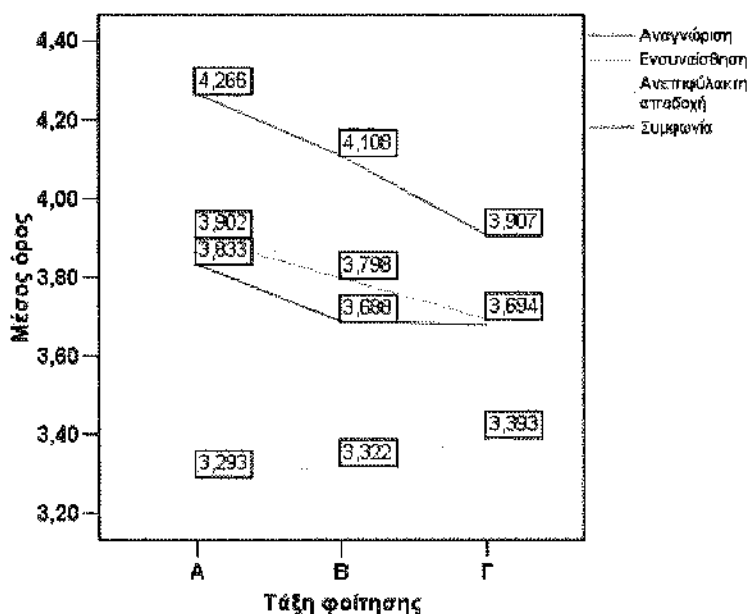
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1



Μέσοι όροι των υποκλιμάκων

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2

Σχέση μεταξύ προσωποκεντρικής στάσης του καθηγητή και τάξης φοίτησης των μαθητών

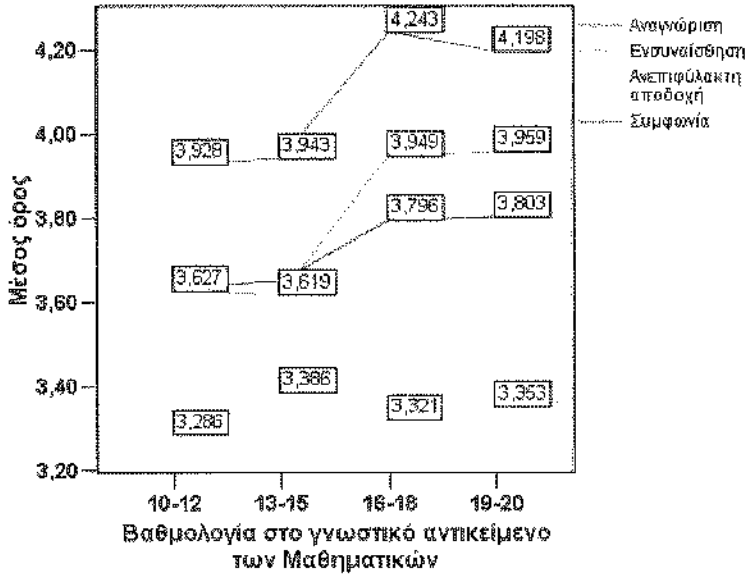


Ο βαθμός στο γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών δε φαίνεται να συνδέεται με το επίπεδο της ανεπιφύλακτης αποδοχής ($F=0,69$, $p=0,558$). Έτσι, μαθητές και μαθήτριες με διαφορετικό βαθμό στο συγκεκριμένο μάθημα γίνονται το ίδιο αποδεκτοί από τους καθηγητές τους. Εντούτοις, σημαντική στατιστικά διαφορά παρατηρήθηκε σε σχέση με το επίπεδο της αναγνώρισης ($F=5,790$, $p=0,001$), ενσυναίσθησης ($F=9,151$, $p=0,000$) και συμφωνίας ($F=3,157$, $p=0,025$). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές εκείνοι που έχουν χαμηλό βαθμό στο εν λόγω μάθημα βιώνουν υψηλότερο επίπεδο αναγνώρισης, ενσυναίσθησης και συμφωνίας εκ μέρους των καθηγητών τους από ό,τι οι συμμαθητές τους που έχουν μεγαλύτερο βαθμό (βλ. Διάγραμμα 3).

Ακόμη, ο βαθμός στο γνωστικό αντικείμενο της Γλωσσικής Διδασκαλίας δε φαίνεται να συνδέεται με το επίπεδο της ανεπιφύλακτης αποδοχής ($F=0,968$, $p=0,407$). Με την έννοια αυτή μαθητές και μαθήτριες με διαφορετική βαθμολογική επίδοση γίνονται αποδεκτοί στον ίδιο βαθμό εκ μέρους των καθηγητών τους. Σημαντική στατιστικά διαφορά παρατηρήθηκε σε σχέση με το επίπεδο της αναγνώρισης ($F=13,697$, $p=0,000$), ενσυναίσθησης ($F=8,741$, $p=0,000$) και συμφωνίας ($F=6,677$, $p=0,000$). Μαθητές που έχουν επιτύχει υψηλή βαθμολογική επίδοση στο συγκεκριμένο μάθημα βιώνουν χαμηλότερο επίπεδο αναγνώρισης, ενσυναίσθησης και συμφωνίας από ό,τι οι συμμαθητές τους που έχουν χαμηλότερη βαθμολογική επίδοση (βλ. Διάγραμμα 4).

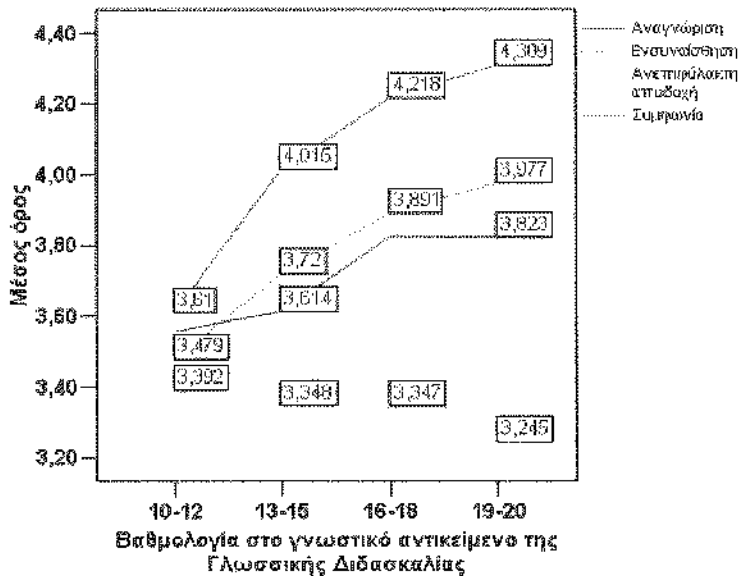
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3

Σχέση μεταξύ προσωποκεντρικής στάσης του καθηγητή και βαθμού των μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4

Σχέση μεταξύ προσωποκεντρικής στάσης του καθηγητή και βαθμού των μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο της Γλωσσικής Διδασκαλίας



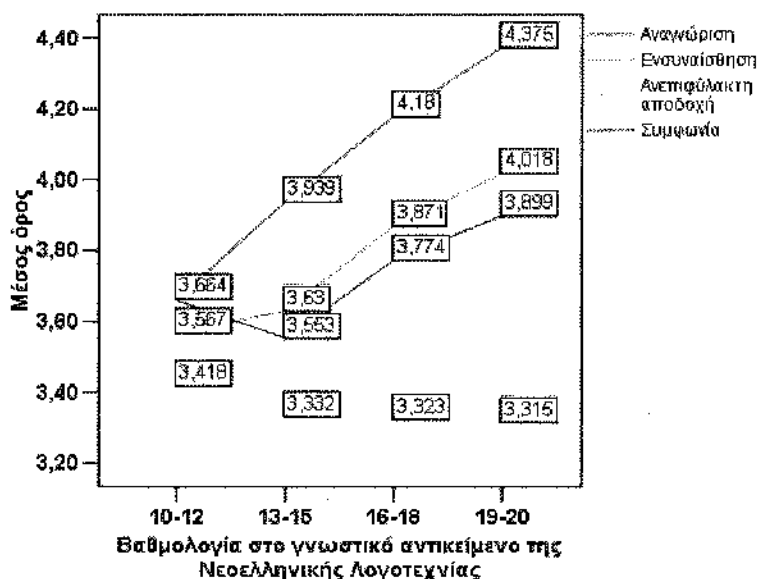
Ίδια είναι τα αποτελέσματα αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής λογοτεχνίας καθώς η ανεπιφύλακτη αποδοχή ($F=0,551$, $p=0,648$) που δείχνουν οι καθηγητές προς τους μαθητές τους, δε φαίνεται να επηρεάζεται από τις επιδόσεις των τελευταίων στο συγκεκριμένο μάθημα. Η διαφοροποίηση που παρατηρείται στο σημείο αυτό σε σχέση με την εν λόγω μεταβλητή, αφορά το επίπεδο της αναγνώρισης ($F=14,601$, $p=0,000$), της ενσυναίσθησης ($F=9,459$, $p=0,000$) και συμφωνίας ($F=8,498$, $p=0,000$). Έτσι, μαθητές που έχουν χαμηλό βαθμό στο εν λόγω γνωστικό αντικείμενο βιώνουν υψηλότερο επίπεδο αναγνώρισης, ενσυναίσθησης και συμφωνίας από ό,τι οι συμμαθητές τους που έχουν υψηλό-

τερη βαθμολογική επίδοση (βλ. Διάγραμμα 5).

Ο βαθμός στο γνωστικό αντικείμενο της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας δε φαίνεται να συνδέεται με το επίπεδο της ανεπιφύλακτης αποδοχής ($F=2,998$, $p=0,03$). Ωστόσο, σημαντική στατιστικά διαφορά παρατηρήθηκε σε σχέση με το επίπεδο της αναγνώρισης ($F=16,995$, $p=0,000$), ενσυναίσθησης ($F=10,335$, $p=0,000$) και συμφωνίας ($F=6,702$, $p=0,000$). Με την έννοια αυτή, μαθητές που σημειώνουν χαμηλότερη βαθμολογική επίδοση στο μάθημα αυτό, βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό αναγνώριση, γνησιότητα και κατανόηση από τους καθηγητές τους συγκριτικά με τους συμμαθητές τους που έχουν μεγαλύτερους βαθμούς (βλ. Διάγραμμα 6).

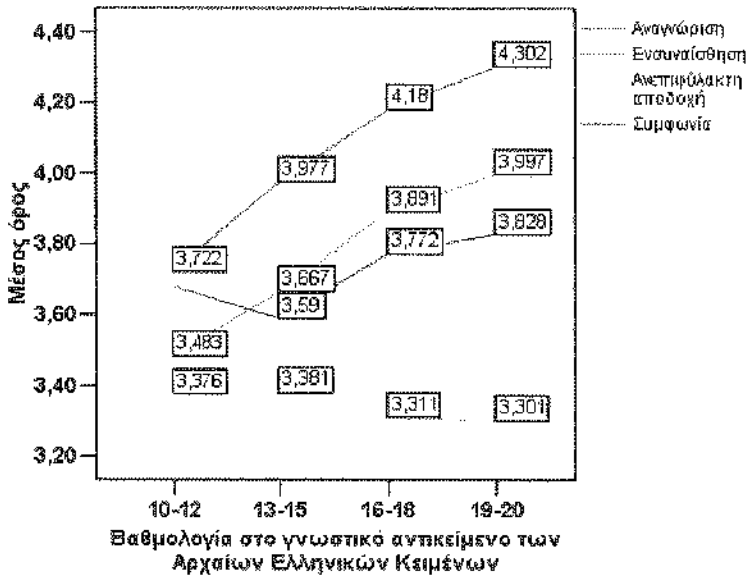
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5

Σχέση μεταξύ προσωποκεντρικής στάσης του καθηγητή και βαθμού των μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής λογοτεχνίας



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6

Σχέση μεταξύ προσωποκεντρικής στάσης του καθηγητή και βαθμού των μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο των Αρχαίων Ελληνικών Κειμένων



Περιορισμοί έρευνας

Μη τυχαία συλλογή δείγματος. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να έχουν καθολική ισχύ, αφού το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Κατά συνέπεια, η ερμηνεία και η αποδοχή τους θα πρέπει να γίνει με κάθε επιφύλαξη.

Συζήτηση

Σύμφωνα λοιπόν με τις προηγηθείσες αναλύσεις δεν διαφαίνεται κάποια σημαντική τάση αναφορικά με την προσωποκεντρική σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στους καθηγητές (Φιλολόγους- Μαθηματικούς) Γυμνασίου και τους μαθητές τους. Ειδικότερα, από τα σχετικά ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι οι μαθητές που συμπε-

τείχαν στην έρευνα, δεν είναι ικανοποιημένοι σε σημαντικό βαθμό από το επίπεδο αναγνώρισης που βιώνουν από τους καθηγητές τους, είναι περισσότερο δυσαρεστημένοι παρά ευχαριστημένοι από την κατανόηση που δείχνουν οι καθηγητές προς αυτούς, βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό απόρριψη παρά αποδοχή, ενώ δεν βιώνουν σε ικανοποιητικό βαθμό ως γνήσια τη συμπεριφορά των καθηγητών τους.

Συνεχίζοντας τη συνοπτική αξιολόγηση των ευρημάτων, επικεντρώνουμε το ενδιαφέρον στη συσχέτιση της προσωποκεντρικής στάσης του εκπαιδευτικού με το φύλο και την τάξη φοίτησης των μαθητών, καθώς και την επίδοσή τους στα γνωστικά αντικείμενα των Μαθηματικών, της Γλωσσικής Διδασκαλίας, της Νεοελληνικής λογοτεχνίας, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσ-

σας και των Αρχαίων Ελληνικών Κειμένων.

Όπως κατέδειξαν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, μαθητές και μαθήτριες βιώνουν το ίδιο επίπεδο αναγνώρισης, ενσυναίσθησης, ανεπιφύλακτης αποδοχής και συμφωνίας εκ μέρους των καθηγητών τους.

Όσον αφορά τη συσχέτιση των αρχών της προσωποκεντρικής θεωρίας με την τάξη φοίτησης των μαθητών, διαπιστώνεται ότι μαθητές που φοιτούν σε μεγαλύτερες τάξεις βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό αναγνώριση και ενσυναίσθηση από τους καθηγητές τους συγκριτικά με τους συμμαθητές τους που φοιτούν σε μικρότερες τάξεις. Επίσης, τα ερευνητικά πορίσματα δείχνουν ότι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τη βαθμολογική επίδοση που εμφανίζουν στα γνωστικά αντικείμενα που αναφέρθηκαν πιο πάνω, βιώνουν στον ίδιο βαθμό ανεπιφύλακτη αποδοχή εκ μέρους των καθηγητών τους. Ωστόσο, από τα σχετικά ευρήματα φάνηκε ότι μαθητές που έχουν χαμηλό βαθμό στα ανωτέρω γνωστικά αντικείμενα βιώνουν αναγνώριση, ενσυναίσθηση και συμφωνία σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι οι συμμαθητές του με υψηλότερη βαθμολογία. Η συγκεκριμένη στάση αποτυπώνει την ύπαρξη κάποιας προσωποκεντρικής στάσης στο χώρο του σχολείου. Πρόκειται, σύμφωνα με την προσωπική μας γνώμη, για μια ορθή παιδαγωγική στάση, η οποία συντείνει όχι μόνο στην ποιοτική αναβάθμιση της διδακτικής πράξης αλλά ασκεί θετική επιρροή και στο συναισθηματικό κόσμο του μαθητή. Με την έννοια αυτή, ο «αδύνατος» μαθητής δεν περιθωριοποιείται και δεν αντιμετωπίζεται ως άτομο «υποδεέστερης» νοητικής, γνω-

στικής και συναισθηματικής κατάστασης. Αντίθετα, βιώνει ένα κλίμα ενθάρρυνσης, προτροπής, ισότητας, αποδοχής, χωρίς προσβολή, στιγματισμό, κ.λ.π. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός που υιοθετεί μια τέτοια συμπεριφορά, εκτιμά την ιδιαιτερότητα και τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή, σέβεται την προσωπικότητά του. Μια τέτοια συμπεριφορά συνεπάγεται για τον μαθητή ενίσχυση της αυτοαντίληψης και της αυτοεικόνας του, ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησής του, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο για την καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας, ώστε να δικαιώσει τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού και να αποδείξει την αξία του ως άτομο και ως μαθητής.

Στο σημείο αυτό θα προσεγγίσουμε ερμηνευτικά τα παραπάνω ευρήματα στο σύνολό τους, χρησιμοποιώντας ως βασικά σημεία αναφοράς το σχολείο και τον εκπαιδευτικό.

Είναι γνωστό ότι το σχολείο αποτελεί έναν οργανωμένο θεσμό που επιτελεί προσδιορισμένες κοινωνικές λειτουργίες, στις οποίες πρόσωπα καθορισμένα και συγκεκριμένα, παίζουν συγκεκριμένους ρόλους σε ειδικά διαμορφωμένες περιστάσεις. Πρόκειται για έναν θεσμό που αποβλέπει στη συστηματική οργάνωση της αγωγής, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης και στην παροχή κοινωνικοποίησης του μαθητή και διασφάλισης επαγγελματικής αποκατάστασης (Κωνσταντίνου, Χ. 1997: 70-74).

Ωστόσο, το σύγχρονο σχολείο επικρίνεται ότι χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό, ιεραρχική οργάνωση, γραφειοκρατικό τρόπο οργάνωσης, τυπολατρία και δυσκαμψία στην οργάνωση των σχολικών διαδικασιών, επι-

κοινωνιακή ανεπάρκεια στις κοινωνικές σχέσεις, διδασκασιμό. Παρατηρείται, επίσης, αδυναμία προσέγγισης των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικοπολιτισμικών αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή και αξίες, αντιλήψεις, στάσεις, όπως συνεργασία, αλληλεγγύη, κατανόηση, σεβασμός, εκτίμηση κ.λ.π. έχουν παραχωρήσει τη θέση τους στον ατομικισμό, την ιεραρχία, την έλλειψη κατανόησης, σεβασμού κ.ο.κ. Χαρακτηρίζεται, παράλληλα, από αυταρχισμό αναφορικά με τη δομή, την οργάνωση και τη λειτουργία του, ενώ δεν λαμβάνει υπόψη τις ατομικές ιδιαιτερότητες και γενικά δε σέβεται την προσωπικότητα του μαθητή.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, από την άλλη πλευρά, είναι πρωταγωνιστικός στην οργάνωση των διαδικασιών της αγωγής, της διδασκαλίας της αξιολόγησης και γενικά της κοινωνικοποίησης του μαθητή. Από εκείνον εξαρτάται η ποιότητα της παιδαγωγικής επικοινωνίας και το είδος της παιδαγωγικής σχέσης με το μαθητή, δηλαδή ο τρόπος που αντιμετωπίζει το μαθητή ως προσωπικότητα. Ωστόσο, η ανεπαρκής μέχρι ανυπόστατη παιδαγωγική και διδακτική του κατάρτιση, τον απομακρύνει από τον παιδαγωγικό του ρόλο. Το πρό-

βλημα αυτό δημιουργείται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου στις λεγόμενες «καθηγητικές» σχολές δεν προσφέρεται παιδαγωγική ή διδακτική κατάρτιση, με αποτέλεσμα οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να οδηγούνται στον εμπειρισμό, τον αυταρχισμό και να επικαλούνται τα προσωπικά τους βιώματα στην οργάνωση των διδακτικών ενεργειών. Έτσι, κυρίαρχα στοιχεία της παιδαγωγικής πράξης είναι ο αυστηρός ορθολογισμός, η προχειρότητα, η χρήση παιδαγωγικά ατεκμηρίωτων κυρώσεων, όπως αποβολή από το μάθημα, απειλή, προσβολή, ειρωνεία, απαγόρευση, καταπίεση και γενικά η «υποβάθμιση» της σχέσης του με τους μαθητές. Επίσης, απουσιάζει η έμφραση στις ατομικές ιδιαιτερότητες του μαθητή, η ανάπτυξη γνήσιων διαπροσωπικών σχέσεων στη βάση του αμοιβαίου σεβασμού της προσωπικότητας, της εκτίμησης, της κατανόησης, της αποδοχής του μαθητή ως μοναδικής και ξεχωριστής οντότητας κ.λ.π. Εξάλλου, σε σχετική έρευνα προκύπτει ότι η παιδαγωγική επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή χαρακτηρίζεται τυπική σε ποσοστό 52.34%, δύσκολη σε ποσοστό 17.76% και ανύπαρκτη σε ποσοστό 12.15%. (Κωνσταντίνου, Χ. 1997: 47-53)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Aspy, P.N. (1974). *Toward a technology for humanity, education, Self and Society*. Feb. Campaign.
- Geldard, K., & Geldard, D., (2004). *Η Συμβουλευτική Διαδικασία στα παιδιά: Θεωρία-Εφαρμογές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσμάπουλος, Α. & Μουλαδουδης, Γ. (2003). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1997). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*.

- Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2001). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία. Ο ανταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαλικιώση-Δοΐζου, Μ. (1999). *Συμβουλευτική Ψυχολογία 2*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μαραθεύτης, Μ. (1992). *Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα: Σταθμοί και θέματα*. Λευκωσία: Εκδόσεις Συγγραφέα.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: Θεωρία, Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού: Μία ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα. Λύχνος.
- Rogers, C.R. (1989). Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag [engl.: Freedom to learn for the 80's. Cofumbus: Charles E. Merrill, 1983].
- Tausch, R. (1999). Achtung und Einfühlung – Kompass für didaktische und erzieherische Handlungen von Lehrern und Erziehern. In: B. Bender, T. Fleischer & B. Mersmann (Hrsg.), Person und Beziehung in Schule und Unterricht (3-12). Köln: GwG-Verlag

Κων/νος Παναγιώτης Κωστόπουλος Κυριακή Χρονοπούλου***
**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ
ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ
ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΑΜΕΑ ΣΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Στον τομέα της εκπαίδευσης, ο κοινωνικός αποκλεισμός των ατόμων με αναπηρία, λαμβάνει σημαντικές διαστάσεις, καθώς η ελληνική κοινωνία αντιμετωπίζει τους ανθρώπους με αναπηρίες με μεσαιωνικά φοβικά σύνδρομα, ενώ το κράτος δεν υλοποιεί ούτε τα ελάχιστα που η υπάρχουσα νομοθεσία προβλέπει. Η Δευτεροβάθμια κυρίως Εκπαίδευση ακολουθεί και αυτή το ίδιο μοντέλο αποκλεισμού με τις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης, αν και οι επίσημες διακηρύξεις και δηλώσεις των πολιτικών ταγών δηλώνουν το αντίθετο. Το αποτέλεσμα αυτής της πολιτικής είναι τα υψηλά ποσοστά μαθητικής διαρροής των ατόμων με Αναπηρία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ιδίως κατά τα προηγούμενα χρόνια.

Στο παρόν άρθρο, θα αναφερθούμε στις δυνατότητες επανένταξης των ατόμων με αναπηρία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μέσω της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Θα επικεντρωθούμε συγκεκριμένα στο ρόλο των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στη διευκόλυνση της εν λόγω ένταξης. Συγκεκριμένα, αρχικά θα αναλύσουμε τις έννοιες της ένταξης και θα χαρτογραφήσουμε την πραγματικότητα της ένταξης των ΑμΕΑ στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στη συνέχεια θα αναλύσουμε το θεσμό των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, έτσι ώστε να σχεδιάσουμε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα δράσης Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας για τη διευκόλυνση ένταξης των ΑμΕΑ στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και στην αγορά εργασίας.

Konstantinos Panagiotis Kostopoulos, Kyriaki Chronopoulou***
**THE ROLE OF CAREER COUNSELLING IN THE SECOND CHANCE
SCHOOLS AND THE CONTRIBUTION OF THE INSTITUTION
IN THE INTEGRATION OF PERSONS WITH SPECIAL NEEDS
IN THE JOB MARKET**

In the sector of education, the social exclusion of individuals with infirmity, receives important dimensions, knowing that the Greek society faces the persons with infirmities with medieval fear syndromes, while the state does not materialise nor minimal what the existing legislation forecasts. The Secondary mainly education, follow also the same model of exclusion with the remainder rungs of education, even if the official statements and declarations

* Ο Κ.Π. Κ. είναι Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Αθηνών. *Επικοινωνία:* 6932507514, e-mail: pankost1@yahoo.gr.

** Η Κ. Χρ. είναι Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού, με Μεταπτυχιακό στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. *Επικοινωνία:* 6938414159, e-mail: kyriakil@yahoo.gr

of political leaders declare opposite. The result of this policy is the high rates of school escape of individuals with Infirmity in the Secondary Education, especially during the previous years.

In the present article, we will report in the possibilities of rehabilitation of individuals with infirmity, in the Secondary education, via the Education of Adults. We will be focused concretely in the role of Schools of Second Chance in the facilitation of the above integration. Concretely, initially we will analyze the significances of integration and we will sketch out the reality of integration of persons with special needs in the Adult Education. Then we will analyze the institution of Schools of Second Occasion, so as to we draw a completed action plan of Career Guidance for the facilitation of integration of persons with infirmity in the Adult Education and in the job market.

1. Η Έννοια της Ένταξης στην Εκπαίδευση

Η ένταξη στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί μία διαδικασία με στόχο τη δημιουργία ενός (καλύτερου) σχολείου για ανάπηρους και μη μαθητές, στο πλαίσιο του οποίου θα γινόταν αποδεκτή η διαφορετικότητα στις αντιλήψεις και τον τρόπο ζωής του κάθε ατόμου. Ο όρος ένταξη περιγράφει την κουλτούρα της συμβίωσης και της συνεργασίας «ανάπηρων» και «μη ανάπηρων» ατόμων. Η ένταξη αποτελεί το μέσο, τη διαδικασία όπου τα παιδιά, οι έφηβοι και οι ενήλικοι με ή δίχως ειδικές ανάγκες θα δομήσουν από κοινού έναν καινούριο πολιτισμό (Στρογγυλός, 2009).

Η ένταξη ως έννοια, κυρίως στο χώρο του σχολείου, ασχολείται με τις αιτίες, τον τρόπο, το χρόνο, τον τόπο και τα ενδεχόμενα αποτελέσματα της εκπαίδευσης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, αφορά δηλαδή στην παροχή εκπαίδευσης σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό. Είναι πρωτίστως υπόθεση ποιοτικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Άρα, η ενταξιακή εκπαίδευση αναγνωρίζεται διεθνώς ως ανασυνγκρότηση του εκπαιδευτικού συ-

στήματος που ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα όλων των μαθητών.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της ένταξης είναι τα εξής (Tilstone, Florian & Rose, 1998):

- Η ένταξη αποτελεί διαδικασία. Είναι μία συνεχής αναζήτηση νέων τρόπων αντιμετώπισης της διαφορετικότητας. Πώς να μάθεις να ζεις με τη διαφορετικότητα και πώς να μαθαίνεις από αυτή.
- Η ένταξη σχετίζεται με την ανίχνευση και αντιμετώπιση των παραγόντων που δυσχεραίνουν τη μάθηση.
- Η ένταξη αναφέρεται στην παρουσία, συμμετοχή και επίδοση όλων των εκπαιδευομένων. Πού εκπαιδεύονται τα άτομα; Τι είδους εκπαίδευση λαμβάνουν; Τι έμαθαν; (όχι μόνο τεστ)
- Η ένταξη δίνει έμφαση στις ομάδες των μαθητών που κινδυνεύουν να περιθωριοποιηθούν, να αποβληθούν ή να έχουν χαμηλή επίδοση, προσφέροντάς τους:
 1. Πρόσβαση στην εκπαίδευση που τους επιτρέπει να καλλιεργήσουν τις δυνατότητές τους
 2. Επιλογές

3. Σεβασμό στις απόψεις των γονέων και των ιδίων των παιδιών
4. Συνεχής προσπάθεια ένταξης σε διαφορετικά πλαίσια και ηλικίες σε περίπτωση αποτυχίας

Η θεσμοθέτηση της ένταξης στην Ελλάδα, η οποία αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα των μαθητών με ειδικές ανάγκες και υποστηρίζει τη δυνατότητα εκπαίδευσής τους στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης, πραγματοποιήθηκε με το νόμο 1566/1985 «περί γενικής εκπαίδευσης» (Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007). Τόσο με το νόμο 1566/1985 όσο και με τον τελευταίο νόμο 2817/2000 «εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες και άλλες διατάξεις», η χώρα μας ακολουθώντας τις διεθνείς εξελίξεις, προσπάθησε να ανταποκριθεί στο πολύ δύσκολο εγχείρημα της εισαγωγής των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Βέβαια στο νόμο 2817/2000 είναι ξεκάθαρο ότι ο θεσμός της ένταξης περιορίζεται στα παιδιά με ήπιες δυσκολίες μάθησης και όχι σε όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ο τελευταίος νόμος, όπως και οι προηγούμενοι, δέχτηκαν σφοδρή κριτική, αφού παρέμειναν σε επίπεδο πολιτικών προσδοκιών αδυνατώντας να μετατρέψουν το γενικό σχολείο σε ένα σχολείο για όλους.

Σύμφωνα με το Σούλη (2002), τόσο οι ασάφειες, οι ανακρίβειες και οι αδυναμίες του νομοθετικού πλαισίου, όσο και η άτυπη εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης δεν έχουν οδηγήσει σε ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις στο σύστημα της «εκπαιδευτικής οικολογίας» των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Παρόμοια προβλήματα υπάρχουν, βέβαια, και σε άλλες χώρες, αφού η εφαρμογή της πολιτικής της ένταξης γίνεται με πολλές

δυσκολίες, διλήμματα και αντιπαλότητες που οδηγούν σε αποσπασματικές ή ανεπαρκείς μεταρρυθμίσεις, αν και με το πέρασμα των ετών και σύμφωνα με νέα επιστημονικά δεδομένα αναγνωρίζεται η αποτελεσματικότητα της ένταξης (Ketzner, 1998).

Αποτέλεσμα των παραπάνω αποσπασματικών διαδικασιών στον ελληνικό χώρο, ήταν η συνέχιση των στρατηγικών του αποκλεισμού με τρόπους πιο εξευγενισμένους, αφού η ένταξη έχει παραμείνει έξω από την καθημερινή σχολική πρακτική (Ζώνιου-Σιδέρη, 2002).

2. Άτομα με Αναπηρίες και Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Οι σύγχρονες θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων ενθαρρύνουν τον εκπαιδευτή να αναλάβει ρόλο *εμπνευστικό και διευκολυντικό* στη διεργασία της μάθησης και να αποφυγί τον παραδοσιακά διδακτικό και *καθοδηγητικό* του χαρακτήρα. Ειδικότερα, η θεωρία της Ανδραγωγικής υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων (Κόκκος, 2005) θα πρέπει:

- Να δημιουργούν συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον
- Να δημιουργούν μηχανισμούς αμοιβαίου σχεδιασμού
- Να κάνουν διάγνωση των αναγκών και των ενδιαφερόντων των ενηλίκων εκπαιδευομένων
- Να επιτρέπουν τον καθορισμό των γνωστικών στόχων σύμφωνα με τις διαγνωσμένες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων
- Να σχεδιάζουν δραστηριότητες, οι οποίες βοηθούν στην επίτευξη των στόχων
- Να επιλέγουν τις κατάλληλες μεθόδους

δους, τα υλικά και τις πηγές για την επίτευξη των στόχων

- Να αξιολογούν την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας παράλληλα με την ανάγκη για περαιτέρω μάθηση.

Ο Mezirow (2007) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων πρέπει να βοηθούμε τους ενήλικους εκπαιδευόμενους και ίσως και τον εαυτό μας, ώστε να προχωρούμε σε μία πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του νοήματος των αμοιβαίων εμπειριών μας. Ο απώτερος σκοπός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σύμφωνα πάλι με τον Mezirow, είναι να βοηθάει τους ενήλικες να συνειδητοποιούν τις δυνατότητές τους και να γίνονται περισσότερο χειραφετημένοι, κοινωνικά υπεύθυνοι και αυτοδύναμοι μανθάνοντες.

Επίσης προτείνει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα πρέπει να:

- Να βοηθούν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να επικεντρώνουν και να εξετάζουν τις παραδοχές που καθορίζουν τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις τους
- Να τους βοηθούν να αξιολογήσουν τις συνέπειες αυτών των παραδοχών
- Να τους βοηθούν να εντοπίζουν και να διερευνούν μία σειρά από εναλλακτικές παραδοχές
- Να τους βοηθούν να αξιολογούν την αξιοπιστία των παραδοχών τους δια μέσου της επιτυχούς συμμετοχής τους σε διάλογο

Στο παραπάνω πλαίσιο η διά βίου μάθηση και ο θεσμός εκπαίδευσης ενηλίκων δημιουργούν ένα άκρως υποστηρικτικό πλαίσιο αποδοχής και ένταξης των ατόμων με αναπηρία. Δεν είναι

τυχαίο ότι ένας όλο και περισσότερος αυξανόμενος αριθμός ΑμεΑ συμμετέχει σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης, χωρίς ωστόσο να υπάρχουν συγκεκριμένα νούμερα.

