

ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

REVIEW
OF COUNSELLING AND GUIDANCE

**ΤΡΙΜΗΝΗ
ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ –ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

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

QUARTERLY REVIEW OF COUNSELLING AND GUIDANCE

Official journal of the
HELLENIC SOCIETY OF COUNSELLING AND GUIDANCE

Τεύχος 108, Σεπτέμβριος-Νοέμβριος 2016

Συντακτική Επιτροπή:

- **Υπεύθυνος Έκδοσης:** Ουρανία Καλούρη, καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ, rkalouri@hotmail.com
- **Αναπληρωτές Υπεύθυνοι:** Παναγιώτης Σαμοΐλης, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, ranosam@tellas.gr, Αρχάγγελος Γαβριήλ, τ. Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ2, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, egavri@hotmail.com
- **Μέλη:** Φωτεινή Κατσαμπούρη, Σύμβουλος Ε.Π., fkatsamp@sch.gr, Θεόδωρος Κατσανέβας, Καθηγητής Παν/ου Πειραιά, kats@unipi.gr, Μαστοράκη Έλενα, Σύμβουλος Ε.Π., hmastora@ath.forthnet.gr, Φακιολάς Νίκος, Σύμβουλος Ε.Π., Μπότου Αναστασία, Σχολική Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης, botouanastasia@gmail.com, Κατοΐγιαννη Ευγενία, Σύμβουλος Ε.Π., eukat@yahoo.com, Κουτσαύτη Μαρία, Σύμβουλος Ε.Π., ccd@hol.gr

Οι εργασίες για δημοσίευση στο περιοδικό και οι συνδρομές πρέπει να στέλνονται στο e-mail της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. elesyp@gmail.com, και στην Πρόεδρο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. καθηγ. Ράνυ Καλούρη, rkalouri@hotmail.com, Ομήρου 19, 15451 Ν. Ψυχικό. Δικτυακός τόπος: www.elesyp.gr

Διοικητικό Συμβούλιο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Πρόεδρος: Ουρανία Καλούρη
Αντιπρόεδρος: Ευγενία Κατσόγιαννη
Γραμματέας: Αρχάγγελος Γαβριήλ
Ταμίας: Φωτεινή Κατσαμπούρη
Μέλος: Έλενα Μαστοράκη

**Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού
Υπεύθυνοι Έκδοσης**

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

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

Επιστημονική Επιτροπή

† Κρίβας Σπύρος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
Καλεράντε Ευαγγελία, Επ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δ. Μακεδονίας
Καλούρη Ουρανία, Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ
Κανδηλάκη Αγάπη, Επ. Καθηγήτρια Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
Κασσωτάκης Μιχάλης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Κατσανέβας Θεόδωρος, σ.Καθηγητής Πανεπιστημίου Πειραιά
Μαρμαρινός Γιάννης, ομ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Μελισσά-Χαλικοπούλου Χρυσούλα, Καθηγήτρια ΤΕΙ Θεσσαλονίκης
Μπρούζος Ανδρέας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Παπαβασιλείου Ιωάννα, Επ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Μακεδονίας
Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δέσποινα, Καθηγήτρια Παν/ου Αθηνών
Στογιαννίδου Αριάδνη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
Τσέργας Νικόλαος, Επ. Καθηγητής Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

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

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

Διάθεση του περιοδικού:

1. Στα μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. διατίθεται δωρεάν.
 2. Στο εμπόριο και σε συνδρομές διατίθεται από τις εκδόσεις ΠΕΔΙΟ και μετά από επικοινωνία με την ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. elesyp@gmail.com
- Λιανική πώληση (για το 2016): τιμή τεύχους 15 ευρώ
Αποστέλλεται και ταχυδρομικά.

Copyright 2016: ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

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

ISSN 1105-2449

Εκδόσεις Πεδίο

Συντ. Δαβάκη 10 & Μυλοποτάμου, 11526, Αθήνα

Τηλ.: 210 3390204-5-6 • Fax: 210 3390209

e-mail: info@pediobooks.gr • <http://www.pediobooks.gr/>

Κεντρική διάθεση-Βιβλιοπωλείο

Στοά του Βιβλίου, Πεσμαζόγλου 5, 10564, Αθήνα

Τηλ.: 210-3229620 • Fax: 213-0286560

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. *Αρχάγγελος Γ. Γαβριήλ*. 1985-2016: Το ταξίδι για την Ιθάκη 7-9
2. *Κατσάνεβας Θεόδωρος*. Ο επαγγελματικός προσανατολισμός στο χρονοντούλαπο των Υπουργείου Παιδείας και Εργασίας. 10-11
3. *Κατσόγιαννη Ευγενία*. Η Συμβουλευτική στην εποχή των προβλέψεων..... 12

Γ. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΑΡΘΡΑ-ΕΡΕΥΝΕΣ

1. *Όλγα Αναστασίου, Φίλιππος Βλάχος*. Η συμβουλευτική υποστήριξη των γονέων παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές 13-25
2. *Κατερίνα Αργυροπούλου*. Η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων στη διαχείριση της σταδιοδρομίας: Νέες θεωρητικές προσεγγίσεις και μέθοδοι συμβουλευτικής παρέμβασης 26-36
3. *Κωνσταντίνος Γάκης, Αλέξανδρος Σταμάτιος Αντωνίου, Ράνη Καλούρη*. Προβλήματα ενδοσχολικής συμπεριφοράς και σχολικός εκφοβισμός: Τρόποι συμβουλευτικής παρέμβασης στη σχολική μονάδα 37-49
4. *Αχιλλέας Γιαννέλος, Μαντώ Χατζηβασιλείου*. (Ενδο)σχολικός εκφοβισμός και βία. (Περί)ορισμοί-όψεις-εννοιολογικές προσεγγίσεις. «Δράσεις» και μεθοδολογικά προβλήματα στην ελληνική πραγματικότητα 50-71
5. *Α. Γιώτσα, Ε. Μητρογιώργου, Α. Μπότου, Γ. Καστής, Μ. Παναγιωτόπουλος, Ελ. Σταματέλου, Α. Φλώρου*. Αντιλήψεις νέων για τη ζεστασιά στην οικογένειά τους 72-81
6. *Νικόλαος Ζήκος, Αντωνία Ξενάκη*. Γνωστικά αντικείμενα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ο θεσμός του ΣΕΠ: Φυσικές επιστήμες και ξένη γλώσσα 82-92

7. *Παναγιώτα Καλογεροπούλου*. Συμβουλευτική διά βίου διαχείρισης σταδιοδρομίας: Η αφηγηματική αξιοποίηση του e-portfolio ενηλίκων 93-97
8. *Δημήτριος Μαστοροδήμος, Αντώνης Μαραγκός, Ανδρόνικος Καλίρης*. Στάσεις και απόψεις τελειόφοιτων του Π.Ε.ΣΥ.Π. της Αθήνας για τη χρήση εργαλείων επαγγελματικού προσανατολισμού μέσω των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) 98-108

Δ. ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

1. *Ιωάννης Καραγιάννης*. Bullying και προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική κοινότητα 109-115

Ε. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Τα νέα της ΕΛΕΣΥΠ 117
2. Βιβλία-Περιοδικά 118
3. Ενημέρωση που λάβαμε 118

Δύο Λόγια από τη Συντακτική Επιτροπή

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

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

Η Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού είναι στη διάθεση όλων όσοι θέλουν να στηρίξουν την προσπάθεια αυτή. Αποτελεί βήμα για όσους ενδιαφέρονται για τη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό, ένα βήμα ελεύθερο από όπουν η φωνή της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. μπορεί να ακούγεται δυνατώτερη 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 σύνοψη περίληψη σε μία από τις παραπάνω γλώσσες. Τα επιστημονικά κείμενα που δημοσιεύονται στο περιοδικό κρίνονται από ειδικούς επιστήμονες στους οποίους η Συντακτική Επιτροπή τα διαβιβάζει, απαλείφοντας το όνομα του συγγραφέα (η των συγγραφέων).

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

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

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

Η Συντακτική Επιτροπή

INTRODUCTION REMARKS FROM THE EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

The Editorial Board

1985-2016: Το ταξίδι για την Ιθάκη

Κάποια στιγμή η προσωπική, η ατομική πορεία όλων προς την Ιθάκη τους φτάνει στο τέλος της. Ο δικός μου περίπλους κράτησε τριανταένα χρόνια ξεπερνώντας κατά πολύ το δεκάχρονο ταξίδι επιστροφής του Οδυσσέα στην αγαπημένη του πατρίδα. Εκείνος βέβαια βιαζόταν, ανυπομονούσε να γυρίσει στο σπίτι του και δε μοιάζει να ευχαριστήθηκε την πολύχρονη περιπλάνησή του σε άγνωστες και επικίνδυνες χώρες και ακτές. Εγώ, αντίθετα με αυτόν, ακολουθήσα τη συμβουλή του μεγάλου, του ασύγκριτου Αλεξανδρινού Ποιητή, να μη βιάζομαι, αλλά

Στρ. 2

*να εύχομαι να 'ναι μακρύς ο δρόμος ,
γεμάτος περιπέτειες, γεμάτος γνώσεις.
Πολλά τα καλοκαιρινά πρωϊά να είναι
που με τι ευχαρίστησι, με τι χαρά
θα μπαίνω σε λιμένας πρωτοειδωμένους.
Να σταματήσω σ' εμπορεία Φοινικικά,
και τες καλέςπραγμάτειες ν' αποκτήσω,
σεντέφια και κοράλλια, κεχριμπάρια κι εβένους,
και ηδονικά μυρωδικά κάθε λογής,
όσο μπορώ πιο άφθονα ηδονικά μυρωδικά.
Σε πόλεις Αιγυπτιακές πολλές να πάω,
να μάθω και να μάθω απ' τους σπουδασμένους.*

Στρ. 3

*Πάντα στο νου μου να 'χω την Ιθάκη.
Το φτάσιμο εκεί είν' ο προορισμός μου.
Μα να μη βιάζω το ταξείδι διόλου.
Καλλίτερα χρόνια πολλά να διαρκέσει
και γέρος πια ν' αράξω στο νησί,
πλούσιος με όσα κέρδισα στο δρόμο,
μη προσδοκώντας πλούτη να με δώσει η Ιθάκη.*

Στρ. 4

*Η Ιθάκη μ'έδωσε τ' ωραίο ταξείδι.
Χωρίς αυτήν δεν θα 'βγαινα στον δρόμο.
Άλλα δεν έχει να με δώσει πια.*

*Κι αν πτωχική τη βρήκα, η Ιθάκη δεν με γέλασε.
Έτσι σοφός που έγινα, με τόση πείρα,
ήδη πια το κατάλαβα οι Ιθάκες τι σημαίνουν.¹*

Το δικό μου ταξίδι με το καράβι της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. ξεκίνησε από την Αθήνα το Σάββατο 2 Νοεμβρίου 1985 με καπετάνιο-πρόεδρο το Στάθη Δημητρόπουλο, υποπλοίαρχο-αντιπρόεδρο τη Νίκη Τζαβέλλα και με εμένα ναύκληρο-γραμματέα.

Πλήρωμα του πλοίου ήταν τα 24 ιδρυτικά μέλη της Εταιρίας. Μετά από ένα χρόνο, στις 24 Οκτωβρίου, η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., ολοκληρώνοντας το δοκιμαστικό της ταξίδι προσέγγισε στο μεγάλο λιμάνι της πρώτης Γενικής Συνέλευσης και από εκεί και μετά η Εταιρία άνοιξε τα πανιά της για τις ανοιχτές γαλάζιες θάλασσες του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και της Συμβουλευτικής.

Για τριανταένα χρόνια, πάντα στη θέση του Γραμματέα της Εταιρίας, συμπλήρωσα τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις δεξιότητές μου κοντά σε σπουδαίους δασκάλους, σοφούς επιστήμονες, όπως ο Στάθης Δημητρόπουλος ή ο Μιχάλης Κασσωτάκης, *μαθαίνοντας και μαθαίνοντας από τους σπουδασμένους²*. Συνεργάστηκα πολύ αρμονικά με όλους τους προέδρους και με τα μέλη των Διοικητικών Συμβουλίων της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. *νόον γιγνώσκων αυτών³* και παίρνοντας ό,τι καλύτερο είχαν να μου δώσουν, για να γίνω και εγώ καλύτερος. Ενίσχυσα τη φιλία μου με ανθρώπους, με τους οποίους γνωριζόμουν από παλιά και απέκτησα νέους καλούς φίλους-φίλες όχι μόνο στα λόγια αλλά και στις πράξεις. Γι' αυτό, ειδικά σε κάποιους-κάποιες χρωστώ μεγάλη χάρη. Έτσι σε τούτο το μακρόχρονο ταξίδι των τριανταενός χρόνων

*...τες καλές πραγμάτειες απέκτησα
σεντέφια και κοράλλια, κεχρομπάρια κι εβένους⁴*

και στο τέλος του περίπλου νιώθω γεμάτος με γνώσεις, δεξιότητες, πείρα, συναισθήματα. Έτσι κατάφερα

*...γέρος πια ν' αράξω στο νησί,
πλούσιος με όσα κέρδισα στο δρόμο,
μη προσδοκώντας πλούτη να με δώσει η Ιθάκη.⁵*

1. Από το ποίημα του Καβάφη παρέλειψα την 1η και πιο γνωστή σε όλους στροφή κρατώντας από αυτήν μόνον το στίχο 3, τον οποίο τον πρόσθεσα στη 2η στροφή ως στίχο 2. Άλλαξα το πρόσωπο του υποκειμένου των περισσότερων ρημάτων από δεύτερο σε πρώτο. Επίσης, για μετρικούς λόγους, στον 3ο στίχο της 3ης στροφής αντικατέστησα τον αντιθετικό σύνδεσμο *Αλλά* με τον *Μα*. Η γλώσσα και η ορθογραφία είναι ακριβώς εκείνη που χρησιμοποίησε ο μεγάλος μας Ποιητής.

2. Παραλλαγή του τελευταίου στίχου της 2ης στροφής της *Ιθάκης*.

3. Παραλλαγή από τον 3ο στίχο της ραψωδίας Α' της Οδύσσειας του Ομήρου: *γνωρίζοντας τις σκέψεις, τις γνώμες, τη νοοτροπία τους*.

4. Παραλλαγή των στίχων 7 και 8 της 2ης στροφής της *Ιθάκης*.

5. Στίχοι 5-8 της 3ης στροφής.

Για όλα αυτά νιώθω ευγνωμοσύνη για τον θεσμό του Προσανατολισμού και της Συμβουλευτικής που υπηρέτησα όλα τούτα τα υπέροχα χρόνια, γιατί

*...μ'έδωσε τ' ωραίο ταξίδι.
Χωρίς αυτόν δεν θα 'βγαινα στον δρόμο.
Αλλά δεν έχει να με δώσει πια.⁶*

Και μπορεί να νιώθω λύπη που μετά από τόσες προσπάθειες, τόσες περιπέτειες τα αποτελέσματα να μην ήταν, τουλάχιστον μέχρι τώρα, αυτά που όλοι μας ονειρευόμασταν στην αρχή, όμως

*... η Ιθάκη δεν με γέλασε.
Έτσι σοφός που έγινα, με τόση πείρα,
ήδη πια το κατάλαβα οι Ιθάκες τι σημαίνουν.⁷*

*Αρχάγγελος Γαβριήλ
Γραμματέας της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. 1985-2016*

6. Στροφή 4 της *Ιθάκης*.

7. Στροφή 5 της *Ιθάκης*.

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός στο χρονοντούλαπο των Υπουργείου Παιδείας και Εργασίας.

Η κυβερνητική αδιαφορία για το θεσμό του επαγγελματικού προσανατολισμού συνεχίζεται σε όλο της το μεγαλείο. Αυτό συμβαίνει σήμερα σε εποχές οικονομικής κρίσης και με δεδομένο ότι, ο συγκεκριμένος θεσμός, μπορεί να δώσει ανάσα διεξόδων στο τέρας της ανεργίας που έχει σκαρφαλώσει σε πρωτοφανή ιστορικά επίπεδα και οδηγεί τα παιδιά μας σε μαζική μετανάστευση στο εξωτερικό.

Από την εποχή της Υπουργίας της Άννας Διαμαντοπούλου στο Παιδείας μέχρι και σήμερα, ο θεσμός συνεχίζει να αποτελεί τον φτωχό συγγενή στις προτεραιότητες του Υπουργείου αυτού, το οποίο ακολουθεί μια πολιτική υποβάθμισής του. Η διδασκαλία του σχετικού μαθήματος στη 2α Λυκείου έχει καταργηθεί. Διδάσκεται αν ανελλιπέστατα στην 2α Γυμνασίου, όπου φυσικά έχει ελάχιστη βαρύτητα αφού τα παιδιά στην ηλικία αυτή είναι ανέτοιμα για να προσανατολιστούν σοβαρά για τη μελλοντική επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Τα ΓΡΑΣΕΠ στα οποία επί σειρά πολλών ετών έχει επενδυθεί τεράστια ποσά, σημαντική τεχνογνωσία, υποδομή και ανθρώπινο δυναμικό, έχουν και αυτά καταργηθεί. Παραμένουν ανοικτά μόνο τα ΚΕΣΥΠ, τα οποία όταν και όπου λειτουργούν με στοιχειώδη επάρκεια, αδυνατούν να καλύψουν τις τεράστιες ανάγκες της αυτονόητης αγωνίας των νέων και των οικογενειών τους που αναζητούν μάταια έγκυρες συμβουλές για το χλωμό εργασιακό μέλλον.

Το Υπουργείο Εργασίας με την υπογραφή της Αν. Υπουργού κας Ράνιας Αντωνοπούλου διέθεσε πρόσφατα ποσά συνολικού ύψους της τάξης των 6,5 εκ. ευρώ απευθείας σε φορείς όπως η Ελληνική Συνομοσπονδία Εμπορίου και Επιχειρηματικότητας, ο Σύνδεσμος Επιχειρήσεων Πληροφορικής και Επικοινωνιών Ελλάδος, η Ελληνική Εταιρεία Διοικήσεων Επιχειρήσεων, ο Σύνδεσμος Βιομηχάνων Βορείου Ελλάδος για δράσεις κατάρτισης, συμβουλευτικής και πιστοποίησης.

Μέρος του σημαντικού αυτού ποσού που προέρχεται από κονδύλια της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπως αναφέρεται και στην επικεφαλίδα τους, αφορά προγράμματα συμβουλευτικής, για τα οποία δεν υπάρχει καμιά απολύτως μέριμνα ότι θα εφαρμοστούν πραγματικά στην πράξη. Όπως συμβάλει και με τον ΟΑΕΔ ο οποίος διαθέτει εκατοντάδες εκατομμύριο ευρώ για το ίδιο αντικείμενο, η επαγγελματική συμβουλευτική στην πράξη μετατρέπεται σε «καρικατούρα» σχετικών ενεργειών, αφού περιορίζεται σε απλή καταγραφή των προσωπικών στοιχείων των ατόμων τα οποία αφορά μέσω της γραμματείας των φορών υλοποίησης. Πως να χαρακτηρίσει κανείς μια τέτοια πρακτική, ντροπή ή και απάτη;

Ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., παρά τις φιλότιμες προσπάθειες αρμόδιων στελεχών του, υποφέρει από συνεχείς αλλαγές των επικεφαλής του οι οποίοι κατά κανόνα έχουν ελάχιστη σχέση με το αντικείμενο που καλούνται να υπηρετήσουν. Όταν οι ίδιοι αρχίσουν να εξοικειώνονται με το αντικείμενο, τότε αντικαθίστανται από άλλους, έτσι ώστε να αναβάλλονται οι όποιες αναγκαίες αποφάσεις.

Αμέτρητος είναι ο χρόνος που έχει περάσει από την εποχή που έχει ανακινηθεί, μελετηθεί και κατατεθεί το ζήτημα της πιστοποίησης προσόντων για τους συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού. Έτσι, συνεχίζεται να ισχύει το Τσαρούχειο δόγμα: «στην Ελλάδα είσαι ότι δηλώσεις». Με τον τρόπο αυτό, χρέη επαγγελματικού συμβούλου, οι γραμματείς των διάφορων φορέων υλοποίησης οι οποίοι εισπράττουν τεράστια ποσά για να ασκούν δήθεν συμβουλευτική.

Συμπέρασμα. Η επαγγελματική συμβουλευτική αξιοποιείται για την ενθυσιαστική πόρση από πολλούς και διάφορους αναρμόδιους και αυτό αποτελεί και έναν καλό λόγο για να παραμένει στο περιθώριο.

Το Προεδρείο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. έχει επανειλημμένα επισκεφθεί ανώτερους κυβερνητικούς παράγοντες πό τους οποίους έχει λάβει θετικότητες έως και υπερβολικές υποσχέσεις. Σε μια τέτοια επίσκεψη, Υπουργός Παιδείας δήλωσε πως «θεωρεί ότι δεν υπάρχει σωστή εκπαίδευση χωρίς επαγγελματικό προσανατολισμό». Λόγια χωρίς αντίκρισμα που αγγίζουν τα όρια της κοροϊδίας.

Από τότε κύλησε πολύ νερό στο αυλάκι του χρόνου. Και ο επαγγελματικός προσανατολισμός παρέμεινε στο χρονοντούλαπο των Υπουργείου Παιδείας και Εργασίας.

Κατσανέβας Θεόδωρος

Η Συμβουλευτική στην εποχή των προβλέψεων

Μέσα στην πληθώρα των νέων επαγγελμάτων που γεννά η εποχή μας, ξεχωριστή θέση κατέχει αυτό των «φουτουριστών» (futurists), ανθρώπων προερχόμενων από διάφορους επιστημονικούς ή επαγγελματικούς χώρους, οι οποίοι προβαίνουν σε προβλέψεις για την πορεία του κόσμου, των κοινωνιών, το μέλλον της εργασίας, τα οφέλη και τους κινδύνους της τεχνολογίας. Η –συχνά επ’ αμοιβή– προσπάθειά τους απαντά σε μια πανανθρώπινη ανάγκη: να προετοιμαστούμε επαρκώς για το άγνωστο, να διασώσουμε τα κεκτημένα μας, να είμαστε νικητές στις μελλοντικές μάχες που θα έρθουν. Οι Σύμβουλοι Σταδιοδρομίας καταλαβαίνουν την ανάγκη αυτή περισσότερο από τον καθένα: πλέον στους περισσότερους συμβουλευόμενους, πίσω από την τρέχουσα επιλογή που καλούνται να κάνουν (σπουδών, δουλειάς, μετάβασης) κρύβεται η ίδια ερώτηση: ποιος δρόμος θα με οδηγήσει σε ένα καλό επάγγελμα; Οι μελλοντολόγοι που αναφέραμε έχουν έτοιμους πίνακες προβλέψεων ανά τομέα, αναδυόμενους τομείς επαγγελμάτων και τάσεις της αγοράς του μέλλοντος, βασισμένοι σε στατιστικά στοιχεία του παρόντος και πολυπαραμετρικά μοντέλα πρόγνωσης. Θα έλεγε κανείς ότι αρκεί να εντυπώσει κανείς σε αυτό το υλικό και όλα του τα προβλήματα θα λυθούν: η επαγγελματική αποκατάσταση θα είναι δεδομένη. Ας αρχίσει παράλληλα να καλλιεργεί και τις μεταβιβάσιμες δεξιότητές του, ας ακολουθήσει ευλαβικά και τις οδηγίες σύνταξης βιογραφικού σημειώματος και όλα θα κυλήσουν κατ’ ευχήν.

Οι επιστημονικές προγνώσεις είναι χρήσιμα εργαλεία σαφώς, αλλά αποκαλύπτουν ένα μέρος της πραγματικότητας. Η Συμβουλευτική σχέση όμως, ακολουθώντας το μακραίωνα και πιο κρυφό μονοπάτι του ανθρωπισμού, βοηθά το άτομο να συνειδητοποιήσει ότι είναι «έργο σε εξέλιξη», όχι δοχείο έτοιμο να γεμίσει με την ενδεδειγμένη ποσότητα πληροφορίας που ζητά η κάθε εποχή. Μέσα από την αφήγηση του παρελθόντος το βοηθά να σχεδιάσει το προσωπικό του, μοναδικό πλάνο ζωής. Μέσα από την διήγηση των δυσκολιών του, το βοηθά να συνειδητοποιήσει ότι αυτές ίσως τον μεταμόρφωσαν σε καλύτερο άνθρωπο. Μέσα από τις περιγραφές των «σημαντικών άλλων» το βοηθά να καταλάβει τις δικές του αξίες και προτεραιότητες. Και, κυρίως, το βοηθά να αντιληφθεί ότι μόνο ο ίδιος μπορεί να ενδυναμώσει τον εαυτό του, χρησιμοποιώντας κάτι φαινομενικά απλό: την περιέργεια να γνωρίσει τον εαυτό του και τον κόσμο.

Η Συμβουλευτική, απαντώντας στις σύνθετες απαιτήσεις της εποχής μας γίνεται και η ίδια συνθετότερη: προσαρμόζεται ανά ηλικία συμβουλευόμενου, κοινωνική και εθνική ομάδα, χώρο δράσης. Αξιοποιεί τα τεχνολογικά μέσα, τη δικτύωση, την ελεύθερη διάχυση της γνώσης και τα πιο πρόσφατα πορίσματα της επιστημονικής έρευνας. Ο πυρήνας της, ωστόσο, παραμένει ο ίδιος: ένας άνθρωπος βοηθά έναν άλλο άνθρωπο να κατανοήσει ποιος είναι και ποιος αξίζει να γίνει. Και ένας τέτοιος άνθρωπος δε βρίσκει, αλλά δημιουργεί τη θέση του στον κόσμο.

*Κατσίγιαννη Ευγενία
Σύμβουλος Σταδιοδρομίας*

Όλγα Αναστασίου, Φίλιππος Βλάχος***

**Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ
ΜΕ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ**

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχθεί η σημασία της παροχής συμβουλευτικής υποστήριξης στους γονείς παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές και τα οφέλη που μπορεί να έχει αυτή. Στην ανασκόπηση αυτή παρουσιάζονται οι αναπτυξιακές διαταραχές και η εμπειρία ανατροφής ενός παιδιού με κάποια ή κάποιες από αυτές τις διαταραχές. Ακολουθεί η παρουσίαση των θετικών αποτελεσμάτων της συμβουλευτικής στήριξης στους γονείς, καθώς και μερικών τύπων παρεμβάσεων που έχουν εφαρμοστεί για το σκοπό αυτό. Μέσα από την παρουσίαση αυτή επιχειρείται να τεκμηριωθεί η αποτελεσματικότητά τους στη βελτίωση της ζωής των γονέων, αλλά και στις πρακτικές ανατροφής που εφαρμόζουν.

Λέξεις κλειδιά: συμβουλευτική, γονείς παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές

Olga Anastassiou, Filippos Vlachos***

**THE CONSULTATIVE SUPPORT IN PARENTS
OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISORDERS**

The purpose of this paper is to highlight the importance of providing counselling to parents of children with developmental disabilities and the benefits it can have it. This review presents the developmental disorders and parenting experience of a child with one or some of these disorders. We also present the positive results of counselling support to parents and some types of interventions that have been implemented for this purpose. Through this presentation we attempted to substantiate the effectiveness of counselling in improving the lives of parents and the parenting practices applied.

Key words: counselling, parents of children with developmental disorders

* Η Ο.Α. είναι εκπαιδευτικός και τελειόφοιτη του ΜΠΣ Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και την Υγεία. Επικοινωνία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΕΑ, Αργοναυτών και Φιλελλήνων, 38221, Βόλος, Τηλ. 2421074739, e-mail: olanastasiou@uth.gr

** Ο Φ.Β. είναι Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Επικοινωνία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΕΑ, Αργοναυτών και Φιλελλήνων, 38221, Βόλος, Τηλ. 2421074739, e-mail: fvlachos@uth.gr

Οι αναπτυξιακές διαταραχές

Σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία, οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές, όπως τις κατονομάζει, εμφανίζονται κατά την περίοδο της ανάπτυξης του παιδιού, συνήθως πριν τη φοίτησή του στο δημοτικό σχολείο. Οι διαταραχές αυτές αφορούν ελλείμματα στον προσωπικό, τον κοινωνικό, τον ακαδημαϊκό, και αργότερα στον επαγγελματικό τομέα και μπορούν να περιλαμβάνουν πολύ συγκεκριμένους περιορισμούς στη μάθηση και τον έλεγχο ποικίλων λειτουργιών, αλλά και γενικότερες ανεπάρκειες στις κοινωνικές δεξιότητες ή/και τη νοημοσύνη. Επιπλέον, αρκετά συχνά υπάρχει πιθανότητα συνύπαρξης διαφορετικών αναπτυξιακών διαταραχών στο ίδιο άτομο (APA, 2013· Βλάχος, 2015).

Στις αναπτυξιακές διαταραχές ανήκουν, σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία, ποικίλες διαταραχές και δυσκολίες. Τέτοιες αναπτυξιακές διαταραχές είναι οι μαθησιακές δυσκολίες, η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), οι διαταραχές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, η δυσπραξία, οι διαταραχές επικοινωνίας και η νοητική καθυστέρηση (APA, 2013).

Η νοητική καθυστέρηση αφορά ελλείμματα στις γενικές νοητικές λειτουργίες, όπως είναι η λογική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η αφηρημένη σκέψη, η κριτική σκέψη, ακαδημαϊκή μάθηση και η μάθηση που προέρχεται από την εμπειρία. Τα ελλείμματα αυτά επηρεάζουν την προσαρμοστικότητα και τη λειτουργικότητα του ατόμου στην

κοινωνική του ζωή και το βαθμό της αυτονομίας του (APA, 2013).

Οι διαταραχές επικοινωνίας περιλαμβάνουν διαταραχές σχετικές με τη γλώσσα και την ομιλία, την επικοινωνία και τον τραυλισμό. Όπως κι άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, οι διαταραχές επικοινωνίας εμφανίζονται σε μικρή ηλικία και μπορεί να προκαλέσουν δυσκολίες που θα αντιμετωπίζει το άτομο σε όλη του τη ζωή. Η διαταραχή του φάσματος του αυτισμού συνδέεται με ελλείμματα στην επικοινωνία και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του ατόμου, που μπορεί να εκδηλώνονται σε ποικίλες εκφάνσεις της ζωής του. Η διαταραχή αυτή χαρακτηρίζεται και από την εκδήλωση επαναλαμβανόμενων προτύπων συμπεριφοράς, ιδιαίτερων ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων (APA, 2013).

Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα χαρακτηρίζεται από μειωμένη προσοχή, δυσκολία στην οργάνωση και/ή υπερκινητικότητα και παρορμητισμό. Η ΔΕΠ-Υ εξακολουθεί να εμφανίζεται στο άτομο και κατά την ενήλικη ζωή, μέσω μιας πιθανά μειωμένης λειτουργικότητας στον κοινωνικό, τον ακαδημαϊκό και τον επαγγελματικό τομέα (APA, 2013).

Στη δυσπραξία και γενικότερα στις διαταραχές των κινητικών δεξιοτήτων ανήκουν η αναπτυξιακή διαταραχή του συντονισμού, η διαταραχή των στερεοτυπικών κινήσεων, καθώς και τα μυοσπάσματα (τικ). Τέλος, όσον αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες, εμφανίζονται αρχικά κατά τα σχολικά χρόνια και περιλαμβάνουν δυσκολίες σε θεμελιώδεις

ακαδημαϊκές ικανότητες όπως η ανάγνωση, η γραφή ή/και τα μαθηματικά. Το άτομο παρουσιάζει σε όλη τη ζωή του δυσκολίες στους τομείς που σχετίζονται με τις ικανότητες αυτές (APA, 2013).

Το βίωμα της ανατροφής παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές

Οι γονείς των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές επηρεάζονται σημαντικά από τη διάγνωση και τη διαταραχή που έχει το παιδί τους, τόσο στον συναισθηματικό τομέα, όσο και στη συμπεριφορά και τις πρακτικές ανατροφής στις οποίες καταφεύγουν. Συγκεκριμένα, οι γονείς μπορεί να βιώσουν άγχος και συναισθήματα θλίψης και σοκ, ακόμη και να παρουσιάσουν συμπτώματα κατάθλιψης ή/και μετατραυματικού άγχους (Ghosh Ippen et al., 2014, όπως αναφ. στο Williams, Carson, Zamora, Harley & Lakatos, 2014).

Σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, η προσαρμογή των γονέων στην οικογενειακή ζωή, όταν υπάρχουν παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές, γίνεται με ποικίλους τρόπους (Glidden & Schoolcraft, 2003· Singer, 2006, όπως αναφ. στο Singer, Ethridge & Aldana, 2007). Παλαιότερα ερευνητικά δεδομένα εστίαζαν στις αρνητικές συνέπειες που έχει για τους γονείς να μεγαλώνουν παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές, κάτι που ανατρέπουν οι σύγχρονες έρευνες πάνω στο θέμα, οι οποίες αναφέρουν μακρόχρονα οφέλη και αυξημένη ανθεκτικότητα των γονέων αυτών. Συγκεκριμένα, έρευνες αναφέρουν αυ-

ξημένη ευαισθησία και αντοχή που παρουσιάζουν οι γονείς των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές, ανεπτυγμένη επικοινωνία και συνοχή που εμφανίζουν οι οικογένειες, όπως και ανεπτυγμένη αίσθηση για το τι είναι σημαντικό στη ζωή και για ζητήματα πνευματικότητας, αλλά και αυξημένη αυτοπεποίθηση και δεξιότητες που σχετίζονται με την αντιμετώπιση των ποικίλων προκλήσεων που μπορεί να συναντούν (Green, 2007· Scorgie & Wilgash, 2008· Taunt & Hastings, 2002 όπως αναφ. στο Williams et al., 2014).

Ωστόσο, παρά τα θετικά αποτελέσματα της ανατροφής παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές, παρατηρούνται συχνά στους γονείς υψηλά επίπεδα πίεσης και άγχους (Singer, Ethridge & Aldana, 2007), τα οποία είναι υψηλότερα από αυτά που παρατηρούνται στους γονείς παιδιών με τυπική ανάπτυξη (Hastings & Beck, 2004 όπως αναφ. στο Singer, Ethridge & Aldana, 2007· Singer et al., 2007). Σύμφωνα με τους Yamada et al. (2012) οι μητέρες παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τους γονείς, των οποίων τα παιδιά έχουν κάποια χρόνια ασθένεια. Αυτό οφείλεται στα συμπτώματα που εκδηλώνουν τα παιδιά αυτά, αλλά και στα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζουν. Επιπλέον, οι ίδιοι ερευνητές τονίζουν ότι η υποστήριξη των γονέων από τους δικούς τους γονείς συμβάλλει στην βελτιωμένη ποιότητα της ζωής των πρώτων (Yamada et al., 2012).

Τα ερευνητικά δεδομένα από τη μελέτη των Glidden και Jobe (2006, όπως αναφ. στο Singer, Ethridge & Aldana,

2007· Singer et al., 2007) υποδεικνύουν μια σταδιακή βελτίωση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων των γονιών παιδιών με σύνδρομο Down από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των πέντε ετών. Τα καταθλιπτικά συμπτώματα που μπορεί να παρουσιαστούν σχετίζονται με προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές (Floyd & Phillippe, 1993· Baker et al., 2003· Hastings et al., 2006· Lecavalier et al., 2006, όπως αναφ. στο Singer, Ethridge & Aldana, 2007· Singer et al., 2007).

Τέλος, είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζουν οι Yamada et al. (2012), οι οποίοι αναδεικνύουν τη σχέση της ποιότητας ζωής των γονέων παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές με χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Συγκεκριμένα, χαρακτηριστικά νευρωτισμού συνδέονται με χαμηλά επίπεδα ποιότητας ζωής των γονέων (Yamada et al., 2012).

Η ψυχολογική υποστήριξη των γονέων παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές

Σύμφωνα με την Capozzi (2000), οι γονείς των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές έχουν ανάγκη από έναν σταθερό και μόνιμο ακροατή και, συνεπώς, χρειάζονται μακροχρόνια ψυχολογική υποστήριξη. Η στήριξη αυτή είναι απαραίτητη καθ' όλη τη διάρκεια της ανατροφής του παιδιού τους. Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα αναφέρονται στην αξία της συμβουλευτικής υποστήριξης των γονέων, όταν το παιδί τους

φαίνεται να αντιμετωπίζει κάποιου είδους πρόβλημα. Η συμβουλευτική είναι δυνατόν να τους βοηθήσει όχι μόνον επειδή μπορεί να συμβάλλουν και οι ίδιοι στο πρόβλημα που αντιμετωπίζει το παιδί, αλλά κυρίως επειδή οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση της ψυχικής υγείας του παιδιού τους (Kindsvatter, Duba & Dean, 2008).

Σε συμφωνία με τα παραπάνω δεδομένα, οι Dyches, Smith, Korth, Roper και Mandleco (2012) αναφέρονται στη σημασία της ανατροφής στην καλύτερη ανάπτυξη των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές. Υποστηρίζουν ότι η ανατροφή των παιδιών θα πρέπει να περιέχει στοιχεία όπως η αποδοχή, η ζεστασιά, η ευαισθησία, η υπευθυνότητα, η φροντίδα, η κατανόηση και η φροντίδα για κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη (Dyches et al., 2012). Αυτό αναδεικνύει την αναγκαιότητα της παροχής συμβουλευτικής υποστήριξης στους γονείς στο επίπεδο της εκμάθησης δεξιοτήτων που θα βελτιώσουν τις γονικές τους ικανότητες και μεθόδους. Οι παρεμβάσεις που μπορούν να εφαρμοστούν σε κάθε περίπτωση είναι ποικίλες, ενώ η επιλογή μπορεί να γίνει και με βάση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των γονέων, τα οποία σχετίζονται άμεσα με την ποιότητα της ζωής τους (Yamada et al., 2012).

Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα που μιλούν για την εμφάνιση ανθεκτικότητας στους γονείς των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές, θεωρείται μεγάλης σημασίας η παροχή βοήθειας και υποστήριξης σε αυτούς, ώστε, αφενός να καταφέρουν να μειώ-

σουν την πίεση που μπορεί να νιώθουν και αφετέρου να ενισχύσουν τα θετικά αποτελέσματα της εμπειρίας της ανατροφής. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Williams et al. (2014), η ανθεκτικότητα των γονέων παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την οικονομική κατάσταση της οικογένειας, τη διαθεσιμότητα των απαραίτητων βοηθητικών πόρων, αλλά και τον βαθμό της ύπαρξης στην οικογένεια αντιλήψεων για το στιγματισμό των ατόμων με αναπηρία. Τα στοιχεία αυτά που φέρονται να καθορίζουν την εμφάνιση της ανθεκτικότητας στους γονείς, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους συμβούλους και τους θεραπευτές κατά την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και την εφαρμογή ποικίλων παρεμβάσεων.

Επιπλέον, θεωρείται απαραίτητη η εφαρμογή παρεμβάσεων με σκοπό την άμεση αντιμετώπιση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων που μπορεί να παρουσιάζουν οι γονείς (Singer, Ethridge & Aldana, 2007· Singer et al., 2007). Όπως υποστηρίζουν οι Yamada et al. (2012) για τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής των μητέρων παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές, είναι σημαντική η ενίσχυση της κοινωνικής υποστήριξης που δέχονται, αλλά και της υποστήριξης από το σύντροφό τους.

Οι παρεμβάσεις που εφαρμόζονται για την υποστήριξη των γονέων παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές σχετίζονται με ποικίλες ψυχολογικές προσεγγίσεις. Πιο συγκεκριμένα, προέρχονται από τη συμπεριφορική εκπαίδευση γονέων, τη γνωστική συμπεριφορική εκπαίδευση, τις παρεμβάσεις που βασίζο-

νται στο σύστημα της οικογένειας, αλλά και πολυσύνθετες θεραπευτικές παρεμβάσεις. Αναφορικά με τις γνωστικές συμπεριφορικές παρεμβάσεις, τονίζεται ότι εστιάζουν στη μείωση και την πρόληψη των συνεπειών που μπορεί να προκαλέσει το άγχος που προέρχεται από την ανατροφή παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές. Αυτό επιχειρείται μέσα από την εκμάθηση δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης (Singer, Ethridge και Aldana, 2007· Singer et al., 2007).

Επιπλέον, οι σύμβουλοι θα πρέπει να μελετούν τις οικογένειες των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές ως προς την ανθεκτικότητα, την αλλαγή που μπορεί να παρουσιάσουν λόγω της εμφάνισης της διαταραχής, αλλά και το νόημα που μπορεί να δίνουν στις εμπειρίες αυτές. Με αυτόν τον τρόπο, η επαφή τους με τις οικογένειες αυτές θα χαρακτηρίζεται από ελπίδα και αίσθημα περηφάνειας γι' αυτές, αντί να κυριαρχούν η λύπη και η συμπόνοια (Williams et al., 2014). Η άποψη αυτή ενισχύεται από τα δεδομένα που αποδεικνύουν τη δύναμη που έχουν οι αντιλήψεις των επαγγελματιών να επηρεάζουν τα λόγια και τη συμπεριφορά τους κατά την επικοινωνία τους με οικογένειες παιδιών με αναπηρίες (Shakespeare, Iezzoni, & Groce, 2009· Stanton & Besser, 1998, όπως αναφ. στο Williams et al., 2014).

Άλλοι ερευνητές εστιάζουν στις στρατηγικές που θα πρέπει να διδάσκονται κατά τις συμβουλευτικές και θεραπευτικές παρεμβάσεις γονέων παιδιών με κάποια αναπηρία ή διαταραχή. Συγκεκριμένα, οι Scorgie και Wilgosh (2008, όπως αναφ. στο Williams et al., 2014) αναφέρουν την αναγκαιότητα εκ-

μάθησης στρατηγικών νοσηματοδότησης και αναπλαισίωσης της κατάστασης που βιώνουν και της σωστής διαχείρισης των διαθέσιμων πηγών. Επιπλέον, τονίζουν τη σημασία επίτευξης της ισορροπίας ανάμεσα στους ρόλους και τις υποχρεώσεις που έχουν οι γονείς προς τα παιδιά τους και στην προσωπική και οικογενειακή τους ζωή.

Οι Scorgie, Wilgosh και Sobsey (2004, όπως αναφ. στο Williams et al., 2014) εστιάζουν στην αναγκαιότητα να τονίζεται στην οικογένεια η δύναμη που φαίνεται να δείχνει στην κατάσταση που αντιμετωπίζει, ενώ είναι καλό να συζητούνται τα οφέλη της εμπειρίας ανατροφής του παιδιού τους. Σύμφωνα με τους Singer, Ethridge και Aldana, Singer et al. (2007), η πιο διαδεδομένη θεωρία σχετικά με το στρες που βιώνουν οι οικογένειες με παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές δίνει μία πιθανή εξήγηση για τα συναισθήματα που βιώνουν οι οικογένειες αυτές. Συγκεκριμένα, η θεωρία υποστηρίζει ότι τα αποτελέσματα της βίωσης στρεσογόνων γεγονότων προκύπτουν από την αλληλεπίδραση της φύσης του γεγονότος, του τρόπου που το αξιολογούν τα άτομα, της στήριξης που δέχονται από το περιβάλλον τους, αλλά και της ικανότητά τους να αντεπεξέρχονται στις δύσκολες καταστάσεις. Επιπλέον, τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να αναδείξουν την πιθανή αντοχή της εκάστοτε οικογένειας (Singer, Ethridge & Aldana, 2007· Singer et al., 2007).

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία των προβλημάτων συμπεριφοράς που μπορεί να παρουσιάζουν τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές για την εκδήλω-

ση καταθλιπτικών συμπτωμάτων από την πλευρά των γονέων, οι ερευνητές έχουν εφαρμόσει διάφορες παρεμβάσεις με σκοπό την υποστήριξη των τελευταίων. Συγκεκριμένα, οι παρεμβάσεις αυτές εστιάζουν συνήθως στην κοινωνική μάθηση (Lucyshyn et al., 2002, όπως αναφ. στο Singer, Ethridge & Aldana, 2007) ή την ανάπτυξη τεχνικών για την αντιμετώπιση προβλημάτων και τη διαχείριση των συναισθημάτων (Hastings & Beck, 2004, όπως αναφ. στο Singer, Ethridge & Aldana, 2007· Singer et al., 2007) και βασίζονται κυρίως σε γνωστικές συμπεριφορικές προσεγγίσεις ψυχοεκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων αυτών τονίζουν τη βελτιωμένη συμπεριφορά που παρατηρείται στα παιδιά, μετά από την εφαρμογή συμπεριφορικής εκπαίδευσης στους γονείς (Singer, Ethridge & Aldana, 2007· Singer et al., 2007).