Η εθνική στρατηγική για την εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση εστιάζει στην ανάγκη ανάπτυξης και εφαρμογής πολιτικών σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο με τρόπο που θα επιτρέπει την ανάπτυξη ενός σύγχρονου, ευελικτού, δυναμικού, ανταγωνιστικού, αποδοτικού και δίκαιου συστήματος εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης, στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το οποίο θα είναι προσαρμοσμένο και θα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες συνθήκες και ανάγκες. Στη χώρα μας καταβάλλεται τα τελευταία χρόνια μια διαρκής προσπάθεια ποιοτικής αναβάθμισης και βελτίωσης του συστήματος εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης, ενώ παράλληλα δίνεται έμφραση στη διευκόλυνση της πρόσβασης των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων σε όλες τις βαθμίδες του. Ειδικότερα, για την επόμενη περίοδο ο κεντρικός στόχος είναι μια εκπαίδευση και δια βίου μάθηση που θα δίνει εφόδια για την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία, την απρόσκοπτη ένταξη στην αγορά εργασίας και θα καταπολεμά τη σχολική διαρροή, ιδιαίτερα για τις ευπαθείς ομάδες, όπως τα ΑΜΕΑ. Πρωταρχικός στόχος των δομών Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι να συνεχίσουν την προσπάθεια εξάλειψης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και του αποκλεισμού. Τα άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, τα άτομα με αναπηρία, τα άτομα με ανεπαρκή προσόντα, οι ηλικιωμένοι εργαζόμενοι, οι μετανάστες, οι πρόσφυγες και τα άτομα εθνικών

μειονοτήτων είναι οι πιο ευάλωτοι και άμεσα θυγόμενοι από τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Με δεδομένο ότι το 10% περίπου του πληθυσμού της χώρας μας είναι άτομα με αναπηρία, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη αποτελεσματικών πολιτικών για εξίσωση των δικαιωμάτων και την ισότιμη συμμετοχή των Ατόμων με Αναπηρία στην Κοινωνία της Γνώσης και της Πληροφορίας.

3. Ο Θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας και η Δυνατότητα Συμβολής τους στην Ένταξη ΑμεΑ

Τα ΣΔΕ είναι δομές, οι οποίες έχουν φιλοξενήσει κατά καιρούς ενήλικα άτομα με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και ελάχιστα με αναπηρίες. Συγκεκριμένα αριθμητικά στοιχεία δεν υπάρχουν, αλλά ο αριθμός τους υπολογίζεται στο 1% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού των ΣΔΕ¹. Οι λόγοι για αυτήν την έλλειψη μαθητών οφείλονται στα εξής:

1. Έλλειψη πληροφόρησης για τις δυνατότητες και τη φιλοσοφία των ΣΔΕ, με αποτέλεσμα άτομα, τα οποία έχουν διακόψει τη φοίτηση στο σχολείο μη ανταποκρινόμενα στις απαιτήσεις του συμβατικού σχολείου, να θεωρούν ότι πρόκειται για αντίστοιχη δομή.
2. Στις αντιλήψεις και απόψεις σχετικά με την αναπηρία που επικρατούν σε ορισμένες περιοχές. Λειτουργώντας τα ΣΔΕ σε όλη την Ελλάδα, έρχονται αντιμέτωπα στην περιφέρεια με λανθασμένες στερε-

οτυπικές αντιλήψεις για την αναπηρία, οι οποίες αποτρέπουν όχι μόνο την εκπαιδευτική, αλλά και την κοινωνική ένταξη ΑμεΑ.

3. Στην έλλειψη εξειδικευμένων στελεχών ειδικής αγωγής. Αυτή η έλλειψη έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία ευαισθητοποίησης του ΣΔΕ πάνω σε θέματα αναπηρίας.
4. Στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα Σχολείων, που δυσχεραίνει την προσβασιμότητα ΑμεΑ. Αν και τα περισσότερα ΣΔΕ τηρούν τις προδιαγραφές προσβασιμότητας, καθώς στεγάζονται σε σύγχρονα κτήρια, εντούτοις η φιλοσοφία της ένταξης δε συνάδει πάντοτε με τη σχολική κουλτούρα της κάθε μονάδας.
5. Στην έλλειψη σαφών προτεραιοτήτων και κατευθύνσεων από τα ανώτερα διοικητικά όργανα του θεσμού. Παρότι το ΣΔΕ απευθύνεται σε άτομα, που στην πλειοψηφία τους είναι μέλη ευαίσθητων κοινωνικά ομάδων (άνεργοι, γυναίκες, αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών, Ρομά, Μουσουλμάνοι κ.ά.), η αναφορά σε ΑμεΑ είναι αποσπασματική και μεμονωμένη.

Παρόλες τις δυσκολίες, το ΣΔΕ θα αποτελούσε μιας πρώτης τάξεως ευκαιρία εφαρμογής προγραμμάτων ένταξης ΑμεΑ στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θα ήταν ενδιαφέρον να δούμε την υπουργική απόφαση που καθορίζει την φιλοσοφία και τον τρόπο λειτουργίας των ΣΔΕ², η οποία είναι

1. Ο συγκεκριμένος αριθμός προκύπτει από την εμπειρία των γραφόντων, οι οποίοι εργάζονται σε ΣΔΕ και σε άλλες δομές Εκπαίδευσης Ενηλίκων εδώ και 5 χρόνια.

2. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας έχουν ιδρυθεί με το ν.2525/97 και λειτουργούν σύμφωνα με την υπ' αριθμ.260/16-1-2008 Υπουργική Απόφαση «Οργάνωση και λειτουργία Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας».

σύμφωνη με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και προσφέρει τις λειτουργικές δυνατότητες ένταξης ΑμεΑ στην εκπαίδευση, αλλά και στην κοινωνία ευρύτερα.

Κατ' αρχήν στο άρθρο 1, παράγραφος 2 σημειώνεται: «Σκοπός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας είναι η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, καθώς επίσης και η αύξηση των δυνατοτήτων απασχόλησής τους. Ειδικότερα, στόχοι των ΣΔΕ είναι: α) η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης νέων 18 ετών και άνω, β) η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με την εκπαίδευση και τα συστήματα κατάρτισης γ) η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων ώστε να αποκτήσουν γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική ένταξη και ανέλιξη δ) η συμβολή στην ένταξή τους στον κόσμο της εργασίας.»

Επίσης στο άρθρο 3 της Υπουργικής Απόφασης, καθορίζονται οι προϋποθέσεις υλοποίησης των παραπάνω στόχων: «1. Τα εκπαιδευτικά μέσα που αξιοποιούνται για την επίτευξη του βασικού σκοπού είναι ευέλικτα, ώστε να υποστηρίζουν κάθε εκπαιδευόμενο στην προσπάθειά του. 2. Οι ανάγκες των εκπαιδευομένων προσεγγίζονται εν όλω και όχι εν μέρει. Για να επιτύχουν στην προσπάθειά τους να εκπαιδευθούν και να καταρτισθούν, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να υποστηριχθούν στην αντιμετώπιση δυσκολιών σε άλλους τομείς, όπως στην υγεία, την οικογένεια, τον εργασιακό χώρο, τον άμεσο κοινωνικό περίγυρο. 3. Το σύνθετο και η ποικιλία των εκπαιδευτικών αναγκών, όπως ορίστηκαν, απαιτούν εκπαιδευτικό και επιστημονικό δυναμικό,

εγνωσμένου κύρους και αξίας, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων που θα του ανατεθεί».

Στο πλαίσιο των παραπάνω αρχών τα ΣΔΕ:

- α) συμπράττουν και επιδιώκουν να συνεργάζονται με όλους τους σχετικούς κοινωνικούς φορείς, τόσο για την ευαισθητοποίηση των κοινωνικών ομάδων, στις οποίες απευθύνεται το πρόγραμμα των σχολείων, όσο και στην υλοποίηση του προγράμματος σπουδών,
- β) ακολουθούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στις ατομικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των εκπαιδευομένων,
- γ) δίνουν έμφαση στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων (γραφής, ανάγνωσης και αριθμησης), αλλά και νέων δεξιοτήτων που απαιτούνται σήμερα στη χρήση ξένης γλώσσας και νέων τεχνολογιών,
- δ) καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες και βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να διαμορφώνουν θετικές στάσεις ως ενεργοί πολίτες και μέλη της κοινωνίας σε τοπικό, εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο και
- ε) διαμορφώνουν ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών, ώστε να αξιοποιούνται όλοι οι κοινωνικοί χώροι, στους οποίους υπάρχει γνώση και συσσωρευμένη εμπειρία (χώροι εργασίας, κοινωνικής συνάθροισης, καλλιτεχνικής δημιουργίας, πολιτιστικών εκδηλώσεων κ.ά.).

Από τα παραπάνω σημεία, είναι σαφές καταρχάς ότι τα ΣΔΕ δεν αποκλείουν ΑμεΑ, αλλά η όλη προσέγγιση και φιλοσοφία του θεσμού προσφέρει

στον ενδιαφερόμενο μαθητή τη δυνατότητα ολοκλήρωσης των σπουδών του γρήγορα και προπαντός ευχάριστα, λειτουργώντας σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον φιλικό.

4. Ο Ρόλος της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας των ΣΔΕ και η Συμβολή τους στην Ένταξη ΑΜΕΑ στην Αγορά Εργασίας.

Η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας στα ΣΔΕ αποτελεί σύνθεση των κλάδων της Εκπαιδευτικής και της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής και στοχεύει στην επικούρηση του ατόμου να σχεδιάσει και να προγραμματίσει την εκπαιδευτική και επαγγελματική του ανάπτυξη και εξέλιξη και γενικότερα τη ζωή του. Ασκοείται από Σύμβουλο, ο οποίος έχει εξειδικευμένες μεταπτυχιακές σπουδές στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική.

Ένα από τα βασικά ζητήματα που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων με αναπηρία είναι η ηλικία, στην οποία αυτή εμφανίζεται. Πνευματικές ή σωματικές μειονεξίες μπορεί να παρεμποδίσουν τη γνωστική και διανοητική τους ανάπτυξη, ενώ οι μειονεξίες στην επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις μπορεί να επηρεάσουν την ψυχολογική τους ανάπτυξη. Η αναπηρία φαίνεται να επηρεάζει ιδιαίτερος τομείς, όπως οι εργασιακές ικανότητες και η επαγγελματική ωριμότητα του ατόμου, τα ενδιαφέροντά του, την ικανότητα λήψης αποφάσεων, καθώς και παράγοντες όπως η αυτοαντίληψη και η αυτοαποτελεσματικότητα. Μερικές φορές η αρνητική στάση των άλλων για τα άτομα με αναπηρία μπορεί να βλάψει το άτομο όσο και η ίδια η αναπηρία και

να επηρεάσει την αυτοεκτίμηση του αναπήρου. Συνέπεια τούτου είναι οι ενήλικες που υφίστανται κάποια αναπηρία αναγκάζονται συχνά να αλλάξουν την επαγγελματική τους κατεύθυνση. Μερικές φορές υποβιβάζουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους φιλοδοξίες, γίνονται αναποφάσιμοι ως προς τις επαγγελματικές τους επιλογές, αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους και συχνά χάνουν τις εργασιακές τους θέσεις και παραμένουν άνεργοι.

Ο γενικός στόχος της επαγγελματικής συμβουλευτικής ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι η παροχή βοήθειας προκειμένου να αποκτήσουν την ικανότητα για εργασία και το συναίσθημα υψηλής αυτό-επάρκειας. Η επαγγελματική συμβουλευτική των ατόμων με αναπηρίες περιλαμβάνει μια ποικιλία δραστηριοτήτων, όπως εκτίμηση χαρακτηριστικών προσωπικότητας, εκμάθηση δεξιοτήτων προσαρμογής στην εργασία, επαγγελματική ανάπτυξη, δοκιμαστική εργασιακή εμπειρία, και συμβουλευτική κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τοποθέτησης. Η εκτίμηση των χαρακτηριστικών προσωπικότητας γίνεται μέσω ατομικών συνεντεύξεων με τον μαθητή, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Μια προσεκτική εκτίμηση χαρακτηριστικών προσωπικότητας θα πρέπει να περιλαμβάνει αξιολόγηση επαγγελματικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων και αδυναμιών, προσωπικού τρόπου μάθησης και γλωσσικής επάρκειας, καθώς και συστάσεις για επαγγελματική τοποθέτηση και υποστηρικτικές υπηρεσίες που πιθανόν χρειάζεται ο μαθητής (Κρασσάς, 2009).

Στα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι πολύ σημαντικό να δίνουμε έμφαση

στο «τι μπορούν να κάνουν», να εξετάσουμε τις δυνατότητες που έχουν και κατόπιν να προσαρμόσουμε τα ενδιαφέροντά τους στις ικανότητές τους. Ακόμη, έμφαση χρειάζεται να δίνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης απόφασης, καθώς συνήθως για λογαριασμό τους αποφασίζει το συγγενικό τους περιβάλλον. Η επαγγελματική συμβουλευτική μπορεί να προσφέρει σημαντική βοήθεια διδάσκοντας στους εφήβους με αναπηρία τα είδη των αποφάσεων, τις συνέπειές τους, τα βήματα προς μια ορθολογική απόφαση, τους παράγοντες που τη συνθέτουν και την πορεία προς την απόφαση. Για το σκοπό αυτό το ενδιαφερόμενο άτομο πρέπει να μάθει να διερευνά τις ανάγκες του και το περιβάλλον του, να συλλέγει πληροφορίες, να εκτιμά τις διάφορες εναλλακτικές λύσεις ως προς το κόστος και τα οφέλη τους και να πειραματίζεται (Σιδηροπούλου-Δημακάου, 2007).

Ένας άλλος σημαντικός τομέας της επαγγελματικής συμβουλευτικής των ατόμων με αναπηρίες είναι η επαγγελματική προετοιμασία. Η επαγγελματική προετοιμασία προϋποθέτει την παροχή βοήθειας για αύξηση κινήτρων, απόκτηση δεξιοτήτων αναζήτησης εργασίας, ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, απόκτηση συγκεκριμένων επαγγελματικών δεξιοτήτων και επίδειξη καλής εργασιακής συμπεριφοράς. Την επαγγελματική προετοιμασία ακολουθεί η τοποθέτηση στην αγορά εργασίας. Στον τομέα αυτό αποδεικνύονται ιδιαίτερα αποτελεσματικά τα προγράμματα προσωρινής απασχόλησης, τα οποία βοηθούν στην ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και στη χρήση συμπεριφορών που διδά-

χθηκαν από το σύμβουλο. Παρόμοια προγράμματα θα ήταν χρήσιμο να λάβουν χώρα στα ΣΔΕ, στα πλαίσια της Διασύνδεσης του Σχολείου με την τοπική κοινωνία.

Ωστόσο, οι υπηρεσίες Επαγγελματικού Προσανατολισμού, οι οποίες παρέχονται στα άτομα με αναπηρία, ασχέτως αν αυτά φοιτούν σε ειδικά ή γενικά σχολεία, συχνά αποδεικνύονται αναποτελεσματικές ως συνέπεια κυρίως των ακολούθων προβλημάτων (Σιδηροπούλου-Δημακάου & Δημητρόπουλος, 1997):

- Της δυσκολίας προσαρμογής των δραστηριοτήτων Σ.Ε.Π. και του υλικού πληροφόρησης στις ανάγκες των μαθητών, καθώς τα σχολεία στερούνται σύγχρονων τεχνολογικών μέσων που μπορούν να αναπληρώσουν την έλλειψη μιας αίσθησης ή να βελτιώσουν μια μειωμένη ικανότητα.
- Της ελλιπούς πληροφόρησης για τις δυνατότητες και ικανότητες των ατόμων με αναπηρία.
- Της απουσίας ερευνητικών στοιχείων για επαγγέλματα που προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες απασχόλησης σε συγκεκριμένες κατηγορίες ατόμων με αναπηρία.
- Της δυσκολίας στελέχωσης των θέσεων καθηγητών και υπευθύνων Σ.Ε.Π. με κατάλληλως εκπαιδευμένους συμβούλους.

Ένα σωστά σχεδιασμένο πρόγραμμα επαγγελματικού προσανατολισμού για άτομα με αναπηρία πρέπει:

- Να καθορίζει τα επαγγέλματα που είναι κατάλληλα ανάλογα με τις αναπηρίες και να ενδυναμώνει τον ενδιαφερόμενο να διαλέξει ένα επάγγελμα σύμφωνα με τις γνώσεις και τις δυνατότητές του

- Να λαμβάνει υπόψη τις επιθυμίες του ατόμου και να βασίζεται στην όσο το δυνατόν σε βάθος εκτίμηση των επαγγελματικών του δεξιοτήτων
- Να παρέχεται όσο το δυνατόν ωρύτερα και σε κάθε σχολικό περιβάλλον από εξειδικευμένα άτομα που συνεργάζονται με άλλους ειδικούς και αποτελούν επιστημονική ομάδα (σύμβουλος, γιατρός, κοινωνικός λειτουργός, ψυχολόγος, φυσιοθεραπευτής).
- Σε όλα αυτά τα μέτρα πρέπει να συμμετέχει ενεργά τόσο το ανάπηρο άτομο όσο και η οικογένειά του.

Ο σύμβουλος Σταδιοδρομίας ενός ΣΔΕ πρέπει να γνωρίζει ακόμα:

- Την ισχύουσα νομοθεσία και πολιτική που ακολουθείται για τα ΑμεΑ.
- Τα χαρακτηριστικά των διάφορων τύπων αναπηρίας.
- Τις θέσεις στην αγορά εργασίας.
- Τα μοντέλα επαγγελματικού προσανατολισμού για τα ΑμεΑ.
- Τις συνέπειες των κοινωνικών στερεοτύπων στην αυτοεκτίμηση των ΑμεΑ.
- Τους τρόπους συνεργασίας με άλλους ειδικούς.
- Τα μοντέλα ανάπτυξης εργασιακών δεξιοτήτων, καθώς και δεξιοτήτων απαραίτητων στην καθημερινή ζωή και στην αναζήτηση εργασίας.

Συνοψίζοντας, τα βήματα της συμβουλευτικής είναι τα ακόλουθα:

- Ενδελεχής μελέτη του ιστορικού και βαθιά κατανόηση των συμπτωμάτων της αναπηρίας. Γνώση των συνεπειών της αναπηρίας και τυ-

χόν φαρμακευτικής αγωγής στο συναισθηματικό και γνωστικό πεδίο του ασθενούς.

- Διενέργεια συνεντεύξεων με το μαθητή και χορήγηση κλιμάκων ενδιαφερόντων για την καταγραφή των προσωπικών ικανοτήτων, αξιών και κλίσεων.
- Μέτρηση της αυτοεκτίμησης του λάσχοντα και κατανόηση του αντίκτυπου της αναπηρίας σε αυτήν. Τύπωση της διεκδικητικότητας και της ανταγωνιστικότητας του μαθητή.
- Εφαρμογή με τους εκπαιδευόμενους του Β έτους ερευνητικού προγράμματος με τίτλο: «Εκπόνηση προσωπικού σχεδίου επαγγελματικής εξέλιξης»
- Καταγραφή των κοινωνικών δικτύων του ατόμου και ενεργοποίηση όλων των υποστηρικτικών συστημάτων.
- Ενημέρωση της κοινότητας, των πιθανών εργοδοτών και συναδέλφων του ατόμου για την άρση των αρνητικών στερεοτύπων.
- Διδασκαλία τεχνικών εξεύρεσης εργασίας και σύνταξης βιογραφικού.
- Συνταίριασμα δεξιοτήτων του λάσχοντα και καταλλήλων εργασιών. Ο σύμβουλος πρέπει να ελέγξει κατά πόσο εντός και πλησίον της εργασίας τηρούνται τα απαραίτητα standards πρόσβασης.
- Δημιουργία βάσης δεδομένων με δυνητικές εργασίες και εργοδότες ευνοϊκά διακείμενους προς την ιδέα απασχόλησης ΑμεΑ και διοργάνωση ημερών καριέρας και ευαισθητοποίησης τοπικής αγοράς εργασίας, σε συνεργασία με συνδικαλιστικούς φορείς, οργανώσεις

ΑμεΑ, επιμελητήρια, ενώσεις εργοδοτών κτλ.

Συμπέρασμα

Όταν την δεκαετία του '90 η εκπαίδευση ενηλίκων έκανε για πρώτη φορά την εμφάνισή της στη χώρα μας με τη μορφή Σεμιναρίων για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, όσοι συμμετείχαμε σ' αυτά, γεμάτοι ενδιαφέρον αλλά και απορίες, πιστέψαμε περισσότερο στους στόχους που έθεταν παρά στο αποτέλεσμα. Όμως το στοίχημα κερδήθηκε πολύ γρήγορα και η διά βίου μάθηση υπήρξε το πλαίσιο αυτής της προσπάθειας και η βάση πάνω στην οποία στηρίχθηκε η δομή των καινούργιων σχολείων που σιγά σιγά κατέκλυσαν την πρωτεύουσα και την περιφέρεια.

Η επικρατούσα αντίληψη της «εξατομικευμένης ευθύνης» αποτέλεσαν έστω έμμεσα- τις κυριότερες αιτίες της σχολικής διαρροής. Η σχολική αποτυχία, σύμφωνα με τη δική μας εμπειρία στα ΣΔΕ, αφού οι σημερινοί μαθητές μας υπήρξαν απόφοιτοι του Δημοτικού τη δεκαετία '80 και '90, οφείλεται εν μέρει στην απουσία κρατικής μέριμνας και το ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η διά βίου μάθηση αποτέλεσε τον πιο πετυχημένο τρόπο θεραπείας, τόσο για την αποτυχία του ουσιαστικού ρόλου της μέσης εκπαίδευσης που ταυτίζεται με την υποχρεωτική 9χρονη εκπαίδευση, όσο και για το αδιέξοδο που ακολουθεί τους αποφοίτους, όσον αφορά στην εύρεση εργασίας μετά το πέρας των εγκύκλιων σπουδών τους.

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, επομένως θα πρέπει να χαρακτηριστούν μέχρι στιγμής, ως ένα μέσο επιτυχημένης επανένταξης στον κοινω-

νικό ιστό ατόμων που είναι κοινωνικά αποκλεισμένα. Τα Σ.Δ.Ε. υπηρετούν την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, τη βελτίωση της απασχολησιμότητας και την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στο οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και πολιτικό γίγνεσθαι, δηλαδή την ανάπτυξη, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή.

Η μέχρι στιγμής πορεία των σχολείων αποτελεί την αφετηρία για την ένταξη των ΑμεΑ σε μια σχολική πραγματικότητα ευχάριστη και φιλική και προς τον εκπαιδευόμενο. Στη διά βίου μάθηση η συνειδητή συμμετοχή αποτελεί το στόχο που πρέπει να εκπληρώσει ο εκπαιδευτής μέσα από ευέλικτα προγράμματα σπουδών. Στα παραπάνω πλαίσια η διά βίου μάθηση και ο θεσμός εκπαίδευσης ενηλίκων δημιουργούν ένα άκρως υποστηρικτικό πλαίσιο αποδοχής και ένταξης των ατόμων με αναπηρία. Βέβαια τα αποσπασματικά βήματα που έχουν γίνει στα ΣΔΕ ως προς το συγκεκριμένο πληθυσμό, δεν επιτρέπουν εφησυχασμό ως προς την επιτυχία μιας προσπάθειας ένταξης ΑμεΑ με μαθησιακές δυσκολίες. Οι δράσεις που θα πρέπει να λάβουν χώρα, είναι πολλές και πολυεπίπεδες. Τα εκπαιδευτικά θεμέλια όμως υπάρχουν.

Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας δεν είναι –και δεν πρέπει να είναι– ένα Γυμνάσιο (τυπικής Εκπαίδευσης), που απλώς επαναλαμβάνεται με καθυστέρηση μερικών ή περισσότερων ετών. Είναι ένα σχολείο με διαφορετικό χαρακτήρα και διαφορετική φιλοσοφία και η ένταξη ΑμεΑ θα ενισχύσει αυτήν την πραγματικότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Mezirow J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Ketzner D. (1998). Taking inclusion into the future, *Educational Leadership*, Oct. 1998, New York, σ. 78-81.
- Tilstone, C., Florian L., and Rose R. (1998). *Promoting Inclusive Practice*, London - New York, Routledge.
- Κόκκος Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2002). Η Αναγκαιότητα της Ένταξης: Προβληματισμοί και Προοπτικές. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (Επιμ.) *Ένταξη: Οντοπία ή Πραγματικότητα; Η Εκπαιδευτική και Πολιτική Διάσταση της Ένταξης Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες*. εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 31-56.
- Κρασσάς Σ. (2009). Σημειώσεις Σεμιναρίου Ειδικής Αγωγής, Πάτρα.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ. (2007). *Μελέτη για την εκτίμηση της ποιότητας παροχής επαγγελματικής συμβουλευτικής στα άτομα με αναπηρία – ΑμΕΑ*, εκδ. Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Αθήνα.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ., & Δημητρόπουλος Α. (1997). *Τεχνικό Δελτίο Έργου «Μελέτη, σχεδιασμός κι ανάπτυξη προγραμμάτων ΣΕΠ σ επίπεδο σχολικής μονάδας και Κέντρων ΣΕΠ για άτομα με ειδικές ανάγκες και άτομα κοινωνικώς αποκλεισμένα»*. εκδ. ΥΠΕΠΘ/ΠΙ – 2ο ΚΠΣ, Αθήνα.
- Σούλης Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε Ένα «Σχολείο Για Όλους», τόμος Α΄*, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Στρογγυλός Β. (2009). Σημειώσεις σεμιναρίου ειδικής αγωγής Πάτρα, Πάτρα.
- Στρογγυλός, Β. και Ξανθάκου, Γ. (2007). Σε ένα Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα: Ένταξη και Διεπιστημονική Συνεργασία. Πρωτοδικά 4^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. Με θέμα: «Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα», Αθήνα.

*Μπαλτά Ηρώ**

**ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ-ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ
ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ
ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Στο άρθρο αυτό, που βασίζεται σε σχετική έρευνα της συγγραφέως, διερευνώνται και αναλύονται με τη βοήθεια της στατιστικής σημαντικές διαστάσεις εφαρμογής του θεσμού Συμβουλευτικής – Προσανατολισμός στο χώρο του σχολείου. Βασική επιδίωξη της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας είναι η διαπίστωση των αναγκών των σημερινών μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (που φοιτούν σε τύπο Ενιαίου Λυκείου) σε θέματα συμβουλευτικής υποστήριξης και επαγγελματικού προσανατολισμού. Μέσα από αυτό το πρίσμα επιχειρείται η αξιολόγηση του θεσμού Σ – Π στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα και διατυπώνονται κάποιες προτάσεις για τη βελτίωση των τρόπων εφαρμογής του, που στοχεύουν στην εδραίωσή του ως σημαντικού θεσμού επικύρωσης του ανθρώπου, και κυρίως του νεαρού ατόμου, που βρίσκεται στο κατώφλι της λήψης σημαντικών αποφάσεων για τη μετέπειτα πορεία της ζωής του.

Λέξεις – κλειδιά: Θεσμός Σ-Π, Πληροφόρηση, Αυτογνωσία, Λήψη απόφασης, Γρα.Σ.Ε.Π., ΚΕ.ΣΥ.Π.

*Balta Iro**

**THE NECESSITY AND THE POSSIBILITIES OF APPLYING
CAREER COUNSELLING IN THE SCHOOL:
EMPIRIC RESEARCH
WITH SECONDARY EDUCATION STUDENTS**

In this article, which is based on relative research of the author, important dimensions of applying the institution of Career-Counselling in the area of the school are examined and

* Η Μ. Η. είναι πτυχιούχος Ψυχολογίας του τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, απόφοιτη του τμήματος Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Αθήνας και εργάζεται ως Επιστημονικό Στέλεχος στο Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Υπουργείου Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης. Επικοινωνία: e-mail: rwkibal12@yahoo.gr.

Το παρόν άρθρο βασίζεται στο ερευνητικό έργο που είχε αναλάβει η συγγραφέας στα πλαίσια διπλωματικής ερευνητικής εργασίας που πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με τους Ε. Τζώρτζη και Κ. Χριστοδουλάκη και επόπτη καθηγητή τον Δρ. Τσέργα Νικόλαο κατά τη διάρκεια παρακολούθησης του Προγράμματος Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό (ΠΕ.ΣΥ.Π.) της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Αθηνών.

analyzed with the help of statistics. The main objective of this particular research attempt is to realize the needs of today's Lyceum students at the second level of education (who study at a Uniform Lyceum) in issues of counselling support and careers advise. Through this perspective it is attempted to evaluate the institution of Career-Counselling in today's educational reality, and certain propositions are expressed for the improvements on the ways of applying it, which aim for its establishment as an important institution of supporting people and especially that of the young people, who are on the threshold of taking important decisions for the future course of their life.

A. Εισαγωγικά Στοιχεία

1. Γενικά

Η ερευνητική αυτή προσπάθεια εντάσσεται στην ευρύτερη κατηγορία της εμπειρικής έρευνας και στοχεύει στον εμπλουτισμό της γενικότερης δραστηριότητας που αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια γύρω από το θεσμό Συμβουλευτική-Προσανατολισμός. Ο θεσμός Σ-Π θεωρείται ότι μεταξύ άλλων επιδιώκει να διευκολύνει το μαθητή να διερευνά, να αναγνωρίζει και να αναδεικνύει τον εαυτό του ανακαλύπτοντας όλες τις πλευρές της προσωπικότητάς του, αλλά και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά την εξωτερική πραγματικότητα, με απώτερο σκοπό να μπορεί να αξιοποιεί καλύτερα τον εαυτό του, να προσαρμόζεται στο κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον και να προχωρεί σε συνετές επιλογές τόσο για τον ίδιο όσο και για το κοινωνικό σύνολο.

Γίνεται, σήμερα, όλο και ευρύτερα αποδεκτή η άποψη ότι η αύξηση των προβλημάτων που συναντούν οι μαθητές κατά τη λήψη αποφάσεων κυρίως σχετικά με το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τους μέλλον οφείλεται κατά ένα μεγάλο μέρος στις ραγδαίες μεταβολές που συντελούνται τόσο στο

κοινωνικό και οικονομικό γίγνεσθαι όσο και στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Η δυναμική όψη της εκπαιδευτικής, επαγγελματικής και ευρύτερης κοινωνικής πραγματικότητας καθιστά αναγκαία τη διάχυση της εφαρμογής του θεσμού σε όλες της βαθμίδες της εκπαίδευσης, αλλά και γενικότερα σε όλες τις εξελικτικές φάσεις της πορείας του κάθε ατόμου, τόσο μέσα στο σχολείο, όσο και πέρα και έξω από αυτό.

2. Σύνοψη Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας

Κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια σύνοψη ανασκόπηση στις σημαντικότερες έρευνες που έγιναν στον ελληνικό χώρο τα τελευταία χρόνια και αποσκοπούσαν στη διερεύνηση της αναγκαιότητας της εφαρμογής του θεσμού Σ-Π στους κύριους αποδέκτες του, τους μαθητές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Ενδεικτικά, σε αξιολογή εμπειρική έρευνα, που διεξήχθη στη Βόρεια Ελλάδα από το Δημητρώπουλο (1986) σε 1031 μαθητές της Γ' Λυκείου, διαπιστώθηκε ότι οι παράγοντες που αναφέρονται στους γονείς, το σχολείο γενικά και τον Σ.Ε.Π. ειδικά, δε φάνηκε να επηρέασαν σε σημαντικό βαθμό τους μα-

θητές στην επιλογή επαγγέλματος, αν και η πλειοψηφία τους φαίνεται να διάκειται αρκετά ευνοϊκά απέναντι στο θεσμό. Ανάλογη έρευνα (Τζέπογλου, 1987) που πραγματοποιήθηκε από μια ομάδα του τμήματος Σ.Ε.Π. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα 2540 Ελλήνων μαθητών Λυκείου έδειξε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών έχει την ανάγκη, όταν αντιμετωπίζει προβλήματα να απευθυνθεί σ' ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης στο σχολείο, το οποίο θα επιθυμούσαν να είναι εκπαιδευτικός με ειδικές γνώσεις. Από αντίστοιχη έρευνα του Μπρούζου (1998) διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές πιστεύουν πως λίγοι είναι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν εκείνα τα χαρακτηριστικά που καθιερώνουν έναν εκπαιδευτικό ως λειτουργό συμβουλευτικής και προσανατολισμού. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων σχετικής έρευνας που διεξήχθη από τους Κασσωτάκη και Φωτιάδου (1995) σε πανελλήνιο αντιπροσωπευτικό δείγμα 2000 περίπου μαθητών που φοιτούσαν το σχολικό έτος 1994-1995 στη Β' τάξη του Λυκείου, προκύπτει ότι μόλις το 10% περίπου από αυτούς είχαν ως βασική πηγή πληροφόρησής τους για τις σπουδές μετά το Λύκειο το Σ.Ε.Π.