Παρεμβάσεις συμβουλευτικής για γονείς παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η διάγνωση του παιδιού με αναπτυξιακές διαταραχές μπορεί να δημιουργήσει ποικίλα συναισθήματα και αντιδράσεις στους γονείς. Λαμβάνοντας υπόψη τα συναισθήματα αυτά και τις αντιδράσεις, οι Ghosh Ippen et al. (2014, όπως αναφ. στο Williams et al., 2014) πρότειναν την εφαρμογή της *παρέμβασης της «ψυχοθεραπείας γονέα και παιδιού»*. Μέσω της προσέγγισης αυτής, επιχειρείται η έγκαιρη παρέμβαση στη σχέση των γονέων με το παιδί και η βελτίωσή της, αλ-

λά και η παροχή βοήθειας στους γονείς, ώστε να μπορέσουν να δώσουν νόημα στην εμπειρία της ανατροφής ενός παιδιού με αναπτυξιακές διαταραχές.

Πριν από την έναρξη της παρέμβασης, ο σύμβουλος είναι σημαντικό να συζητήσει με τους γονείς για τη δική τους οπτική σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού τους. Επίσης, μέσα από τη συζήτηση, θα πρέπει να εστιάσει και να εξετάσει την κατανόηση των γονέων σχετικά με τη διάγνωση του παιδιού τους, αλλά και τις προσδοκίες τους και τις αντιλήψεις για τους παράγοντες που θεωρούν ότι συνέβαλλαν στη αναπτυξιακή διαταραχή με την οποία έχει διαγνωστεί το παιδί τους. Τέλος, θα πρέπει να αξιολογήσει τον βαθμό εμφάνισης άγχους λόγω της κατάστασης του παιδιού (Williams et al., 2014). Αυτό είναι σημαντικό, καθώς τα συναισθήματα θλίψης και απελπισίας των γονέων μπορεί να συμβάλλουν αρνητικά στη σχέση τους με το παιδί (Ghosh Ippen et al., στο 2014, όπως αναφ. Williams et al., 2014).

Η «ψυχοθεραπεία γονέα και παιδιού» εστιάζει στην ανάπτυξη της δυνατότητας από πλευράς των γονέων να αναζητούν τις απαραίτητες και χρήσιμες γι' αυτούς υπηρεσίες, καθώς και τις διαθέσιμες πηγές. Ακόμη, κατά την εφαρμογή της επιχειρείται η σύνδεση των οικογενειών με άλλες οικογένειες, με σκοπό την παροχή και την αποδοχή υποστήριξης και βοήθειας σε διάφορους τομείς που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη αναπτυξιακή διαταραχή του παιδιού τους (Williams et al., 2014).

Οι Morison, Bromfield και Cameron (2003) πρότειναν ένα μοντέλο υποστήριξης των γονέων παιδιών με χρόνιες

ασθένειες και αναπηρίες που μπορεί να εφαρμοστεί από τη στιγμή της διάγνωσης και σε ολόκληρη την ενήλικη ζωή του ατόμου που έχει διαγνωστεί. Στόχος του μοντέλου αυτού είναι ο *περιορισμός των τραυματικών συμπτωμάτων* που μπορεί να βιώνει η οικογένεια από την ανατροφή ενός παιδιού με χρόνια ασθένεια ή αναπηρία. Η τραυματική εμπειρία συνδέεται με τη χρονική στιγμή της διάγνωσης και τα επεισώδια κρίσεων που μπορεί να σημειώθηκαν λόγω της ασθένειας ή της διαταραχής (Atkinson et al., 1998· Cohen, 1993· Morrison, 1994· Wiseman, 1996, όπως αναφ. στο Morison, Bromfield & Cameron, 2003). Επίσης, το μοντέλο αυτό επιδιώκει την ανάπτυξη δεξιοτήτων προσαρμογής μέσα από την αναδόμηση της ελπίδας, την ενδυνάμωση της ανθεκτικότητας, την επανάκτηση του ελέγχου της ζωής τους, την επανασύνδεση της οικογένειας με δίκτυα υποστήριξης, αλλά και την αναπλαισίωση της τραυματικής τους εμπειρίας (Morison, Bromfield & Cameron, 2003).

Το μοντέλο συμβουλευτικής που προτείνεται από τους Morison, Bromfield και Cameron (2003) συνδυάζει τη συμβουλευτική των γονέων σε θέματα που αφορούν τη σχέση τους, τις συναισθηματικές τους δυσκολίες και το γονικό άγχος με θέματα που αφορούν τη συγκεκριμένη δυσκολία του παιδιού τους. Επιπλέον, οι ερευνητές θεωρούν σημαντική την ιδιαίτερη ψυχολογική στήριξη των γονέων σε περιόδους κρίσης. Ιδιαίτερα σημαντική θεωρούν τη χρήση ιστοριών κατά τη συμβουλευτική διαδικασία, μέσα από τις οποίες οι συμβουλευόμενοι θα μπορέσουν να

αναπλαισιώσουν τη δυσκολία τους και να ανακτήσουν την ελπίδα και τη δύναμη.

Η ψυχοδυναμική προσέγγιση της ψυχοθεραπείας και της συμβουλευτικής θέτει ως έναν από τους κυρίαρχους στόχους της συμβουλευτικής διαδικασίας να μπορέσουν οι γονείς να φανταστούν και να κατανοήσουν την άτυπη ανάπτυξη του παιδιού τους (Capozzi, 2000). Θεωρεί σημαντικό να τους προσφέρει ο σύμβουλος ένα μέρος, όπου θα μπορούν ως ζευγάρι να μοιραστούν με κάποιον την απογοήτευση και τον πόνο τους. Επίσης, η συμβουλευτική διαδικασία μπορεί να δώσει στους γονείς τη δυνατότητα να επανακτήσουν μέρος της αντίληψής τους για τις ικανότητες που έχουν ως γονείς, τις οποίες θεωρούσαν ως τότε ανεπαρκείς. Αργότερα, προτείνεται η παρουσία και των παιδιών στη διαδικασία, ώστε να μπορέσει η οικογένεια να διαχειριστεί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και που πρόκειται ίσως να αντιμετωπίσει στο μέλλον (Capozzi, 2000).

Η Capozzi (2000) υποστηρίζει ότι είναι σημαντικό ο σύμβουλος να γνωρίζει πληροφορίες για την αναπτυξιακή διαταραχή με την οποία έχει διαγνωστεί το παιδί των γονέων που έχει αναλάβει. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να γνωρίζει το ιστορικό, το αναπτυξιακό προφίλ, αλλά και τις προγνώσεις που έχουν γίνει για το παιδί. Παρά τη σημασία των παραπάνω πληροφοριών, η συμβουλευτική διαδικασία θα πρέπει να εστιάζει στη σχέση που συνδέει τους γονείς με το παιδί, την οποία και έχει τροποποιήσει η διαταραχή και η διάγνωση της (Capozzi, 2000).

Επιπλέον, θα πρέπει να επιχειρείται μέσω της συμβουλευτικής που παρέχεται στους γονείς, μια πιο ολοκληρωμένη επεξεργασία των αναπαραστάσεων της ιδανικής πραγματικότητας που μπορεί να έχουν, σε σχέση με την πραγματικότητα που βιώνουν, λόγω της αναπτυξιακής διαταραχής που έχει το παιδί τους. Έτσι, η συμβουλευτική παρέμβαση θα βοηθήσει τους γονείς να δημιουργήσουν μια εικόνα, μια αναπαράσταση της ανάπτυξης που θα ακολουθήσει το δικό τους παιδί, προσεγγίζοντας το δυνατόν περισσότερο ρεαλιστικά το μέλλον (Capozzi, 2000).

Οι Haugstvedt, Graff-Iversen, Bukholm, Haugli και Hallberg (2012), εφάρμοσαν σε γονείς παιδιών με ποικίλες διαταραχές μια ομαδική συμβουλευτική παρέμβαση, βασιζόμενη στην *προσέγγιση της Gestalt, της φαινομενολογίας του σώματος και των προσωπικών κατασκευών*. Στην παρέμβαση αυτή οι αντιδράσεις του σώματος που παρουσίαζαν οι γονείς, τα συναισθήματα και οι σκέψεις τους θεωρούνταν πως είναι πολύ στενά συνδεδεμένα μεταξύ τους. Τα μέλη της ομάδας συμμετείχαν σε δραστηριότητες, όπως είναι η εκπαίδευση για την απόκτηση της συνείδησης του σώματος και του νου, η συγγραφή και η δημιουργική ζωγραφική, τα οποία τα μοιράζονταν μεταξύ τους συζητώντας σε ζευγάρια, σε υποομάδες ή και με ολόκληρη την ομάδα. Όλοι οι γονείς που συμμετείχαν στην παρέμβαση τόνισαν την ανάγκη τους να έχουν την ελευθερία να δρουν «όντας ο εαυτός τους» (Haugstvedt et al., 2012).

Κατά τη συμμετοχή τους στην ομάδα οι γονείς ένιωθαν μεγάλη άνεση να

εκφράσουν τις σκέψεις, τις αντιδράσεις και τα συναισθήματά τους μπροστά στα υπόλοιπα μέλη και το σύμβουλο, οι οποίοι ένιωθαν να τους κατανοούν. Με αυτόν τον τρόπο έπαιρναν παράλληλα το ρίσκο να εισπράξουν απαντήσεις και αντιδράσεις που μπορεί να ήταν δυσάρεστες ή και οδυνηρές. Συνεπώς, θεωρούσαν ότι τα συναισθήματα και οι σκέψεις τους ήταν φυσιολογικές και καθόλου ασυνήθιστες για τους ανθρώπους που είχαν απέναντί τους (Haugstvedt et al., 2012).

Επιπλέον, η ομάδα βοήθησε τους γονείς που συμμετείχαν να μπορέσουν να περιγράψουν τον εαυτό τους και τις εμπειρίες τους με διαφορετικές, καινούργιες λέξεις, οι οποίες προέκυπταν και από τις δραστηριότητες που έκαναν κατά τη συμβουλευτική διαδικασία και αναδείκνυαν μια καλύτερη κατανόηση του εαυτού. Με αυτόν τον τρόπο, έδωσαν μια διαφορετική εικόνα τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τα βιώματά τους, στηριζόμενοι στις δικές τους αξίες και πεποιθήσεις και κατάφεραν να ανακαλύψουν και να βιώσουν περισσότερες εναλλακτικές προσεγγίσεις των αντιδράσεών τους και της ζωής με την οικογένειά τους (Haugstvedt et al., 2012). Η αφηγηματική προσέγγιση της ψυχοθεραπείας τονίζει τη σημασία της ανακατασκευής της προσωπικής ιστορίας και αφήγησης του ατόμου για την επίτευξη της καλύτερης κατανόησης και συνείδησης του εαυτού (White & Epston, 1990 στο Haugstvedt et al., 2012).

Αξιοσημείωτη ήταν και η συνειδητοποίηση πολλών γονέων για τα πραγματικά συναισθήματα που έκρυβαν μέσα τους και για το μέγεθος των συναι-

σθημάτων αυτών. Πολλές φορές, τα μέλη δεν επέτρεπαν στον εαυτό τους να βιώσει κάποια συναισθήματα, κάτι που επιτεύχθηκε μέσα στην ομάδα. Η αποφυγή των συναισθημάτων τους οφειλόταν είτε στο φόβο που μπορεί να ένιωθαν γι' αυτά και την ντροπή που τους προκαλούσαν είτε στο γεγονός ότι δεν τα θεωρούσαν αρκετά σημαντικά (Haugstvedt et al., 2012).

Η καλύτερη κατανόηση του εαυτού που επιτεύχθηκε μέσα από την ομάδα είχε ως αποτέλεσμα να είναι περισσότεροι παρόντες και να έχουν μεγαλύτερη συνείδηση των γεγονότων και της εκάστοτε κατάστασης. Με αυτόν τον τρόπο έπαψαν να καταφεύγουν παθητικά στη διαφυγή και την αποφυγή και στράφηκαν στην ενεργή συμμετοχή στις καταστάσεις που προέκυπταν. Αποκτώντας συνείδηση των αξιών και αποδεχόμενοι τα συναισθήματά τους, οι γονείς που συμμετείχαν στην ομάδα της παρέμβασης μπορούσαν πλέον να αξιοποιούν καλύτερα τις διαθέσιμες πηγές (Haugstvedt et al., 2012).

Αρκετές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τη συμβουλευτική υποστήριξη, αλλά και τις συγκεκριμένες παρεμβάσεις που μπορούν να δεχτούν οι γονείς, ανάλογα με την αναπτυξιακή διαταραχή που έχει διαγνωστεί το παιδί τους. Παρακάτω παρατίθενται ορισμένες παρεμβάσεις που έχουν εφαρμοστεί σε γονείς, των οποίων τα παιδιά έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες, νοητική καθυστέρηση και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής ή/και υπερκινητικότητα.

Ξεκινώντας από τις μαθησιακές δυσκολίες, οι Danino και Shechtman

(2012) αναφέρουν ότι, όπως δείχνουν οι έρευνες, σπάνια παρέχεται βοήθεια στους γονείς των παιδιών που έχουν διαγνωστεί με αυτές. Αντιθέτως, η στήριξη παρέχεται μόνο στα παιδιά και αφορά κυρίως τον ακαδημαϊκό τομέα. Οι παρεμβάσεις που είναι περισσότερο συχνές στους γονείς έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα και στοχεύουν στην εκμάθηση τρόπων αντιμετώπισης των παιδιών με τις μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων αυτών στην εμπειρία της ανατροφής παιδιών με τη συγκεκριμένη αναπτυξιακή διαταραχή φαίνεται να είναι θετικά (Danino & Shechtman, 2012). Οι ερευνητές που μελέτησαν τα αποτελέσματα της δημιουργίας ομάδων εκφρασης και υποστήριξης για μητέρες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες παρατήρησαν μείωση του άγχους των μητέρων, βελτίωση της αντίληψής τους για το παιδί, αλλά και αυξημένη αίσθηση ελέγχου ως γονείς (Shechtman & Gilat, 2005, όπως αναφ. στο Danino & Shechtman, 2012).

Οι Danino και Shechtman (2012) σύγκριναν μέσα από την έρευνα που πραγματοποίησαν τα αποτελέσματα της ομαδικής συμβουλευτικής και της ατομικής συμβουλευτικής και καθοδήγησης σε γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν αναδεικνύουν την μείωση του άγχους που βιώνουν οι γονείς στους συμμετέχοντες στην ομαδική συμβουλευτική, στοιχείο που δεν παρατηρήθηκε σε εκείνους που έλαβαν ατομική καθοδήγηση. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες και των δύο παρεμβάσεων έδειξαν να έχουν αύξηση της υποστήριξης που δέ-

χονται από το κοινωνικό τους περιβάλλον (Danino & Shechtman, 2012). Η μείωση του άγχους αναφέρεται ως ιδιαίτερα σημαντική, καθώς συμβάλλει στη θετικότερη ανταπόκριση των γονέων στις ανάγκες των παιδιών τους (Hanks et al., 2007, όπως αναφ. στο Danino & Shechtman, 2012).

Όπως είναι εμφανές από τα δεδομένα που προκύπτουν από την έρευνα των Danino και Shechtman (2012), η ομαδική συμβουλευτική αναδεικνύεται περισσότερο αποτελεσματική στους γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Κάτι που ίσως εξηγεί αυτό το εύρημα είναι η άποψη των Yalom και Leszcz (2005, όπως αναφ. στο Danino & Shechtman, 2012), οι οποίοι εστιάζουν στο αίσθημα της καθολικότητας που δημιουργείται από τη συνειδητοποίηση ότι το παιδί τους δεν είναι το μόνο που αντιμετωπίζει συγκεκριμένες δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, το γεγονός ότι στην ομάδα γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες υπάρχουν πολλά άτομα με παρόμοια προβλήματα, τους βοηθά να μειώσουν την απογοήτευση και το αίσθημα αποτυχίας που βιώνουν.

Σύμφωνα με τους Danino και Shechtman (2012), η ομαδική συμβουλευτική μπορεί να προσφέρει στους γονείς τη δυνατότητα να μάθουν πράγματα από τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση, αλλά και να μιμηθούν συμπεριφορές που υποδεικνύονται από άλλα μέλη. Επιπλέον, στην ομάδα μπορεί να αναπτυχθεί η ενόραση του ατόμου, αλλά και το αίσθημα του αλτρουισμού, καθώς είναι δυνατό να παρέχει τη βοήθειά του σε όποιο μέλος της ομάδας τη χρειάζεται.

Οι Douma, Dekker και Koot (2006) εξέτασαν την υποστήριξη που χρειάζονται οι γονείς παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Τα δεδομένα αυτά μπορούν να ληφθούν υπόψη από το σύμβουλο και να αξιοποιηθούν κατά την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στους γονείς αυτούς. Αναφέρουν ότι οι γονείς αυτοί έχουν ανάγκη τη λήψη πληροφοριών, βοήθεια για την φροντίδα των παιδιών, την οικογενειακή και κοινωνική στήριξη, ορισμένες ιατρικές και κοινωνικές υπηρεσίες, βοήθεια στο να μιλήσουν στο περιβάλλον τους για τη νοητική καθυστέρηση του παιδιού, αλλά και οικονομική στήριξη (Douma, Dekker & Koot, 2006). Προκειμένου να βοηθηθούν οι γονείς από την παρεχόμενη συμβουλευτική υποστήριξη, είναι απαραίτητος ο καθορισμός των συγκεκριμένων αναγκών που έχει η εκάστοτε οικογένεια. Επίσης, στοιχείο που θα μπορούσε να βοηθήσει στη συμβουλευτική των γονέων παιδιών με νοητική καθυστέρηση αποτελεί η ανάγκη τους για συναισθηματική υποστήριξη και για συμβουλές σε ποικίλα ζητήματα, η οποία τονίζεται από τους Douma, Dekker και Koot (2006).

Οι Ferrin et al. (2014) μελέτησαν την εφαρμογή ενός προγράμματος ψυχοεκπαίδευσης για τους γονείς παιδιών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). Υποστήριξαν ότι τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα των ψυχοκοινωνικών και συμπεριφορικών παρεμβάσεων στη μείωση των προβλημάτων που εξωτερικεύονται λόγω της ΔΕΠ-Υ και την παράλληλη βελτίωση της ποιότητας

ζωής και των στρατηγικών διαχείρισης των οικογενειών παιδιών με ΔΕΠ-Υ (Sonuga-Barke et al., 2013, όπως αναφ. στο Ferrin et al., 2014).

Η ψυχοεκπαίδευση που προτείνεται από τους Ferrin et al. (2014), ορίζεται ως μια συστηματική και διδακτική προσέγγιση, κατάλληλη για την πληροφόρηση των γονέων και των συγγενών τους για την ασθένεια και τη θεραπεία της, η οποία διευκολύνει τόσο την κατανόηση όσο και την προσωπική διαχείριση της ασθένειας. Η εφαρμογή της ψυχοεκπαίδευσης έδειξε να συμβάλλει στη μείωση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ στο παιδί. Αυτό μπορεί πιθανά να θεωρηθεί ως δευτερογενές όφελος της παρέμβασης που δέχτηκαν οι γονείς, η οποία βελτίωσε τη λειτουργικότητα της οικογένειας, την ποιότητα ζωής της ή και μείωσε το στρες που βιώνει (Montoya, Colom, & Ferrin, 2011, όπως αναφ. στο Ferrin et al., 2014). Επιπλέον, η ψυχοεκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει τις πρακτικές ανατροφής, αλλά και τις αντιλήψεις των γονέων για τη συμπεριφορά του παιδιού με ΔΕΠ-Υ, κάτι που μπορεί να επηρεάσει και τον τρόπο που συμπεριφέρεται αυτό (Neiderhiser et al., 1999, όπως αναφ. στο Ferrin et al., 2014).

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η διάγνωση του παιδιού με αναπτυξιακές διαταραχές προκαλεί στους γονείς ποικίλες αντιδράσεις και συναισθήματα. Από την ανασκόπηση που προηγήθηκε καταλήγουμε ότι η αναγκαιότητα παροχής συμβουλευτικής

παρέμβασης σε γονείς παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές έχει αναγνωριστεί από ερευνητές και ειδικούς παιγγοσμίως, δεδομένων των επιπτώσεων των αναπτυξιακών διαταραχών στα παιδιά και τη λειτουργικότητά τους, αλλά και στη ζωή της οικογένειας. Όπως αναδείχθηκε από τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν παραπάνω, τα οφέλη της συμβουλευτικής υποστήριξης στους γονείς των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές είναι πολλά και αφορούν τόσο τους ίδιους όσο και τα παιδιά. Μέσα από την παρουσίαση ορισμένων παρεμβάσεων συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας, έγινε φανερή η αποτελεσματικότητά τους στη βελτίωση της ζωής των γονέων, αλλά και των πρακτικών ανατροφής που εφαρμόζουν.

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να γίνει μία παρατήρηση σχετικά με την αναγκαιότητα περαιτέρω διερεύνησης των τομέων της ζωής και της συμπεριφοράς που επηρεάζει κάθε μία από τις διαθέσιμες προς εφαρμογή παρεμβάσεις. Κι αυτό γιατί σε κάθε περίπτωση παροχής συμβουλευτικής στήριξης σε γονείς παιδιών με αναπτυ-

ξιακές διαταραχές, θα πρέπει να γίνεται από το σύμβουλο η επιλογή της καταλληλότερης παρέμβασης για τις ανάγκες των γονέων που έχει κάθε φορά απέναντί του.

Επίσης, είναι πολύ σημαντικό να πραγματοποιηθούν περαιτέρω έρευνες σχετικά με το βαθμό της αποτελεσματικότητας της εκάστοτε παρέμβασης, ώστε να καταλήξουμε στην εφαρμογή αυτών που προσφέρουν τα περισσότερα και πιο μακροχρόνια συμπεράσματα. Λαμβάνοντας υπόψη την ιδιαίτερη σημασία της ενδεδειγμένης μελέτης του συγκεκριμένου θέματος, για λόγους όπως αυτοί που αναφέρθηκαν προηγουμένως, αλλά και την ανάγκη συνεχούς παραγωγής νέας γνώσης, θεωρείται απαραίτητη η συστηματική εκπόνηση ερευνητικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων. Με αυτόν τον τρόπο θα μεγαλώσει το εύρος των παρεμβάσεων και πρακτικών για τη συμβουλευτική υποστήριξη των γονέων, ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες καταστάσεις που μπορεί να εμφανιστούν, αλλά και να εξασφαλίσουν την καλύτερη δυνατή ποιότητα ζωής γι' αυτούς και την οικογένειά τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th edition). Washington, DC. London, England: American Psychiatric Publishing.
- Βλάχος, Φ. (2015). «Συνοσηρότητα» των αναπτυξιακών διαταραχών. Στο Π. Αγαπητού & Κ. Οικονόμου (επιμ.) *Πρακτικά 1ου Συνέδριου της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Θεσσαλίας με τίτλο: «Πρωταγωνιστές στις αναπτυξιακές διαταραχές»*, (σελ. 43-45). Εκδ. Επιμέλεια: Λάρισα.
- Capozzi, F. (2000). Psychodynamic counselling with parents of children with developmental disabilities. *Psychodynamic Counselling*, 6 (4), 489-503.

- Danino, M. & Shechtman, Z. (2012). Superiority of group counseling to individual coaching for parents of children with learning disabilities. *Psychotherapy Research*, 22(5), 592-603.
- Douma, J., Dekker, M. & Koot, H. (2006). Supporting parents of youths with intellectual disabilities and psychopathology. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50 (8), 570-581.
- Dyches, T., Smith, T., Korth, B., Roper, S. & Mandleco, B. (2012). Positive parenting of children with developmental disabilities: A meta-analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 2213-2220.
- Ferrin, M., Moreno-Granados, J. M., Salcedo-Marin, M. D., Ruiz-Veguilla, M., Perez-Ayala, V. & Taylor, E. (2014). Evaluation of a psychoeducation programme for parents of children and adolescents with ADHD: immediate and long-term effects using a blind randomized controlled trial. *European Child Adolescent Psychiatry* 23, 637-647
- Haugstvedt, K., Graff-Iversen, S., Bukholm, I., Haugli, L. & Hallberg, U. (2012). Processes of enhanced self-understanding during a counselling programme for parents of children with disabilities. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 27, 108-116.
- Kindsvatter, K., Duba, J., Dean, E. (2008). Structural techniques for engaging reluctant parents in counseling. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 16 (3), 204-211.
- Morison, J., Bromfield, L. & Cameron, H. (2003). A therapeutic model for supporting families of children with a chronic illness or disability. *Child & Adolescent Mental Health*, 8 (3), 125-130.
- Singer, G., Ethridge, B. & Aldana, S. (2007). Primary and secondary effects of parenting and stress management interventions for parents of children with developmental disabilities: a meta-analysis. *Mental Retardation & Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 357-369.
- Williams, M., Carson, M., Zamora, I., Harley, E. & Lakatos, P. (2014). Child-parent psychotherapy in the context of the developmental disability and medical service systems. *Pragmatic Case Studies in Psychotherapy*, 10 (3), 212-226.
- Yamada, A., Kato, M., Suzuki, M., Suzuki, M., Watanabe, N., Akechi, T. & Furukawa, T. (2012). Quality of life of parents raising children with pervasive developmental disorders. *BioMedCentral Limited Psychiatry*, 12 (119).doi:10.1186/1471-244X-12-119.

*Κατερίνα Αργυροπούλου**

**Η ΛΗΨΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ
ΤΗΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ: ΝΕΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ
ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ**

Στην παρούσα μελέτη το επιστημονικό ενδιαφέρον στρέφεται στη μελέτη της λήψης αποφάσεων στη διαχείριση της σταδιοδρομίας. Αρχικά, παρουσιάζονται οι νέες μορφές σταδιοδρομίας και οι σύγχρονες προσεγγίσεις στην επαγγελματική συμβουλευτική μέσα από τις οποίες αναδεικνύεται η πολύπλευρη διάσταση της έννοιας της σταδιοδρομίας, καθώς και η προσωπική ευθύνη που χρειάζεται πλέον να επιδείξει ο σύγχρονος άνθρωπος προκειμένου να διαχειριστεί με αποτελεσματικό τρόπο τη λήψη των επαγγελματικών του αποφάσεων. Ακολούθως, αναφέρεται ο ρόλος της λήψης αποφάσεων στην επαγγελματική πορεία του ατόμου (άσκηση επαγγελματικού ελέγχου, ανάπτυξη ικανότητας ενδοσκόπησης και αυτοδιαχείρισης, σχεδιασμός ζωής και επαγγελματικής πορείας), ενώ στο τέλος παρουσιάζονται προτάσεις για πρακτικές εφαρμογές στην επαγγελματική συμβουλευτική.

Λέξεις κλειδιά: λήψη αποφάσεων, νέες μορφές σταδιοδρομίας, διαχείριση σταδιοδρομίας, προτάσεις πρακτικών εφαρμογών.

*Katerina Argyropoulou**

**CAREER DECISION- MAKING ON CAREER MANAGEMENT:
NEW THEORETICAL APPROACHES AND METHODS
OF COUNSELING INTERVENTION**

This study takes an interest in the study of decision-making on career management. Initially, new forms of careers and modern approaches to career counseling are presented through which the multifaceted dimension of the career concept and the personal responsibility that the modern man needs to show in order to effectively manage vocational decision making. Then, reference is made to the role of decision-making to the career path of the individual (i.e. exercise of vocational control, capacity building and self-introspection, life planning and career path) whereas in the end, proposals for practical applications in professional counseling, are presented.

Key words: decision-making, new forms of career, career management, proposals for practical applications.

* Η Κ.Α. είναι κάτοχος μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και Επιστημονική Συνεργάτης του ιδίου Τμήματος. Επικοινωνία: kar-girop@otenet.gr

Εισαγωγή

Οι κοινωνικοοικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις της τρέχουσας δεκαετίας και η πολυπλοκότητα του επαγγελματικού περιβάλλοντος επέβαλαν την ανάγκη αναθεώρησης των παραδοσιακών θεωρητικών προσεγγίσεων για την επαγγελματική ανάπτυξη και το σχεδιασμό της σταδιοδρομίας (Bright & Pryor, 2011). Οι προσεγγίσεις αυτές διακρίνονταν από έναν έντονα διαγνωστικό χαρακτήρα, καθώς υποστήριζαν ότι η επιλογή σταδιοδρομίας είναι ένα ορθολογικά και αντικειμενικά διαμορφωμένο γραμμικό φαινόμενο με δια βίου ισχύ (Pryor, 2014). Η έννοια της σταδιοδρομίας στη σημερινή εποχή, έχει χάσει σε σημαντικό βαθμό τα παραδοσιακά χαρακτηριστικά της (Akkermans, Brenninkmeijer, Huibers & Blonk, 2013). Νέα χαρακτηριστικά προσδιορίζουν τη σύστασή της αντικαθιστώντας τα παλαιότερα και ωθώντας στην ανάδυση νέων μορφών σταδιοδρομίας που συχνά αποδίδονται με τους όρους «απρόβλεπτη», «πολύπλευρη», «κυκλική» και «μεταβατική» (Hearne, 2010. Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου & Δρόσος, 2013). Στο πλαίσιο των νέων συνθηκών που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της οικονομικής κρίσης και της κοινωνικής αστάθειας, η αγορά εργασίας δεν προσφέρει πλέον σταθερά «μονοπάτια» επάνω στα οποία οι εργαζόμενοι μπορούν να σχεδιάσουν τη σταδιοδρομία τους (Savickas, 2011). Ως αποτέλεσμα, ο σύγχρονος εργαζόμενος καλείται να δείξει μεγαλύτερη προσωπική ευθύνη στη διαμόρφωση της σταδιοδρομίας του και να διαχειριστεί με αποτελεσματικό

τρόπο τη λήψη των επαγγελματικών του αποφάσεων.