Σε έρευνα που διεξήχθη από τον Αντωνίου (2001) κατά το σχολικό έτος 1999-2000, στα πλαίσια της πρώτης φάσης λειτουργίας του ΚΕ.ΣΥ.Π. Κιλκίς, διαπιστώθηκε ότι έγινε αποδεκτή η παρουσία του και η λειτουργία του κρίθηκε θετική. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Σαμοίλη (2001) σε 324 μαθητές της Γ'

τάξης των 30ού και 60ού Λυκείων του Δήμου Αθηναίων (Κυψέλη) και του 4^{ου} Λυκείου Δήμου Ζωγράφου προκύπτει ότι το προσωπικό ενδιαφέρον για σπουδές σε συγκεκριμένα τμήματα, η επίδοση στα μαθήματα του Λυκείου και οι βαθμολογικές βάσεις προηγούμενων ετών, αποτελούν τους σπουδαιότερους παράγοντες από τους οποίους οι μαθητές επηρεάζονται στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με την επιλογή σπουδών και τη σταδιοδρομία τους. Παράλληλα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα από το πρώτο χρόνο λειτουργίας του Γρα.Σ.Ε.Π. του 1^{ου} Ενιαίου Λυκείου Ιλίου (Κωστόπουλου, 2002), όπου διαπιστώθηκε ότι η συμβουλευτική παρέμβαση και η παροχή βοήθειας για αυτογνωσία, λήψη αποφάσεων και βελτίωση των σχέσεων με το περιβάλλον, διευκολύνεται όταν οι συμβουλευόμενοι προσέρχονται με δική τους πρωτοβουλία. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Σαμοίλη και Κωστόπουλου (2002) σχετικά με το πρώτο χρόνο λειτουργίας του ΚΕ.ΣΥ.Π. Πάτρας, όπου βρέθηκε ότι οι μαθητές δε ζητούν μόνο πληροφορίες για τις εκπαιδευτικές διεξόδους, αλλά και υποστήριξη για να αποφασίσουν για τις σπουδές και το επάγγελμά τους. Κοινός τύπος των περισσότερων παραπάνω ερευνών αποτελεί η πρόταση για αναβάθμιση των υπηρεσιών του θεσμού με έμφαση στη συμβουλευτική του διάσταση, διεύρυνση των λειτουργιών του σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και συνεχή επαναπροσδιορισμό του ρόλου του στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Β. Η Παρούσα Έρευνα

1. Η Προβληματική, ο Σκοπός και η Χρησιμότητα της Έρευνας

Στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχει σημαντική έλλειψη στοιχείων αναφορικά με τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών για συμβουλευτική στήριξη σε θέματα εκπαιδευτικά, επαγγελματικά, αλλά και προσωπικής φύσεως. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια προσπάθεια να διεξαχθεί μια σύγχρονη εμπειρική έρευνα, τα συμπεράσματα της οποίας να μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διατύπωση προτάσεων που αφορούν την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού Σ-Π στο χώρο της εκπαίδευσης. Η έρευνα αναφέρεται αποκλειστικά στους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς αυτοί αποτελούν τους κύριους και άμεσους αποδέκτες του θεσμού Σ-Π, και διερευνά τις δικές τους ανάγκες, στάσεις και θέσεις σχετικά με την υποστήριξή τους σε θέματα επιλογής σπουδών, επαγγέλματος και γενικότερα προσωπικής και κοινωνικής τους εξέλιξης. Ειδικότεροι σκοποί της έρευνας ήταν να διαπιστωθούν οι στάσεις των μαθητών απέναντι στην εφαρμογή του θεσμού Σ-Π, η διάθεσή τους απέναντι στο μάθημα του Σ.Ε.Π. και τους διαφόρους λειτουργούς του θεσμού και πως αυτή επηρεάζεται από διάφορες μεταβλητές σχετικές με τους μαθητές, τους γονείς, τον Σ.Ε.Π. ή το σχολείο.

Η παρούσα έρευνα, όμως, όπως και κάθε έρευνα στο χώρο των ανθρωπιστικών επιστημών, χαρακτηρίζεται και από κάποιους περιορισμούς. Καθώς πρόκειται για μία έρευνα που βασίστηκε στα δεδομένα

που προέκυψαν από το ψυχομετρικό εργαλείο που κατασκευάστηκε για να υπηρετήσει τους σκοπούς αυτής της ερευνητικής προσπάθειας, απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση του θέματος στο μέλλον, για να επιβεβαιωθούν τα όποια αποτελέσματα προέκυψαν. Επίσης, είναι ανάγκη να επιδειχθεί προσοχή σε ενδεχόμενες γενικεύσεις των συμπερασμάτων της έρευνας.

Γ. Η Μεθοδολογία της Έρευνας

1. Υποθέσεις

Λαμβάνοντας υπόψη το γενικό σκοπό αυτής της ερευνητικής προσπάθειας, δηλαδή, τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του θεσμού Σ-Π στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθορίζονται οι παρακάτω υποθέσεις: α) Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των μεταβλητών φύλο και τάξη φοίτησης μαθητή με τις τρεις διαστάσεις της χρησιμότητας του Σ.Ε.Π., την Πληροφόρηση για σπουδές – επαγγέλματα, τη βοήθεια για Εαυτογνωσία, και τη βοήθεια για λήψη εκπαιδευτικής ή επαγγελματικής απόφασης, β) Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των μεταβλητών φύλο και τάξη φοίτησης με την πραγματοποίηση επισκέψεων μαθητών σε Γρα.Σ.Ε.Π. και ΚΕ.ΣΥ.Π. και τους λόγους – θέματα για τα οποία απευθύνονται σ' αυτές τις υπηρεσίες και γ) Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των μεταβλητών φύλο και τάξη φοίτησης με τη στάση των μαθητών ως προς την ύπαρξη εξειδικευμένων λειτουργών στο σχολείο τους, οι οποίοι θα μπορούσαν να ήταν ή όχι και καθηγητές τους.

2. Επιλογή Μεθόδου Εργασίας, Δείγματος και Μέσων Συλλογής Δεδομένων

Ως μέθοδος επιστημονικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε η επισκόπηση (survey research), η οποία ως μέθοδος εμπειρικής έρευνας χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο για τη διαπίστωση θέσεων, διαθέσεων, στάσεων κ.τ.λ. Θεωρήθηκε ως κατάλληλη μέθοδος, διότι το δείγμα της έρευνας είναι αρκετά μεγάλο και η συγκεκριμένη μέθοδος δίνει τη δυνατότητα για τη διαπίστωση συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας.

Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε είναι μαθητές και των τριών τάξεων Ενιαίων Λυκείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αθήνας, της Ανατολικής Αττικής και της Καρδίτσας, καλύπτει δηλαδή τόσο τον αστικό πληθυσμό, όσο και τον μη αστικό, και αντικατοπτρίζει όσο είναι δυνατό τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται.

Για τη συγκέντρωση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο απαντήθηκε ανώνυμα από 350 μαθητές. Κατασκευάστηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να απεικονίζει με ιδιαίτερες ερωτήσεις το αντικείμενο της έρευνας και να προκαλεί ειλικρινείς και σαφείς απαντήσεις. Χρησιμοποιήθηκαν κυρίως ερωτήσεις δεδομένης απάντησης (κλειστού τύπου), αλλά και ανοιχτές ερωτήσεις προκειμένου από τη μια πλευρά να είναι δυνατή η συλλογή πολλών δεδομένων με οικονομία χώρου και χρόνου και από την άλλη να υπάρχει μεγάλη ελευθερία ως προς το περιεχόμενο της απάντησης, ώστε να αντανakλάται η πλήρης γνώμη των υποκειμένων.

3. Οι Μεταβλητές της Έρευνας

Ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων μαθητών, όπως το φύλο, η ηλικία, η τάξη, η επίδοση στο σχολείο, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το επάγγελμα των γονέων, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας κ.τ.λ. Ως εξαρτημένες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν οι απόψεις, οι στάσεις και οι θέσεις των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με τη συμβολή των λειτουργιών του θεσμού Σ-Π στην αντιμετώπιση ποικίλων προσωπικών, εκπαιδευτικών και επαγγελματικών θεμάτων που απασχολούν τους μαθητές αυτής της ηλικίας.

4. Επεξεργασία Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε σε δύο επίπεδα, στο ποσοτικό και στο ποιοτικό, ανάλογα με το είδος και το σκοπό της ερώτησης. Η ποσοτική έγινε με τη βοήθεια του υπολογιστή και του στατιστικού προγράμματος για τις κοινωνικές επιστήμες SPSS, ενώ η ποιοτική με προσωπική μελέτη και ομαδική επεξεργασία τους. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με τη βοήθεια του λογισμικού πακέτου SPSS 11.5 και αυτό διότι αυτή η έκδοση του συγκεκριμένου στατιστικού εργαλείου περιέχει τη δυνατότητα της Multinomial Logistic Regression (πολυωνυμικής λογιστικής παλινδρόμησης), της οποίας η συμβολή έγκειται στη μετατροπή των κατηγορικών δεδομένων σε διακριτές και / ή συνεχείς προβλέψιμες μεταβλητές. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε το τεστ χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί αν υπάρχει στατιστική σημαντική εξάρτηση μεταξύ δύο μετα-

βλητών. Συνήθως έχει επικρατήσει να θεωρούνται σημαντικές οι σχέσεις, εάν οι τιμές σημαντικότητας p διαμορφώνονται κάτω του 0,01 και αρκετά σημαντικές ανάμεσα στο 0,01 και 0,05.

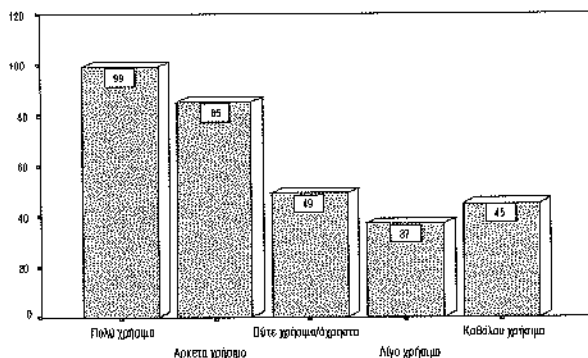
Δ. Ανάλυση Δεδομένων και Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

1. Περιγραφή του Δείγματος

Ως προς την κατανομή του δείγματος, με βάση τα δημογραφικά στοιχεία, βρέθηκε, όσον αφορά στο φύλο, ότι τα 2/3 περίπου ήταν κορίτσια. Με βάση τη μεταβλητή τάξη, υπάρχει ισομερής κατανομή του δείγματος, με μικρή υπεροχή της Γ' τάξης, καθώς θεωρήθηκε ότι έχουν μεγαλύτερη εμπειρία στο θεσμό Σ-Π και μπορούν να δώσουν περισσότερο τεκμηριωμένες απαντήσεις από τους μικρότερους ηλικιακά μαθητές. Αναφορικά με τη σχολική επίδοση, η πλειοψηφία των μαθητών δήλωσε πολύ καλή ή άριστη επίδοση. Όσον αφορά στο επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, η πλειοψηφία τους ήταν απόφοιτοι Α.Ε.Ι. / Τ.Ε.Ι. ή Λυκείου, ενώ, όσον αφορά στο επάγγελμα γονέων, η πλειοψηφία των πατέρων ήταν ελεύθεροι επαγγελμα-

τίες ή δημόσιοι υπάλληλοι, ενώ η πλειοψηφία των μητέρων μη εργαζόμενες ή δημόσιοι υπάλληλοι. Με άξονα αναφοράς το μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας, υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις ότι αντιπροσωπεύονται όλα τα οικονομικά στρώματα της ελληνικής κοινωνίας.

Αναφορικά με το πρόσωπο προτίμησης για συζήτηση των θεμάτων που απασχολούν τους μαθητές, βρέθηκε ότι η μητέρα και οι φίλοι βρίσκονται στην πρώτη θέση, γεγονός που καταδεικνύει τη σπουδαιότητα των δύο αυτών ομάδων «σημαντικών άλλων» στην αντιμετώπιση των ποικίλων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Με βάση τη θεματολογία συζήτησης των μαθητών με τους καθηγητές τους διαπιστώθηκε ότι οι μισοί περίπου μαθητές ενδιαφέρονται για εκπαιδευτική πληροφόρηση, λόγω της επικείμενης μετάβασής τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και τον κόσμο της αγοράς εργασίας. Βρέθηκε, επίσης, ότι οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν ότι βοηθήθηκαν ουσιαστικά από το θεσμό Σ-Π, κυρίως μέσα από το μάθημα του Σ.Ε.Π., σε σχέση με την πληροφόρηση για σπουδές και επαγγέλματα, την αυτογνωσία και τη λήψη απόφασης (βλ. Διάγραμμα 1).

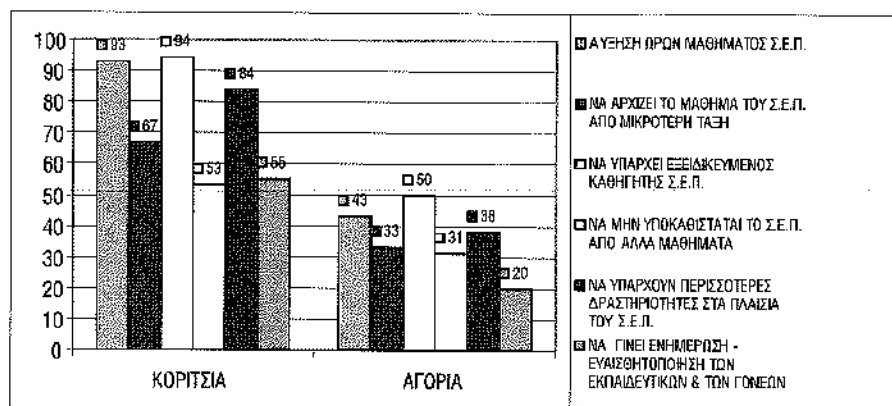


Διάγραμμα 1

Κατανομή των μαθητών με βάση την άποψή τους για τη βοήθεια για λήψη εκπαιδευτικής / επαγγελματικής απόφασης

Σε σχέση με τις αλλαγές που χρειάζεται να γίνουν προκειμένου να είναι περισσότερο αποτελεσματικό και, επομένως, πιο χρήσιμο το μάθημα του Σ.Ε.Π. κατά την άποψη των μαθητών

απαιτείται η ύπαρξη εξειδικευμένου καθηγητή Σ.Ε.Π. καθώς και αύξηση των ωρών που διατίθενται για την υλοποίηση του συγκεκριμένου «μαθήματος» (βλ. Διάγραμμα 2).



Διάγραμμα 2

Κατανομή των υποκειμένων με βάση την άποψή τους για τις αλλαγές που χρειάζεται να γίνουν στο μάθημα του Σ.Ε.Π.

Προς την ίδια κατεύθυνση οδηγεί και το γεγονός ότι πάνω από τα 4/5 των μαθητών θεωρούν ότι δεν πήραν εκπαιδευτική και επαγγελματική πληροφόρηση μέσα από άλλα σχολικά μαθήματα, λόγω της έλλειψης της διάχυσης του θεσμού Σ-Π στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών φαίνεται ότι επιθυμεί την ύπαρξη εξειδικευμένων λειτουργιών στο σχολείο, ανεξάρτητα από το αν θα ήταν καθηγητές τους με πρώτες προτιμήσεις το Σύμβουλο Προσανατολισμού και τον Ψυχολόγο.

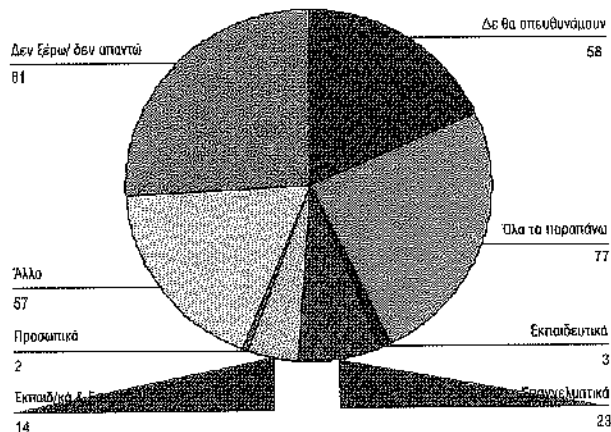
Επιπλέον, το σύνολο σχεδόν των μαθητών επιθυμεί την οργάνωση προγραμμάτων ευαισθητοποίησης των γονέων σε θέματα πληροφόρησης και συμβουλευτικής στήριξης γενικότερα, γεγονός που καταδεικνύει την αναγκαιότητα σύνδεσης του σχολείου με

την κοινωνία και την αγορά εργασίας. Σημαντικά είναι τα συμπεράσματα που αφορούν και στη βοήθεια που προσφέρουν στους μαθητές οι υπηρεσίες των Γρα.Σ.Ε.Π. και των ΚΕ.ΣΥ.Π. Στα σχολεία που υπάρχει Γρα.Σ.Ε.Π. περισσότερο από τα 2/3 των μαθητών έχουν λάβει πληροφόρηση και στήριξη από τους λειτουργούς που τα στελεχώνουν, ενώ όπου δεν υπάρχει αυτή η δομή, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών επιθυμεί τη δημιουργία αντίστοιχου γραφείου.

Αναφορικά με την πραγματοποίηση επισκέψεων μαθητών στα ΚΕ.ΣΥ.Π. βρέθηκε ότι περίπου το 2% των μαθητών βοηθήθηκε από τη συγκεκριμένη υπηρεσία λόγω κυρίως της έλλειψης ενημέρωσης για την ύπαρξη και τη σημασία του σχετικά νεοσύστατου αυτού θεσμού. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μι-

σοί μαθητές έδειξαν θετική στάση για μελλοντική επίσκεψή τους στο ΚΕ.ΣΥ.Π. της περιοχής τους για θέ-

ματα κυρίως πληροφόρησης (βλ. Διάγραμμα 3).



Διάγραμμα 3

Κατανομή των υποκειμένων με βάση τα θέματα για τα οποία θα απευθύνονταν στους εξειδικευμένους λειτουργούς του

2. Στατιστική Επεξεργασία με τη Βοήθεια του χ^2 Τεστ Ανεξαρτησίας και της Πολυωνυμικής Λογιστικής Παλινδρόμησης

Με την υποστήριξη των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την εφαρμογή της μη παραμετρικής στατιστικής και πιο συγκεκριμένα του χ^2 τεστ ανεξαρτησίας και της πολυωνυμικής λογιστικής παλινδρόμησης, επιχειρείται η επιβεβαίωση ή αναίρεση των διερευνητικών ερωτημάτων που συνθέτουν τη γενική υπόθεση της παρούσας έρευνας. Με άξονες αναφοράς τις τρεις κύριες λειτουργίες του θεσμού Σ-Π, την Πληροφόρηση, την Εαυτογνωσία και τη Λήψη Απόφασης, βρέθηκε ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή «τάξη» ($\chi^2 = 26,820$, $df = 8$, $p = 0.001 < 0.05$), αποτελεί ίσως τον πιο ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα σε σχέση με τη χρησιμότητα του

Σ.Ε.Π. και επομένως και του θεσμού Σ-Π. (βλ. Πίνακα 1).

Πιο συγκεκριμένα, όταν κάποιος μαθητής φοιτά στην Α' τάξη, τότε υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις ότι είναι πολύ πιθανό να απαντήσει «πολύ χρήσιμο» ($B = 2.979$) ή «αρκετα χρήσιμο» ($B = 2.512$) στην ερώτηση για τη χρησιμότητα της Πληροφόρησης για σπουδές και επαγγέλματα ($p < 0.05$ και για τις τρεις κατηγορίες της ανεξάρτητης μεταβλητής «Τάξη»). Είναι πιθανό η προηγούμενη εμπειρία τους σχετικά με το θεσμό από τη Γ' τάξη του Γυμνασίου, να ευθύνεται κατά ένα μέρος για τη συγκεκριμένη επιλογή τους. Αντιλαμβάνονται, λοιπόν, ότι εισέρχονται σε ένα καινούριο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον όπου υπάρχουν αυξημένες απαιτήσεις και προσδοκίες τόσο από το σχολείο όσο και από την οι-

ότι επηρεάζει τους λόγους για τους οποίους θα απευθύνονταν στο Γρα. Σ.Ε.Π. του σχολείου τους ($\chi^2 = 89,244$, $df = 92$, $p = 0,562 > 0,05$). Έτσι, ένας μαθητής που φοιτά στη Βα τάξη έχει περισσότερες πιθανότητες να απευθυνθεί στους λειτουργούς του Γρα.Σ.Ε.Π. για ζητήματα πληροφόρησης, ενώ ένας μαθητής της Γ' τάξης είναι πολύ πιο πιθανό να το επισκεφθεί για να πάρει συμβουλές για τα προβλήματά που τον απασχολούν.

Όσον αφορά στο θεσμό των ΚΕ.ΣΥ.Π., διαπιστώνεται ότι η τάξη φοίτησης των μαθητών επηρεάζει την άποψή τους για το αν θα απευθύνονταν στους εξειδικευμένους λειτουργούς του ΚΕ.ΣΥ.Π. της περιοχής τους ($\chi^2 = 0,797$, $df = 2$, $p = 0,671 > 0,05$), όπως και τους λόγους για τους οποίους θα απευθύνονταν, αν αντιμετώπιζαν ένα πρόβλημα, τώρα ή στο μέλλον ($\chi^2 = 26,595$, $df = 14$, $p = 0,022 < 0,05$). Ειδικότερα, ένας μαθητής που φοιτά στη Β' τάξη είναι πολύ πιθανό να απευθυνθεί στους εξειδικευμένους λειτουργούς του ΚΕ.ΣΥ.Π., για να βοηθηθεί ώστε να αντιμετωπίσει κάποιο πρόβλημα που τον απασχολεί (βλ. Πίνακα 3). Τόσο για εκπαιδευτικά ($p = 0,000 < 0,05$ και $B = -2,303$), όσο και για επαγγελματικά ($p = 0,000 < 0,05$ και $B = -1,792$), αλλά και για προσωπικά θέματα ($p = 0,001 < 0,05$, $B = -3,401$), είναι πιο πιθανό να επισκεφθούν το ΚΕ.ΣΥ.Π. οι μαθητές της Γ' τάξης. Όσον αφορά στην επίσκεψή τους στα ΚΕ.ΣΥ.Π. για εκπαιδευτικά θέματα θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι μερικοί απ' αυτούς αναζητούν πληροφορίες που αναφέρονται στον

κύκλο σπουδών τους και μερικοί άλλοι αναζητούν εναλλακτικές εκπαιδευτικές διεξόδους σε περίπτωση αποτυχίας στις επικείμενες εξετάσεις. Από την άλλη πλευρά, για εκπαιδευτικά και επαγγελματικά θέματα, αυξημένες πιθανότητες για να καταφύγουν στο ΚΕ.ΣΥ.Π. παρουσιάζουν οι μαθητές της Α' τάξης ($p = 0,000 < 0,05$ και $B = -2,773$). Επομένως, ο σχετικά νεοσύστατος θεσμός των ΚΕ.ΣΥ.Π. φαίνεται να έχει δημιουργήσει προβληματισμούς στους μαθητές, με αποτέλεσμα να επιθυμούν να τον γνωρίσουν και να χρησιμοποιήσουν τις υπηρεσίες του στο βραχυπρόθεσμο ή μακροπρόθεσμο μέλλον.

Με άξονα αναφοράς την άποψη των μαθητών για την ύπαρξη εξειδικευμένων επαγγελματιών στο σχολείο, με τους οποίους θα μπορούσαν να συζητήσουν διάφορα θέματα που τους απασχολούν, υπάρχουν ενδείξεις ότι οι ανεξάρτητες μεταβλητές φύλο ($\chi^2 = 11,835$, $df = 1$, $p = 0,001 < 0,05$) και τάξη φοίτησης ($\chi^2 = 8,244$, $df = 2$, $p = 0,016 < 0,05$) επηρεάζουν τη γνώμη τους. Πιο συγκεκριμένα, είναι περισσότερο πιθανό μια μαθήτρια παρά ένας μαθητής να επιθυμεί και να χρειάζεται την ύπαρξη εξειδικευμένων επαγγελματιών στο σχολείο τους (βλ. Πίνακα 4). Επίσης, είναι πιο πιθανό ένας μαθητής της Β' τάξης απ' ό,τι των άλλων τάξεων να απαντήσει καταφατικά στην ερώτηση που αναφέρεται στην επιθυμία για ύπαρξη εξειδικευμένων επαγγελματιών με τους οποίους θα μπορούσε να συζητήσει διάφορα θέματα που τον απασχολούν (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 3: Εκτιμητές Παραμέτρων για την επίδραση της τάξης φοίτησης των μαθητών στους λόγους, για τους οποίους θα απευθύνονταν στους εξειδικευμένους λειτουργούς του ΚΕ.ΣΥ.Π. της περιοχής τους σύμφωνα με την πολυωνυμική λογιστική παλινδρόμηση

		Εκτιμητής Β	Τυπική απόκλιση (Std. Error)	Wald test	Βαθμοί ελευθερίας (df)	Επίπεδο σημαντικότητας (p)	Εκθετική συνάρτηση Expr(B)	95% Διάστημα εμπιστοσύνης (Confidence Interval) for Expr(B)	
								Κατώτερο όριο (Lower Bound)	Ανώτερο όριο (Upper Bound)
Γιατί θα απευθυνόσουν στους εξειδικευμένους λειτουργούς του ΚΕ.ΣΥ.Π. ;	{0 2=1}	-,134	,259	,266	1	,606	,875	,527	1,453
	{0 2=2}	-,999	,442	5,100	1	,024	,368	,155	,876
	{02=3}	-,266	,277	,919	1	,338	,767	,446	1,320
Όλα	{02=1}	-,247	,267	,955	1	,355	,781	,463	1,318
	{02=2}	,351	,299	1,377	1	,241	1,421	,790	2,556
	{02=3}	-,182	,271	,453	1	,501	,833	,490	1,417
Εκπαιδευτικά	{02=1}	-22,292	,000		1		2,083E -10	2,083E -10	2,083E -10
	{02=2}	-21,98 1	,000		1		2,844E -10	2,844E -10	2,844E -10
	{02=3}	-2,303	,606	14,460	1	,000	,100	3,052E -02	,328
Επαγγελματικά	{02=1}	-1,520	,417	13,267	1	,000	,219	9,655E -02	,496
	{02=2}	-,547	,379	2,081	1	,149	,579	,276	1,217
	{02=3}	-1,792	,483	13,759	1	,000	,167	6,467E -02	,430
Εκπαιδευτικά και Επαγγελματικά	{02=1}	-2,773	,729	14,470	1	,000	6,250E -02	1,498E -02	,261
	{02=2}	-1,335	,503	7,055	1	,008	,263	9,828E -02	,705
	{02=3}	-1,455	,420	12,020	1	,001	,233	,102	,531
Προσωπικά	{02=1}	-22,292	,000		1		2,083E -10	2,083E -10	2,083E -10
	{02=2}	-2,944	1,026	8,236	1	,004	5,263E -02	7,046E -03	,393
	{02=3}	-3,401	1,017	11,195	1	,001	3,335E -02	4,548E -03	,244
Άλλο	{02=1}	-,693	,306	5,125	1	,024	,500	,274	,911
	{02=2}	-,172	,339	,257	1	,613	,842	,433	1,638
	{02=3}	-,182	,271	,453	1	,501	,833	,490	1,417

Πίνακας 4: Εκτιμητές Παραμέτρων για την επίδραση του φύλου των μαθητών στην άποψή τους για την ύπαρξη εξειδικευμένων επαγγελματιών στο σχολείο σύμφωνα με την πολυωνυμική λογιστική παλινδρόμηση

		Εκτιμητής Β	Τυπική απόκλιση (Std. Error)	Wald test	Βαθμοί ελευθερίας (df)	Επίπεδο σημαντικότητας (p)	Εκθετική συνάρτηση Expr(B)	95% Διάστημα εμπιστοσύνης (Confidence Interval) for Expr(B)	
								Κατώτερο όριο (Lower Bound)	Ανώτερο όριο (Upper Bound)
Θα ήθελες να υπήρχαν στο σχολείο σου εξειδικευμένοι επαγγελματίες με τους οποίους θα μπορούσες να συζητήσεις διάφορα θέματα που σε απασχολούν ;									
ΝΑΙ	{01=1}	2,109	,231	83,276	1	,000	8,238	5,238	12,958
	{01=2}	1,066	,208	26,193	1	,000	2,903	1,930	4,367

Πίνακας 5: Εκτιμητές Παραμέτρων για την επίδραση της τάξης φοίτησης των μαθητών στην άποψή τους για την ύπαρξη εξειδικευμένων επαγγελματιών στο σχολείο σύμφωνα με την πολυωνυμική λογιστική παλινδρόμηση

		Εκτιμητής B	Τυπική απόκλιση (Std. Error)	Wald test	Βαθμοί ελευθερίας (df)	Επίπεδο σημαντικότητας (α)	Εκθετική συνάρτηση Exp(B)	95% Διάστημα εμπιστοσύνης (Confidence Interval) for Exp(B)	
Θα ήθελας να υπήρχαν στο σχολείο σου εξειδικευμένοι επαγγελματίες με τους οποίους θα μπορούσες να συζητήσεις διάφορα θέματα που σε απασχολούν:								Κατώτερο όριο (Lower Bound)	Ανώτερο όριο (Upper Bound)
ΝΑΙ	[Q2=1]	1.123	.222	25.693	1	.000	3.074	1.981	4.746
	[Q2=2]	2.147	.352	37.130	1	.000	8.556	4.289	17.065
	[Q2=3]	1.882	.269	48.021	1	.000	6.437	3.802	10.901

Συνεπώς, ο θεσμός Σ-Π εκφραζόμενος κυρίως μέσα από το «μάθημα» του Σ.Ε.Π. φαίνεται ότι έχει αγγίξει περισσότερο ή λιγότερο την πλειοψηφία των μαθητών με τον ένα ή τον άλλο τρόπο. Ανεξάρτητα από την έκταση της εφαρμογής του και την επιστημονικότητα της μεθοδολογίας και των τεχνικών που έχουν χρησιμοποιηθεί από τους κατάλληλα ή μη εξειδικευμένους λειτουργούς του, έχει προσφέρει σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό διάφορες υπηρεσίες συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού σε κατηγορίες μαθητών με διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά, ανάγκες και προσδοκίες τόσο από τον εαυτό τους, όσο και από το περιβάλλον τους, άρα και από το θεσμό Σ-Π και τους εκφραστές του.

3. Διατύπωση Προτάσεων

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παραπάνω έρευνα, διαπιστώνεται ότι απαιτείται προσπάθεια για συστηματική και διευρυμένη εφαρμογή του θεσμού Σ-Π στο χώρο της εκπαίδευ-

σης, ώστε να ανταποκρίνεται στις ποικίλες ανάγκες των σημερινών μαθητών. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού απαραίτητη κρίνεται η εξατομικευμένη παρέμβαση μέσω της υιοθέτησης ενός κριτικού αναπτυξιακού μοντέλου που θα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη σπουδαιότητα της ολικής ανάπτυξης του μαθητή. Η ικανότητα, λοιπόν, του θεσμού να διαχειρίζεται τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή καθιστά την αξία του ανυπολόγιστη, γιατί συνδυάζει τις δυνατότητες και απαιτήσεις της εκπαίδευσης με τις συνεχείς και συχνές αλλαγές που συμβαίνουν στην παγκοσμιοποιημένη αγορά εργασίας. Στα πλαίσια του σχολείου, ο ποιοτικός χρόνος που είναι ανάγκη να δαπανάται για τη διεξαγωγή του «μαθήματος» Σ.Ε.Π., η οργάνωση ενός σχεδίου δράσης για κάθε μαθητή, η κριτική αναζήτηση και διαχείριση της πληροφορίας και η ανάπτυξη και δόμηση της σκέψης του με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτυγχάνεται η λήψη συνετών αποφάσεων, αποτελούν απαραίτητες εκπαιδευτικές διαδικασίες και προϋποθέσεις για την ομαλή μετά-

βαση και ένταξη των μαθητών στην αγορά εργασίας και τον κόσμο των ενηλίκων. Επιπλέον, η διεύθυνση της εφαρμογής του θεσμού, τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συμβάλλει στην υποβοήθηση του νεαρού ατόμου, ώστε να περνά με επιτυχία όχι μόνο τα μεταβατικά χρόνια της εφηβείας, αλλά και όλα τα μεταβατικά στάδια που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια, στη ζωή του.

Ακόμη, χρειάζεται η οργάνωση και υλοποίηση μιας συστημικής και ολοκληρωμένης παρέμβασης προς το άμεσο περιβάλλον του μαθητή, καθώς η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Με τη βοήθεια και την ενεργοποίηση, μάλιστα, όλων των εκπαιδευτικών και φορέων της εκπαίδευσης, μπορεί να επιτευχθεί η διάχυση των λειτουργιών του θεσμού σε όλα τα μαθήματα του σχολείου και το άνοιγμα του τελευταίου στην κοινωνία. Προτείνεται, λοιπόν, να οργανωθεί ο Σ.Ε.Π. κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να έχει κύρος, αξιοπιστία και συγκεκριμένη μεθοδολογία, που να παρέχει κάθε δυνατή βοήθεια στους μαθητές σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες με διαφοροποιημένους ίσως στόχους.

Παράλληλα, χρειάζεται επαναπροσδιορισμός του ρόλου, αλλά και

της στελέχωσης των Γρα.Σ.Ε.Π. και ΚΕ.ΣΥ.Π. με την αξιοποίηση εξειδικευμένων διεπιστημονικών επαγγελματιών. Από τη στιγμή που διαπιστώθηκε ότι κάθε τάξη εκφράζει για το μαθητή μια διαφορετική φάση στην πορεία ωρίμανσης και ανάπτυξής του, προτείνεται η οργάνωση και στελέχωση των Γρα.Σ.Ε.Π. και ΚΕ.ΣΥ.Π. να γίνεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να παρέχει ουσιαστική βοήθεια στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών. Συνεπώς, απαιτείται ετοιμότητα των υπηρεσιών Σ-Π για την κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών, αλλά και εκπαίδευση των μαθητών στην αναζήτηση και χρήση των υπηρεσιών που δύνανται να προσφέρουν τα Γρα.Σ.Ε.Π. και τα ΚΕ.ΣΥ.Π.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας προσφέρουν αρκετά στοιχεία σε σχέση με τις απόψεις, στάσεις και κυρίως ανάγκες των μαθητών για υποστήριξη από το θεσμό Σ-Π, ενώ η διεξαγωγή αντίστοιχων ερευνών είναι δυνατό να συμβάλλει στη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών στους μαθητές και το περιβάλλον τους. Άλλωστε, όσο πιο αποτελεσματικά λειτουργεί ο συγκεκριμένος θεσμός στο σχολείο, τόσο πιο ουσιαστική βοήθεια είναι δυνατό να προσφέρει στους μαθητές, στην εξέλιξή τους και στη διευκόλυνσή τους για λήψη ώριμων και επιτυχών αποφάσεων ζωής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αντωνίου, Χ. Σ. (2001). Καταγραφή Αναγκών και Ενδιαφερόντων των Μαθητών και των Νέων που Επισημειώνονται το ΚΕ.ΣΥ.Π. Κιλκίς. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 56-57, σελ.191-197.
- Δημητράκου, Ε. (1986). *Συμβουλευτική – Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μια Πρώτη Προσπάθεια Αξιολόγησης του Θεσμού*. Αθήνα: Καραμπερόπουλος.
- Κωστωτάκης, Μ., Φωτιάδου, Τ. (1995). *Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός των Μαθητών της Γ' Λυκείου και η Αξιολόγηση του Θεσμού του Σ.Ε.Π.* Αθήνα: Κέντρο Σ.Ε.Π. του Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Κοσμίδου - Hardy, Χ. (1996). Ένα Κριτικό Αναπτυξιακό Μοντέλο για τον Εκπαιδευτικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Πολυτέλεια ή ανάγκη; *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 38-39, σελ.25-52.
- Κωστοπούλου, Γ. (2002). Βιώματα και Εμπειρίες από τη Λειτουργία του Γρα.Σ.Ε.Π. του 1^{ου} Ενιαίου Λυκείου Ιλίου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 60-61, σελ.153-158.
- Μηρούζος, Α. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Σ-Π: Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αύχνος.
- Σαμοΐλης, Π. (2001). Παράγοντες που Επηρεάζουν τους Υποψήφιους των Γενικών Εξετάσεων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Επιλογή Σπουδών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 56-57, σελ.151-172.
- Σαμοΐλης, Π., Κωστήπουλος, Π. (2002). Ο Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο ΚΕ.ΣΥ.Π. – Πρώτες Εκτιμήσεις από τη Λειτουργία του ΚΕ.ΣΥ.Π. Πατρών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 62-63, σελ.36-45.
- Τζέπογλου, Σ. (1987). Ο Θεσμός του Σ.Ε.Π. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Σκέψεις και Προβληματισμοί. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 2-3, σελ. 81-89.

Καλλιόπη Παπουτσάκη και Χρίστος Πατσάλης***
Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η επαγγελματική εξουθένωση που εμφανίζεται ως επακόλουθο του παρατεταμένου εργασιακού άγχους, έχει αρνητικές συνέπειες στην ατομική, οικογενειακή και στην επαγγελματική ζωή τους. Με βάση αυτό το δεδομένο αποκτά ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον η μελέτη της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, η οποία θεωρείται υπαρκτό πρόβλημα στο χώρο της εκπαίδευσης, αφού επηρεάζει την απόδοσή τους, μειώνει τη διδακτική τους ικανότητα και έχει αρνητικές συνέπειες στην ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της ύπαρξης ή μη επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς Π.Ε 70, οι οποίοι προσφέρουν έργο σε διάφορες θέσεις (συνήθη τάξη, τμήμα ένταξης, νοσοκομειακό σχολείο) και επέβαλε η ανάγκη εμπλοκής στο ερευνητικό πρότζεκτ, και της ομάδας των νοσοκομειακών εκπαιδευτικών για την οποία δεν υπάρχουν, τουλάχιστον στην Ελλάδα, σχετικά ερευνητικά αποτελέσματα. Ειδικότερα, ελέγχθηκαν οι τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, η συναισθηματική εξάντληση, η μειωμένη προσωπική επίτευξη και η αυτοπροσωποποίηση. Προς τούτο, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Maslach και Jackson, το οποίο είναι προσαρμοσμένο στην ελληνική γλώσσα από τους Kanta και Vassilaki (1997) και οι κλίμακες του έχουν δοκιμαστεί επιτυχώς σε χώρες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο όπως: Βόρεια Αμερική, Ολλανδία, Ελλάδα, Ο.Δ. της Γερμανίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι η ομάδα που εμφανίζει το μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης, είναι εκείνη των δασκάλων γενικής αγωγής και εκπαίδευσης, ενδεχομένως διότι αντιμετωπίζουν πολλές και ποικίλες δυσκολίες στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία ως απόρροια της νέας εκπαιδευτικής κατάστασης και της ετερογενούς σύνθεσης των τάξεων που διδάσκουν.

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματική εξουθένωση, αυτοπροσωποποίηση, προσωπική επίτευξη, δάσκαλοι γενικής αγωγής και εκπαίδευσης, δάσκαλοι ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, νοσοκομειακοί εκπαιδευτικοί.

Kalliopi Papoutsaki and Cristos Patsalis***
THE PROFESSIONAL EXHAUSTION OF PRIMARY EDUCATION
TEACHERS

The professional exhaustion which appears as a consequence of prolonged working stress, bears negative results on personal, family and working life of people. Based on this fact, the study of the exhaustion of teachers, which is considered as a main current issue of the educa-

* Η Κ. Π. είναι Δρ Πανεπιστημίου Αθηνών, Ειδική Παιδαγωγός,, Δ/νση: Κυδαθηναίων 53,16314 Ηλιούπολη Αττικής, τηλ 210-9960372, ηλεκτρ. ταχ.: krapouts@primedu.uoa.gr

** Ο Χ. Π. είναι Δρ Πανεπιστημίου Αθηνών, Σχ. Σύμβουλος ΠΕ70, Επικοινωνία: Θερισσών 17, 15127 Μελίσσια Αττικής, τηλ. 210/8031233, ηλεκτρ. ταχ.: stospa@otenet.gr

tion educational field, becomes especially interesting for research, since it affects their performance, diminishes their teaching capability and presents negative results in the schooling life of pupils. The purpose of this research among teachers who perform their task from several posts (regular classroom, support class, hospital school), was the investigation of whether there is professional exhaustion or not, and for this reason there was inevitable participation of hospital teachers in this research process, since there is no research assessment for this group of teachers, at least in Greece. In particular, sentimental exhaustion, low personal accomplishment and impersonality, that are the three basic elements of professional exhaustion, were tested. For this purpose, the questionnaire of Maslach and Jackson which is adapted to the greek language by Kanta and Vassilaki (1997), was used, whereas it has been successfully applied in countries of different cultural background such as North America, Holland, Greece, F.R. of Germany. The results have shown that the group with the greatest degree of professional exhaustion, is that of teachers of general practice and education, probably because they face multifarious difficulties in the daily educational process as a result of the new educational status and the unsimilar synthesis of the pupils they teach.

1. Εισαγωγή

Το σύνδρομο¹ της επαγγελματικής εξουθένωσης, ως επακόλουθο του παρατεταμένου εργασιακού άγχους, έχει συνέπειες αρνητικές στην ατομική, οικογενειακή και επαγγελματική ζωή των ατόμων (Hellesøy & Grønhaug και συν., 2000). Εμφανίζεται συχνά σε άτομα που απασχολούνται στον κοινωνικο-ανθρωπιστικό τομέα και κατά την εκτέλεση των επαγγελματικών υποχρεώσεων τους έρχονται σε άμεση επαφή με άλλους ανθρώπους, όπως εκπαιδευτικοί, ιατροί, νοσοκόμοι, νοσηλευτές κοινωνικοί λειτουργοί ως και σε εργαζόμενους στον τομέα της ψυχικής υγείας (Rudow, 1994). Ο όρος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον ψυχα-

ναλγική Freudenberger (1975) για να χαρακτηρίσει τον κορεσμό ή την εξάντληση από το επάγγελμα. Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης εμφανίζεται εξ ίσου συχνά σε άνδρες και γυναίκες και απεικονίζει, σύμφωνα με τον ορισμό της Maslach, τη σωματική-ψυχική εξάντληση και τη μειωμένη αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων (Maslach, 1976, Maslach και Jacson, 1981). Αποτελεί πολυδιάστατη, χρόνια αντίδραση στο καθημερινό εργασιακό στρες που ξεπερνά τη βίωση απλής συναισθηματικής εξάντλησης. Οι επανειλημμένες αποτυχίες στην αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων οδηγούν στην ολοένα μειούμενη ικανότητα προσαρμογής του εργαζόμενου σε ένα περιβάλλον με διαρκώς αυξανόμενο επαγγελμα-

1. Δεδομένου ότι η επαγγελματική εξουθένωση συντίθεται από διαφορετικά σημεία και συμπτώματα (ενοχλήματα που αναφέρονται από ασθενείς) χαρακτηρίζεται ως σύνδρομο. Σύνδρομο είναι μία ασθένεια, μια παθολογική κατάσταση, που εκδηλώνεται σε ένα άτομο μέσα από μια ομάδα κοινών αναδυόμενων χαρακτηριστικών διαταραχών (Brockhaus, 2002-2007).

τικό άγχος. Η μείωση της αντοχής στο επαγγελματικό άγχος έχει ως παρεπόμενο την επαγγελματική εξουθένωση (Maslach και Schaufeli, 1993). Η εισαγωγή του όρου με την ανωτέρω ονομασία στα ελληνικά αποδίδεται στους Παπαδάτο και Αναγνωστόπουλο (1995).

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών κατά τον Kyriacou (1978) αποτελεί ένα σύνδρομο, το οποίο μπορεί να θεωρηθεί αποτέλεσμα παρατεταμένου στρες που χαρακτηρίζεται από σωματική, συναισθηματική εξάντληση και αλλαγή συμπεριφοράς. Η σύγχρονη έρευνα στις ΗΠΑ, στην Αυστραλία και στην Ευρώπη έχει καταδείξει ότι το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελεί τα τελευταία χρόνια ένα σημαντικό πρόβλημα στους δασκάλους και στους καθηγητές. Οι εκπαιδευτικοί γενικώς που πάσχουν από επαγγελματική εξουθένωση, διακατέχονται από μειωμένο ενθουσιασμό, αισθάνονται ατονία, χάνουν το χιούμορ τους, παρουσιάζουν δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής και χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοπεποίθηση (McGee-Cooper, Trammell & Lau, 1990). Έτσι επιδρούν αρνητικά στον εαυτό τους, στους μαθητές τους και στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα. (Hughes, 2001). Αιτία για την εμφάνισή της θεωρούνται η αλληλεπίδραση με τους μαθητές (προβλήματα πειθαρχίας, μειωμένη παρακίνηση), ο χαμηλός βαθμός οργάνωσης των σχολείων, καθώς και έλλειψη διοικητικής και επιστημονικής υποστήριξης (Van Horn και συν., 1997).

Συναφείς έρευνες έχουν δείξει ότι

ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών βιώνει συναισθήματα κόπωσης κατά τη διάρκεια του υπηρεσιακού του βίου (Schaufeli, Daamen, και συν., 1994, Burke και συν., 1995, Friedman, 1996). Ειδικότερα, υπολογίζεται ότι 15-25% των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες νοιώθουν εξουθενωμένοι σε κάποια στιγμή της καριέρας τους (Farber, 1991). Το ποσοστό των Αυστραλών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διακατέχονται από υψηλό επίπεδο στρες ανέρχεται στο ένα τρίτο του συνόλου των (Dorman, 2003). Στη Γερμανία το αντίστοιχο ποσοστό κυμαίνεται μεταξύ 20-30% (Rudow, 1994). Ενώ στην Ολλανδία, έρευνα σε 490 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτυπώνει τα σημάδια συναισθηματικής εξάντλησής τους (Evers και συν., 2002). Διεθνείς έρευνες επίσης σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συχνά αναφέρουν ότι αυτοί νοιώθουν εξουθενωμένοι με σημαντικές συνέπειες βέβαια στην απόδοσή τους, στη διδακτική τους ικανότητα και στην ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών τους (Blandford & Grundy, 2000).

Στην Ελλάδα, οι ερευνητικές μελέτες που αφορούν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης δεν δίδουν μια πλήρη εικόνα. Στην έρευνα των Koustelios και Kousteliou, (1998) καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ευχαριστημένοι με την εργασία τους (Koustelios και Kousteliou, 1998), ενώ σε άλλη, των Λεοντάρη, Κυριδί

και συν., (1996) σε δείγμα με 370 εκπαιδευτικούς, βρέθηκε ότι το ¼ περίπου των υποκειμένων δεν ήταν καθόλου ευχαριστημένοι με τη δουλειά τους. Μόνο το 13% περίπου ήταν εξαιρετικά ευχαριστημένοι. Το 1996 ο Κάντας εξέτασε το φαινόμενο της ψυχολογικής και σωματικής εξάντλησης σε 143 εκπαιδευτικούς σχολείων Α/θμιας και 74 Β/θμιας εκπαίδευσης, και διέκρινε ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εμφάνιζαν σημάδια εξάντλησης και απροσωποποίησης σε υψηλότερα ποσοστά συγκριτικά με τους δασκάλους. Στη διεθνή συγκριτική έρευνα των Kantas και Vassilaki (1997) με εκπαιδευτικούς, που σκόπευε στη διακρίβωση της επαγγελματικής εξουθένωσής τους ή μη, βρέθηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, είναι λιγότερο εξουθενωμένοι από τους συναδέλφους τους σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες. Οι Κολιάδης και συν. (2000) που ερευνήσαν το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής διαπίστωσαν την ύπαρξη του με αυξημένο τον παράγοντα της αποπροσωποποίησης στους άντρες σε σύγκριση με τις γυναίκες, ενώ η έρευνα των Παγοροπούλου, Κουμπιά, & Γιαβρίμη (2002) σε ένα δείγμα 411 εκπαιδευτικών, οι οποίοι υπηρετούσαν σε δημόσια και εκπαιδευτικά ιδρύματα της Α/θμιας εκπαίδευσης της Αττικής, κατέδειξε ότι οι εν λόγω εκπαιδευτικοί βίωναν την επαγγελματική εξουθένωση. Ο Τσιπλητάρης (2004) στην πιο πρόσφατη έρευνα που διενήργησε σε ένα δείγμα 495 δασκάλων/λισσών γενι-

κής εκπαίδευσης των περιφερειών της Αττικής και της Ανατολικής Ελλάδας έδειξε ότι το 10% των δασκάλων γενικής εκπαίδευσης πλήττεται από τη «νόσο» της εξουθένωσης με το γυναικείο πληθυσμό να υπερέχει από τον ανδρικό κατά 20%.

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προκύπτει η έλλειψη ερευνών που αφορά στη διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης της ομάδας των εκπαιδευτικών των νοσοκομειακών σχολείων και η αποτύπωση της επαγγελματικής εξουθένωσης άλλων δύο ομάδων, των δασκάλων ειδικής αγωγής και γενικής εκπαίδευσης. Η ερευνητική ενασχόληση μας με το ζήτημα, το οποίο προσεγγίζουμε με το θεωρητικό μοντέλο της δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος, έτσι όπως αυτό εφαρμόζεται από τους Leiter και Maslach (1988), πέρα από το προσωπικό ενδιαφέρον για περαιτέρω ενημέρωση και αναζήτηση, ανταποκρίνεται σε μια απαίτηση μελέτης της σύγχρονης πραγματικότητας.

2. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός αυτής της έρευνας, η οποία απορρέει από το διαπιστωθέν ερευνητικό κενό, ήταν να εξερευνηθεί, εάν υπάρχει επαγγελματική εξουθένωση σε δασκάλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, καθώς και σε εκπαιδευτικούς των νοσοκομειακών σχολείων. (StatSoft Inc., 2006). Οι επιμέρους στόχοι ήταν: 1) Η αποτύπωση της επαγγελματικής εξουθένωσης των τριών ομάδων, α) δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης, β) δάσκαλοι ει-

δικής αγωγής, γ) εκπαιδευτικοί νοσοκομειακών σχολείων 2) Η καταγραφή της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών (ηλικία, φύλο, επιμόρφωση, εμπειρία, σχέση εργασίας) στην επαγγελματική εξουθένωση των τριών ομάδων και 3) Ο προσδιορισμός των αιτιών που συντελούν στην επαγγελματική ευχαρίστηση ή δυσαρέσκεια, έτσι όπως αυτές διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς.

Οι υποθέσεις της έρευνας ήταν οι εξής: α) η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών των νοσοκομειακών σχολείων θα είναι μεγαλύτερη σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση των άλλων ομάδων και β) η επαγγελματική εξουθένωση των δασκάλων ειδικής εκπαίδευσης θα είναι μεγαλύτερη σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση των δασκάλων της γενικής εκπαίδευσης.

3. Η Έρευνα

Η έρευνα χαρακτηρίζεται ως ποσοτική καθώς βασίζεται σε αριθμητικά δεδομένα, τα οποία συγκεντρώθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίων. Η στατιστική επεξεργασία έγινε με το στατιστικό πακέτο Sstatistical Package for Social Sciences (SPSS) 14 for Windows.

3.1. Όργανο αξιολόγησης της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Το φάσμα των προσεγγίσεων, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή πληροφοριών προς υλοποίηση

των στόχων που έθεσε η προβληματική της έρευνας, βασίστηκε σε έγκυρες και αξιόπιστες τεχνικές. Ειδικότερα: σε ότι αφορά στη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο: «The Maslach Burnout Inventory (MBI) - Educators Survey» των Maslach και Jackson (1986), το οποίο αποτελεί μια τροποποιημένη εκδοχή του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης της Maslach και θεωρείται κατάλληλο για χρήση στην εκπαίδευση. Οι κλίμακες του ερευνητικού αυτού εργαλείου έχουν δοκιμαστεί για την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε αρκετές χώρες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, όπως Βόρεια Αμερική (Boles, Dean, Ricks, Short, & Wang, 2000; Byrne, 1991, 1994), Ολλανδία (Schaufeli, Daamen, & van Mierlo, 1994) και Ελλάδα (Kantas & Vassilaki, 1997). Το εν λόγω εργαλείο, το οποίο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα από τους Kanta και Vassilaki (1997), αποτελείται από 22 δηλώσεις και αξιολογεί, σε κλίμακα 7-βαθμης υποδιαίρεσης, με άκρα τις έννοιες «ποτέ» και «κάθε μέρα», τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, δηλαδή: α) το βαθμό συναισθηματικής εξάντλησης, β) την αίσθηση της μειωμένης προσωπικής επίτευξης και γ) τα επίπεδα αποπροσωποποίησης. Το MBI ταξινομεί τους εργαζόμενους στις τρεις αναφερθείσες υποκατηγορίες επαγγελματικής εξουθένωσης, ανάλογα με το πώς αυτοί τοποθετούνται απέναντι σε κάθε μια από τις 22 δηλώσεις του. Όσο υψηλότερη βαθμολογία σημειώνεται

από τους ερωτώμενους στην υποκλίμακα αποπροσωποποίησης και συναισθηματικής εξάντλησης τόσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσής τους. Ενώ συμβαίνει το αντίθετο με την υποκλίμακα της έλλειψης προσωπικών επιτευγμάτων. Δηλαδή, όσο χαμηλότερη είναι η βαθμολογία της κλίμακας, τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η κατάσταση της *συναισθηματικής εξάντλησης* που κατά τους Maslach & Jackson (1986) είναι το πρώτο στάδιο επαγγελματικής εξουθένωσης, το οποίο οδηγεί στη συνέχεια σε αποπροσωποποίηση και μειωμένη προσωπική επίτευξη, χαρακτηρίζεται από συναισθηματική κόπωση, απώλεια ενέργειας και οδηγεί γενικά στον επηρεασμό της ψυχικής και σωματικής υγείας του ατόμου. Η *μειωμένη ικανότητα επίδοσης* αναφέρεται στην ελαττωμένη επαγγελματική αποτελεσματικότητα, παραγωγικότητα ή ικανότητα, το χαμηλό ηθικό και την αδυναμία ικανοποίησης των απαιτήσεων της δουλειάς (Leiter και Maslach, 2005), αντικατοπτρίζοντας περαιτέρω τη χαμηλή αυτοεκτίμηση του πάσχοντος ατόμου. Η *αποπροσωποποίηση*, η τρίτη συνιστώσα του συνδρόμου, προσδιορίζει έναν τρόπο έκφρασης της επιβαρημένης ψυχολογικής κατάστασης και των έντονων συναισθημάτων, η οποία εκφράζεται με συναισθηματική απομάκρυνση, αδιαφορία και αρνητικές στάσεις απέναντι σε άλλους ανθρώπους (προσβλητική συμπεριφορά και κυνισμός). Αντανακλά την ποιοτική έκφραση των σχέσεων του εργασιακού πλαι-

σίου και είναι η κοινωνική συνιστώσα της εννοιολογικής κατασκευής του συνδρόμου burnout. Αποτελεί, στη χρονική ακολουθία εμφάνισης, το τελευταίο στάδιο επαγγελματικής εξουθένωσης και είναι αποφασιστικής σημασίας παράγοντας για αυτήν (Barth, 1990 - Knauder 1996).

3.2. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας, το οποίο επιλέχθηκε με βάση την τυχαία - βολική δειγματοληψία (Cohen & Manion, 1997) από σχολεία της Α' Διεύθυνσης Αθήνας, αποτέλεσαν 160 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων 45 άνδρες και 115 γυναίκες, 94 δάσκαλοι γενικής αγωγής και εκπαίδευσης, 37 ειδικής αγωγής και όλοι οι νοσοκομειακοί εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους 29 που εργάζονται στα δύο νοσοκομειακά σχολεία της Αττικής, Παιδών και Αγλαΐα Κυριακού, (Πίνακας, 1). Η πλειονότητα των δασκάλων (59,4%) είναι ηλικίας 30-45. Το 31,3% έχει ηλικία 46-60, και το 9,4% είναι κάτω των 30. Η πλειοψηφία τους (61,3%) είναι έγγαμοι και το 25% έχουν δύο παιδιά. Το 38,1% του δείγματος έχει επαγγελματική εμπειρία 20 χρονών και άνω, το 35,65% είναι από 10-20 ετών και το 26,3% είναι κάτω των 10 ετών. Στο μεγαλύτερο ποσοστό (93,1%) οι ερωτηθέντες είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Όσον αφορά στα ακαδημαϊκά τους προσόντα, το 62,5% είναι πτυχιούχοι των ΠΤΔΕ και 11,9% έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές. Το 87,5% διδάσκει 20-24 ώρες εβδομαδιαίως, και σε ότι αφορά στην προετοιμασία το 52,5% προετοιμάζεται 5 έως 10 ώρες εβδομαδιαίως.

Πίνακας 1. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των υποκειμένων του δείγματος ως προς το φύλο και την ειδικότητα

Φύλο και Ειδικότητα δασκάλων	Φύλο					
	Ανδρες (N=45)		Γυναίκες (N=115)		Σύνολο	
	f	π	f	π	f	π
Γεν. Αγ. και Εκπαίδευσης	20	21,3	74	78,7	94	100,0
Ειδικής αγωγής	15	40,5	22	59,5	37	100,0
Νοσοκομειακοί	10	34,5	19	65,5	29	100,0
Σύνολο	45	28,1	115	71,9	160	100,0

3.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε από τους ερευνητές με τη χρήση του ερωτηματολογίου «The Maslach Burnout Inventory (MBI) - Educators Survey», το οποίο συμπληρώθηκε από τα υποκείμενα της έρευνας σε χρόνο από 15' έως 20' και αφού βέβαια, τους δόθηκαν διευκρινιστικές οδηγίες, οι οποίες ήταν ίδιες για όλους γενικά και αφορούσαν κυρίως, στον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

3.4. Εκτίμηση-έλεγχος της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου

Για τη διασφάλιση του επιστημονικού χαρακτήρα της προσέγγισης μας, προβήκαμε σε διαδικασίες εξασφάλισης της καταλληλότητας του εργαλείου μέτρησης ελέγχοντας τις ψυχομετρικές ιδιότητες του, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία, ώστε η επερχόμενη μέτρηση να οδηγήσει σε αποτελέσματα,

τα οποία θα εκτιμούσαν, με όσο το δυνατόν περισσότερη ακρίβεια, την πραγματική τιμή του υπό έρευνα χαρακτηριστικού δηλαδή της επαγγελματικής εξουθένωσης των αναφερόμενων εκπαιδευτικών.

Η αξιοπιστία, η οποία ελέγχει το βαθμό στον οποίο ένα όργανο δίνει σταθερά αποτελέσματα, διερευνήθηκε ως προς τη βασικότερη μορφή της, την εσωτερική συνέπεια με την εξαγωγή του δείκτη του Cronbach alpha (Nunnally, 1978). Η εσωτερικής συνέπειας αξιοπιστία αναφέρεται στην εσωτερική συνάφεια και ομοιογένεια των ερωτημάτων (items), τα οποία μετρούν διαφορετικές πλευρές του ίδιου θέματος. Ο έλεγχος του βαθμού ύπαρξης της σε ένα όργανο μέτρησης είναι απαραίτητος διότι ανάλογα με το ύψος του συντελεστή επηρεάζεται η αξία και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης Cronbach alpha βρέθηκε 0,78 στο σύνολο της κλίμακας και θεωρείται σύμφωνα με

τη βιβλιογραφία ικανοποιητικός, (Ψαρού και Ζαφειρόπουλος, 2001). Στην πρώτη κλίμακα (συναισθηματική εξάντληση) ο Cronbach alpha βρέθηκε 0,84, στη δεύτερη κλίμακα (προσωπική επίτευξη) 0,76 και στην τρίτη κλίμακα (αποπροσωποποίηση) 0,69.

Η εγκυρότητα που αναφέρεται στο πόσο καλά το εργαλείο μετράει αυτό για το οποίο έχει κατασκευαστεί να μετρήσει (Cohen και συν., 1988), ελέγχθηκε με παραγοντική ανάλυση. Για την ανάλυση των παραγόντων χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της ιδιοτιμής και το διάγραμμα ιδιοτιμών για τον καθορισμό του αριθμού των παραγόντων που θα εξαχθούν, ενώ οι παράγοντες ερμηνεύθηκαν με βάση τις αρχικές μεταβλητές που φορτίζουν πάνω από 0.30. Από την ανάλυση προέκυψε η ακόλουθη παραγοντική δομή: Στον παράγοντα *συναισθηματική εξάντληση* φορτίζουν οι ερωτήσεις 1,2,3, 6,8,13,14,16 και 20, στην *αποπροσωποποίηση* οι 5,10,11,15,22 και στην *προσωπική επίτευξη* οι 4,7,9,12,17, 18,19,21.

Οι αναδειχθέντες παράγοντες, *συναισθηματική εξάντληση*, *αποπροσωποποίηση* και *προσωπική επίτευξη*, ήταν αντίστοιχοι με εκείνους του MBI, ενώ οι φορτίσεις των items κυμαίνονται σε ικανοποιητικά επίπεδα, αφού υπερβαίνουν την τιμή 0.30 όπως φαίνεται παρακάτω: πρώτος παράγοντας 0,394-0,837- δεύτερος 0,515-0,736 - τρίτος 0,435-0,435-0,660.

4. Τα Αποτελέσματα της Έρευνας

Τα αποτελέσματα διακρίνονται σε ποσοτικά και ποιοτικά: Τα ποσοτικά

αφορούσαν στη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων, που δόθηκαν στις κλειστές ερωτήσεις της 7βαθμης κλίμακας της Maslach Burnout Inventory, και στη μία δυαδική (ναι ή όχι) ερώτηση που αναφερόταν στην αλλαγή ή όχι του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Τα ποιοτικά αφορούσαν στο καταγεγραμμένο υλικό των σχολίων των εκπαιδευτικών στις ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αναφέρονταν στις κατάστάσεις εκείνες που τους ευχαριστούν, τους βοηθούν ή τους δυσχεραίνουν και δυσκολεύουν την εργασία τους.

4.1. Η διαβάθμιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των τριών ομάδων ανά υποκλίμακα

Οι συνολικοί μέσοι όροι της Maslach στις τρεις μετρήσεις φαίνονται στον Πίνακα 2. Υψηλή επαγγελματική εξουθένωση αντανακλάται στην υψηλή βαθμολογία της Συναισθηματικής Εξάντλησης και Αποπροσωποποίησης και σε χαμηλή βαθμολογία της προσωπικής επίτευξης. Οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής και εκπαιδευσης και οι νοσοκομειακοί βρίσκονται στη χαμηλή βαθμίδα των υποκλιμάκων: συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση και στην υψηλή βαθμίδα της υποκλίμακας της προσωπικής επίτευξης, ενώ οι δάσκαλοι των σχολείων γενικής αγωγής και εκπαιδευσης βρίσκονται στην υψηλή βαθμίδα της υποκλίμακας της συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης και στη μεσαία βαθμίδα της προσωπικής επίτευξης (Πίνακας, 2 και Πίνακας, 2α). Οι δάσκαλοι των σχολείων γενικής αγωγής και εκπαι-

δευσης φαίνεται να βιώνουν μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση (Μ.Ο.=26,8) σε σχέση με τους δασκάλους Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Μ.Ο.=16,7) και τους νοσοκομειακούς εκπαιδευτικούς (Μ.Ο. = 11,3), και μεγαλύτερο βαθμό απο-

προσωποποίησης (Μ.Ο.=86,19) σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες, Πίνακας 2.

Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε μεταξύ των τριών ομάδων ως προς τη συναισθηματική εξάντληση ύστερα από την εφαρμογή

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της κάθε ομάδας και κατηγοριοποίηση της σε βαθμίδες (χαμηλή, μεσαία, υψηλή) των υποκλιμάκων της κλίμακας ανάλογα με τη βαθμολογία

Υποκλίμακες	Ειδικότητες			Βαθμίδες των υποκλιμάκων ανά ομάδα
		Μ.Ο.	sd	
Συναισθηματικής Εξάντλησης	Δ.Γ.Α. και Ε.*	26,8	11,7	Υψηλή
	Δ.Ε.Α.**	16,7	12,8	Χαμηλή
	Ν.Ε.***	11,3	8,9	Χαμηλή
Αποπροσωποποίησης	Δ.Γ.Α. και Ε.	13,7	3,7	Χαμηλή
	Δ.Ε.Α.	3,4	3,6	Χαμηλή
	Ν.Ε.	2,1	2,3	Χαμηλή
Προσωπικής επίτευξης	Δ.Γ.Α. και Ε.	37,8	5,6	Μεσαία
	Δ.Ε.Α.	38,1	5,6	Υψηλή
	Ν.Ε.	39,3	7,7	Υψηλή

*Δάσκαλοι Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης: Δ. Γ.Α. και Ε.,

**Δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής: Δ.Ε.Α. και

***Νοσοκομειακοί Εκπαιδευτικοί: Ν.Ε.

Πίνακας 2α. Κατηγοριοποίηση των βαθμολογιών του MBI

MBI	Χαμηλό	Μεσαίο	Υψηλό
Συναισθηματική Εξάντληση	Μικρότερο του 17	17-26	Μεγαλύτερο του 26
Αποπροσωποποίηση	Μικρότερο του 7	7-12	Μεγαλύτερο του 13
Προσωπική επίτευξη	Μικρότερο του 32	32-38	Μεγαλύτερο του 38

Πίνακας 3. Στατιστική σημαντικότητα των κλιμάκων σε σχέση με τις τρεις ομάδες των εκπαιδευτικών

Υποκλίμακες	A symp. Sig.	p
Συναισθηματική εξάντληση	0,013	<0,05
Προσωπική επίτευξη	0,054	>0,05
Αποπροσωποποίηση	0,244	>0,05

του μη παραμετρικού έλεγχου, Kruskal-Wallis και σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, $p < 0,05$, (Πίνακας, 3)

4.2. Επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στη συναισθηματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Θεωρώντας τις κλίμακες ως εξαρτημένες μεταβλητές και τα δημογραφικά στοιχεία ως ανεξάρτητες, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά για κάθε παράγοντα σε σχέση με το φύλο ύστερα από το μη παραμετρικό έλεγχο με το κριτήριο Mann-Whitney²: $U1 = 2065,5$, $p > 0,05$, $U2 = 2214$, $p > 0,05$, $U3 = 1927,5$, $p > 0,05$. Το εύρημα αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ του φύλου και των παραγόντων, συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και προσωπική επίτευξη.

Επιπλέον, στατιστικά σημαντική διαφορά δε βρέθηκε μεταξύ των υποκλιμάκων και των δημογραφικών παραγόντων: ηλικία, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, χρόνια υπηρεσίας, ώρες διδασκαλίας και ώρες προετοιμασίας, ύστερα από την εφαρμογή του μη παραμετρικού ελέγχου με το κριτήριο Kruskal-Wallis.

5. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αιτίες της επαγγελματικής ικανοποίησης και δυσαρέσκειάς τους

Ο προσδιορισμός των αιτιών που συντελούν στην επαγγελματική ευχαρίστηση ή δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών του δείγματος έγινε με τη χρήση «ανοιχτών» ερωτήσεων. Αφού ομαδοποιήθηκαν οι απαντήσεις κατά κατηγορίες, χαρακτηρίστηκαν με κωδικούς ανά ομάδες απαντήσεων, κωδικογραφήθηκαν και καταγράφηκαν οι παρακάτω εκδοχές.

5.1. Εργασιακό πλαίσιο και παράγοντες που συντελούν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που απάντησαν στην ερώτηση τη σχετική με τους παράγοντες εκείνους που συντελούν στην ικανοποίησή τους στο εργασιακό πλαίσιο, είναι η αναγνώριση των προσπαθειών τους από τους γονείς (63,5%) ενώ το 36,5% ανέφερε ως τέτοιο παράγοντα την αναγνώριση των προσπαθειών τους από τους συναδέλφους τους (Πίνακας, 4). Το σύνολο των εκπαιδευτικών που απά-

2. U1:Συναισθηματική εξάντληση, U2:Αποπροσωποποίηση, U3:Προσωπική Επίτευξη

Πίνακας 4. Κατανομή των απαντήσεων (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ως προς τους παράγοντες εκείνους που συντελούν στην ικανοποίησή τους

Παράγοντες που συντελούν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	Απόλυτες Συχνότητες %	Σχετικές Συχνότητες %
Η αναγνώριση των προσπαθειών μου από τους γονείς	40	63,5
Η αναγνώριση των προσπαθειών μου από τους συναδέλφους	23	36,5
Σύνολο	63	100,0

ντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση ήταν 63 εκπαιδευτικοί, οι 97 δεν έδωσαν καμία απάντηση.

5.2. Εργασιακό πλαίσιο και παράγοντες που συντελούν στη δυσaréσκεια των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν αρκετούς παράγοντες που τους δυσχεστούν στην εργασία τους, όπως: την πληθώρα της ύλης στα νέα διδα-

κτικά εγχειρίδια, την εφαρμογή νέων προγραμμάτων, τη στάση των προϊσταμένων τους, την έλλειψη υποστηρικτικών υπηρεσιών, την έλλειψη επικοινωνίας με τους συναδέλφους, την αδιαφορία της πολιτείας (Πίνακας, 5). Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανέφερε ως παράγοντες που συντελούν στη δυσaréσκειά τους, την πληθώρα της ύλης στα νέα διδακτικά και την εφαρμογή των νέων προγραμμάτων.