Στην προσπάθεια προσδιορισμού των χαρακτηριστικών της λήψης αποφάσεων στην αγορά εργασίας του 21ου αιώνα, θα μπορούσε κάποιος να καταλήξει σε αυτά που αφορούν στο πολυδιάστατο και σύνθετο περιεχόμενό της, στη διερεύνηση πολλαπλών επαγγελματικών επιλογών, στην ανάπτυξη διευρυμένων ικανοτήτων κατά την προσέγγιση των επαγγελματικών αποφάσεων και στην εργασιακή αβεβαιότητα που καθιστά τη διαδικασία λήψης απόφασης μια δια βίου διαδικασία (Nota & Rossier, 2015). Αναγνωρίζοντας, λοιπόν, τη μειωμένη σταθερότητα και την αυξημένη αβεβαιότητα στο εργασιακό περιβάλλον, αλλά και τις αλλαγές στις εργασιακές σχέσεις, η λήψη αποφάσεων για την επιλογή σταδιοδρομίας αποτελεί πλέον ένα ζήτημα αυτοδιαχείρισης και σχεδιασμού ζωής (Lent & Brown, 2013. Savickas, 2013) και μετατρέπεται σε μια ευρύτερη πρόκληση.

Τα παραπάνω δεδομένα δεν μπορούν να αφήσουν ανεπηρέαστο τον χώρο της επαγγελματικής συμβουλευτικής, αλλά και κάθε μορφή παροχής υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού. Αναγκαία θεωρείται κατά συνέπεια, η αξιοποίηση νέων επιστημονικών προσεγγίσεων, καθώς και η βελτίωση των χρησιμοποιούμενων μεθόδων και τεχνικών προκειμένου ο επαγγελματικός προσανατολισμός να στηρίζει το άτομο στην αντιμετώπιση των προκλήσεων, που αναγκαστικά δημιουργεί η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων, ιδιαίτερα μέσα σε μια εποχή ευρύτατων αλλαγών (Blustein, 2011).

Νέες μορφές σταδιοδρομίας, σύγχρονες προσεγγίσεις στην επαγγελματική συμβουλευτική

Στην επαγγελματική συμβουλευτική εμφανίζονται νέοι όροι που περιγράφουν τη σταδιοδρομία και τον εργαζόμενο, οι οποίοι υποδηλώνουν τις στάσεις και τις πεποιθήσεις του σύγχρονου ανθρώπου (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου & Δρόσος, 2013), αλλά και τις ανάγκες και τις προσδοκίες του απέναντι στη σταδιοδρομία (Cao, Hirchi & Deller, 2013). Οι νέες αυτές μορφές σταδιοδρομίας ταιριάζουν περισσότερο με τη μεταβιομηχανική εποχή, καθώς υποστηρίζουν την πολυπλοκότητα των ατόμων, αλλά και τον τρόπο που οι άνθρωποι αξιοποιούν και ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους (Savickas et al., 2009). Επιπλέον, αναδεικνύουν τον ρόλο και τη σημασία της προσωπικής διαχείρισης της σταδιοδρομίας, δεδομένων των πολλαπλών μεταβάσεων, που αναγκαστικά πραγματοποιεί το άτομο στον αέναως μεταβαλλόμενο κόσμο που διαβιώνει. Τέλος, υπογραμμίζουν τη μεγάλη σημασία των συνεχιζόμενων κοινωνικών-πολιτισμικών αλληλεπιδράσεων που δέχεται το άτομο, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν τη λήψη των επαγγελματικών του αποφάσεων, αλλά και γενικότερα την κοινωνική του προσαρμογή (Savickas, 2013). Υπό το πρίσμα αυτό, η έννοια της σταδιοδρομίας αποκτά πλέον τη διάσταση της πολυπλευρης δράσης που αναδεικνύει μια σειρά επιλογών και επαναπροσδιορισμών, ενώ εμπεριέχει ένα εύρος σταδίων διερεύνησης, αποσαφήνισης και εφαρμογής, τα οποία οδηγούν στην

αντικατάσταση του όρου «σχεδιασμός σταδιοδρομίας» από τον όρο «διαχείριση σταδιοδρομίας», καθώς ο πρώτος λειτουργεί καλύτερα σε μία σταθερή και προβλέψιμη οικονομία (Αναγνώστου, 2015).

Σύμφωνα με την προσέγγιση της «*πρωτεύικης*» (*ευμετάβολης*) σταδιοδρομίας το άτομο έχει τη δυνατότητα να ανταποκρίνεται στις ευκαιρίες ή να αντιμετωπίζει τις απειλές που εμφανίζονται στην επαγγελματική του ζωή, ακόμη και όταν οι εσωτερικευμένες αξίες και πεποιθήσεις του έρχονται σε αντίθεση με αυτές του επαγγελματικού περιβάλλοντος στο οποίο βρίσκεται (Briscoe & Hall, 2006). Ο Hall (2004) εμπνεύστηκε τον όρο από τον Ελληνικό θαλάσσιο θεό Πρωτέα, ο οποίος είχε την ικανότητα να αλλάζει μορφές κατά βούληση. Έτσι, ο «πρωτεύικός» εργαζόμενος δεν δέχεται παθητικά τις αλλαγές του εργασιακού περιβάλλοντος, αλλά υιοθετεί μια ενεργητική στάση απέναντι στη σταδιοδρομία του, αξιολογεί το βαθμό της επαγγελματικής του επιτυχίας (κατά πόσο, δηλαδή, πιστεύει ότι έχει πραγματοποιήσει τους στόχους που έχει θέσει και εάν θεωρεί τις προοπτικές στη σταδιοδρομία του καλές), αναζητά ευκαιρίες και αναλαμβάνει το ρίσκο της αλλαγής της σταδιοδρομίας του προκειμένου να έχει μεγαλύτερη πιθανότητα να αναπτυχθεί προσωπικά και επαγγελματικά (Μικεδάκη, 2015).

Παρομοίως, η «*χωρίς όρια σταδιοδρομία*» αναδεικνύει έναν εργαζόμενο περισσότερο ανεξάρτητο από το παραδοσιακό πρότυπο, ο οποίος αναλαμβάνει την ευθύνη της σταδιοδρομίας του, διακρίνεται από πίστη στις δυνα-

τότητές του και είναι πρόθυμος να προχωρήσει σε μεταβάσεις μεταξύ διαφόρων επαγγελματίων και ενασχολήσεων ή να εξερευνήσει ένα νέο επαγγελματικό περιβάλλον (Sullivan & Arthur, 2006). Σε ένα ανάλογο πλαίσιο, ένα άλλο μοντέλο σταδιοδρομίας, το «Καλειδοσκόπιο» αποτελεί μια εναλλακτική οπτική που εξετάζει την πορεία της επαγγελματικής σταδιοδρομίας και των αντίστοιχων δεξιοτήτων που αναδύονται. Όπως ένα καλειδοσκόπιο που χρησιμοποιεί τρεις καθρέπτες για να δημιουργήσει εναλλασσόμενα μοτίβα, το μοντέλο του Καλειδοσκοπίου περιγράφει πώς το άτομο αλλάζει τα πρότυπα της σταδιοδρομίας του, με το να «περιστρέφει» τις ποικίλες πτυχές της ζωής του, έτσι ώστε να οργανώσει με νέους τρόπους τις σχέσεις και τους ρόλους του (Sullivan & Baruch, 2009), τα πολλαπλά εργασιακά καθήκοντα που τυχόν του ανατίθενται, και γενικότερα την επαγγελματική του ζωή (Forret, Sullivan & Mainiero, 2010· Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου & Δρόσος, 2013). Οι παράμετροι του μοντέλου βρίσκονται σε διαρκή διάδραση. Αυτό που διαφοροποιείται είναι η βαρύτητα τους, η οποία εξαρτάται από το τι συμβαίνει στη ζωή ενός ανθρώπου την κάθε συγκεκριμένη στιγμή και το πώς συνδέεται η προσωπική του ζωή με τη σταδιοδρομία του στην αντίστοιχη χρονική περίοδο (Καραβία, 2015).

Επηρεασμένη, επίσης, από τα σύγχρονα θεωρητικά ρεύματα του κονστρουξιονισμού και του κοινωνικού κονστρουξιονισμού η «*θεωρία κατασκευής της σταδιοδρομίας*» (Savickas, 2015) προσεγγίζει το άτομο ολιστικά,

λαμβάνοντας υπόψη: (α) όλους τους ρόλους που καλείται το άτομο να διαδραματίσει, καθώς εμπλέκεται στη διαμόρφωση της σταδιοδρομίας, (β) την κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά και την ενεργό συμμετοχή του ατόμου στη δημιουργία ευκαιριών, ανάλογα με το περιβάλλον που ζει και αναπτύσσεται (Young & Valach, 2004). Με βάση την αντίληψη αυτή, η σταδιοδρομία γίνεται πιο προσωπική και αυτο-κατευθυνόμενη αποδίδοντας σημασία στο προσωπικό νόημα και την αυτο-κατασκευή της ζωής (Vondracek, Ferreira & Santos, 2010). Η θεωρία στοχεύει, επίσης, στην ενίσχυση της *επαγγελματικής προσαρμοστικότητας* προκειμένου το άτομο να αντιμετωπίζει την αλλαγή ικανοποιητικά και προς όφελός του, να ελέγχει τον εαυτό του, να πιστεύει στις δυνάμεις του και να ανακαλύπτει εναλλακτικές παρά το κλίμα ρευστότητας που επικρατεί (Μικεδάκη, 2015).

Τέλος, άλλη μία προσέγγιση που αξίζει να αναφερθεί αφορά στο μοντέλο της επαγγελματικής ανάπτυξης σε συνδυασμό με την κοινωνική ευημερία (Thriving with Social Purpose Conceptual Framework) των Ford και Smith (2007). Σύμφωνα με τους συγγραφείς η επαγγελματική ανάπτυξη των ανθρώπων που δεν έχουν ίσες ευκαιρίες στη ζωή τους ή αντιμετωπίζουν περιορισμούς και εμπόδια στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές μπορεί να ενισχυθεί, εάν βοηθηθούν να διαμορφώσουν κίνητρα κατά την αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον που ζουν και αναπτύσσονται (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου & Δρόσος, 2013). Το συγκεκριμένο μοντέλο ενι-

σχίζει την προσαρμοστικότητα στις κοινωνικές αλλαγές, αναδεικνύει τη σημασία των συναισθημάτων στην προσωπική και επαγγελματική ζωή, συνδέει τη συλλογική με την ατομική ευημερία, ενώ αποτελεί και ένα εργαλείο που βοηθά το άτομο να είναι εξοπλισμένο έναντι του τυχαίου, χωρίς να αφήνει τίποτε στην «τύχη». Επιπλέον, η ενίσχυση της κοινωνικής ευαισθητοποίησης μπορεί να βοηθήσει τα άτομα να χαράξουν μια πορεία που θα τους προσφέρει τόσο προσωπική επιτυχία όσο και μια βαθύτερη αίσθηση ικανοποίησης και εκπλήρωσης (Καραβία, 2012).

Ο ρόλος της λήψης αποφάσεων στη διαχείριση της σταδιοδρομίας

Άσκηση επαγγελματικού ελέγχου

Μέσα από τις σύγχρονες προσεγγίσεις της επαγγελματικής συμβουλευτικής αναδεικνύεται έντονα η αντίληψη ότι η επιλογή σταδιοδρομίας και η λήψη αποφάσεων αποτελούν μια δια βίου διαδικασία και δεν επισυμβαίνουν μόνο μία φορά στη ζωή ενός ανθρώπου (Gati, 2013). Έτσι, αν και τα άτομα παλαιότερα έρχονταν αντιμέτωπα με μη αναστρέψιμες επιλογές, σήμερα χρειάζεται να περάσουν μέσα από αρκετές διαδοχικές αποφάσεις και να επανεκτιμήσουν κάποιες προηγούμενες επιλογές σταδιοδρομίας ή να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους και τους στόχους τους σε νέες επαγγελματικές ευκαιρίες (Krumboltz, 2009). Το γεγονός αυτό οφείλεται τόσο στις αλλαγές της εργασιακής ζωής και την παρουσία της μη γραμμικότητας της σταδιοδρομίας, όσο

και στο εύρος των επαγγελματικών αποφάσεων που αντιμετωπίζει το άτομο, τα οποία έχουν οδηγήσει στην αύξηση του αριθμού των μεταβάσεων κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου.

Με βάση την αντίληψη αυτή, η διαχείριση της σταδιοδρομίας και των εκάστοτε επαγγελματικών αλλαγών προϋποθέτει την παρουσία του χαρακτηριστικού της προσωπικής ευελιξίας και ειδικότερα, της άσκησης επαγγελματικού ελέγχου, δηλαδή της ικανότητας του ατόμου να ασκεί κάποια επίδραση στο περιβάλλον του και στη διαμόρφωση των επαγγελματικών ζητημάτων που το αφορούν (Duffy, 2010). Μέσω της άσκησης ελέγχου το άτομο αναλαμβάνει την προσωπική ευθύνη των αποφάσεών του, ενδυναμώνει την αυτονομία και την εμπιστοσύνη στις δυνατότητες του καθώς προβαίνει σε αποφάσεις, ενώ εμπλέκεται με ενεργό και αποτελεσματικό τρόπο στη διαδικασία λήψης απόφασης (Bimrose et al., 2011; Spurk et al., 2013). Ακόμη και αν το άτομο διαθέτει για οποιονδήποτε λόγο μικρότερο εύρος επαγγελματικών επιλογών μέσω της άσκησης ελέγχου, καταφέρνει να διερευνήσει τον περιορισμένο αριθμό των δυνατοτήτων του και να δώσει ένα προσωπικό νόημα στις διαθέσιμες επιλογές ή αποφάσεις του (Savickas, 2011).

Ανάπτυξη ικανότητας ενδοσκοπήσης και αυτοδιαχείρισης

Οι νέες μορφές σταδιοδρομίας και οι σύγχρονες θεωρήσεις στην επαγγελματική συμβουλευτική καθιστούν τα ζητήματα της επαγγελματικής επιλογής

και, κατά συνέπεια, τα ζητήματα των επαγγελματικών αποφάσεων ευρύτερα σε σχέση με το παρελθόν και, πιθανόν, περισσότερο ουσιαστικά (Guichard et al., 2012). Συγκεκριμένα, τα ζητήματα των επαγγελματικών αποφάσεων γίνονται ευρύτερα, καθώς αναγκάζουν το άτομο να απαντήσει τόσο στο ερώτημα «ποιος είμαι;» όσο και στο ερώτημα «τι γνωρίζω;» (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου & Δρόσος, 2010· Σιδηροπούλου κ.α., 2010). Προκειμένου να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα, το άτομο χρειάζεται να αναπτύξει αυτογνωσία και να διαμορφώσει επαγγελματική ταυτότητα, καθώς και να αξιοποιήσει διευρυμένες ή δυναμικές ικανότητες.

Για το λόγο αυτό, η εμπλοκή των ατόμων στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων προϋποθέτει τόσο την ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης απόφασης (π.χ. σχεδιασμός μέλλοντος, αναζήτηση πληροφοριών, επίλυση προβλημάτων) (Αργυροπούλου & Τερζάκη, 2012· Σιδηροπούλου-Δημακάκου & Δρόσος, 2008) όσο και την υιοθέτηση συμπεριφορών αντιμετώπισης της λήψης αποφάσεων ή αποφυγής των δυσκολιών λήψης απόφασης (Lent & Brown, 2013; Lipshits-Braziler et al., 2015), οι οποίες δίνουν ώθηση στα άτομα να αναπτύσουν προσωπική επάρκεια στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, να επαναξιολογούν τις επιλογές τους όταν οι καταστάσεις αλλάζουν, να διατηρούν επαφές με άλλους ανθρώπους (δικτύωση) όταν χρειάζεται να προσεγγίσουν τις δραστηριότητες της λήψης αποφάσεων και να αποφεύγουν την αναποφασιστικότητα, τη σύγχυση, την αναβλητικότητα ακό-

μα και την παρορμητικότητα. Όλα τα παραπάνω αποτελούν αυτορρυθμιστικούς μηχανισμούς, οι οποίοι ενεργοποιούνται, όταν το άτομο προβαίνει σε επαγγελματικές αποφάσεις και το βοηθούν να ανταποκρίνεται με επιτυχία.