Πίνακας 5. Παράγοντες που συντελούν στη δυσaréσκεια των εκπαιδευτικών

Παράγοντες που συντελούν στη δυσaréσκεια των εκπαιδευτικών	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες %
Πληθώρα της ύλης στα νέα διδακτικά εγχειρίδια	74	54
Εφαρμογή νέων προγραμμάτων	28	20,4
Έλλειψη επικοινωνίας με συναδέλφους	8	5,8
Οι προϊστάμενοι	8	5,8
Η αδιαφορία της πολιτείας	7	5,1
Έλλειψη υποστηρικτικών υπηρεσιών	6	4,4
Οι τσακωμοί στα διαλείμματα	2	1,5
Άσχημες συνθήκες εργασίας (μικρές αίθουσες)	2	1,5
Η αδιαφορία των γονέων	2	1,5
Σύνολο	137	100

Πίνακας 6. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες στη δήλωση «Θα άλλαξα επάγγελμα εάν μου δινόταν η ευκαιρία»

Θα άλλαζες επάγγελμα εάν σου δινόταν η ευκαιρία	Απόλυτες Συχνότητες	%	%	Αθροιστικές σχετικές συχνότητες
ΝΑΙ	15	9,4	9,4	9,4
ΟΧΙ	144	90,0	90,6	100,0
Σύνολο	159	99,4	100,0	
Απουσες τιμές	1	,6		
Σύνολο	160	100,0		

5.3. Αλλαγή επαγγέλματος

Τα υποκειμένα της έρευνας στην πλειονότητά τους (90%) δηλώνουν ότι δε θα άλλαζαν επάγγελμα εάν τους δινόταν η ευκαιρία. Μόνον το 9,4% εξ αυτών θα έκανε κάτι τέτοιο (Πίνακας, 6).

6. Εφημερία και Συζήτηση των Αποτελεσμάτων

Η έρευνα έδειξε ότι οι δάσκαλοι των σχολείων γενικής αγωγής και εκπαίδευσης βιώνουν υψηλού βαθμού συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση και μέτριου βαθμού προσωπική επίτευξη. Αντίθετα, οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και οι νοσοκομειακοί βιώνουν χαμηλού βαθμού συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση και υψηλού βαθμού προσωπική επίτευξη. Το εύρημα αυτό, όπως προκύπτει από την τιμή των μέσων όρων των τριών παραγόντων, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι γενικής αγωγής και εκπαίδευσης βρίσκονται σε ένα πρώτο στάδιο επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής και οι νοσοκομειακοί δεν βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση.

Η εκδήλωση υψηλής προσωπικής επίτευξης από τους εκπαιδευτικούς των δύο αυτών ομάδων, ενδεχομένως να οφείλεται στον τρόπο που αντιλαμβάνονται την αποτελεσματικότητά τους, η οποία βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τους μαθητές και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, όπως αυτές ορίζονται από την κατάσταση στην οποία βρίσκονται. Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει σε νοσοκομειακές συνθήκες είναι εύκολο να βιώνει υψηλή προσωπική επίτευξη, αφού η εκπαίδευση δεν είναι απάλυτα σχολειοποιημένη και κύριος στόχος της είναι να κρατηθεί η επαφή του παιδιού με το σχολείο. Ο στόχος αυτός υλοποιείται, έστω και με την απλή διατήρηση της σχέσης εκπαιδευτικού - μαθητή ή με την απλή διεκπεραίωση της ύλης, πράγμα που σχεδόν πάντα επιτυγχάνεται. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αντλούν την προσωπική ικανοποίηση από την επίτευξη των στόχων, οι οποίοι είναι εξατομικευμένοι και διαφοροποιούνται σε σχέση με εκείνους των μαθητών γενικής εκπαίδευσης σε πολλές παραμέτρους (βαθμός δυσκολίας, χρόνος υλοποίησης κ.ά.).

Η σύγκριση των τριών ομάδων έδειξε, όπως προαναφέραμε, ότι οι δάσκαλοι γενικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι εκείνοι, οι οποίοι βιώνουν σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική εξουθένωση συγκριτικά με τις άλλες δύο ομάδες, εύρημα, το οποίο συνάδει με το πόρισμα προγενέστερης έρευνας των Καλύβα Ε., Καραγιάννη Π. και συν., (2007), που εξήχθη από πληθυσμό-στόχο μόνο δασκάλων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, και κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής νιώθουν λιγότερο επαγγελματικά εξουθενωμένοι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων του συνόλου του δείγματος αναφέρεται η αρχική υπόθεση που βασίστηκε στην πιλοτική έρευνα, η οποία ανέφερε ότι η ομάδα που έχει τη μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση, ήταν εκείνη των νοσοκομειακών εκπαιδευτικών με δεύτερη στη διαβάθμιση την ομάδα των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής και τελευταία εκείνη των δασκάλων γενικής αγωγής και εκπαίδευσης (Παπουτσάκη και Πατσάλης, 2009).

Οι δάσκαλοι γενικής αγωγής και εκπαίδευσης φαίνεται πως αντιμετωπίζουν πολλές και ποικίλες δυσκολίες στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία λόγω της νέας εκπαιδευτικής κατάστασης της ετερογενούς σύνθεσης των τάξεων γενικότερα, και ιδιαίτερα εξαιτίας του πολυπολιτισμικού προφίλ των τάξεων. Η ερμηνεία αυτή ενισχύεται από τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας όπου δείχνει ότι 15% των εκπαιδευτικών αναφέρει την αντι-

μετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από την πολυπολιτισμική σύνθεση των τάξεων ως σημαντική πηγή εργασιακού άγχους (Λεονταρή και συν., 2000:141). Επιπλέον, η ομάδα αυτή των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει περισσότερες στρεσογόνες καταστάσεις σε σχέση με τις άλλες, διότι πέραν των γενικών διδακτικών-παιδαγωγικών, διοικητικών και άλλων καθηκόντων τους, καλούνται να αντιμετωπίσουν καθημερινά ειδικά προβλήματα, όπως, μαθησιακά, συναισθηματικά, συμπεριφοράς, ως και βίας και επιθετικότητας, ενώ διδάσκουν σε τάξεις των 20 έως 25 μαθητών, εργαζόμενοι από 21 έως και 25 ώρες εβδομαδιαίως. Επιπρόσθετα, δεν βρίσκουν καμία υποστήριξη από άλλους φορείς και τούτο διότι οι λίγοι σχολικοί ψυχολόγοι, που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν, αφενός ως αρωγοί στην άσκηση του ρόλου τους και, αφετέρου ως ειδικοί συναισθηματικής υποστήριξης και καθοδήγησης (Παπιά, 2006), από τότε που άρχισαν να διορίζονται (1988), σύμφωνα με το (Ν. 1566/85) τοποθετούνται μόνο σε ειδικά σχολεία, ενώ τα ΚΔΑΥ (νυν ΚΕΔΔΥ), ύστερα από την ίδρυσή τους (Ν.2817/2000), παρέχουν μόνον αξιολόγηση και όχι υποστήριξη.

Οι δάσκαλοι των Τμημάτων Ένταξης (ΤΕ) με τη σειρά τους, ύστερα από τις νέες νομοθετικές ρυθμίσεις στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Ν.699/2-10-2008) έχουν να διαχειριστούν όντως περισσότερο περίπλοκα και εξειδικευμένα προβλήματα, τα οποία όμως διαθέτουν την ευχέρεια να τα αντιμετωπίζουν σε ξεχωριστό πλαίσιο μέσα σε μικρές ενίοτε και ομοιογενείς ομάδες και

όχι ενιαία, και σε πολυπληθείς τάξεις, όπως συμβαίνει με τους δασκάλους γενικής εκπαίδευσης (Ο ανώτατος αριθμός μαθητών του ΤΕ ανέρχεται στους 12 και οι ώρες υποστήριξης κάθε μαθητή σε 15 εβδομαδιαίως). Ας μην ξεχνάμε ότι ένα πλήθος ερευνών συσχέτισης (correlative studies) έχει καταδείξει τη σχέση μεταξύ του μεγάλου αριθμού μαθητών των τάξεων με το αυξημένο άγχος και την εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Travers & Cooper, 1996). Επιπλέον, οι ειδικοί παιδαγωγοί δεν ακολουθούν ένα αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο τους δεσμεύει τόσο χρονικά όσο τους δασκάλους γενικής εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι σε σχέση με αυτούς.

Εκτός από τα παραπάνω στοιχεία που προσδιορίζουν το επαγγελματικό έργο των εκπαιδευτικών και αναδεικνύονται συγχρόνως από διάφορες έρευνες ως αγχογόνοι παράγοντες (Kyriacou & Sutcliffe 1977, Kyriacou & Sutcliffe, 1979, Καραδήμας & συν. 2004: 408, Κάντας, 2001), ένας ακόμα παράγοντας που καθιστά τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής και εκπαίδευσης και όχι τόσο τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και τους νοσοκομειακούς³, ευάλωτους στην επαγγελματική εξουθένωση είναι οι προσδοκίες της κοινωνίας, η οποία «βλέπει σε αυτούς, το μέσον για να κάνει η εκπαίδευση το άλμα προς τα εμπρός» (Παπαναούμ, 2004:51).

Οι νοσοκομειακοί εκπαιδευτικοί

φαίνεται να έχουν εξοπλισθεί με μηχανισμούς άμυνας, οι οποίοι τους προστατεύουν από την αγχογόνο απειλή που δημιουργεί το ζήτημα της συχνής επαφής με την αρρώστια, τον πόνο και ενίοτε το θάνατο των αρρώστων μαθητών. Για το λόγο αυτό, βρέθηκε να βιώνουν σε λιγότερο βαθμό τη συναισθηματική εξουθένωση σε σχέση με τις δύο άλλες ομάδες. Πέραν τούτου, συγκριτικά με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς αντιμετωπίζουν λιγότερα και όχι τόσο σύνθετα προβλήματα σχετικά με την άσκηση του επαγγελματικού τους έργου που οφείλονται: στην απαλλαγή από μια σειρά μη διδακτικού χαρακτήρα υποχρεώσεις (εφημερία, τακτική ενημέρωση γονέων ατομικά και συλλογικά, αξιολόγηση, επίδοση βαθμολογίας ανά χρονικά διαστήματα), στη μεγάλη διδακτική αυτονομία ως προς τη διεκπεραίωση της σχολικής ύλης, στο μη «ορθολογικό» ωράριο (αυστηρά προσδιορισμένη ώρα έναρξης και λήξης διδασκαλίας συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου), στην απουσία κοινωνικής λογοδοσίας, εργασιακού φόρτου και προβλημάτων πειθαρχίας και διαχείρισης της σχολικής τάξης, ως και στη μηδαμινή άσκηση πίεσης που δέχονται από το τόσο απαιτητικό, κύρια για την πρώτη ομάδα, αναλυτικό πρόγραμμα πάνω τους (μικρο-χρονοπρογραμματισμός, ολοκλήρωση της σχολικής ύλης). Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί διδάσκουν ατομικά τους μαθητές και βρίσκονται σε επαφή και παιδαγωγική-διδακτική

3. Η ανηδιαστολή εδώ με τους νοσοκομειακούς εκπαιδευτικούς γίνεται λόγω της διαφορετικής προτεραιότητας στη στοχοθεσία, η οποία απορρέει από τη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού.

αλληλεπίδραση μαζί τους κατά το μικρό διάστημα παραμονή τους στο νοσοκομείο και εφόσον το επιθυμούν οι ίδιοι.

Η συναισθηματική εξάντληση, η αποπροσωποποίηση, καθώς και η μειωμένη προσωπική επίτευξη δεν φαίνεται να σχετίζονται με τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας, ώρες επαγγελματικής ενασχόλησης, ώρες προετοιμασίας, ειδικότητα) και των τριών ομάδων. Το εύρημα αυτό συνάδει με το πόρισμα της έρευνας των Καλύβα Ε. και συν., (2007), όσον αφορά στην ηλικία και στη διδακτική εμπειρία, ενώ όσον αφορά στο φύλο, η προαναφερθείσα έρευνα έδειξε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και εκπαίδευσης φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη συναισθηματική εξουθένωση σε σχέση με τις γυναίκες, γεγονός που δεν συμβαίνει με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Τέλος, η έρευνά μας ανέδειξε τους παράγοντες εκείνους που συντελούν στην ικανοποίηση και τη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών από το εργασιακό τους πλαίσιο. Οι παράγοντες που συντελούν στη δυσαρέσκεια, την οποία εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τις αποτυπωθείσες στάσεις είναι: α) η πληθώρα της ύλης και τα νέα διδακτικά εγχειρίδια β) η εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως προγραμμάτων ένταξης, ενσωμάτωσης, Ευέλικτης Ζώνης, Αγωγής Υγείας κ.ά., γ) η έλλειψη επικοινωνίας με τους συναδέλφους τους, δ) η έλλειψη υποστήριξης από τους προϊσταμένους τους ε) η έλλειψη υποστηρικτικών υπηρεσιών γενικά στ) η αδιαφορία της πολιτείας και ζ) οι

άσχημες συνθήκες εργασίας (μικρές αίθουσες, πολλοί μαθητές κ.ά.). Η πλειονότητα όμως των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε στην πληθώρα της ύλης και το πλήθος των απαιτήσεων που απορρέουν με τα νέα διδακτικά εγχειρίδια, γεγονός που επιβεβαιώνεται έμμεσα και από άλλες έρευνες με άλλο προσανατολισμό (Παπουτσάκη, 2008, Πατσάλης και Παπουτσάκη, 2008), στις οποίες αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί την αδυναμία να εφαρμόσουν νέα καινοτόμα προγράμματα, όπως αυτό της Ευέλικτης Ζώνης, εξαιτίας των αυξημένων απαιτήσεων των νέων διδακτικών εγχειριδίων. Όπως φαίνεται, όμως, η αρνητική στάση τους δεν εκδηλώνεται τόσο σε αυτό καθεαυτό το επάγγελμα, αφού επικεντρώνεται κύρια και με υψηλό ποσοστό συγκριτικά με τους Γερμανούς εκπαιδευτικούς σε πτυχές του αναλυτικού προγράμματος (Kötner C. Sylvia 2002: 252)

Οι παράγοντες που συντελούν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους είναι η αναγνώριση των προσπαθειών τους από τους γονείς και από τους συναδέλφους τους. Στην πλειονότητά τους (90%) είναι ευχαριστημένοι με το επάγγελμά τους και δεν θα άλλαζαν επάγγελμα, εάν τους δινόταν η ευκαιρία. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με το εύρημα της έρευνας των Koustelios, A. & Kousteliou, I. (1998). Όμως, η υψηλού βαθμού συναισθηματική εξάντληση είναι μια αντίφαση, η οποία μπορεί να ερμηνευτεί με την υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί που την παρουσιάζουν ενδεχομένως να υπερβάλλουν κατά τη συμπλήρωση των σχετικών ερωτηματολογίων.

Το γεγονός ότι τα παραπάνω ερευνητικά αποτελέσματα, αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκείνους της γενικής εκπαίδευσης⁴ βασίζονται στα δεδομένα ενός μικρού δείγματος από σχολεία του κέντρου της Α΄ Διεύθυνσης Αθηνών, υποβάλλει αρχικά τη σκέψη, ότι ίσως λειτουργεί περιοριστικά ως προς τη γενίκευσή τους σε όλο τον πληθυσμό των δασκάλων. Όμως λαμβάνοντας υπόψη τη θεώρηση του Cronbach σύμφωνα με την οποία: «η τάση γενίκευσης των ερευνητικών αποτελεσμάτων στο γενικό πληθυσμό φθίνει» που σημαίνει ότι η γενίκευση αποτελεί μια υπόθεση υπό διαρκή έλεγχο και όχι ένα διαχρονικό συμπέρασμα, και συνδυάζοντάς το αυτό με το γεγονός ότι πολλά από τα ευρήματά μας έρχονται σε συμφωνία με αντίστοιχα προηγούμενων ερευνών, αποδυναμώνεται η παραπάνω επιφύλαξη και προσδίδεται, τρόπον τινά, στην έρευνά μας αυξημένη εξωτερική εγκυρότητα.

Αντί πρότασης: Αν η πολιτεία συμμερίζεται όντως αυτό που οι Maslach και Leiter επισημαίνουν ότι δηλαδή το πιο πολύτιμο και ακριβό μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι οι άνθρωποι που διδάσκουν (Πατσάλης, 2009: 85, όπως παραπέμπει στο: Maslach και Leiter 1999) και επιθυμεί να το διαφυλάξει, οφείλει να τείνει ευήκοον ους και να λάβει τα κατάλληλα προληπτικά και «θεραπευτικά» μέτρα με παρεμβάσεις σε ατομικό (έγκαιρη αναγνώριση των συμπτωμάτων κ.ά.) και οργανωτικό / διοικητικό επίπεδο (ίδρυση υπηρεσίας ετοιμότητας, βελτίωση των συνθηκών εργασίας, παροχή συνεχιζόμενης επιμόρφωσης κ.ά.) για την αντιμετώπιση του ζητήματος των Maslach και Jackson, το οποίο είναι προσαρμοσμένο στην ελληνική γλώσσα από τους Kanta και Vassilaki (1997) και οι κλίμακες του έχουν δοκιμαστεί επιτυχώς σε χώρες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο όπως στη Β. Αμερική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Barth, A.-R. (1990). *Burnout bei Lehrern*. Eine empirische Untersuchung. Dissertation. Universität Erlangen-Nürnberg
- Blandford, S. & Grundy, W. (2000). Developing a culture for positive behaviour management. *Emotional and behave Difficulties* 19(1):21-32
- Boles, J. S., Dean, D. H., Ricks, J. M., Short, J. C., & Wang G. (2000). The dimensionality of the Maslach Burnout Inventory across small business owners and educators. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 12-34.
- Brockhaus, F. A. (2002-2007). *Der Brockhaus: in 15 Bänden*. Permanent aktualisierte Online-Auflage. Leipzig.
- Cohen, L., Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (μετ. Χ. Μησοπούλου & Μ. Φίλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμο- Έκφραση

4. Τα αποτελέσματα που αναφέρονται στους Νοσοκομειακούς Εκπαιδευτικούς στηρίζονται σε δείγμα που αντιπροσωπεύει τα 2/3 και πλέον του συνολικού πληθυσμού στην Ελλάδα.

- Dorman, J. (2003). Testing a Model for Teacher Burnout, *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, (3), 35-47
- Evers, W.J.G., Browsers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teacher's beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243
- Farber, B.A. (1991). Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher. San Francisco: Jasssey-Bass.)
- Freudenberger, H.J. (1975). The staff burnout syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy Theory, Research and Practice* 12 73-82.
- Helles y, O., Gr nhaug, K., & Kvitastein, O. (2000). Burnout: conceptual issues and empirical findings from a new research setting. *Scandinavian Journal of Management*, 16, 233-247.
- Hughes, R. E. (2001). Deciding to leave but staying: teacher burnout, precursors and turnover. *Journal of Human Resource Management*, 12 (2), 288-298.
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers : Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress*, 11, 94-100.
- Καλύβα Ε., Καραγιάννη Π., Τζιάστας Θ., Τσοντάκη Μ., Χατζηαλεξιάδου Ε. (2007). Η επίδραση της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στην αντιληψη ανεπιθύμητων συμπεριφορών από τους μαθητές. Στα πρακτικά του Συνεδρίου του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, με τίτλο: Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, Επιμέλεια Γ. Καψάλης και Α. Ν. Κατόλης: Ιωάννινα: σ.σ. 1279-1283.
- Κάντας Α., (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους στα επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας, *Ψυχολογία*, 3(2), 71-85.
- Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλιβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*, (σελ. 217-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραδήμας, Ε., Καλαντζή-Αζίζι, Α., Κόλλια, Η., Ροίση-Βέργου, Χ., Γεωργίου, Ε., Τσίλια, Α. Μ. Τζάβελου, Ε. & Γλυκού, Μ. (2004). Προγράμματα διαχείρισης του στρες σε παιδιά, εφήβους και εκπαιδευτικούς. Στο Μ. Ζαφειροπούλου, & Γ. Κλεφτάρας (Επιμ.), *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του παιδιού*, (σελ. 395-434). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Knauder, H. (1996). Burnout bei LehrerInnen und die Auswirkungen auf das Schulklima. Ergebnisse einer Grazer Untersuchung. Στο : *Erziehung und Unterricht*, 9/1996, 682-688.
- Κολιάδης Ε., Μυλωνάς Κ.Α., Κοιμιάς, Ε.Α., Τσιναρέλλης Γ., Βαλσάμη, Ν. & Βάρφη Β., (2000). Το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Γενικής & Ειδικής Αγωγής. Στο βιβλίο *Πρακτικών του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Παιδαγωγικής Εταιρείας της Ελλάδος*.
- Körner C. Sylvia (2002) Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule Dissertation Universität Erfurt .
- Koustelios, A. & Kousteliou, I. (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 82, 131-136.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1979). A note of teacher stress and locus of control. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 227-228.

- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, Sources and Symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Leiter, M., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 297-308.
- Leiter, M. & Maslach, C. (2005). A mediation model of job burnout. In A.-S. Antoniou & C.L. Cooper (Eds.): *Research Companion to Organizational Health Psychology*. Edward Elgar: Northampton, MA.
- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (1996). Εκπαιδευτικό στρες. *Ψυχολογικά Θέματα*, 7, 139-152.
- Λεονταρή Α., Κυρίδης, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7 (30), 139-161.
- Maslach, C, & Jackson, S.E. (1984). Burnout in Organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-153.
- Maslach, C & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, California. Consulting Psychologists Press. Inc.
- Maslach, C, & Shaufeli, W. (1993). Job Burnout, *Annual Reviews*, 52, 397-422.
- Maslach C (1976) Burnt-out. *Human Behavior*, 5(9), 16-22
- Maslach C & Jackson, C (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- McGee-Cooper, A., Trammell, D., & Lau, B. (1990). *You Don't Have to Go Home From Work Exhausted: The Energy Engineering Approach*. Dallas: Bowen & Rogers.
- Μπενέκου, Β. (2004). Το 10% των εκπαιδευτικών έχει σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα. *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*. 07/03/04.
- N. 699/2-10-2008, ΦΕΚ 199.Τεύχος, Α.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Παγοροπούλου Α., Κουμπιάς Μ. & Γιαβρίμης Π., (2002). Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης: Το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση, *Μέντορας*, 5, 103-127.
- Παπαδάτου, Δ., Αναγνωστόπουλος Φ. (1995). *Ψυχολογία στο Χώρο της Υγείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπουτσάκη, Κ. (2008). *Η εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η συμβολή της στην καλλιέργεια γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του μαθητή*. Διπλωματική Εργασία, Αθήνα: ΕΑΠ
- Πατσάλης, Χ. (2009). Ευέλικτη Ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων: Μια καινοτομία υπό αμφισβήτηση. (εισήγηση σε συνέδριο). *Νέα Παιδεία*, τ.129, (79-88).
- Πατσάλης Χ. & Παπουτσάκη, Κ. (2008) Ευέλικτη Ζώνη: Θεωρία και πράξη. *Στα Πρακτικά του Α' Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (υπό έκδοση).
- Παπουτσάκη Κ. & Πατσάλης, Χ. (2009). Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Στα Πρακτικά του 12^ο Πανελλήνιου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας. ΕΛΨΕ. 14-17 Μαΐου*. Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 141-158.
- Παπανασούμ, Ζ. (2004). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Rudow, B. 1994. Die Arbeit des Lehrers. Hans Huber: Bern, 123.
- Schaufeli, W.B., Daamen, J., & van Mierlo, H. (1994). Burnout among Dutch teachers: An MBI-validity study. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 803-812.
- StatSoft, Inc. (2006). Electronic Statistics Textbook. Tulsa, OK: StatSoft. Διαθέσιμο on line: <http://www.statsoft.com/textbook/stathome.html>.
- Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., Greenglass, E. S., & Burke, R. J. (1997). A Canadian-Dutch comparison of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 81, 371-382.
- Travers C. J. and Cooper, C.L. (1996). Teacher under Pressure : Stress in the Teaching Profession, Routledge.
- Ψαρρού, Μ & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001). *Επιστημονική έρευνα: Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Δέσποινα Σιδεροπούλου-Δημακάκου & Νίκος Δρόσος***

**ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΦΙΛΟΔΟΞΙΕΣ, ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΩΡΙΜΟΤΗΤΑ
ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΕΣ ΣΚΕΨΕΙΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ ΕΦΗΒΩΝ ΠΟΥ
ΑΝΗΚΟΥΝ ΣΕ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ:**

**Εμπειρική έρευνα σε μαθητές από την Ελλάδα και σε μαθητές
από χώρες της πρώην ΕΣΣΔ που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία**

Στόχος της παρούσης εργασίας είναι η εξέταση των επαγγελματικών φιλοδοξιών, της επαγγελματικής ωριμότητας και των δυσλειτουργικών σκέψεων εφήβων από την πρώην Σοβιετική Ένωση, οι οποίοι φοιτούν σε ελληνικά σχολεία, σε σύγκριση με τους γηγενείς συμμαθητές τους. Το δείγμα περιλαμβάνει 120 μαθητές της Γ' Γυμνασίου. Η χώρα προέλευσης βρέθηκε να επηρεάζει ιδιαίτερα τις επαγγελματικές φιλοδοξίες. Όσον αφορά στην επαγγελματική ωριμότητα βρέθηκε ότι, τόσο στις συγκινησιακές διαστάσεις, όσο και στις γνωστικές διαστάσεις οι Έλληνες μαθητές υπερεξέρχονται έναντι των μαθητών από χώρες της πρώην ΕΣΣΔ. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι οι αλλοδαποί μαθητές έχουν περισσότερες δυσλειτουργικές σκέψεις σταδιοδρομίας σχετικά με τη διαδικασία λήψης απόφασης, ενώ δε φάνηκε να υπάρχουν διαφορές με τους Έλληνες συμμαθητές τους σε ό,τι αφορά στην αποφασιστικότητα, την αυτοεκτίμηση και τη δέσμευση απέναντι σε μια απόφαση.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική ωριμότητα, επαγγελματικές φιλοδοξίες, δυσλειτουργικές σκέψεις σταδιοδρομίας, πολιτισμική διαφορετικότητα, πολυπολιτισμική συμβουλευτική, εθνικές μειονότητες.

Despina Sidiropoulou – Dimakakou & Nikos Drosos***

**CAREER ASPIRATIONS, CAREER MATURITY AND DISFUNCTIONAL
CAREER THOUGHTS OF IMMIGRANT ADOLESCENTS:**

**An Empirical Study among 9th Grade Students from the former Soviet Union
who attend Greek Schools and their Greek classmates**

The purpose of this study is to examine the career aspirations, career maturity and disfunctional career thoughts of adolescents from the former Soviet Union who attend Greek schools, compared with their native Greek classmates. The sample included 120 students of

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

** Ο Ν.Δ. είναι Ψυχολόγος, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και Υποψήφιος Διδάκτορας στον Τομέα Ψυχολογίας, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, του Πανεπιστημίου Αθηνών. *Επικοινωνία:* nikdrosos4@gmail.com

9th grade. According to the results of the study the country of origin seems to have an impact on career aspirations. Additionally, Greek students seem to have higher levels in all the career maturity dimensions and less dysfunctional career thoughts concerning career decision making procedure. No differences were found on student's dysfunctional career thoughts regarding decisiveness, self-esteem, and commitment to a decision.

Key words: career maturity, career aspirations, dysfunctional career thoughts, cultural differences, multicultural counseling, national minorities.

Εισαγωγή

Ένα από τα χαρακτηριστικά της εποχής μας είναι η αύξηση του αριθμού των προσφύγων και μεταναστών σε όλο τον κόσμο. Η μετακίνηση πληθυσμών από τη μια χώρα στην άλλη και κυρίως από τις λιγότερο στις περισσότερες αναπτυγμένες χώρες, με στόχο την ανεύρεση εργασίας και τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης, έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις. Η Ελλάδα έχει γίνει τις τελευταίες δεκαετίες χώρα υποδοχής οικονομικών μεταναστών. Στους μετανάστες αυτούς προστίθενται και οι ομογενείς, που παρά τις ελληνικές τους ρίζες, είναι φορείς των πολιτισμικών και λοιπών επιδράσεων που έχουν δεχθεί στην αλλοδαπή και δεν είναι απαλλαγμένοι δυσκολιών και προβλημάτων που σχετίζονται με την ένταξη τους στην ελληνική κοινωνία. Η ύπαρξη μεγάλου αριθμού μεταναστών στην Ελλάδα έχει επηρεάσει τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, η οποία πλέον χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία. Τα στοιχεία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

(ΙΠΟΔΕ) για το σχολικό έτος 2004-05 δείχνουν ότι ο αριθμός των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αγγίζει τις 140.000 μαθητές (9,5% περίπου του συνολικού μαθητικού πληθυσμού), ενώ υπάρχει μια σαφής αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών από χρόνο σε χρόνο¹. Οι Hawks και Muha (1991) υποστηρίζουν ότι, ενώ οι δημογραφικές αλλαγές δημιουργούν πολλές ευκαιρίες εργασίας για όσους ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, αυτοί δεν είναι έτοιμοι να τις αναλάβουν. Οι νέοι που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες συχνά είναι ελάχιστα προετοιμασμένοι για επαγγέλματα που απαιτούν υψηλού επιπέδου τεχνολογικές γνώσεις και ικανότητες. Επίσης, οι εθνικές και πολιτισμικές μειονότητες αντιμετωπίζουν πολλά άλλα εμπόδια στην εύρεση, αλλά και διατήρηση κάποιας εργασίας, όπως είναι τα επαγγελματικά στερεότυπα, ο ρατσισμός και οι διακρίσεις. Η αύξηση του αριθμού των προσφύγων και των μεταναστών, οι ραγδαίες μεταβολές στην αγορά ερ-

1. Δυστυχώς, λόγω της απουσίας επαρκών στατιστικών στοιχείων δεν υπάρχει μια πλήρης εικόνα αναφορικά με τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, καθώς τα στατιστικά στοιχεία από διαφορετικούς φορείς έχουν μεγάλες αποκλίσεις (Γκτόβολος & Μάρκου 2003-2004).

γασίας και η αποδοχή της σημασίας της πολιτισμικής ταυτότητας του ατόμου ή των κοινωνικών ομάδων καθιστούν απαραίτητη τη διερεύνηση των πολιτισμικών παραμέτρων και αξιών που επιδρούν στη διαδικασία επιλογής του επαγγέλματος (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2003).

Εννοιολογικές Διασαφήσεις

Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά ορισμένες έννοιες, τις οποίες θεωρούμε βασικές για την κατανόηση των αποτελεσμάτων της παρούσης ερευνητικής εργασίας.

Επαγγελματική ωριμότητα

Ως “επαγγελματική ωριμότητα” θεωρείται η ετοιμότητα του ατόμου να παίρνει σωστές και κατάλληλες για την ηλικία του επαγγελματικές αποφάσεις και να αντιμετωπίζει τους επαγγελματικούς στόχους που αντιστοιχούν στο αναπτυξιακό του στάδιο (Luzzo, 1993, Savickas, 1984). Η έννοια της επαγγελματικής ωριμότητας προέρχεται από τις μελέτες του Super και δείχνει «αν η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου είναι κατάλληλη για την ηλικία του ή όχι» (Super, 1955, p. 153). Σύμφωνα με το μοντέλο του Super υπάρχουν πέντε βασικές διαστάσεις της επαγγελματικής ωριμότητας: *σχεδιασμός σταδιοδρομίας, διερεύνηση σταδιοδρομίας, επαγγελματική πληροφόρηση, ικανότητα λήψης αποφάσεων και προσανατολισμός στην πραγματικότητα*. Ο *σχεδιασμός* και η *διερεύνηση* σταδιοδρομίας αποτελούν τις διαστάσεις που δείχνουν τις στάσεις του ατόμου (attitudinal

dimensions). Ο *σχεδιασμός* δείχνει την προσπάθεια του ατόμου να σκεφτεί και να προετοιμάσει το επαγγελματικό του μέλλον. Η *διερεύνηση* δείχνει την προσπάθεια του να βρει και να αξιοποιήσει χρήσιμες και ουσιαστικές πηγές επαγγελματικής πληροφόρησης. Η *ικανότητα λήψης απόφασης* και η *επαγγελματική πληροφόρηση* αποτελούν τις γνωστικές διαστάσεις της επαγγελματικής ωριμότητας (cognitive dimensions). Από αυτές η *επαγγελματική πληροφόρηση* αναφέρεται στη γνώση του κόσμου της εργασίας, των διαφόρων επαγγελμάτων και των επαγγελματικών αναπτυξιακών στόχων, ενώ η *διάσταση της λήψης αποφάσεων* δείχνει την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τις αρχές και τις μεθόδους ορθολογικής λήψης απόφασης και επίλυσης προβλημάτων στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές.

Μεγάλο μέρος των ερευνών σχετικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό μειονοτικών ομάδων διεξάγεται στις ΗΠΑ, όπου η ύπαρξη πολλών εθνικών και φυλετικών μειονοτήτων έχει οδηγήσει σε ανάλογη ευαισθητοποίηση. Γενικότερα, οι περισσότερες έρευνες έχουν δείξει χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ωριμότητας των μειονοτικών πληθυσμών σε σχέση με τους Ευρωπαϊκούς (McNair & Brown, 1983. Westbrook & Sanford, 1991. Luzzo, 1992; Lundberg et al., 1997. West, 1998), υπήρξαν, όμως, και έρευνες που δεν έδειξαν επίδραση του παράγοντα «εθνική μειονότητα» στην επαγγελματική ωριμότητα των ατόμων (Powell & Luzzo, 1998). Ενδεχομένως, μέρος των διαφορών που

έδειξαν οι λοιπές έρευνες οφείλεται και στο διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο γενικού πληθυσμού και μειονοτικών ομάδων και όχι μόνο στον μειονοτικό παράγοντα. Πρόσφατη έρευνα στην Ελλάδα (Δρόσος, 2007) δεν εντόπισε επίδραση του παράγοντα “εθνική μειονότητα” στην επαγγελματική ωριμότητα μαθητών Γ΄ Γυμνασίου από την Αλβανία που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία. Εξαίρεση αποτέλεσε η διάσταση της γνώσης του κόσμου της εργασίας, στην οποία φάνηκε μια τάση για υπεροχή των γηγενών μαθητών.

Δυσλειτουργικές σκέψεις σταδιοδρομίας

Οι γνωστικές πεποιθήσεις (cognitions) αποτελούν «γνωστικά σχήματα» που έχουν αναπτυχθεί κατά το παρελθόν, ως ένας τρόπος ερμηνείας και δικαιολόγησης των διαφόρων ερεθισμάτων του περιβάλλοντος. Έχουν επιπτώσεις στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας ενός ατόμου και τη γενικότερη επαγγελματική του ανάπτυξη (Peterson, Sampson & Reardon, 1991; Sampson et al, 1996; Lent, Brown & Hackett, 2000). Οι σκέψεις σταδιοδρομίας (career thoughts) αναφέρονται στα αποτελέσματα της σκέψης ενός ατόμου για τις συμπεριφορές, τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα ή/ και τις στρατηγικές που αφορούν στην επίλυση προβλήματος σταδιοδρομίας και στη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.

Οι δυσλειτουργικές σκέψεις σταδιοδρομίας είναι διαστρεβλωμένες πεποιθήσεις σχετικά με τη σταδιοδρομία, αποτέλεσμα προκατάληψης ή

παραπληροφόρησης, τις οποίες το άτομο σπάνια συνειδητοποιεί (Kinnier & Krumboltz, 1986). Επηρεάζουν σημαντικά τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων και οδηγούν το άτομο σε ηττοπάθεια και εξάρτηση.

Επαγγελματικές φιλοδοξίες

Ως επαγγελματικές φιλοδοξίες θεωρούνται οι απόψεις που εκφράζει το άτομο σχετικά με τις σπουδές που σκέφτεται να ακολουθήσει και το επάγγελμα που σκέφτεται να ασκήσει στο μέλλον. Ακόμη, οι επαγγελματικές φιλοδοξίες μπορεί να αναφέρονται και στην επαγγελματική ανέλιξη του ατόμου, στην προαγωγή του σε υψηλότερες εργασιακές θέσεις κλπ. Το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών στην Ελλάδα έχουν δείξει ότι οι επαγγελματικές φιλοδοξίες των μαθητών επηρεάζονται από τη χώρα προέλευσης (Σακελλαρίδη, 2001. Δρόσος & Κασσιτάκη, 2005. Παπαδοπούλου, 2005), καθώς οι Έλληνες μαθητές στρέφονται περισσότερο σε υψηλού κύρους και υψηλών οικονομικών απολαβών επαγγέλματα σε σύγκριση με αλλοδαπούς μαθητές, αν και μεταξύ των τελευταίων πολλοί εκδηλώνουν υψηλές επαγγελματικές φιλοδοξίες. Πάντως, αποτελέσματα άλλων ερευνών δεν έδειξαν τόσο σημαντικές διαφορές στις φιλοδοξίες των μαθητών ανάλογα με τη χώρα προέλευσης (Γεωργουλέας κ.α., 2000).

Στόχος της Έρευνας

Στόχος της έρευνας αυτής είναι η διερεύνηση:

- της επίδρασης του παράγοντα

«εθνική μειονότητα»: α) στο βαθμό επαγγελματικής ωριμότητας, β) στα επίπεδα δυσλειτουργικών σκέψεων και γ) στις επαγγελματικές φιλοδοξίες των μαθητών.

- της ενδεχόμενης σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στους παράγοντες αυτούς,
- της επίδρασης των κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών στο βαθμό επαγγελματικής ωριμότητας και στις δυσλειτουργικές σκέψεις σταδιοδρομίας των Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών.

Μεθοδολογία Έρευνας

Περιγραφή του δείγματος

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2008 σε 120 μαθητές Γ' Γυμνασίου Διαπολιτισμικών σχολείων. Η τάξη αυτή επιλέχθηκε επειδή αποτελεί την τελευταία τάξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και είναι η

περίοδος κατά την οποία τα περισσότερα άτομα συγκεκριμενοποιούν το πεδίο των ενδιαφερόντων τους και αρχίζουν να προσανατολίζονται σε κάποια επαγγελματική δραστηριότητα. Η λήψη δείγματος από μαθητές Λυκείου, στους οποίους τα παραπάνω χαρακτηριστικά θα ήταν πιο σαφή, δεν ήταν δυνατή λόγω της μεγάλης διαρροής μαθητών (κυρίως αλλοδαπών) προς τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΒΕ) [πλέον Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ)] και της διακοπής της σχολικής φοίτησης από πολλούς αλλοδαπούς μαθητές. Το 46,7% των μαθητών του δείγματος γεννήθηκαν στην Ελλάδα, ενώ το 53,3% σε κάποια από τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ. Το 82% των μαθητών αυτών βρίσκεται στην Ελλάδα πάνω από 11 χρόνια. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των Ελλήνων μαθητών του δείγματος είναι γενικά υψηλότερο από το αντίστοιχο των αλλοδαπών μαθητών.

Πίνακας 1. Μαθητές ανά φύλο και χώρα προέλευσης

Φύλο/ Χώρα καταγωγής	Ελλάδα		Χώρες της πρ. ΕΣΣΔ		Σύνολο	
	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>
Αγόρι	24	42.9	32	50	56	46.7
Κορίτσι	32	57.1	32	50.0	64	53.3
Σύνολο	56	100	64	100	120	100

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη μέτρηση της επαγγελματικής ωριμότητας των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η ελληνική εκδοχή του *Ερωτηματολογίου Επαγγελματικής Ανάπτυξης για μαθητές - Α'* μέρος (Career Development Inventory School Form, part A – CDI/SF, part

A) (Super et al, 1981). Το ψυχομετρικό αυτό εργαλείο μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα και προσαρμοσθηκε στην ελληνική πραγματικότητα από τον Ν. Δρόσο (2007).

Το πρώτο μέρος του CDI παρέχει βαθμολογία για τέσσερις κλίμακες (χρόνος χορήγησης: 40 λεπτά). Συ-

νολικά περιλαμβάνει 80 ερωτήσεις. Οι κλίμακες του ερωτηματολογίου είναι οι ακόλουθες: 1) *Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας* (ΣΣ), 2) *Εξερεύνηση Σταδιοδρομίας* (ΕΣ), 3) *Λήψη Απόφασης* (ΛΑ) και 4) *Γνώση του Κόσμου της Εργασίας* (ΚΕ). Οι δείκτες αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας κατά τη στάθμιση στον αμερικανικό πληθυσμό κυμαίνονταν από .75 έως .90 για τις κλίμακες ΣΣ, ΕΣ και από .53 έως .87 για τις κλίμακες ΛΑ, ΚΕ. Το CDI έχει ικανοποιητική εγκυρότητα περιεχομένου και εννοιολογικής κατασκευής (Thompson & Lindeman, 1984. Hansen, 1985. Levinson et al, 1998). Στην παρούσα έρευνα οι δείκτες αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας ήταν .80, .79, .71 και .80 για τις κλίμακες ΣΣ, ΕΣ, ΛΑ και ΚΕ αντίστοιχα.

Για την εκτίμηση των δυσκολιών στη λήψη απόφασης χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του *Ερωτηματολογίου Σκέψεων για τη Σταδιοδρομία* (Career Thoughts Inventory) των Sampson, Peterson, Lenz, Reardon & Saunders (1996). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο σταθμίστηκε στην Ελλάδα από τους Μ. Κασσωτάκη, Δ. Σιδηροπούλου - Δημακάκου & Π. Παπαδάκου (2005). Παρέχει βαθμολογία για τρεις επιμέρους υποκλίμακες καθώς και συνολική βαθμολογία. Οι επιμέρους υποκλίμακες είναι οι ακόλουθες: 1) *Σύγχυση στη διαδικασία Λήψης Απόφασης* (19 ερωτήσεις), 2) *Δυσκολία Δέσμευσης* (8 ερωτήσεις) και 3) *Έλλειψη αποφασιστικότητας* (14 ερωτήσεις). Οι δείκτες αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας κατά τη στάθμιση στον ελληνικό πληθυσμό ήταν .86 για

τη *Σύγχυση στη διαδικασία λήψης απόφασης*, .80 για την *Έλλειψη αποφασιστικότητας*, .76 για τη *δυσκολία δέσμευσης* και .91 για τη *συνολική κλίμακα*. Στην παρούσα έρευνα οι δείκτες αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας για τις υποκλίμακες είναι .87, .71 και .67 αντίστοιχα.

Για τη μέτρηση των επαγγελματικών φιλοδοξιών χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτήσεις. Η πρώτη αφορούσε στο, αν οι μαθητές έχουν σκεφτεί ποιο επάγγελμα θέλουν να ακολουθήσουν. Σε περίπτωση καταφατικής απάντησης, ακολουθούσε ερώτηση σχετικά με το ποιο ή ποια είναι τα επαγγέλματα αυτά.

Από κάθε μαθητή ζητήθηκε, επίσης, να συμπληρώσει ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων, το οποίο περιλάμβανε ερωτήματα σχετικά με το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τη χώρα καταγωγής και το χρόνο παραμονής στην Ελλάδα.

Αποτελέσματα της Έρευνας

Επαγγελματικές φιλοδοξίες

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (76.7%) έχει αποφασίσει τι επάγγελμα θέλει να ασκήσει. Ο παράγοντας «εθνική μειονότητα» δεν επηρεάζει το ποσοστό των μαθητών που έχει αποφασίσει ($\chi^2 = .21$, $df = 1$, $p > .05$).

Η χώρα προέλευσης φαίνεται να επηρεάζει τις επαγγελματικές φιλοδοξίες ($\chi^2 = 29.85$, $df = 4$, $p < .001$), καθώς οι μαθητές από την Ελλάδα στρέφονται περισσότερο προς τα εκ-

στατιστικά σημαντική ($F(2,108)=3.50, p<.05$) αλληλεπίδραση της χώρας προέλευσης και του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας. Στη συγκεκριμένη κλίμακα υπάρχει ανοδική τάση της βαθμολογίας των μαθητών όσο αυξάνεται το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας μόνο στους Έλληνες μαθητές. Στους αλλοδαπούς μαθητές υπάρχει η ακριβώς αντίθετη τάση.

Δυσλειτουργικές σκέψεις σταδιοδρομίας

Οι αλλοδαποί μαθητές βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τους Έλληνες μαθητές σύγχυση σχετικά με τα στάδια της διαδικασίας λήψης απόφασης ($t=2.40, df=112, p<.05$). Η χώρα προέλευσης δεν επηρεάζει τη βαθμολογία στις άλλες κλίμακες του ερωτηματολογίου σκέψεων σταδιοδρομίας.

Πίνακας 5. T-test για τις κλίμακες του Ερωτηματολογίου Σκέψεων Σταδιοδρομίας σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

Κλίμακες	Ελλάδα		Πρ. ΕΣΣΔ		t τιμή	df	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Σύγχυση στη Διαδικασία Λήψης Απόφασης	19.70	11.48	24.17	8.23	2.40	112	<.05
Έλλειψη αποφασιστικότητας και αυτοεκτίμησης	18.56	6.20	20.09	5.12	1.47	116	ΣΑ
Δυσκολία Δέσμευσης	9.73	4.90	11.20	4.02	1.82	112	ΣΑ
Συνδυαστική κλίμακα	58.12	22.99	66.62	15.57	2.29	108	<.05

Η επίδραση του φύλου στις δυσλειτουργικές σκέψεις σταδιοδρομίας των μαθητών και η αλληλεπίδραση του φύλου και της χώρας προέλευσης ως προς τον παράγοντα αυτό, ελέγχθηκε με διπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης, όπου ανεξάρτητες μεταβλητές είναι η χώρα προέλευσης και το φύλο και εξαρτημένες μεταβλητές οι βαθμολογίες στις κλίμακες του Ερωτηματολογίου Σκέψεων Σταδιοδρομίας. Το φύλο βρέθηκε να διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο το βαθμό στις υποκλίμακες *Σύγχυση στη διαδικασία λήψης απόφασης* ($F(1,110)=15.36, p<.001$), *Δυσκολία δέσμευσης* ($F(1,110)=5.85, p<.05$), καθώς και στη συνολική κλίμακα του ερωτηματολογίου ($F(1,106)=7.93, p<.01$). Τα

κορίτσια σημείωσαν χαμηλότερη βαθμολογία στις κλίμακες αυτές από ό,τι τα αγόρια. Δε διαπιστώθηκε αλληλεπίδραση της χώρας προέλευσης και του φύλου ως προς τη βαθμολογία στις κλίμακες του Ερωτηματολογίου Σκέψεων Σταδιοδρομίας.

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δε βρέθηκε να επηρεάζει τις δυσλειτουργικές σκέψεις σταδιοδρομίας. Επίσης, δεν διαπιστώθηκε αλληλεπίδραση της χώρας προέλευσης και του μορφωτικού επιπέδου των γονέων ως προς τον παράγοντα αυτό.

Επαγγελματική ωριμότητα και δυσλειτουργικές σκέψεις σταδιοδρομίας

Βρέθηκαν αρκετές στατιστικά σημαντικές συνάψεις αρνητικής κατεύθυνσης των δυσλειτουργικών σκέ-

ψεων σταδιοδρομίας με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ωριμότητας. Η Σύγκρουση στη Διαδικασία Λήψης Απόφασης έχει μέτρια συνάφεια με όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ωριμότητας. Η Έλλειψη Αποφασιστικότητας και αυτοεκτίμησης έχει μικρή, αλλά στατιστικά σημαντική, συνάφεια με τις γνωστικές διαστάσεις της επαγγελματικής ωριμότητας

(Λήψη Απόφασης και Γνώση του Κόσμου της Εργασίας). Τέλος, η Δυσκολία Δέσμευσης συνδέεται με μικρή συνάφεια με τη Λήψη Απόφασης, και μέτριες με το Σχεδιασμό Σταδιοδρομίας και τη Γνώση του Κόσμου της Εργασίας. Όπως προαναφέρθηκε, όλες οι συνάφειες είναι αρνητικές κατεύθυνσης.

Πίνακας 6. Συντελεστές συσχέτισης των διαστάσεων της επαγγελματικής ωριμότητας και των δυσλειτουργικών σκέψεων σταδιοδρομίας

Συντελεστές συσχέτισης	Σύγκρουση στη διαδικασία λήψης απόφασης	Έλλειψη αποφασιστικότητας και αυτοεκτίμησης	Δυσκολία Δέσμευσης
Σχεδιασμός σταδιοδρομίας	-.35***	-.18	-.34***
Εξερεύνηση σταδιοδρομίας	-.24*	-.04	.04
Λήψη απόφασης	-.41***	-.27**	-.23*
Γνώση του κόσμου της εργασίας	-.50***	-.23*	-.37***

Συμπεράσματα - συζήτηση

Η πλειονότητα (76.7%) των μαθητών έχει ήδη σκεφτεί με ποιο επάγγελμα θέλει να ασχοληθεί στο μέλλον. Το εύρημα αυτό είναι αναμενόμενο καθώς η Γ' Γυμνασίου είναι η τάξη κατά την οποία τα περισσότερα άτομα συγκεκριμενοποιούν το πεδίο των ενδιαφερόντων τους και αρχίζουν να προσανατολίζονται σε κάποια επαγγελματική δραστηριότητα. Είναι αξιοσημείωτο ότι δεν διαπιστώθηκε διαφορά στο παραπάνω εύρημα ανάλογα με τη χώρα προέλευσης. Η χώρα προέλευσης, όμως, φαίνεται να επηρεάζει ιδιαίτερα τις επαγγελματικές φιλοδοξίες (βλ. και: Σακελλαρίδη, 2001. Δρόσος & Κασσωπάκη, 2005. Παπαδοπούλου, 2005), καθώς οι μαθητές από την Ελλάδα

στρέφονται περισσότερο προς επαγγέλματα που απαιτούν φοίτηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε σύγκριση με τους μαθητές από χώρες της πρώην ΕΣΣΔ. Οι τελευταίοι στρέφονται περισσότερο από τους Έλληνες συμμαθητές τους σε τεχνικά επαγγέλματα. Οι αιτίες για τη διαφοροποίηση αυτή θα μπορούσαν να είναι πολλαπλές. Καταρχήν, είναι πιθανό οι Έλληνες μαθητές να δέχονται ισχυρή πίεση από τους γονείς τους για συνέχιση των σπουδών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από την άλλη, δεν πρέπει να παραγνωρίζεται η σημασία της αμεσότερης επαγγελματικής αποκατάστασης που προσφέρουν τα τεχνικά επαγγέλματα, καθώς συχνά οι αλλοδαποί μαθητές βιώνουν πιο έντονα την ανάγκη για άμεση ένταξη στην αγορά εργασίας, λόγω

οικονομικών προβλημάτων. Ακόμη, είναι πιθανό οι αλλοδαποί μαθητές να κατευθύνονται στην επιλογή αυτή και λόγω των χαμηλότερων επιδόσεων τους στα σχολικά μαθήματα, γεγονός που λειτουργεί αποτρεπτικά για τη συνέχιση των σπουδών τους. Επίσης, ενδέχεται η διαφορά να σχετίζεται και με το μορφωτικό επίπεδο του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών, καθώς στο δείγμα της έρευνας αυτής οι Έλληνες μαθητές είχαν γονείς υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου σε σύγκριση με τους αλλοδαπούς. Τέλος, σημαντικό ρόλο είναι πιθανό να έχουν διαδραματίσει και τα κοινωνικά στερεότυπα σχετικά με τα επαγγέλματα που «ταιριάζουν» στους αλλοδαπούς (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, & Δρόσος, 2008). Ο παράγοντας «εθνική μειονότητα» είναι πιθανό να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται το άτομο τον εαυτό του καθώς και τις πεποιθήσεις του για την ικανότητα του στην εκτέλεση συγκεκριμένων έργων, οδηγώντας, έτσι, τους αλλοδαπούς που διαμένουν στη χώρα μας στη διαμόρφωση ενδιαφερόντων για επαγγέλματα χαμηλότερου κύρους.

Σε όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ωριμότητας οι Έλληνες μαθητές υπερτερούν έναντι των μαθητών από χώρες της πρώην ΕΣΣΔ. Είναι πιθανό οι αλλοδαποί μαθητές του δείγματός μας να μην αισθάνονται ότι είναι χρήσιμο να αναζητήσουν πληροφορίες για τις εκπαιδευτικές δυνατότητες μετά το Λύκειο και να σχεδιάσουν την εκπαιδευτική τους πορεία, καθώς κατευθύνονται σε μεγάλο ποσοστό σε τεχνικά επαγγέλματα ή σε επαγγέλματα που δεν

απαιτούν ιδιαίτερη εκπαίδευση. Αντίθετα, οι Έλληνες μαθητές, οι οποίοι επιθυμούν σε μεγαλύτερο ποσοστό να ασκήσουν κάποιο επιστημονικό επάγγελμα, ενδιαφέρονται περισσότερο για την αναζήτηση σχετικών πληροφοριών. Παράλληλα, οι μαθητές από την πρώην ΕΣΣΔ φαίνεται ότι δεν αισθάνονται τόσο έντονη την ανάγκη για ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, καθώς θεωρούν ότι οι επαγγελματικές τους επιλογές είναι δεδομένες. Ενδέχεται, επίσης, οι διαφορές που βρέθηκαν στην επαγγελματική ωριμότητα των Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών να σχετίζονται με το διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών τους, αν και τα ευρήματα της έρευνας υποστηρίζουν εν μέρει μόνο την υπόθεση αυτή. Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι σε πρόσφατη έρευνα σε Αλβανούς μαθητές δεν είχαν εντοπιστεί διαφορές σε σχέση με τους γηγενείς ως προς την επαγγελματική ωριμότητα (Δρόσος, 2007). Αυτό είναι μια ισχυρή ένδειξη ότι οι αλλοδαποί μαθητές στην Ελλάδα δεν αποτελούν ενιαία ομάδα και ανάλογα με τη χώρα καταγωγής έχουν διαφορετικές ανάγκες. Ανάλογες διαπιστώσεις σχετικά με διαφορές στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των Αλβανών μαθητών και των μαθητών από την πρώην Σοβιετική Ένωση έχουν γίνει και από άλλες πρόσφατες έρευνες (Τάκης κ.α., 2006. Μόττη-Στεφανίδη κ.α., 2008. Motti-Stefanidi *et al*, 2008". Motti-Stefanidi *et al*, 2008b). Το συγκεκριμένο θέμα φαίνεται να χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τα κορίτσια υπερτερούν έναντι των αγοριών στις διάφορες διαστάσεις της επαγγελματικής ωριμότητας. Το εύρημα αυτό συμφωνεί εν μέρει με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Thompson & Lindeman, 1981. Super & Nevill, 1984. Δρόσος, 2007) και, ενδεχομένως, συνδέεται με το γεγονός ότι τα κορίτσια ωριμάζουν γρηγορότερα από τα αγόρια, οπότε έχουν προβάδισμα και στην επαγγελματική ωριμότητα (Omnig & Thomas, 1977). Επίσης, οι γυναίκες έχουν υψηλότερη λεκτική ικανότητα από ό,τι οι άνδρες και, ίσως, αυτό αντανακλάται στην υψηλότερη απόδοση τους στις γνωστικές διαστάσεις της επαγγελματικής ωριμότητας (Super & Nevill, 1984. Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1994).

Ως προς τις δυσλειτουργικές σκέψεις σταδιοδρομίας βρέθηκε ότι οι αλλοδαποί μαθητές βιώνουν σύγχυση σχετικά με τα στάδια της διαδικασίας λήψης απόφασης σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές. Αυτό το εύρημα συνδυάζεται με το γεγονός ότι σημειώνουν και χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ωριμότητας, η οποία περιλαμβάνει το σχεδιασμό σταδιοδρομίας, την αναζήτηση πληροφοριών, την ικανότητα λήψης απόφασης και τη γνώση του κόσμου της εκπαίδευσης και της εργασίας. Οι αλλοδαποί μαθητές κατευθύνονται κυρίως σε επαγγέλματα τεχνικών και έτσι αισθάνονται λιγότερο την ανάγκη για λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω δεν αισθάνονται τόσο έντονη την ανάγκη για ανάπτυξη δεξιοτήτων

λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, καθώς θεωρούν ότι οι επαγγελματικές τους επιλογές είναι δεδομένες.

Είναι αξιοσημείωτο ότι δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερες διαφορές μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών στη δέσμευση σε μια επιλογή και στην αποφασιστικότητα και αυτοεκτίμηση. Οι διαφορετικές επιλογές και φιλοδοξίες των μαθητών δεν καθορίζουν το πώς αισθάνονται για τις αποφάσεις τους. Όπως προαναφέρθηκε, οι αλλοδαποί μαθητές φαίνεται να υστερούν στην επαγγελματική ωριμότητα, πιθανόν λόγω των «προκαθορισμένων» επαγγελματικών τους επιλογών. Όμως αυτό δεν σημαίνει ότι αισθάνονται μειονεκτικά έναντι των Ελλήνων συμμαθητών τους ή είναι λιγότερο σίγουροι για τις αποφάσεις τους. Αντίθετα, φαίνεται ότι «δεσμεύονται» στην επιλογή που κάνουν και προσπαθούν να επιτύχουν το στόχο τους στον ίδιο βαθμό με τους Έλληνες μαθητές.

Προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε μια σειρά προτάσεων, με στόχο την υποβοήθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των αλλοδαπών μαθητών:

- Ανάγκη διεξαγωγής περαιτέρω έρευνας σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες τους.
- Διοργάνωση δραστηριοτήτων στα πλαίσια του σχολείου για την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα σταδιοδρομίας και την αύ-

ξηση της γνώσης για την αγορά εργασίας (λ.χ. Ημέρες Σταδιοδρομίας).

- Εφαρμογή ειδικών δραστηριοτήτων- ασκήσεων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων σε μαθητές από άλλες χώρες, όπως και ειδικών δραστηριοτήτων για την άρση των στερεοτύ-

πων σχετικά με τους επαγγελματικούς ρόλους Ελλήνων και αλλοδαπών (Σιδηροπούλου-Δημακάκου & Δρόσος, 2008).

- Τέλος, φαίνεται ότι θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην επιμόρφωση των λειτουργών επαγγελματικής συμβουλευτικής και προσανατολισμού σε θέματα πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Γεωργουλίας, Γ., Γιώτα, Α., Μπαφίτη, Τ., Μυλωνάς, Κ. & Παυλόπουλος, Β. (2000). *Μελέτη, σχεδιασμός και ανάπτυξη προγραμμάτων ΣΕΠ σε επίπεδο σχολικής μονάδας και Κέντρου ΣΕΠ για άτομα με ειδικές ανάγκες και άτομα κοινωνικώς αποκλεισμένα: Έλληνες ομογενείς από τη Βόρεια Ήπειρο και αλλογενείς Αλβανοί*. ΕΠΕΑΕΚ 1994-1999, Υποπρόγραμμα 1: Γενική και Τεχνική Εκπαίδευση, Μέτρο 1.1.: Αναμόρφωση Προγραμμάτων Γενικής Εκπαίδευσης, Ενέργεια 1.1.ε.: Επαγγελματικός Προσανατολισμός, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τομέας ΣΕΠ.
- Γκότοβος, Α. & Μάρκου, Γ. (2003-2004). *Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί Μαθητές στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΠΟΔΕ.
- Δρόσος, Ν. (2007). Επαγγελματική ωριμότητα και επαγγελματικές φιλοδοξίες Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών Γ' Γυμνασίου που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού*, 80-81, 82-98.
- Δρόσος, Ν. & Κασσωτάκη, Φ. (2005). Οι σχολικές και επαγγελματικές επιλογές Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία σε σχέση με την αυτοεκτίμηση και τη χώρα προέλευσής τους. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού*, 72-73, 47-62.
- Hansen, J. (1985). Review of The Career Development Inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 17(4), 220-224.
- Hawks, B. & Muha, D. (1991). Facilitating the career development of minorities: Doing it differently this time. *Career Development Quarterly*, 39, 251-260.
- Κασσωτάκης, Μ., Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. και Παπαδάκου, Π. (2005). *Διερεύνηση Απονητικών Σκέψεων Σταδιοδρομίας Μαθητών Ανκείον με τη χρήση του Ερωτηματολογίου Σκέψεων Σταδιοδρομίας*. Δημοσίευτη έρευνα. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.
- Kinner R. T., & Krumboltz, J. D. (1986). Procedures for successful career counseling. Στο N. C. Gysbers (Ed.), *Designing careers* (σελ. 307-335). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36-49.
- Levinson E., Ohler D., Caswell S., Kiewra K. (1998), Six Approaches to the Career Maturity, *Journal of Counseling and Development*, vol. 76: 475-482

- Lundberg, D., Osborne, W. & Miner, C. (1997). Career maturity and personality preferences of Mexican-American and Anglo-American adolescents. *Journal of Career Development*, 23 (3), 203-213.
- Luzzo, D. (1992). Ethnic group and social class differences in college students' career development. *The Career Development Quarterly*, 41, 161-173.
- Luzzo, D. (1993). Predicting the career maturity of undergraduates: A comparison of personal, educational and psychological factors. *Journal of College Student Career Development*, 34, 271-275.
- McNair, D. & Brown, D. (1983). Predicting the occupational aspirations of Black and White male and female tenth graders. *Vocational Guidance Quarterly*, 32, 29-36.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Τάκης, Ν., Παυλόπουλος, Β., Masten, A. S. (2008). Ψυχική ανθεκτικότητα, Μετανάστευση και εφηβεία. Στο Τ. Καβουνίδη, Β. Καρύδη, Η. Νικολακοπούλου-Στεφάνου & Α. Στυλιανούδη (επιμ.) *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες- Πολιτικές- Προοπτικές, τόμος Β'.* Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradovic, J., & Masten, A. (2008α). Acculturation and adaptation of immigrant adolescents in Greek urban schools. *International Journal of Psychology*, 43(1), 45-48.
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradovic, J., Dalla, M., Takis, N., Papathanasiou, A., & Masten, A. (2008β). Immigration as a risk factor for adolescent adaptation in Greek urban schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 235-261.
- Omwig, C. P., & Thomas, E. G. (1977). Relationship between career education, sex, and career maturity of sixth and eighth grade pupils. *Journal of Vocational Behavior*, 11, 322-331.
- Παπαδάκου, Π. (2005). *Διερεύνηση αρνητικών σκέψεων σταδιοδρομίας μαθητών Λυκείου με τη χρήση του Ερωτηματολογίου Σκέψεων Σταδιοδρομίας.* Διπλωματική Εργασία, ΠΜΣ «Συμβουλευτική & Επαγγελματικός Προσανατολισμός», Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παπαδοπούλου, Π. (2005). *Το προφίλ των μαθητών της Γ' Γυμνασίου σχολείων με υψηλά ποσοστά αλλοδαπών-παλιννοστούντων μαθητών, διερεύνηση εκπαιδευτικών-επαγγελματικών επιλογών μετά το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ο ρόλος της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού.* Διπλωματική Εργασία, ΠΜΣ «Συμβουλευτική & Επαγγελματικός Προσανατολισμός», Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Peterson, G. W., Sampson, J. P., Jr., & Reardon, R. C. (1991). *Career development and services: A cognitive approach.* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Powell, D. & Luzzo, D. (1998). Evaluating factors associated with the career maturity of high school students. *The Career Development Quarterly*, 47, 145-158.
- Σακελλαρίδη, Φ. (2001). Αυτοαντίληψη και επαγγελματικές προσδοκίες μαθητών διαπολιτισμικών σχολείων. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 56-57, 126-150.
- Sampson, J. P., Peterson, G. W., Lenz, J. G., Reardon, R. C., & Saunders, D. E. (1996). *Career Thoughts Inventory: Professional manual.* Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Savickas, M. (1984). Career Maturity: The construct and its measurement. *The Vocational Guidance Quarterly*, 32, 222-231.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1994). Ισότητα των δύο φύλων: Θεωρία και πράξη στον επαγγελματικό προσανατολισμό. *Νέα Παιδεία*, 71, 118-134.

- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2003). Επαγγελματική συμβουλευτική και πολιτισμική διαφορετικότητα. *Ψυχολογία*, 10 (2,3), 399-413.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., & Δρόσος, Ν. (2008). Βιωματικές ασκήσεις στη σχολική τάξη για τη σταδιακή άρση των πολιτισμικών στερεοτύπων στην εργασία. 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Κλάδου Γνωστικής Ψυχολογίας της ΕΛΨΕ. *Γνωστική Ψυχολογία: Από το Εργαστήριο στην Κοινωνία*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ – ΕΛΨΕ.
- Super, D. (1955). Dimensions and measurement of vocational maturity. *Teachers College Record*, 57, 151-165.
- Super, D. & Nevill, D. (1984). Work role salience as a determinant of career maturity in high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 25 (1), 30-44.
- Super, D., Thompson, A., Lindeman, R., Jordaan, J., Myers, R. (1981), *The Career Development Inventory*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Τάκης, Ν., Παυλόπουλος, Β., Παπαθανασίου, Α., Ντάλλα, Μ. Καπάνη, Κ., & Μόππη-Στεφανίδη, Φ. (2006). Ψυχική ανθεκτικότητα και Ψυχοπαθολογία μεταναστών, παλλιννοστούντων και γηγενών εφήβων. *Παιδί και έφηβος*, 8 (2), 92-111.
- Thompson, A., Lindeman, R. (1984), *Career Development Inventory - Technical manual*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- West, D. (1998). Comparisons of career maturity and its relationship with academic performance. *Journal of American Indian Education*, 27 (3), 1-7.
- Westbrook, B. & Sanford, E. (1991). The validity of career maturity attitude measures among Black and White high school students. *The Career Development Quarterly*, 39, 199-208.

ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 92-93, Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2010, σσ. 137-141

*Δρ. Δημήτριος Γεωργιάδης¹, Μαρία Κοτσοπούλου²
και Χαράλαμπος Ζουρίδης³*

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ (Σ.Δ.Ε.)

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις θέτουν το ανθρωπινό δυναμικό μπροστά σε νέες απαιτήσεις, ζήτημα πολύ σημαντικό για τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Στους εθνικούς αναπτυξιακούς σχεδιασμούς και στη στρατηγική της βιομηχανικής ανάπτυξης, αλλά και σε επίπεδο διεθνών συναντήσεων καταγράφεται όλο και σαφέστερα η άποψη ότι η αναπτυξιακή πορεία των κρατών θα εξαρτηθεί στο μέλλον σημαντικά από το βαθμό κατάρτισης και εξειδίκευσης του ανθρώπινου δυναμικού. Ιδιαίτερη σημασία θα έχει η απόκτηση των αναγκαίων προσόντων, όπως είναι: το γενικό επίπεδο μόρφωσης, η μαθηματικο-υπολογιστική ικανότητα, η προσωπική ευελιξία και η διαρκής κατάρτιση. Όπως έχουν δείξει διάφορες έρευνες στο χώρο της επαγγελματικής ανάπτυξης, η απόκτηση των παραπάνω προσόντων και ικανοτήτων επιβάλλεται, κυρίως, λόγω των

διαφοροποιήσεων των μορφών εργασίας. Η υποβοήθηση των πολιτών να βελτιώσουν τα επαγγελματικά τους προσόντα μπορεί να αυξήσει τις αναγκαίες για την απασχόλησή τους ικανότητες, ενισχύοντας, συγχρόνως, τη δυνατότητα απασχόλησης του εργατικού δυναμικού στα πλαίσια της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας.