Σχεδιασμός ζωής και επαγγελματικής πορείας

Οι σύγχρονες θεωρήσεις της επαγγελματικής συμβουλευτικής καθιστούν τα ζητήματα των επαγγελματικών αποφάσεων περισσότερο ουσιαστικά, καθώς αναδεικνύουν την αντίληψη ότι δεν μπορούν να εξετάζονται αποσπασματικά, αποκομμένα από τα προσωπικά ζητήματα. Το βασικό ερώτημα που αντιμετωπίζουν όλοι, νέοι και ενήλικες, είναι τι θα κάνουν στη ζωή τους. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό συνδέεται με ένα πλήθος παραμέτρων, οι οποίες βοηθούν το άτομο να σχεδιάσει συνολικά τη ζωή του, καθώς έρχεται αντιμέτωπο με αλλαγές που αφορούν την εργασία, την προσωπική και κοινωνική του ζωή, την υγεία του και άλλες πτυχές του βίου του (Τσέργας, 2015). Ως συνέπεια, η σταδιοδρομία απομακρύνεται πλέον από το περιεχόμενο της επαγγελματικής επιλογής και αποδίδει έμφαση σε μια ολιστική θεώρηση της ζωής, όπου η εργασία θεωρείται δραστηριότητα κεντρικής σημασίας στην εξελικτική πορεία της ζωής του ανθρώπου (Cochran, 1997; Pukelis, 2012). Με βάση την αντίληψη αυτή οι αποφάσεις που οι άνθρωποι λαμβάνουν αναδεικνύουν τους ρόλους τους οποίους επιθυμούν να αναπτύξουν, τη δράση που αναλαμβάνουν για την επίτευξη των στόχων τους, την ιδιαίτερη

αποστολή με την οποία συνδέουν τη ζωή τους. Υπό το πρίσμα αυτό, η λήψη των επαγγελματικών αποφάσεων αναδεικνύει τα σχέδια ζωής ή τα επαγγελματικά τους σχέδια ή με άλλα λόγια το πώς σχεδιάζουν και αναδιαμορφώνουν συνεχώς τη ζωή τους και τη σταδιοδρομία τους (Savickas et al., 2009).

Προτάσεις για πρακτικές εφαρμογές στην επαγγελματική συμβουλευτική

Οι παραπάνω προσεγγίσεις εκτός από νέες έννοιες εισάγουν και νέες μεθόδους συμβουλευτικής παρέμβασης. Η αφηγηματική συμβουλευτική για τη σταδιοδρομία αναδεικνύει μια νέα αντίληψη στην επαγγελματική συμβουλευτική, καθώς δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου και το σχεδιασμό της ζωής του, μέσα στην οποία εμπεριέχεται η επαγγελματική απόφαση και επιλογή (Savickas & Hartung, 2012). Οι παρεμβάσεις σχεδιασμού ζωής βοηθούν τα άτομα να αντιμετωπίσουν την αβεβαιότητα και τα διλήμματα που συνεπάγεται η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων, καθώς ενθαρρύνουν το άτομο να επανασχεδιάσει τη ζωή και τη σταδιοδρομία του με βάση τις ανάγκες, τις επιλογές και τις εμπειρίες του. Σε μεθοδολογικό επίπεδο χρησιμοποιούν τις αφηγήσεις (προσωπικές ιστορίες) μέσω των οποίων διερευνώνται τα εμπόδια που περιορίζουν την πραγματοποίηση των σχεδίων για το μέλλον, αξιολογούνται οι δυνάμεις που ασκούν ευνοϊκή επίδραση στο σχεδιασμό του

μέλλοντος που επιθυμεί το άτομο και εξετάζονται οι εναλλακτικές επιλογές για την πραγματοποίηση των επιδιωκόμενων στόχων (Τσέργας, 2015). Έτσι, το άτομο κατανοεί και ερμηνεύει τις εμπειρίες και τις πεποιθήσεις του στη λήψη αποφάσεων για τη σταδιοδρομία υιοθετώντας έναν πιο ικανοποιητικό και ενεργητικό τρόπο. Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή συνεπάγεται τη συνεργατική διαδικασία συμβούλου πελάτη, αλλά και τη σε βάθος κατανόηση και αξιοποίηση των τεχνικών της αφηγηματικής προσέγγισης από τους ειδικούς της επαγγελματικής συμβουλευτικής (McIlveen, 2015).

Επιστρέφοντας στις μεθόδους συμβουλευτικής παρέμβασης για την ενδυνάμωση της προσωπικής επάρκειας στη λήψη αποφάσεων στη σύγχρονη εποχή, λυσιτελές είναι να επισημανθεί ότι η απόκτηση και η αξιοποίηση μιας σειράς γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων εστιασμένων στη σταδιοδρομία μπορεί να συμβάλλει με αποτελεσματικό τρόπο στην καλύτερη προσέγγιση των αποφάσεων ή των επιλογών της επαγγελματικής μας πορείας (Akkermans, Brenninkmeijer, Huibers, & Blonk, 2013). Υπό το πρίσμα αυτό, η ανάπτυξη συμπεριφορών διαχείρισης σταδιοδρομίας, αντιμετώπισης των μεταβάσεων, ενεργού αναζήτησης εργασίας και επαγγελματικής διερεύνησης μπορούν να ενδυναμώσουν την ικανότητα του ατόμου στη διαμόρφωση δεξιοτήτων άμεσα συσχετιζόμενων με τη λήψη αποφάσεων, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στο άτομο να αναζητήσει έναν εργασιακό τρόπο ζωής πολύ διαφορετικό από το παρα-

δοσιακό πρότυπο. Οι συμπεριφορές αυτές μπορούν να βελτιωθούν μέσω κατάρτισης και συμβουλευτικής παρέμβασης (Coetzee & Harry, 2014). Με βάση την αντίληψη αυτή, η διαμόρφωση ενοποιημένων προγραμμάτων κατάρτισης που εμπεριέχουν τις προαναφερθείσες συμπεριφορές (Sidiropoulou-Dimakakou, Argyropoulou, Drosos, Kaliris & Mikedaki, 2015) είναι δυνατόν να ενισχύσουν την ικανότητα του ατόμου να εκπαιδευτεί, να καλλιεργήσει και να υιοθετήσει πιο ειδικές ικανότητες ή δεξιότητες μέσα σε ένα πεδίο (Hall & Chandler, 2004), όπως αυτό της λήψης αποφάσεων.

Επιπλέον, η προπόνηση για τη σταδιοδρομία θεωρείται εφόδιο για τους ανθρώπους προκειμένου να επιτύχουν τους επαγγελματικούς τους στόχους (Nathan & Hill, 2006) με την αποτελεσματική χρήση των δεξιοτήτων λήψης απόφασης. Η προπόνηση του ατόμου σε αυτές τις δεξιότητες απαιτεί κάποιες τεχνικές γνώσεις όπως αυτές που σχετίζονται με το:

- τι είναι η ενεργός στοχοθεσία και πώς μπορεί να επιτευχθεί;
- πώς ορίζεται ο προσανατολισμός στη δράση;
- τι συνιστά την καλή εφαρμογή μιας επαγγελματικής απόφασης;

- ποια είναι τα χαρακτηριστικά των τρόπων λήψης απόφασης;
- πώς επιτυγχάνεται η αποτελεσματική επαγγελματική διερεύνηση και αναζήτηση πληροφοριών (Fouad, Cotter & Kantamneni, 2009);

Για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η παραπάνω διαδικασία ο προπονητής σταδιοδρομίας χρειάζεται να χρησιμοποιεί σωστά τις βασικές δεξιότητες συμβουλευτικής, αλλά και να επιδεικνύει τις δεξιότητες που διδάσκει ενεργώντας ως πηγή κινήτρου (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2006).

Τέλος, η δημιουργία προγραμμάτων ανάπτυξης δεξιοτήτων λήψης επαγγελματικών αποφάσεων μέσω ηλεκτρονικών συστημάτων καθοδήγησης και αξιολόγησης μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο στην επαγγελματική συμβουλευτική, καθώς θα εντοπίζει την ετοιμότητα και την προθυμία του χρήστη στη λήψη αποφάσεων, ενώ θα αξιολογεί τον τρόπο λήψης απόφασης, το γνωστικό επίπεδο του λήπτη και τις ιδιαίτερες ανάγκες του ατόμου. Ωστόσο, για να είναι ιδανικό ένα τέτοιο σύστημα, αναγκαίο είναι να υπάρχει η δυνατότητα παροχής μιας «προσωπικής διάγνωσης» που θα αντιστοιχεί στη διαγνωστική αξιολόγηση ενός επαγγελματικού συμβούλου (Shimoni, Gati & Tal, 2007).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Huibers, M., & Blonk, R. W. B. (2013). Competencies for the contemporary career: Development and preliminary validation of the Career Competencies Questionnaire. *Journal of Career Development*, 40(3), 245-267. doi: 10.1177/0894845312467501

- Αναγνώστου, Α. (2015). *Αυτοαποτελεσματικότητα στον Σχεδιασμό Σταδιοδρομίας και Ανθεκτικότητα σε εργαζόμενα και άνεργα άτομα*. Διπλωματική Εργασία. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Συμβουλευτική και Επαγγελματικό Προσανατολισμός. Τμήμα Φ.Π.Ψ. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Αργυροπούλου, Κ., & Τερζάκη Μ. (2012). Ανάγκες και προσδοκίες εφήβων σε θέματα σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής στην περίοδο της κρίσης και της αβεβαιότητας. *Νέα Παιδεία*, 143, 91-103.
- Bimrose, J., Brown, A., Barnes, S.-A., & Hughes, D. (2011). The role of career adaptability in skills supply. Evidence report 35 (Main Report). Wath-upon-Deane: UK Commission for Employment and Skills. Retrieved from: <http://www.ukces.org.uk/assets/ukces/docs/publications/evidence-report35-role-of-career-adaptability.pdf>
- Bright, J. E. H., & Pryor, R. G. L. (2011). The Chaos Theory of Careers. *Journal of Employment Counseling*, 48, 163-166. doi: 10.1002/j.2161-1920.2011.tb01104.x
- Briscoe, J. B., & Hall, D. T. (2006). The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 4-18. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2005.09.002>.
- Blustein, D. L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 1-17. doi:10.1016/j.jvb.2010.10.004
- Cao, L., Hirschi, A., & Deller, J. (2013). The positive effects of protean career attitude in self-initiated expatriation: Cultural adjustment as a mediator. *Career Development International*, 18(1), 56-77. doi: 10.1108/13620431311305953.
- Cochran, L. (1997). *Career Counseling: A Narrative Approach*. SAGE Publications.
- Coetsee, M., & Harry, N. (2014). Emotional intelligence as a predictor of employees' career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 84, 90-97. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2013.09.001>.
- Duffy, R. D. (2010). Sense of control and career adaptability among undergraduate students. *Journal of Career Assessment*, 18(4), 420-430. doi:10.1177/1069072710374587.
- Ford, M. E., & Smith, P. R. (2007). Thriving With Social Purpose: An Integrative Approach to the Development of Optimal Human Functioning. *Educational Psychologist*, 42(3), 153-171. doi:10.1080/00461520701416280.
- Forret, M. L., Sullivan, S. E., & Mainiero, L. A. (2010). An empirical investigation of traditional gender role differences in reactions to unemployment: Exploring psychological mobility and boundaryless careers. *Journal of Organizational Behavior*, 31, 647-666. doi:10.1002/job.703.
- Fouad, N., Cotter, E. W., & Kantamneni, N. (2009). The Effectiveness of a Career Decision-Making Course. *Journal of Career Assessment*, 17(3), 338-347. doi:10.1177/1069072708330678.
- Gati, I. (2013). Advances in career decision making. In B. W. Walsh, M. L. Savickas & P. J. Hartung (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (4th ed., pp. 183-217). New York, NY: Routledge.
- Guichard, J., Pouyaud, J., Calan, C. de, & Dumora, B. (2012). Identity construction and career development interventions with emerging adults. *Journal of Vocational Behavior*, 81(1), 52-58. doi:10.1016/j.jvb.2012.04.004.
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 1-13. doi: 10.1016/j.jvb.2003.10.006.

- Hall, D. T., Chandler, D. E. (2004). Psychological success: when the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 1-22.
- Hearne, L. (2010). *Measuring individual progression in adult guidance: As Irish case study*. Waterford: WaterfordInstituteofTechnology.
- Καραβία, Α. (2015). *Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα στις μητέρες και συσχετιζόμενοι παράγοντες*. Διπλωματική Εργασία. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Συμβουλευτική και Επαγγελματικό Προσανατολισμός. Τμήμα Φ.Π.Ψ. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Καραβία, Α. (2012). *Επαγγελματική ανάπτυξη και συμπεριφορά στις σύγχρονες κοινωνικές αλλαγές: Νέες προοπτικές στη θεωρία και την πρακτική εφαρμογή*. Εργασία στο πλαίσιο του μαθήματος Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης, ΠΜΣ «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός», Τμήμα Φ.Π.Ψ., Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Krumboltz, J. D (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135-154. doi:10.1177/1069072708328861.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60, 557-568. doi:10.1037/a0033446.
- Lipshits-Braziler, Y., Gati, I., & Tatar, M. (2015a). Strategies for coping with career indecision. *Journal of Career Assessment* 13, 131-149. doi:10.1177/1069072714566795.
- McIlveen, P. (2015). Psychotherapy, counseling, and career counseling. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *The APA Handbook of Career Interventions* (pp. 403-417). Washington, DC: APABooks.
- Μικεδάκη, Κ. (2015). *Η κλίμακα επαγγελματικής προσαρμοστικότητας: Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά και σχέση με την αυτοεκτίμηση φοιτητών*. Διπλωματική Εργασία. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Συμβουλευτική και Επαγγελματικό Προσανατολισμός. Τμήμα Φ.Π.Ψ. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Nathan, R. & Hill, L. (2006). *Επαγγελματική Συμβουλευτική: Η συμβουλευτική προσέγγιση της επαγγελματικής επιλογής και σταδιοδρομίας* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Nota, L., & Rossier, J. (2015). *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*. Boston, MA: Hogrefe.
- Pryor, R. G. L. (2014). The Chaos Theory of Careers (CTC): Ten years on and only just begun. *Australian Journal of Career Development*, 23(1), 4-12. doi: 10.1177/1038416213518506
- Pukelis, K. (2012). Career designing: why and what? *Career Designing: Research and Counselling*, 1, 12.45.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250. doi: 10.1016/j.jvb.2009.04.004.
- Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 144-180). New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Savickas, M. L. (2015). Career counseling paradigms: Guiding, developing, and designing In P. Hartung, M. Savickas, & W. Walsh (Eds.), *The APA Handbook of Career Interventions* (pp. 129-143). Washington, DC: APA Press.