Συμβουλευτική για τη Σταδιοδρομία και Βιωματική Εκπαίδευση

Οι παραπάνω εξελίξεις οδήγησαν στην ανάπτυξη στρατηγικών σύνδεσης του σχολείου με την αγορά εργασίας με απώτερο σκοπό την καταπολέμηση της ανεργίας. Μια τέτοια στρατηγική αποτελούν και τα Σ.Δ.Ε. Μια από τις καινοτομίες των σχολείων αυτών αποτελεί και η ενσωμάτωση της συμβουλευτικής για τη σταδιοδρομία στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη της μαθητοκεντρικής προ-

1. Ο Δ.Γ. είναι Δρ Παιδαγωγικής, Επαγγελματικός Σύμβουλος στο ΚΨΥ Χαλανδρίου. *Επικοινωνία*: 6074 704899

2. Η Μ.Κ. είναι Εκπαιδευτικός (Μ.Σc.) στο Σ.Δ.Ε. Πάτρας. *Επικοινωνία*: 2610 462086

3. Ο Χ.Ζ. είναι Εκπαιδευτικός, Διευθυντής του Σ.Δ.Ε. Πάτρας. *Επικοινωνία*: 2610 462086

σέγγισης. Βασικός στόχος της είναι η ενδυνάμωση του ατόμου και η προώθηση της προσωπικής και επαγγελματικής του ανάπτυξης. Η συμβουλευτική υποστήριξη παρέχεται τόσο στους εκπαιδευόμενους, αλλά και σε άτομα τα οποία συνδέονται άμεσα με αυτούς για τη διερεύνηση των σκέψεων και συναισθημάτων τους, σχετικά με την παρούσα κατάστασή τους και τα μελλοντικά σχέδιά τους, για τις επιλογές που τους ανοίγονται και τις συνέπειες για κάθε επιλογή. Στην πράξη, η λειτουργία αυτή περιλαμβάνει: (α) βραχείας διάρκειας ατομική συμβουλευτική, (β) μακράς διάρκειας ατομική συμβουλευτική, (γ) βραχείας διάρκειας ομαδική συμβουλευτική, (δ) μακράς διάρκειας ομαδική συμβουλευτική και τέλος (ε) διευκόλυνση της ομαδικής αυτοβοήθειας, ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων να διαμορφώσουν μόνοι τους ομάδες ανταλλαγής πληροφοριών, εμπειριών και αλληλο-υποστήριξης μέσω της βιωματικής μάθησης. Ο όρος βιωματική μάθηση ενσωματώνει διάφορες έννοιες και χρησιμοποιείται με διαφορετική σημασία από διάφορους ερευνητές. Για πολλούς βιωματική μάθηση είναι η γνώση και οι δεξιότητες που έχουν αποκτηθεί μέσω της εμπειρίας της ζωής και της εργασίας και που πολλές φορές δεν έχουν πιστοποιηθεί επίσημα. Στο χώρο της συμβουλευτικής ψυχολογίας η βιωματική μάθηση αναφέρεται στη διαδικασία της κατανόησης του εαυτού μας, αλλά και της ανάπτυξης του συνόλου της προσωπικότητας. Έτσι υποστηρίζεται ότι το σχολείο πρέπει να καλύπτει τις ανάγκες της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης όλων των μαθητών μέσα από

ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και τις κατάλληλες διαδικασίες. Η παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας στοχεύει στην διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που δίνει τη δυνατότητα εμπειριών που θα διευκολύνουν «τις ενδοψυχικές διεργασίες ιδιοποίησης και διαμόρφωσης του ψυχικού κόσμου, της προσωπικότητας και των επιθυμιών, αναγκών, κινήτρων, ενδιαφερόντων».

Από τα παραπάνω μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται διάφοροι ερευνητές τη βιωματική μάθηση παραπέμπει σε μια σύνθεση της παιδαγωγικοδιδασκτικής και της ψυχολογικής αντίληψης. Με τον όρο βιωματική μάθηση, εννοούμε τη διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης μέσω της εμπειρίας και της αναζήτησης προσωπικού νοήματος σ' αυτήν τη διαδικασία αυτή, που προωθεί παράλληλα την προσωπική ανάπτυξη των σπουδάζοντων καθώς και την ευαισθητοποίηση τους σε κοινωνικά προβλήματα και σε θέματα ανθρωπίνων σχέσεων. Σε κάθε περίπτωση, αντιλαμβανόμαστε τη βιωματική μάθηση, ως «ένα ταξίδι ανακάλυψης του νοήματος της ανθρώπινης ύπαρξης και της φύσης του κοινού καλού». Μ' αυτήν την έννοια η βιωματική μάθηση δεν αφορά μόνον στα παιδιά και στους εφήβους, αλλά και στους ενήλικες σ' όλα τα στάδια της ανάπτυξης τους.

Οι κυριότερες αρχές της βιωματικής μάθησης θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής: Η βιωματική μάθηση αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών ή προκαλεί νέα βιώματα. Ενθαρρύνει τον εκπαιδευόμενο να συμμετέχει ενεργητικά στη διαδικασία της μάθη-

σης και να οικειοποιείται το θέμα που προσεγγίζει μέσω της επένδυσης προσωπικού ενδιαφέροντος σ' αυτό. Τον προτρέπει να ερευνά, ν' ανακαλύπτει, να ενεργοποιεί τη φαντασία του και τη δημιουργικότητα του. Προτρέπει την αναζήτηση ή τη δημιουργία νοήματος αντί της απομημονόευσης πληροφοριών. Στοχεύει στην απαρτίωση της νοητικής και συγκινησιακής διαδικασίας, κινητοποιώντας τον εκπαιδευόμενο διανοητικά και συναισθηματικά, αφού είναι παραδεκτό ότι η μάθηση βασίζεται στη σχέση και την αλληλεπίδραση γνώσης και συναισθηματικών διεργασιών. Βοηθά τον εκπαιδευόμενο να αντιληφθεί το ρόλο των κοινωνικών, οικονομικών, ιστορικών και πολιτισμικών παραγόντων στη διαμόρφωση του κοινωνικού γίγνεσθαι και να συνειδητοποιήσει τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές συνιστώσες συναντώνται με την προσωπική του ιστορία. Προωθεί την αυτογνωσία του εκπαιδευόμενου.

Η Διερεύνηση της Αγοράς Εργασίας: Μια Βιωματική Προσέγγιση

Στα πλαίσια του προγράμματος «Σχολικά Δίκτυα: Εφαρμογή προγραμμάτων συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού» που υλοποιήθηκε από το Π.Ι. συμμετείχε και το Σ.Δ.Ε. Πάτρας, στη Θεματική Συνιστώσα: «Επιχειρηματικότητα νέων». Σκοπός ήταν η ενεργός (μαθητοκεντρική) εμπλοκή των εκπαιδευόμενων με την ομαδική διερεύνηση ζητημάτων σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, συμβουλευτικής

και αγοράς εργασίας, τα οποία οι ίδιοι επέλεξαν συλλογικά, ανάλογα με τις προσωπικές αναπτυξιακές τους ανάγκες, τις επαγγελματικές τους προσδοκίες και τις τοπικές κοινωνικές-οικονομικές συνθήκες. Δηλαδή, να ενθαρρυνθεί ο ενήλικας προκειμένου να προσδιορίσει ο ίδιος τις επιδιώξεις του και τις ανάγκες του. Επιμέρους στόχοι ήταν οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν (1) δεξιότητες επικοινωνιακής συνεργασίας και επικοινωνίας σε επίπεδο σχολείου και σε επίπεδο δικτύου, (2) να αναπτύξουν δεξιότητες συμμετοχής σε σχεδιασμό, (3) ανάπτυξη και υλοποίηση προγράμματος και συνιστωσών δραστηριοτήτων, (4) να αποκτήσουν γνώσεις και εμπειρία οργάνωσης και προγραμματισμού μιας δραστηριότητας, συμμετέχοντας στη σύνταξη χρονοδιαγράμματος, (5) να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας με τοπικούς οικονομικούς παράγοντες και θεσμικούς φορείς για τη συγκέντρωση κρίσιμων πληροφοριών που αφορούν στην τοπική αγορά εργασίας, να κατανοήσουν πώς ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός και η συμβουλευτική μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία διερεύνησης εκπαιδευτικών διαδρομών και επαγγελματικών προσδοκιών και επιλογών, (6) να αναπτύξουν δεξιότητες χρήσης του διαδικτύου για ανάκτηση πληροφοριών σχετικών με το σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό και τη συμβουλευτική, (7) να αποκτήσουν γνώσεις και εμπειρία σύνθεσης επιμέρους ευρημάτων και πορισμάτων, στο πλαίσιο διερεύνησης μιας συνισταμένης θεματικής ενότητας, (8) να αποκτήσουν εμπειρία επίσημης παρουσίασης ευρημάτων και πορισμά-

των σε ημερίδες κοινού, με τη χρήση συμβατικών και ηλεκτρονικών επικοινωνιών μέσων. Τέλος, ως προς τις υπηρεσίες συμβουλευτικής, οι επιμέρους στόχοι ήταν: να εξερευνήσουν και να αναπτύξουν τον εαυτό τους και, ειδικότερα, να αναπτύξουν θετικότερη αυτοαντίληψη και υψηλότερη αυτοεκτίμηση, να αναπτύξουν δεξιότητες συμβουλευτικής και επικοινωνίας, να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες επηρεάζουν τη δόμηση της ταυτότητας, να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο μπορεί να επηρεάσει τη δόμηση του κοινωνικού ιστού μέσα από την επένδυση στον εαυτό του και την παρέμβαση στα κοινωνικά δρώμενα με αυτοπεποίθηση και με την ανάληψη ρίσκου που προϋποθέτει αυτογνωσία. Για να δημιουργήσουμε λοιπόν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι θα αναλάμβαναν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης δημιουργήσαμε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, που επέτρεπε τη δημιουργία συναισθηματικού κλίματος αποδοχής, ενδιαφέροντος, εμπιστοσύνης, ασφάλειας και ομαδικότητας, ώστε όλα τα μέλη της ομάδας να μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα χωρίς το φόβο της «απόρριψης» ή της «αποδοκιμασίας» και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες που θα ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και την αναγνώριση τους στο πλαίσιο της ομάδας. Προωθήσαμε τη γνωστική και τη συναισθηματική ετοιμότητα των εκπαιδευόμενων για τη νέα προσέγγιση (βιωματική). Οι συμμετέχοντες στο *project* ήταν οι εκπαιδευόμενοι της Α' τάξης (Πρώτη Περίοδος). Χωρίστηκαν σε ομάδες εργασίας 3 ατόμων. Όρισαν

αρχηγό –συντονιστή– εκπρόσωπο τάξης, ο οποίος εκπροσωπούσε την τάξη στις συναντήσεις με τους εκπροσώπους των άλλων σχολείων που συμμετείχαν στην ίδια θεματική. Πραγματοποίησαν ενημερωτικές συναντήσεις σε τακτά χρονικά διαστήματα για την πορεία του έργου, το οποίο είχαν αναλάβει. Τέλος κρατούσαν πρακτικά σε κάθε συνάντηση.

Επισκέφτηκαν τους τοπικούς φορείς (*Δήμο, Τράπεζες, Πυροσβεστική Υπηρεσία, Δ.Ο.Υ., Εμπορικό επιμελητήριο κλπ*) προκειμένου να συλλέξουν όλα τα απαραίτητα δικαιολογητικά για τη δημιουργία επιχείρησης. Πραγματοποίησαν έρευνα αγοράς, έτσι, ώστε να βρουν την «ιδανική», κατά την άποψή τους, περιοχή όπου θα δημιουργούσαν την επιχείρησή τους. Επισκέφτηκαν διάφορους χώρους με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών. Πραγματοποίησαν συνεντεύξεις και χορήγησαν ερωτηματολόγια. Τέλος πρότειναν περιοχή, στην οποία θα δημιουργούσαν την επιχείρησή τους, το είδος καθώς και τους λόγους που τους ώθησαν στην απόφαση αυτή.

Διαπιστώσεις - Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω μπορούμε βέβαια να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα πως η αξιοποίηση των αρχών της βιωματικής μάθησης αποτελεί μια ενδιαφέρουσα πρόκληση, στο βαθμό που αξιοποιεί τα βιώματα των εκπαιδευόμενων ενηλίκων, ενθαρρύνει τη δημιουργική τους έκφραση, τους εμπλέκει στη διεργασία αναζήτησης νοήματος και προωθεί ένα ζωντανό τρόπο σύνδεσής τους με τη γνώση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ευστράτογλου, Α. (1999). *Οι Οικονομικές και Κοινωνικές Διαστάσεις του Αναλφαβητισμού στην Ελλάδα*. Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Jarvis, P. (1999). *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. G.B., Routledge.
- Κοσμίδου Hardy, Χ. (2008). *Θεωρητικά Ζητήματα για τη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό*. Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τομ. Α΄, Β΄.
- Μπακιρτζής, Κ. (2000). Βιοματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 100-105.
- Χρυσσάφιδης, Κ. (2000). *Βιοματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα, Gutenberg.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 92-93, Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2010, σσ. 142-146

Τ Α Ν Ε Α Τ Η Σ Ε Λ . Ε . Σ Υ . Π

1. Η Γενική Συνέλευση των Μελών της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Την **Κυριακή 30 Νοεμβρίου 2009**, μετά το πέρας των εργασιών του συνεδρίου μας, ακολούθησε ανοικτή συζήτηση μεταξύ των τακτικών και έκτακτων μελών της ΕΛΕΣΥΠ. Τα κύρια θέματα που αναδείχθηκαν στη συζήτηση αφορούσαν:

- α. Την ανάγκη παρέμβασης της ΕΛΕΣΥΠ ως επιστημονικού φορέα στα δύο υπουργεία Εργασίας και Παιδείας –με ιδιαίτερη έμφαση το Παιδείας– προκειμένου να διερευνηθούν οι πολιτικές και εκπαιδευτικές προτεραιότητες με αναφορά στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. Τονίστηκε το γεγονός ότι σε αυτό το συνέδριο παρέστησαν εκπρόσωποι των δύο υπουργείων, ενώ απέστειλαν σχετικά μηνύματα για την έναρξη και τις εργασίες του ένας σημαντικός αριθμός πολιτικών προσώπων. Ο επιστημονικός κλάδος εξέφρασε ιδιαίτερη ανησυχία σχετικά με το βαθμό και τον τρόπο που θα υποστηριχτεί η ποιοτική λειτουργία και εξέλιξη του θεσμού.
- β. Την ιδιαίτερη ανάγκη των στελεχών για επικοινωνία και συνεχή επιμόρφωση. Εκτιμάται ότι η ετήσια συνάντηση των στελεχών με την ευκαιρία των επιστημονικών διοργανώσεων της εταιρείας είναι ιδιαίτερα σημαντική, όμως δεν είναι αρκετή. Σε αυτό το πλαίσιο έγινε θετική αναφορά στην αναβάθμιση της ιστοσελίδας της ΕΛΕΣΥΠ, ζητήθηκαν περισσότερες διευκρινήσεις και ανταλλαγές απόψεων σχετικά με σεμινάρια για τη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό που διοργανώνουν διάφοροι, επιστημονικοί φορείς και υπογραμμίστηκε από πολλούς παρόντες/ουσες ότι σε αρκετές δομές ΣΥ.ΕΠ βρίσκονται στελέχη χωρίς επιμόρφωση. Με την ευκαιρία χαιρετίστηκε η πρωτοβουλία της ΕΛΕΣΥΠ να λειτουργήσει άμεσα, μέσα στο Δεκέμβριο, τακτές επιμορφωτικές συναντήσεις με ενδιαφερόμενα μέλη της (ήδη γι' αυτές τις συναντήσεις είχαν δηλώσει συμμετοχή πάνω από 40 άτομα).
- γ. Τονίστηκε ιδιαίτερα η αθρόα συμμετοχή φοιτητών από τα Πανεπιστήμια (Καποδιστριακό, Πειραιά και Πάντειο κατά κύριο λόγο) που δίνει την ευκαιρία της ανταλλαγής εμπειριών μεταξύ επιστημόνων, επαγγελματιών πρώτης γραμμής και νέων που πρόκειται άμεσα ή έμμεσα να εμπλακούν στην παροχή σχετικών υπηρεσιών.
- δ. Συζητήθηκε επίσης η ανάγκη οικονομικής υποστηρίξης της λειτουργίας της εταιρείας. Γι' αυτό για άλλη μια φορά έγινε υπενθύμιση στα μέλη να τακτοποιήσουν τις συνδρομές τους. Η διοργάνωση ενός διεθνούς συνε-

δρίου με συμμετοχή άνω των 400 ατόμων, με ξένους προσκεκλημένους-ομιλητές, με διαθέσιμο υλικό για τους συνέδρους, με ταυτόχρονη μετάφραση και η έκδοση των πρακτικών είναι μια επίπονη προσπάθεια η οποία παράλληλα έχει υψηλές οικονομικές απαιτήσεις. Το συνέδριο υποστηρίχθηκε από το ΕΚΕΠ, από άλλους χορηγούς, αλλά και από μέλη της εταιρείας που δούλεψαν με αφοσίωση. Παρόλα αυτά, τόσο από τον Πρόεδρο όσο και από τα άλλα μέλη του ΔΣ ζητήθηκε η κατανόηση των συμμετεχόντων για την όποια αδυναμία παρατηρήθηκε, όπως π.χ να καλυφθεί ένα γεύμα, επειδή δεν υπήρχαν επαρκείς πόροι.

Τέλος ο πρόεδρος της εταιρείας αναγνωρίζοντας τη δυναμική που εκφράζεται από τα μέλη της, απεύθυνε ανοιχτή πρόσκληση να επισκέπτονται την έδρα της εταιρείας (Βερανζέρου 31, Ομόνοια) προκειμένου να εμπλακούν πιο ενεργά στις δραστηριότητες της ΕΛΕΣΥΠ.

2. Το επόμενο Ετήσιο Συνέδριο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. προετοιμάζεται και θα πραγματοποιηθεί 11-12 Δεκεμβρίου 2010 στο Πανεπιστήμιο Πειραιά. Το θέμα του είναι: «Ο ρόλος της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας με Προοπτική ένα Ελπιδοφόρο Μέλλον» και αναλύεται σε τέσσερις διαστάσεις: οικονομική, κοινωνική, ψυχολογική και παιδαγωγική. Δεπτομέρειες θα βρείτε στην Ιστοσελίδα της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. (www.elesyp.gr).

Λόγω του εξαιρετικού ενδιαφέροντος του θέματος και τη δυνατότητα παρεμβάσεων, προτάσεων και συζήτησης, καλούμε όλα τα μέλη μας και τους επιστήμονες από συγγενείς κλάδους να συμμετάσχουν.

3. Προσεχή Συνέδρια της Διεθνούς Εταιρείας ΙΑΕVG

Από 26-29 Απριλίου 2011 θα πραγματοποιηθεί διεθνές συνέδριο της ΙΑΕVG στην πόλη Cairns της Αυστραλίας. Πληροφορίες στο δικτυακό τόπο: <http://www.orgconferences.com.au/events/CDAA11/cdaa11home.html> . Το επόμενο, τον Οκτώβριο του 2011 στο Cape Town της Νότιας Αφρικής και το επόμενο τον Απρίλιο του 2012 στη Γερμανία.

4. Περιοδικά που λάβαμε:

- α. Περιοδικό ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ Κείμενα Παιδευτικού Προβληματισμού, ττ.132/2009,133,134/2010. Τρίμηνη έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης «Νέα Παιδεία».
- β. Περιοδικό Κοινωνική Εργασία ττ. 96 /2009 και 97/2010. Έκδοση του Συνδέσμου Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος.
- γ. Περιοδικό «Καταρτίζειν» τ.27/2010. Έκδοση του Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. για την Επαγγελματική Κατάρτιση.
- δ. Περιοδικό «Συμβουλευτική» τ. 63/ 2009. Τριμηνιαία Έκδοση Επικοινωνιακής Αγωγής & Διαπροσωπικών Σχέσεων
- ε. Περιοδικό «Σύγχρονη Εκπαίδευση» ττ.157,158,159/2009 και 160/2010, τρίμηνη επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων.

**ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
ΓΙΑ ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΟΥ ΑΠΟΣΤΕΛΛΟΝΤΑΙ
ΓΙΑ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ**

Το περιοδικό *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* δημοσιεύει κείμενα δύο κατηγοριών: α) επιστημονικά άρθρα-έρευνες και β) εμπειρίες από την πράξη.

A. Επιστημονικά Άρθρα

Ως προς τους όρους που πρέπει να πληρούν τα επιστημονικά άρθρα που αποστέλλονται για δημοσίευση ισχύουν τα εξής:

Τα άρθρα που αποστέλλονται στο περιοδικό κρίνονται από εξειδικευμένους ανεξάρτητους κριτές, αν είναι κατάλληλα για δημοσίευση.

Δεν δημοσιεύονται άρθρα που έχουν δημοσιευθεί ή πρόκειται να δημοσιευθούν σε άλλη έντυπη ή ηλεκτρονική έκδοση.

Η δημοσίευση ενός κειμένου δεν υποδηλώνει την αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα από τη Συντακτική Επιτροπή, ούτε αυτή ευθύνεται για τα γλωσσικά ατοπήματα, το ύφος και τη γλώσσα των συγγραφέων.

Τα κείμενα για δημοσίευση αποστέλλονται στη Διεύθυνση του περιοδικού (Βερανζέρου 31, 104 32, Αθήνα) σε τρία (3) αντίτυπα συνοδευόμενα από σχετικό cd. Το ένα αντίτυπο θα φέρει τα στοιχεία του συγγραφέα (ονοματεπώνυμο, ιδιότητα, διεύθυνση, τηλέφωνο/τηλεομοιοτυπία, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, αν υπάρχουν) και τα άλλα δύο θα είναι ανώνυμα, ώστε να αποστέλλονται στους αρμόδιους κριτές. Τρίτος κριτής θα παρεμβαίνει σε περίπτωση διαφωνίας των δύο πρώτων. Την τελική απόφαση για τη δημοσίευση ενός κειμένου έχει η Συντακτική Επιτροπή του περιοδικού.

Η έκταση του κειμένου δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση να υπερβαίνει τις 15 σελίδες (συμπεριλαμβανομένων και των πινάκων, εικόνων, διαγραμμάτων και των βιβλιογραφικών αναφορών).

Το κείμενο πρέπει να συνοδεύεται από δύο περιλήψεις (περίπου 100 λέξεων η καθεμία): μία στην ελληνική και μια ξενόγλωσση (αγγλική ή γαλλική ή γερμανική). Στο τέλος κάθε άρθρου ο συγγραφέας θα ορίζει 5-6 βασικές έννοιες (λέξεις-κλειδιά) που χρησιμοποιεί στη μελέτη του.

Τα κείμενα πρέπει να διακρίνονται από σαφήνεια, ακριβολογία, πρωτοτυπία, επιστημονική επάρκεια και βιβλιογραφική τεκμηρίωση.

Οι συγγραφείς οφείλουν να ακολουθούν τους συμβατικούς κανόνες που η επιστημονική κοινότητα έχει προσδιορίσει για την παράθεση των βιβλιογραφικών αναφορών. Για το σκοπό αυτό δίνουμε τις παρακάτω οδηγίες:

Οι υποσημειώσεις (κάτω μέρος της σελίδας) θα πρέπει να αποφεύγονται. Συνιστάται οι απλές παραπομπές να τίθενται εντός κειμένου (π.χ. βλ. Δημητρώπουλος, 1998). Αν στο ίδιο κείμενο γίνεται αναφορά σε περισσότερες από

μία εργασίες του ίδιου συγγραφέα, τότε δίπλα από την ημερομηνία πρέπει να μπαίνουν τα γράμματα α, β, γ. Αντίστοιχες ενδείξεις πρέπει να υπάρχουν στο τέλος, στις βιβλιογραφικές αναφορές.

Δίπλα από τη βιβλιογραφική αναφορά αναγράφεται η αντίστοιχη σελίδα, αν ο συντάκτης του άρθρου παραθέτει αποσπάσματα ή φράσεις άλλων συγγραφέων ή για άλλους λόγους επιθυμεί να αναφερθεί σε συγκεκριμένη (-ες) σελίδα (-ες) της βιβλιογραφικής πηγής. Αν ο συγγραφέας το θεωρεί απαραίτητο, μπορεί στο τέλος της σελίδας να παραθέσει διευκρινίσεις ή σχόλια. Καλό όμως, είναι να γράφονται αυτά στο τέλος του κειμένου και πριν από τις βιβλιογραφικές αναφορές.

Αν οι συγγραφείς είναι 2-3 τότε μέσα στο κείμενο μπαίνουν τα ονοματεπώνυμά τους με τη σειρά που αναγράφονται στο εξώφυλλο. Αν είναι περισσότεροι, τότε μπαίνει μόνο το ονοματεπώνυμο του πρώτου και ακολουθείται από τη συντομογραφία: κ. άλ. ή et.al. Στην τελική βιβλιογραφία αναγράφονται όλα τα ονόματα. Στις πλήρεις βιβλιογραφικές αναφορές, οι οποίες παρατίθενται στο τέλος κάθε άρθρου οι συντάκτες των κειμένων που αποστέλλονται για δημοσίευση πρέπει να ακολουθούν τις παρακάτω οδηγίες.

1. **Αναφορά βιβλίου:** Αναγράφονται: το επώνυμο (ολόκληρο) και το αρχικό ή τα αρχικά γράμματα του συγγραφέα ή των συγγραφέων, η ημερομηνία έκδοσης (μέσα σε παρένθεση η οποία ακολουθείται από τελεία), πλήρης τίτλος του βιβλίου με πλάγια γράμματα, ο τόπος έκδοσης και ο εκδοτικός οίκος. Αν το βιβλίο έχει πραγματοποιήσει περισσότερες της μιας εκδόσεις, αναγράφεται μετά τον εκδοτικό οίκο και ο αριθμός της έκδοσης (π.χ. Κασσωτάκης Μ., (2000). *Η πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα*, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη, 5^η έκδοση). Αν δεν υπάρχει εκδοτικός οίκος, τότε στη θέση του εκδότη θα αναγράφεται η συντομογραφία: εκδ. ιδίου ή εκδ. συγγρ. Αν πρόκειται για μετάφραση ξένου βιβλίου, τότε δίπλα από το όνομα του συγγραφέα και μέσα σε παρένθεση πρέπει να τίθεται το όνομα του μεταφραστή (π.χ. Μετάφρ. Πολυμερόπουλου Ζ.).
2. **Αναφορά άρθρου σε περιοδικό.** Αναγράφονται ο συγγραφέας, η ημερομηνία έκδοσης και ο τίτλος του άρθρου (με όρθια γράμματα) και ακολουθεί σε πλάγια ο πλήρης τίτλος του περιοδικού, ο αριθμός του τεύχους και οι αντίστοιχες σελίδες (π.χ. Μακρή-Μπότσαρη Ε. (2000), Έφηβοι με χαμηλή σχολική επίδοση: Ο ρόλος της Συμβουλευτικής, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 52-53, 83-92).
3. **Αναφορά άρθρου σε βιβλίο.** Ισχύει ό, τι και για τα άρθρα σε περιοδικά με τη διαφορά ότι στη θέση του τίτλου του περιοδικού μπαίνει η λέξη «στο», ο πλήρης τίτλος του βιβλίου (σε πλάγια) και οι σχετικές σελίδες (π.χ. Ginzberg, E. (1979), A Critical Look at Career Guidance, στο Weitach St. G. (ed.), *Career Counseling. Theoretical and Practical Perspectives*, New York, MacCraw-Hill, σσ. 32-37).

Αν ο συγγραφέας χρησιμοποιεί σχεδιαγράμματα, εικόνες ή πίνακες, (πά-

ντοτε ασπρόμαυροι) οφείλει να υποδεικνύει την ακριβή θέση τους μέσα στο κείμενο.

Επιστημονικά άρθρα, τα οποία δεν πληρούν τις παραπάνω προϋποθέσεις, δεν θα γίνουν δεκτά για δημοσίευση.

B. Εμπειρίες από την Πράξη

Ως εμπειρίες από την πράξη θεωρούνται η περιγραφή προσπαθειών εφαρμογής στην εκπαιδευτική πράξη ή στην απασχόληση, του θεσμού της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού, η αναφορά προβλημάτων ή δυσκολιών που ανακύπτουν στην πράξη, η παρουσίαση καινοτομιών, πρωτοβουλιών και λοιπών δραστηριοτήτων (εκπαιδευτικών, μαθητών ή άλλων προσώπων ή φορέων) σχετικών με την εφαρμογή της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού, η κατάθεση ατομικών ή συλλογικών εμπειριών από προγράμματα εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης και άλλα παρόμοια.

Τα κείμενα, τα οποία περιγράφουν εμπειρίες από την πράξη, πρέπει να είναι σύντομα (όχι μεγαλύτερα από 4-5 σελίδες) και σαφή. Η βιβλιογραφική τεκμηρίωση είναι χρήσιμη, δεν θεωρείται όμως, απολύτως αναγκαία. Διευκρινίσεις ή άλλα σχόλια μπορούν να αναγράφονται στο τέλος της σελίδας ή στο τέλος του κειμένου, αν είναι αναγκαία.

Εξυπακούεται ότι τα κείμενα που αναφέρονται σε εμπειρίες από την πράξη στέλνονται σε ένα πλήρες αντίτυπο και συνοδεύονται από cd.

Τα κείμενα που αναφέρονται σε εμπειρίες από την πράξη δεν στέλνονται σε κριτές. Κρίνονται από τη Συντακτική Επιτροπή του περιοδικού.

**ΚΑΤΑΣΤΑΤΙΚΟ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ
(ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.)**

(Εγκρίθηκε με την υπ' αρ. 14225/1986 απόφαση του Πολυμελούς
Πρωτοδικείου Αθήνας)
(Αναδημοσίευση από το τ. 1)

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α'
ΕΠΩΝΥΜΙΑ, ΕΔΡΑ, ΣΚΟΠΟΙ,
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ, ΠΟΡΟΙ**

ΑΡΘΡΟ 1. Ίδρυση - Επωνυμία

Ιδρύεται μη κερδοσκοπική επιστημονική εταιρεία με την επωνυμία «Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού» που συντομογραφείται ως «ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.». Στις σχέσεις της με αντίστοιχους φορείς του εξωτερικού η εταιρεία χρησιμοποιεί τον Αγγλικό τίτλο Hellenic Society of Counselling and Guidance (H.E.S.CO.G.) ή τον προσαρμόζει ανάλογα με τη γλώσσα της χώρας του φορέα.

ΑΡΘΡΟ 2. Έδρα

Έδρα της Εταιρείας ορίζεται η Αθήνα.

ΑΡΘΡΟ 3. Σκοποί

Σκοποί της Εταιρείας είναι οι παρακάτω.

α) Να διευκολύνει την αλληλογνωριμία και συνεργασία μεταξύ των μελών της.

β) Να βοηθήσει, με διάφορες δραστηριότητες, την επικοινωνία μεταξύ των μελών καθώς και την ενημέρωσή τους πάνω σε τρέχοντα θέματα και πρόσφατες εξελίξεις του θεσμού «Προσανατολισμός - Συμβουλευτική», τόσο στον ελληνικό, όσο και στο διεθνή χώρο, και την ανταλλαγή απόψεων πάνω στα προβλήματα που τα μέλη συναντούν κατά την εφαρμογή του θεσμού.

γ) Να συμβάλλει στην ενίσχυση, προώθηση, καθιέρωση και διάδοση προς το ευρύ κοινό και προαγωγή του θεσμού στις διάφορες διαστάσεις του, με έμφαση ιδιαίτερη στον εκπαιδευτικό και εργασιακό χώρο.

δ) Να διευκολύνει την οργάνωση προγραμμάτων συμβουλευτικής και προσανατολισμού σε διάφορες ομάδες απόμων που την έχουν ανάγκη, όπως π.χ. σε γονείς, φοιτητές, ενήλικες συνταξιούχους, ανέργους, εκπαιδευτικούς, διευθυντές κτλ.).

ε) Να προωθήσει διαδικασίες επισημοποίησης και επιστημονικοποίησης του θεσμού αλλά και κατοχύρωσης της ιδιότητας και του τίτλου του «λειτουργού συμβουλευτικής

– προσανατολισμού» στον ελληνικό χώρο και κατοχύρωσης αντίστοιχων σπουδών κατάρτισης και γενικά ανύψωσης του επιπέδου των λειτουργιών αυτών.

στ) Να λειτουργήσει ως όργανο συμβουλευτικό προς τους υπεύθυνους φορείς εκπαιδευτικής, οικονομικής και κοινωνικής πολιτικής της πολιτείας (π.χ. ΥΠΕΠΘ, Υπουργείο Εργασίας, Υπουργείο Κοινωνικών Υπηρεσιών κτλ.).

ζ) Να εξασφαλίσει συνεργασία με φορείς επιστημονικούς, επαγγελματικούς ή συνδυαστικούς που σχετίζονται με τα θέματα ενδιαφέροντος του θεσμού ή επηρεάζουν την προσπάθεια των λειτουργιών του.

η) Να δρομολογήσει τη μελέτη και έρευνα των διαφόρων όψεων του θεσμού «Συμβουλευτική – Προσανατολισμός», της συμπεριφοράς των ομάδων του πληθυσμού σχετικά με τα θέματα ενδιαφέροντος όπως επιλογές, αποφάσεις κτλ. καθώς και αξιολόγηση και παροχή ανατροφοδότησης προς κάθε κατεύθυνση σχετικά με την πορεία εφαρμογής του θεσμού.

θ) Να βοηθήσει στην οργάνωση και λειτουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων που θα διευκολύνουν το έργο των λειτουργιών Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής και να ανυψώσει το επίπεδο κατάρτισής τους.

και να παίρνει διάφορα μέτρα, όπως είναι η οργάνωση σεμιναρίων ή συνεδρίων με έδρα την Αθήνα ή μια από τις μεγάλες επαρχιακές πόλεις, η έκδοση περιοδικού ή βιβλίων που να καλύπτουν τις διάφορες διαστάσεις της ειδικότητας, ή οργάνωση επαφών με αντίστοιχους φορείς του εξωτερικού, οργάνωση διαλέξεων στην Αθήνα ή σε μια μεγάλη επαρχιακή πόλη. Ιδιαίτερη βαρύτητα θα δοθεί στην έκδοση περιοδικών εντύπων, κυρίως ενός «επιστημονικού οργάνου» της Εταιρείας. Για την έκδοση αυτή πρέπει να φροντίσει η Προσωρινή Διοικούσα Επιτροπή και το πρώτο Δ.Σ.

ΑΡΘΡΟ 5. Πόροι

Οι οικονομικοί πόροι της Εταιρείας είναι όλοι οι προσитоί κατά περίπτωση και συνθήκες, όπως η συνδρομή, η εισφορά, τακτική ή έκτακτη, το τέλος εγγραφής των μελών, επιχορηγήσεις από την πολιτεία ή άλλους φορείς και οργανισμούς του ελληνικού ή και του διεθνούς χώρου, δωρεές ή κληρονομίες, κληροδοσίες, η εξασφάλιση εσόδων από εκδόσεις, γενικά δε κάθε εισόδημα που αποκτήθηκε νόμιμα ως και οι τόκοι των κεφαλαίων και γενικά οι πρόσδοδοι της παρουσίας της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄ ΜΕΛΗ ΤΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ

ΑΡΘΡΟ 4. Δραστηριότητες – Μέσα

Για την υλοποίηση των παραπάνω σκοπών μπορεί η Εταιρεία να πραγματοποιεί διάφορες δραστηριότητες

ΑΡΘΡΟ 6. Κατηγορίες Μελών της Εταιρείας

Τα μέλη της Εταιρείας είναι Έλληνες και Κύπριοι υπήκοοι ή και ομογενείς

που ζουν στην Ελλάδα ή στην Κύπρο ή σε άλλες χώρες του εξωτερικού και διακρίνονται σε «τακτικά» και «έκτακτα». Με πρόταση του Δ.Σ. και έγκριση της Γ.Σ. είναι δυνατή η δημιουργία άλλων ειδικών κατηγοριών μελών (π.χ. «ειδικό μέλος», «επίτιμο μέλος» κτλ.).

α) Τακτικά μέλη μπορούν να γίνουν:

(1) Οι κάτοχοι πανεπιστημιακών τίτλων (τουλάχιστον επιπέδου *Bachelor*), από ξένα πανεπιστήμια ή και ελληνικά, όταν δημιουργηθούν τμήματα με αντίστοιχες κατευθύνσεις σπουδών, με κύριο αντικείμενο ενασχόλησης ή σπουδών τη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό.

Οι κάτοχοι πιστοποιητικών ή βεβαιώσεων επιτυχούς παρακολούθησης σπουδών ειδικών στο αντικείμενο, στην Ελλάδα ή το εξωτερικό, διάρκειας τουλάχιστον πέντε μηνών.

Οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σε αντικείμενο επιστημών της Αγωγής, της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας, της Παιδαγωγικής κτλ., κλάδου όμως συγγενούς προς το επιστημολογικό αντικείμενο της Εταιρείας και εφόσον οι δραστηριότητές τους είναι σχετικές με το αντικείμενο της Εταιρείας.

β) Έκτακτα μέλη μπορούν να γίνουν:

(1) Όσοι ασχολούνται με τον προσανατολισμό και τη συμβουλευτική, ανεξάρτητα σπουδών, ή απλώς ενδιαφέρονται για το αντικείμενο, αλλά δεν συγκεντρώνουν τις προϋποθέσεις να γίνουν τακτικά μέλη.

(2) Όσοι ασχολούνται με τομείς σχετικούς με κοινωνική εργασία (π.χ. κοινωνικοί λειτουργοί, λειτουργοί ιδρυματικών και σωφρονιστικών φορέων κτλ.) και επιδίδονται σε συμβουλευτικές δραστηριότητες.

ΑΡΘΡΟ 7. Διαδικασία Εγγραφής Μελών

α) Η εγγραφή των τακτικών μελών γίνεται με τυπική καταχώριση του ονόματος τους στο «μητρώο τακτικών μελών», με απόφαση της προσωρινής Διοικούσης Επιτροπής (Π.Δ.Ε.) ή του Δ.Σ., απαιτείται όμως η υποβολή από μέρους του ενδιαφερομένου (1) αίτησης εγγραφής τακτικού μέλους και (2) υπεύθυνη δήλωση με στοιχεία πιστοποίησης των προβλεπόμενων προδιαγραφών. Και για τα δύο αυτά καταρτίζονται από την προσωρινή Διοικούσα Επιτροπή ή το πρώτο Δ.Σ. ειδικά έντυπα που διανέμονται ανάλογα. Με απόφαση της Π.Δ.Ε. ή του Δ.Σ. ορίζεται το τέλος εγγραφής καθώς και η ετήσια συνδρομή των μελών, τακτικών και εκτάκτων. Με αιτιολογημένη απόφαση του Διοικητικού Συμβουλίου, η οποία λαμβάνεται με πλειοψηφία των 2/3 των μελών του, μπορούν να αυξάνονται τα τέλη εγγραφής και ετήσιας εισφοράς.

β) Η εγγραφή εκτάκτων μελών γίνεται με τον ίδιο τρόπο, με καταχώριση στο «μητρώο εκτάκτων μελών».

γ) Για εγγραφή μελών ειδικών κατηγοριών ατόμων που δεν καλύπτονται από τις παραπάνω προβλέ-

ψεις (άρθρο 6), απαιτείται η έγκριση της Γ.Σ.

- δ) Στην περίπτωση που η Π.Δ.Ε. ή το Δ.Σ. απορρίψει την αίτηση εγγραφής μέλους, ο αιτούμενος δικαιούται να απευθυνθεί εγγράφως στην πρώτη Γ.Σ., οπότε αυτή αποφασίζει σχετικά.

ΑΡΘΡΟ 8. Δικαιώματα Μελών

- α) Κάθε τακτικό μέλος δικαιούται να μετέχει με δικαίωμα λόγου στις Γενικές Συνελεύσεις και φυσικά σε όλες τις εκδηλώσεις της Εταιρείας, να μετέχει με δικαίωμα ψήφου σε όλες τις ψηφοφορίες, να εκλέγει και να εκλέγεται, εφόσον έχει εκπληρώσει τις οικονομικές του υποχρεώσεις προς την Εταιρεία. Το Δικαίωμα του εκλέγεσθαι (ως μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου) έχουν τα δικαιούμενα συμμετοχής και ψήφου, στις Γ.Σ. μέλη, εφόσον έχουν εγγραφεί ως μέλη τρεις (3) τουλάχιστον μήνες πριν από την εκλογή.
- β) Κάθε έκτακτο μέλος δικαιούται να παίρνει μέρος και να έχει δικαίωμα λόγου σε όλες τις Γενικές Συνελεύσεις και άλλες εκδηλώσεις της Εταιρείας. Δεν έχει όμως δικαίωμα ψήφου στις ψηφοφορίες ούτε δικαίωμα να εκλέγει ή να εκλέγεται.
- γ) Κάθε μέλος της Εταιρείας δικαιούται να αποχωρήσει από την Εταιρεία με απλή αίτηση προς το Δ.Σ., η αποχώρηση δε αυτή πρέπει να γνωστοποιείται τρεις (3) τουλάχιστον μήνες πριν από τη λήξη του λογιστικού έτους και ισχύει για το τέλος αυτού.

ΑΡΘΡΟ 9. Υποχρεώσεις των Μελών

- α) Όλα τα μέλη της Εταιρείας είναι υποχρεωμένα να συμμορφώνονται με τις αποφάσεις του Δ.Σ. και της Γ.Σ. και το παρόν καταστατικό.
- β) Είναι ακόμα υποχρεωμένα να συμμορφώνονται με την επιστημονική συνείδηση και τη δεοντολογία που απορρέουν από την ιδιότητα του λειτουργού της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού, και να εφαρμόζουν τις αρχές αυτές στην άσκηση της λειτουργίας τους. Για το σκοπό αυτό το πρώτο Δ.Σ. επιφορτίζεται με την υποχρέωση της σύνθεσης του «Ελληνικού Κώδικα Δεοντολογίας του Λειτουργού Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού», τον οποίο θα υποβάλει για έγκριση στη Γ.Σ.

ΑΡΘΡΟ 10. Διαγραφή Μελών – Επανεγγραφή Μελών

- α) Σε περίπτωση που η συμπεριφορά μέλους της Εταιρείας δεν είναι σύμφωνη με τα οριζόμενα στο άρθρο 9, με πράξη του Δ.Σ. και πρότασή του στη Γ.Σ. το μέλος διαγράφεται.
- β) Αυτομάτως θεωρείται διαγραφέν το μέλος, το οποίο επί δύο συνεπτά έτη δεν έχει ανταποκριθεί στις οικονομικές του υποχρεώσεις προς την Εταιρεία. Τα έτη νοούνται «ημερολογιακά» (1 Ιανουαρίου μέχρι 31 Δεκεμβρίου) και με αυτή την έννοια καταβάλλεται η «ετήσια συνδρομή» των μελών.
- γ) Με πράξη του Δ.Σ. μετά από αίτηση του ενδιαφερομένου, ο διαγραφείς μπορεί να επανεγγραφεί

ως μέλος της Εταιρείας, όταν πιστοποιηθεί η εξάλειψη των λόγων διαγραφής, αναδρομικά, αν πρόκειται για οικονομική εκκρεμότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ' ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ

ΑΡΘΡΟ 11. Όργανα

Όργανα της Εταιρείας είναι το Διοικητικό Συμβούλιο, η Γενική Συνέλευση και η Ελεγκτική Επιτροπή.

ΑΡΘΡΟ 12. Διοικητικό Συμβούλιο: Σύνθεση – Ανάδειξη

α) Το Διοικητικό Συμβούλιο είναι πενταμελές, εκλέγεται από τη Γ.Σ. και η θητεία του διαρκεί δύο χρόνια, από την ημερομηνία συγκρότησής του σε σώμα μέχρι τη συγκρότηση του επόμενου Δ.Σ. Η θητεία παρατείνεται υποχρεωτικά, αν για οποιονδήποτε λόγο η Γ.Σ. αδυνατεί να εκλέξει νέο Δ.Σ. Εξαιρετικά η θητεία της προσωρινής Δ. Επιτροπής, η οποία εκλέχθηκε από τους ιδρυτές, λήγει με την έγκριση του παρόντος καταστατικού, οπότε αυτή θεωρείται ότι παραιτήθηκε αυτοδίκαια, υποχρεώνεται δε να συγκαλέσει τη πρώτη τακτική Γ.Σ. για εκλογή οριστικού Διοικητικού Συμβουλίου μέσα σε τέσσερις (4) μήνες από την έγκριση του καταστατικού. Εκτός από τα πέντε μέλη εκλέγονται και δύο αναπληρωματικά που είναι οι δυο επιλαχόντες κατά την ψηφοφορία εκλογής. Το

εκλογικό υλικό φυλάσσεται επί έξι μήνες.

- β) Μέλη του Δ.Σ. μπορούν να εκλεγούν μόνο τακτικά μέλη της Εταιρείας που έχουν δικαιιοπρακτική ικανότητα και είναι ταμειακά τακτοποιημένα τότε που συνέρχεται η Γ.Σ. για την ψηφοφορία εκλογής Δ.Σ. Οι υποψήφιοι δηλώνουν επιθυμία υποψηφιότητας ή υποδεικνύονται αλλά αποδέχονται την υποψηφιότητα μέχρι το σημείο που αρχίζει η ψηφοφορία και τα ονόματά τους γράφονται με αλφαβητική σειρά σε εμφανή πίνακα.
- γ) Το Δ.Σ. μέσα σε 15 ημέρες από τις αρχαιρεσίες συγκροτείται σε σώμα και σε συνεδρία, την οποία συγκροτεί και της οποίας προεδρεύει το μέλος που συγκέντρωσε τις περισσότερες ψήφους, εκλέγει με ψηφοφορία μεταξύ των πέντε τον Πρόεδρο, τον Αντιπρόεδρο, το Γραμματέα και τον Ταμία. Σε περίπτωση ισοψηφίας διενεργείται κλήρωση. Η ψηφοφορία είναι ξεχωριστή για κάθε θέση του Δ.Σ. Κατά τη διάρκεια της θητείας του Δ.Σ. είναι δυνατό να γίνει με την παραπάνω διαδικασία ανακατανομή αξιωματών, αν το ζητήσουν τα 3 από τα 5 μέλη του. Μόλις συγκροτηθεί σε σώμα, το νέο Δ.Σ. παραλαμβάνει το υλικό και την παρουσία της Εταιρείας με πρωτόκολλο παραλαβής και παράδοσης.
- δ) Τα μέλη του Δ.Σ. ευθύνονται προσωπικά και αλληλέγγυα για την εκπλήρωση των υποχρεώσεών τους, οι οποίες απορρέουν από το Νόμο, το παρόν Καταστατικό, τον Εσωτερικό Κανονισμό, και τις αποφάσεις της Γενικής Συνέλευ-

σης. Δεν ευθύνονται όμως για αποφάσεις που πάρθηκαν σε συνεδρίαση που δεν παρασπήκανε ή αν και παρασπήκανε διαφώνησαν, εφόσον η διαφωνία ή απουσία προκύπτει από τα πρακτικά.

ΑΡΘΡΟ 13. Αρμοδιότητες Διοικητικού Συμβουλίου.

Το Διοικητικό Συμβούλιο διαχειρίζεται τα συμφέροντα της Εταιρείας, επιβλέπει τη λειτουργία των γραφείων και του προσωπικού της, συντάσσει τον προϋπολογισμό και τον απολογισμό και τους υποβάλλει για έγκριση στη Γενική Συνέλευση, εκτελεί τις αποφάσεις της Γενικής Συνέλευσης, γενικά δε έχει αρμοδιότητα για οποιοδήποτε θέμα, το οποίο δεν έχει ανατεθεί ρητά σε άλλο όργανο της Εταιρείας.

ΑΡΘΡΟ 14. Λειτουργία του Διοικητικού Συμβουλίου

- α) Το Δ.Σ. συνέρχεται με έγγραφη πρόσκληση του Προέδρου του, συνεδριάζει τακτικά μεν τουλάχιστον μία φορά την τριμηνία, έκτακτα δε, όταν αυτό κρίνεται σκόπιμο από τον Πρόεδρο ή από τρία (3) τουλάχιστον μέλη αυτού, αφού υποβάλουν σχετική έγγραφη αίτηση. Ο Πρόεδρος είναι υποχρεωμένος να καλέσει το Συμβούλιο μέσα σε 15 ημέρες από την ημέρα που υποβλήθηκε η σχετική αίτηση, αν δε αυτός αρνείται ή αμελεί, τότε το δικαίωμα σύγκλησης του Δ.Σ. έχει ο Αντιπρόεδρος ή οι αιτούντες.
- β) Η πρόσκληση των μελών του Δ.Σ. για συνεδρίαση γίνεται με επίδο-

σή της σε όλα τα μέλη του, με τη μέριμνα του Γραμματέα της Εταιρείας, το αργότερο την προηγούμενη (παραμονή) της συνεδρίασης, γίνεται δε με έγγραφο, στο οποίο θα πρέπει να αναφέρονται η ημέρα, η ώρα και ο τόπος της συνεδρίασης και τα θέματα τα οποία πρόκειται να συζητηθούν.

- γ) Το Δ.Σ. βρίσκεται σε απαρτία, όταν παρευρίσκονται τρία τουλάχιστον μέλη του, από τα οποία το ένα είναι οπωσδήποτε ο πρόεδρος ή ο αντιπρόεδρος.
- δ) Οι αποφάσεις του Δ.Σ. λαμβάνονται με πλειοψηφία. Σε περίπτωση ισοψηφίας υπερισχύει η ψήφος του προέδρου, που θεωρείται διπλή.
- ε) Τα θέματα της ημερήσιας διάταξης στις συνεδριάσεις του Δ.Σ. καθορίζονται από τον Πρόεδρο του Δ.Σ. και αναγράφονται στην πρόσκληση σύγκλησης. Τα μέλη του Δ.Σ. δικαιούνται να προτείνουν έγκαιρα στον Πρόεδρο θέματα για να συμπεριληφθούν στην ημερήσια διάταξη. Σε κάθε συνεδρία τηρούνται πρακτικά, τα οποία υπογράφονται από όλα τα παρευρισκόμενα μέλη και επικυρώνονται είτε αμέσως, είτε στην επόμενη συνεδρία.
- στ) Σε περίπτωση που το Δ.Σ. αντιμετωπίζει μείζον πρόβλημα, για το οποίο δεν προβλέπει το παρόν καταστατικό, αποφασίζει αρχικά το Δ.Σ. και εισηγείται ανάλογα στη Γ.Σ., η οποία και αποφασίζει τελεσίδικα.
- ζ) Αν για οποιονδήποτε λόγο χρεώσουν μέχρι δύο θέσεις του Δ.Σ., οι θέσεις συμπληρώνονται από τα

αναπληρωματικά μέλη, με τη σειρά εκλογής τους. Αν οι θέσεις αυτές είναι Προέδρου, Αντιπροέδρου, Γραμματέα ή Ταμία, αναμορφώνεται η σύνθεση του Δ.Σ., με νέα εκλογή. Αν όμως χρεώσουν πάνω από τέσσερις θέσεις, συγκαλείται αναγκαστικά έκτακτη Γ.Σ. για ανάδειξη νέου Δ.Σ. ή συμπλήρωση των μελών.

- η) Ολόκληρο το Δ.Σ. ή μέλη του είναι δυνατόν να ανακληθούν από τη Γ.Σ. Στην περίπτωση αυτή, και εφόσον τα ανακαλούμενα μέλη είναι άνω των δύο, εκλέγεται στην ίδια συνεδρία νέο Δ.Σ. Για την ανάκληση όμως αυτή απαιτείται στη Γ.Σ. πλειοψηφία των 3/4 των παρόντων μελών.
- θ) Τα πρακτικά των συνεδριάσεων του Δ.Σ. τηρούνται από το Γενικό Γραμματέα της Εταιρείας. Στην αρχή κάθε συνεδρίασης διαβάζονται και επικυρώνονται τα πρακτικά της προηγούμενης, εφόσον δεν επικυρώθηκαν κατά την ίδια συνεδρίαση. Πάντως τα πρακτικά μετά την επικύρωσή τους, υπογράφονται από όλα τα μέλη του Δ.Σ.
- ι) Καθήκοντα του Δ.Σ. είναι τα παρακάτω:

Καθήκον του Δ.Σ. στο σύνολό του είναι να υλοποιεί τη φιλοσοφία της Εταιρείας, όπως εκφράζεται με το παρόν καταστατικό.

Ο Πρόεδρος του Δ.Σ. είναι εκπρόσωπος του Δ.Σ. και της Εταιρείας προς κάθε αρχή Δικαστήριο και ο εκτελεστής των αποφάσεων του Δ.Σ. και της Γ.Σ.

Συγκαλεί τις συνεδρίες του Δ.Σ. και προεδρεύει σε αυτές. Υπογράφει μαζί με το Γραμματέα

όλα τα έγγραφα αρμοδιότητας Γραμματείας και μαζί με τον Ταμία όλα τα έγγραφα αρμοδιότητας Ταμία. Σε περίπτωση νόμιμου κωλύματος αντικαθίσταται από τον Αντιπρόεδρο.

Ο Αντιπρόεδρος αντικαθιστά τον πρόεδρο στα καθήκοντα του, όπως παραπάνω και αναλαμβάνει καθήκοντα που του ανατίθενται από τον Πρόεδρο.

Ο Γραμματέας τηρεί το γραμματειακό αρχείο της Εταιρείας και τη σφραγίδα της, υπογράφει όλα τα έγγραφα αρμοδιότητάς του μαζί με τον πρόεδρο και τηρεί τα πρακτικά των συνεδριάσεων του Δ.Σ., έχει δε γενικά την εποπτεία των γραφείων της Εταιρείας.

Ο Ταμίας διαχειρίζεται την περιουσία της Εταιρείας, διεξάγει τις δοσοληψίες κατά νόμο, τηρεί το οικονομικό αρχείο της Εταιρείας (βιβλία εσόδων-εξόδων, είσπραξη συνδρομών, κτλ.), διεξάγει την οικονομική αλληλογραφία, υπογράφοντας μαζί με τον πρόεδρο, όπου απαιτείται.

Τα έσοδα της Εταιρείας τα καταθέτει σε δημόσιο καταθετικό οργανισμό. Ακόμη συντάσσει τον οικονομικό απολογισμό κάθε τελευταίας και τον προϋπολογισμό της κάθε επόμενης διαχειριστικής διετίας και την υποβάλλει για έγκριση στη Γ.Σ. Ως διαχειριστική διετία νοείται εδώ η διετία θητείας του Δ.Σ.

Το μέλος συμμετέχει στις συνεδρίες και αναπληρώνει το Γραμματέα ή τον Ταμία που απουσιάζουν.

Μέλος του Δ.Σ. που απουσιάζει αδικαιολόγητα από τρεις συ-

νεχείς συνεδριάσεις κηρύσσεται έκπρωτο με πράξη του Δ.Σ., η οποία λαμβάνεται με πλειοψηφία των 2/3, αφού προηγουμένα κληθεί να αναφέρει τους λόγους της απουσίας του.

ΑΡΘΡΟ 15. Η Γενική Συνέλευση

Η Γενική Συνέλευση αποτελεί το ανώτατο όργανο της Εταιρείας και μπορεί να συνέρχεται σε τακτικές συναντήσεις (Τακτική Γενική Συνέλευση) ή σε έκτακτες (Έκτακτη Γενική Συνέλευση).

α) Τακτική Γενική Συνέλευση συνέρχεται μια φορά το χρόνο σε ημερομηνίες και τόπους που το Δ.Σ. θα κρίνει πρόσφορες. Οποιοδήποτε η πρώτη Τακτική Γενική Συνέλευση γίνεται αμέσως μετά την έγκριση του καταστατικού, για να διενεργήσει τις αρχαιρεσίες για ανάδειξη του πρώτου Δ.Σ., και οποιοδήποτε στην έδρα της Εταιρείας.

β) Έκτακτη Γενική Συνέλευση συγκαλείται αναγκαστικά οποτεδήποτε κριθεί αναγκαίο από το Δ.Σ. ή ζητηθεί εγγράφως και αιτιολογημένα από το 1/3 των τακτικών και ταμειακά εντάξει μελών της Εταιρείας. Στην περίπτωση αυτή το Διοικητικό Συμβούλιο είναι υποχρεωμένο να συγκαλέσει έκτακτα τη Γ.Σ. μέσα σε 30 ημέρες από την υποβολή της αιτήσεως.

γ) Η ημερήσια διάταξη για κάθε Γ.Σ. καταρτίζεται αποκλειστικά από το Δ.Σ. Στις συνελεύσεις λήξης θητείας Δ.Σ. οποιοδήποτε περιλαμβάνει (1) έκθεση πεπραγμένων από τον Πρόεδρο, (2) κατάθεση ισολογισμού παρελθούσης

περιόδου και επόμενης περιόδου από τον Ταμία και (3) συζήτηση πάνω σε αυτά και έγκριση τους από τη Γ.Σ. Μέλη της Εταιρείας μπορούν επίσης να προτείνουν θέματα ημερησίας διάταξης, υποβάλλοντας έγκαιρα γραπτή πρόταση στον Πρόεδρο.

δ) Η Γ.Σ. εκλέγει το Δ.Σ. της Εταιρείας, εγκρίνει τον απολογισμό και προϋπολογισμό της Εταιρείας, απαλλάσσει το Δ.Σ. από κάθε ευθύνη, τροποποιεί το καταστατικό και τον εσωτερικό κανονισμό, λαμβάνει απόφαση για διάλυση της Εταιρείας και γενικά αποφασίζει για θέματα, για τα οποία δεν έχει αρμοδιότητα να αποφασίσει το Δ.Σ., σύμφωνα με τα παρακάτω.

1) Κάθε απόφαση της Γ.Σ., εκτός αν σε άλλο σημείο προβλέπεται αλλιώς, παίρνεται με πλειοψηφία 50 και 1 των παρόντων τακτικών μελών, ποσοστό που αποτελεί και την απόλυτη πλειοψηφία.

Η ψηφοφορία μπορεί να είναι φανερή (δι' ανατάσεων) ή μυστική. Η ψηφοφορία, όταν πρόκειται για αρχαιρεσίες, είναι υποχρεωτικά μυστική.

2) Στην περίπτωση μη απαρτίας σε μια Γ.Σ. δεν λαμβάνονται αποφάσεις και η Γ.Σ. συγκαλείται σε προσφορότερο χρόνο, ήτοι μέσα στην ίδια μέρα μετά παρέλευση δύο (2) ωρών το λιγότερο, μέσα σε 10 δε το αργότερο μέρες από την αναβληθείσα.

«Σε απαρτία» βρίσκεται σε Γ.Σ., όταν είναι παρόν το 1/2 των «ενεργών τακτικών μελών» της. «Ενεργά» τακτικά μέλη είναι

εκείνα που είναι ταμειακά εντάξει στις 31/12 του έτους που προηγείται της ημερομηνίας σύγκλησης της Γ.Σ. Στην πρώτη επαναληπτική Συνέλευση απαρτία αποτελούν οι παρόντες.

- 3) Κάθε παρόν μέλος στη Γ.Σ. είναι δυνατόν να ψηφίζει με απλή έγγραφη εξουσιοδότηση για ακόμη ένα μέλος της Εταιρείας. Για τον υπολογισμό της «απαρτίας μελών» συναριθμούνται και οι υπέθυνες δηλώσεις.
- 4) Της κάθε Γ.Σ. προεδρεύει ο Πρόεδρος του Δ.Σ. ή εκλέγεται τριμελές προεδρείο αποτελούμενο από έναν πρόεδρο και δυο γραμματείς, το οποίο διευθύνει τις εργασίες της. Το προεδρείο εκλέγεται από την κάθε Γ.Σ. Του προεδρείου αυτού σε περιπτώσεις εκλογής Δ.Σ. εξαιρούνται (1) μέλη του απερχόμενου Δ.Σ. και (2) μέλη που θα είναι υποψήφια στη νέα εκλογή. Σε κάθε Γ.Σ. τηρούνται πρακτικά, τα οποία, αφού υπογραφούν από το προεδρείο, παραδίδονται στο Δ.Σ. Ειδικά για τη διεξαγωγή αρχαιρεσιών, το Προεδρείο αναδεικνύει τριμελή «Εφορευτική Επιτροπή», η οποία μετά την εκλογή συντάσσει πρακτικό αρχαιρεσιών και το παραδίδει στο Δ.Σ. με πρωτόκολλο παράδοσης-παραλαβής.

Πριν από τις αρχαιρεσίες ο Γενικός Γραμματέας διαβάζει τον πίνακα των υποψηφίων για το Δ.Σ., τον οποίον καταρτίζει το Δ.Σ. Κατά του καταλόγου αυτού είναι δυνατόν να διατυπωθούν ενστάσεις, για τις οποίες αποφασίζει αμέσως η Γενική Συνέλευση. Μετά διενεργείται ψηφοφορία

για εκλογή πέντε (5) μελών του Διοικητικού Συμβουλίου.

Δικαιούνται ψήφου και είναι εκλόγιμα κατά τις αρχαιρεσίες τα μέλη της Εταιρείας, εφόσον υποβάλουν έγγραφα στο Δ.Σ. την για το σκοπό αυτό υποψηφιότητά τους.

Οι αρχαιρεσίες ενεργούνται με ψηφοδέλτια, τα οποία περιλαμβάνουν τα ονόματα των υπό εκλογή υποψηφίων για το Διοικητικό Συμβούλιο και διανέμονται στα μέλη της Γενικής Συνέλευσης από την Εφορευτική Επιτροπή.

Ως επιτυχόντες θεωρούνται οι πέντε (5) πρώτοι πλειοψηφήσαντες.

Μαζί με την πρόσκληση σε Γ.Σ. κοινοποιείται στα μέλη και η ημερήσια διάταξη και κάθε άλλο στοιχείο που θα διευκολύνει τις εργασίες της Γ.Σ. Η προκήρυξη της Γ.Σ. γίνεται τουλάχιστον 15 ημέρες πριν από τη σύγκληση της, αποστέλλεται γραπτά σ' όλα τα μέλη και μπορεί να δημοσιεύεται τουλάχιστον σε μια ημερήσια εφημερίδα.

Τα πρακτικά των Γενικών Συνελεύσεων, εκτός αν τα οικονομικά της Εταιρείας δεν επαρκούν, αποστέλλονται σε όλα τα τακτικά μέλη της Εταιρείας για ενημέρωση. Γι' αυτό αποφασίζει το Δ.Σ.

ΑΡΘΡΟ 16. Η Ελεγκτική Επιτροπή

- α) Η Ε.Ε. αποτελείται από 3 τακτικά μέλη και δύο αναπληρωματικά. Εκλέγεται στη Γενική Συνέλευση μαζί με το Δ.Σ. και η θητεία της διαρκεί όσο και του Δ.Σ. Τα μέλη

- της Ε.Ε. δεν μπορούν να θέσουν υποψηφιότητα ούτε για την Εφορευτική Επιτροπή αρχαιρεσιών.
- β) Καθήκον της Ε.Ε. είναι η άσκηση ταμειακού και διαχειριστικού ελέγχου του Δ.Σ. και η υποβολή σχετικής έκθεσης στη Γ.Σ. περάτωσης της θητείας του Δ.Σ., ή οποτεδήποτε ζητηθεί από τη Γ.Σ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ΄ ΑΛΛΕΣ ΠΡΟΒΛΕΨΕΙΣ

ΑΡΘΡΟ 17. Τροποποίηση του Καταστατικού

Τροποποίηση του παρόντος καταστατικού είναι δυνατόν να γίνει από τη Γενική Συνέλευση μετά από πρόταση του Δ.Σ. ή μέλους της Εταιρείας, απαιτούμενης της παρουσίας του 1/2 πλέον ενός των ταμειακά εντάξει μελών. Στην ψηφοφορία όμως απαιτείται πλειοψηφία των 3/4 των παρόντων μελών.

ΑΡΘΡΟ 18. Διάλυση της Εταιρείας – Περιουσία της Εταιρείας

- α) Την περιουσία της Εταιρείας τη διαχειρίζεται το Δ.Σ. σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στο παρόν καταστατικό.
- β) Τη διάλυση της Εταιρείας αποφασίζει η Γ.Σ. με πλειοψηφία όπως το άρθρο 17 ή εφαρμόζονται ανάλογα τα άρθρα του Αστικού Κώδικα.
- γ) Σε περίπτωση διάλυσης της Εταιρείας, η τυχόν περιουσία της περιέρχεται σε πρόσωπα φυσικά ή νομικά, τα οποία κατ' αρχήν έ-

χουν παρεμφερή σκοπό, όταν δε δεν υπάρχει τέτοιος σκοπός υπέρ προσώπου φυσικού ή νομικού, σύμφωνα με την απόφαση του Δ.Σ. για διάλυση, εφαρμόζεται ο νόμος.

ΑΡΘΡΟ 19. Σφραγίδα

Η Εταιρεία χρησιμοποιεί κυκλική σφραγίδα, η οποία φέρει τον τίτλο της Εταιρείας και το έτος ίδρυσης, και επιστολόχαρτα και φάκελλα με τα ίδια στοιχεία. Το Δ.Σ. αποφασίζει και προτείνει στη Γ.Σ. την επιλογή ειδικού εμβλήματος που μπορεί να υιοθετηθεί και να χρησιμοποιείται μαζί με τα παραπάνω.

ΑΡΘΡΟ 20. Ειδικές Προβλέψεις

- α) Είναι δυνατόν να ιδρύονται παραρτήματα σε άλλες πόλεις της Ελλάδας, αν υπάρχει αριθμός ενδιαφερομένων τακτικών μελών της Εταιρείας τουλάχιστον 20. Τα παραρτήματα λειτουργούν με βάση ειδικό καταστατικό που υποβάλλεται από το Δ.Σ. για έγκριση στη Γ.Σ.
- β) Για τυχόν ασάφειες ή για ό,τι δεν προβλέπεται από το παρόν καταστατικό ισχύουν οι διατάξεις του Αστικού Κώδικα περί Σωματείων.

ΑΡΘΡΟ 21. Μεταβατική Διάταξη

Όταν θα έχει οριστικοποιηθεί το παρόν καταστατικό και υπογραφεί από τα ιδρυτικά μέλη, η Ιδρυτική Συνέλευση εκλέγει πενταμελή προσωρινή Διοικούσα Επιτροπή (Π.Δ.Ε.) με αντίστοιχες προς το Δ.Σ. θέσεις, της

οποίας αποστολή θα είναι η παραπέρα οργάνωση και δραστηριοποίηση της Εταιρείας, η εγγραφή μελών, η συγκέντρωση του απαιτούμενου ποσού για την ίδρυση της Εταιρείας και η πρόσκληση μέσα σε 4 μήνες από την έγκριση του καταστατικού των μελών σε πρώτη Γ.Σ. για την ανάδειξη του πρώτου Δ.Σ., μετά τη συγκρότηση σε σώμα του οποίου η θητεία της Π.Δ.Ε. θεωρείται λήξασα.

Κατά την ιδρυτική Συνέλευση ισχύουν όσα προβλέπονται στο παρόν καταστατικό για τις Γ.Σ.

Το παρόν καταστατικό που αποτελείται από 21 άρθρα, διαβάστηκε, συζητήθηκε και ψηφίστηκε κατ' άρθρο και στο σύνολό του από την Καταστατική Συνέλευση στις 2 Νοεμβρίου 1985.

Αθήνα 2 Νοεμβρίου 1985

ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.



ΕΚΔΟΣΕΙΣ
ΠΑΤΑΚΗ
www.patakis.gr



1 105244 900686

ISSN 1105-2449

ΕΓ 68