- Savickas, M. L., & Hartung, P. J. (2012). *My career story: An autobiographical workbook for life-career success*.
- Shimoni, A., Gati, I., & Tal, S. (2007). *Assessing the quality of the inputs and outputs of the pre-screening stage of the career decision-making process*. Unpublished manuscript. Department of Psychology, Hebrew University of Jerusalem.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Α., & Δρόσος, Ν. (2010). Ανάπτυξη Δεξιοτήτων «προσωπικής ευελιξίας», μια νέα προοπτική στον επαγγελματικό προσανατολισμό: Οι δράσεις του Κέντρου Έρευνας & Αξιολόγησης στην Επαγγελματική Συμβουλευτική του Πανεπιστημίου Αθηνών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 94-95, 227-233.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Αικ., & Δρόσος, Ν. (2013). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων Δια Βίου Διαχείρισης Σταδιοδρομίας: Θεωρητικό πλαίσιο*. Αθήνα: Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων & Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ).
- Sidiropoulou-Dimakakou, D., Argyropoulou, K., Drosos, N., Kaliris, A., Mikedaki, K. (2015). Exploring Career Management Skills in Higher Education: Perceived Self-efficacy in Career, Career Adaptability and Career Resilience in Greek University Students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 14(2), 36-52. <http://ijlter.org/index.php/ijlter/issue/view/25>.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., & Δρόσος, Ν. (2008). Ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Εφαρμογή πειραματικού προγράμματος παρέμβασης. *Νέα Παιδεία*, 125, 43-59.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2006). Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση. Στο R. Nathan & L. Hill, *Επαγγελματική Συμβουλευτική: Η συμβουλευτική προσέγγιση της επαγγελματικής επιλογής και σταδιοδρομίας* (σελ.11-30). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Spurk, D., Volmer, J., Hagmaier, T., & Kauffeld, S. (2013). Why are proactive people more successful in their careers? The role of career adaptability in explaining multiple career success criteria. In E. E. Crossman & M. A. Weiler (Eds.), *Personality traits: Causes, conceptualizations, and consequences* (pp. 27-48). New York: Nova Publishers.
- Sullivan, S. E., & Arthur, M. B. (2006). The evolution of the boundaryless career concept: Examining physical and psychological mobility. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 19-29. doi:10.1016/j.jvb.2005.09.001.
- Sullivan, S. E., & Baruch, Y. (2009). Advances in career theory and research: A critical review and agenda for future exploration. *Journal of Management*, 35(6), 1542-1571. doi: 10.1177/0149206309350082.
- Τσέργας, Ν. (2015). Η αφήγηση στην Επαγγελματική Συμβουλευτική: νέες προσεγγίσεις του σχεδιασμού της σταδιοδρομίας. Στον τιμητικό τόμο για τον Καθηγητή Μ. Κασσωτάκη: Δ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Α. Ασβεστάς, Γ. Κουμουνδούρου, & Α. Μυλωνά-Καλαβά (Επιμ. Έκδοσης), *Σύγχρονα Θέματα Επαγγελματικής Συμβουλευτικής* (σελ. 31-48). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Young, R. A., & Valach, L. (2004). The construction of career through goal-directed action. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 499-514.
- Vondracek, Fr. W., Ferreira, J. A. G., Santos, A. G. R. (2010). Vocational behavior and development in times of social change: new perspectives for theory and practice. *Educational Journal of Vocational Guidance* 10, 125-138. doi:10.1007/s 10775.-0109176-x.

Κωνσταντίνος Γάκης, Αλέξανδρος Σταμάτιος Αντωνίου**, Ράνη Καλούρη****

**ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ
ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ: ΤΡΟΠΟΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ**

Στόχο της παρούσας εργασίας αποτελεί η παρουσίαση των προβλημάτων συμπεριφοράς που εκδηλώνονται από μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, καθώς επίσης και αποτελεσματικών τρόπων αντιμετώπισής τους. Πιο συγκεκριμένα, συχνά οι μαθητές επιδεικνύουν διαταρακτικές και επιθετικές συμπεριφορές που παρακωλύουν τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ παράλληλα δυσχεραίνουν την ομαλή ένταξη των ίδιων αλλά και των συμμαθητών τους στο σχολικό περιβάλλον. Η εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών και επιθετικότητας εκτείνεται σε ένα ευρύ φάσμα αντιδράσεων που διαφοροποιούνται μεταξύ τους με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ο εντοπισμός των χαρακτηριστικών της προβληματικής συμπεριφοράς, καθώς και η εκτίμηση της σοβαρότητας και της κατηγοριοποίησής της αποτελούν σημαντικό παράγοντα στην επιλογή των κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης και αντιμετώπισης. Τα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον συχνά δύνανται να εκδηλώνονται και με τη μορφή του σχολικού εκφοβισμού. Τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο αυτό βρίσκεται σε έξαρση και η αντιμετώπισή του αποτελεί βασική μέριμνα της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς επιφέρει αρνητικές συνέπειες για το μαθητικό πληθυσμό τόσο σε γνωστικό όσο και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Στο πλαίσιο αυτό, θα γίνει αναφορά στα χαρακτηριστικά των προβλημάτων ενδοσχολικής συμπεριφοράς με έμφαση σε αυτό της εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού και στη διάκριση των εκδηλώσεών τους. Επίσης, θα αναφερθούν οι παράγοντες επικινδυνότητας που συνδέονται με την εμφάνιση των σχετικών διαταραχών, αναδεικνύοντας παράλληλα την αξία της πρόληψης. Τέλος, θα παρουσιαστούν αποτελεσματικοί τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς και τεκμηριωμένα προγράμματα παρέμβασης που εφαρμόζονται διεθνώς για τον περιορισμό του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

Λέξεις κλειδιά: προβλήματα συμπεριφοράς, σχολικός εκφοβισμός, επιθετική συμπεριφορά, προγράμματα παρέμβασης.

* Ο Κ.Γ. είναι εκπαιδευτικός, Υποψ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε., ΕΚΠΑ, kgakis@primedu.uoa.gr

** Ο Α.Σ.Α. είναι επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., ΕΚΠΑ, as_antoniou@primedu.uoa.gr

*** Η Ρ.Κ. είναι Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., rkalouri@hotmail.com

Konstentinos Gakis, Alexandros Stamatios Antoniou**, Rany Kalouri****

BEHAVIOURAL PROBLEMS AT SCHOOL AND BULLYING: INTERVENTION COUNSELING PROGRAMS IN THE SCHOOL UNIT

The aim of the present study is to present behavioural problems manifested in primary and secondary students in the framework of school units as well as to present effective interventions for supporting school age students. More specifically, students often demonstrate aggressive behaviour that hinders learning process and their smooth integration in the school environment. Behavioural problems and aggressive symptoms include a wide range of reactions that are differentiated from one another based on specific characteristics. In order to select the appropriate intervention program one has to identify the characteristics, the categorization and the severity of the problematic behaviour. Behavioural problems at school can also occur in the form of bullying and in recent years this phenomenon is on the rise. As bullying has serious consequences on the student population both at a cognitive and at a psychosocial level, intervention is necessary for the educational community. In this context, the basic characteristics of in-school behaviour problems will be presented, focusing on school bullying. In addition, emphasis will be given on the risk factors associated with the occurrence of the related disorders, thus highlighting the importance of prevention. Finally, we will refer to effective ways of dealing with behavioural problems as well as to the results of relevant studies that include intervention programs internationally applied to reduce the phenomenon of school bullying in the school unit.

Key words: Behavioral problems, school bullying, aggression, intervention programs

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στην εμφάνιση προβληµατικών και επιθετικών συμπεριφορών που παρουσιάζουν συχνά μαθητές όλων των ηλικιών στο σχολικό περιβάλλον, µε αποτέλεσμα να προκαλούνται σημαντικές δυσκολίες τόσο στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των ίδιων των μαθητών και των συμμαθητών τους όσο και στην ακαδηµαϊκή τους πορεία. Η αντιμετώπιση αυτών των συμπεριφορών, δεδοµένων των αρνητικών συνεπειών που τις συνοδεύουν, προκαλεί το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής και επισηµονικής κοινότητας.

Τα προβλήματα συμπεριφοράς ορίζονται ως η ακατάλληλη ή και αποτυχηµένη προσπάθεια του ατόµου να προσαρμοστεί οµαλά στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του. Δηµιουργούν έντονα προβλήματα προσαρμογής στους μαθητές και δύναται να συνυπάρχουν µε άλλες δυσκολίες, όπως αγχώδεις διαταραχές και κατάθλιψη. Σύµφωνα µε τη διεθνή βιβλιογραφία, τα σοβαρότερα προβλήματα συμπεριφοράς εµπίπτουν σε δύο κατηγορίες: στις διαταραχές διαγωγής και στην εναντιωµατική προκλητική διαταραχή. Η διαταραχή διαγωγής ορίζεται ως οι επαναλαμβανόµενοι και επίµονοι τρόποι συμπεριφοράς του παιδιού που παραβιάζουν τα δικαιώµατα

άλλων ανθρώπων ή κοινωνικών κανόνων και εκφράζονται με επιθετική ή αντικοινωνική συμπεριφορά. Από την άλλη πλευρά, η εναντιωματική προκλητική διαταραχή εκφράζεται με την επαναλαμβανόμενη άρνηση του παιδιού να υπακούσει τις οδηγίες των ενηλίκων καθώς και με την προσπάθεια να είναι προκλητικό, αρνητικό και εχθρικό απέναντί τους (American Psychiatric Association, 2013). Στα βασικά κριτήρια προσδιορισμού των προβλημάτων συμπεριφοράς περιλαμβάνονται η συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς, η έντασή της, η ηλικία του παιδιού και το αναπτυξιακό του επίπεδο. Τέλος, η εν λόγω συμπεριφορά θα πρέπει να προκαλεί έκπτωση της λειτουργικότητας του ατόμου σε ένα ή περισσότερα περιβάλλοντα (Zarkowska & Clements, 1994).

Όσον αφορά στα επιδημιολογικά στοιχεία, ερευνητικά δεδομένα εκτιμούν ότι διεθνώς μεταξύ 3% και 12% των παιδιών σχολικής ηλικίας εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσκολίες, οι οποίες παρακωλύουν την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη και την ακαδημαϊκή τους πορεία. Διαταραχές διαγωγής ή εναντιωματική προκλητική διαταραχή εμφανίζει το 2-16% των μαθητών σχολικής ηλικίας και εκδηλώνεται συνήθως πριν την ηλικία των 8 ετών (Kauffman, Landrum, Mock, Sayeski & Sayesk, 2005). Μελέτες υποστηρίζουν ότι οι διαταραχές διαγωγής και τα προβλήματα συμπεριφοράς χαρακτηρίζονται από διαχρονικότητα, καθώς οι εκδηλώσεις τους συχνά επιμένουν όχι μόνο στη σχολική και εφηβική ηλικία αλλά και στην ενήλικη ζωή (Goodman & Scott, 1997).

Η έννοια της επιθετικότητας

Η εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών είναι ένα φυσιολογικό φαινόμενο, εγγενές στην ανθρώπινη φύση, το οποίο μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του ατόμου ως προς τη μορφή και την ένταση με την οποία εκδηλώνεται όσο και ως προς τα κοινωνικά ερεθίσματα που το προκαλούν. Ωστόσο, η επιθετικότητα ως «προβληματική συμπεριφορά» αποτελεί μια κατηγορία των διαταραχών διαγωγής η οποία περιλαμβάνει σωματικές συγκρούσεις και «σκληρές» συμπεριφορές απέναντι σε ανθρώπους και ζώα (Μάνος, 1997). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Brain (1994), για να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά επιθετική, πρέπει να πληρούνται ορισμένα κριτήρια: (α) να μπορεί δυνητικά να προκαλέσει βλάβη στον αποδέκτη της, (β) να γίνεται με σκοπό να βλάψει το θύμα, (γ) να συνδέεται με αυξημένη διέγερση του θύτη και (δ) να προκαλεί αποστροφή στο θύμα. Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν τη διαχρονική σταθερότητα των χαρακτηριστικών της επιθετικότητας (Cairns & Cairns, 1994), ωστόσο, πολλά συμπτώματα που συνδέονται με τις διαταραχές διαγωγής και παρουσιάζονται με μεγάλη συχνότητα σε πλήθος παιδιών και εφήβων θεωρούνται φυσιολογικά και αντιμετωπίζονται με την πάροδο του χρόνου. Η παραπάνω διαπίστωση προκρίνει την έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση των επιθετικών εκδηλώσεων και την ενδεχόμενη διάγνωση των διαταραχών από ειδικευμένο προσωπικό (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2011).

Αιτιολογικοί παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας

Η εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών θα πρέπει να εξεταστεί στη βάση των διαταραχών διαγωγής, λαμβάνοντας υπόψη παράλληλα ορισμένους βιολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες οι οποίοι λειτουργούν ως παράγοντες επικινδυνότητας. Ειδικότερα, μελέτες υπογραμμίζουν το ρόλο που διαδραματίζουν οι γενετικοί παράγοντες (Αντωνίου, Ντόφη & Παππά, 2013) στις περιπτώσεις σοβαρής αντικοινωνικής και διαταρακτικής συμπεριφοράς με έμφαση στη λειτουργία των νευροδιαβιβαστών. Επιπροσθέτως, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι νευροψυχολογικές διαταραχές και βλάβες στον μετωπιαίο λοβό σχετίζονται με περιορισμένες ικανότητες ενδοσκόπησης, αυτοελέγχου, γνωστικές αδυναμίες προγραμματισμού και διοχέτευσης της επιθετικής συμπεριφοράς σε εναλλακτικές κατευθύνσεις (Teichner & Golden, 2000).

Όσον αφορά στους περιβαλλοντικούς παράγοντες, η επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά συχνά συνδέεται με δυσχέρειες στο οικογενειακό περιβάλλον, όπως η οικονομική ανέχεια, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, οι άσχημες συνθήκες διαβίωσης και η υψηλή κινητικότητα της οικογένειας (Coie & Dodge, 1998). Το σύστημα της οικογένειας φαίνεται να επηρεάζει σε υψηλό βαθμό τις συμπεριφορές του παιδιού, με το είδος της ανατροφής, την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μελών της, τη συναισθηματική διάσταση της σχέσης μεταξύ γονέων και παιδιού, την ύπαρξη ή απουσία ορίων και

τη χρήση σωματικής βίας να συνδέονται με την εμφάνιση επιθετικών και διαταρακτικών συμπεριφορών (Sroufe, Carlson & Shulman, 1993). Από την άλλη πλευρά, ένα περιβάλλον σταθερό, με σαφή όρια και κανόνες, φαίνεται να επιφέρει ευνοϊκότερες συμπεριφορές από τα παιδιά. Σε κάθε περίπτωση ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραβλέπεται ο ρόλος του σχολείου καθώς αποτελεί σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης και συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού. Σύμφωνα με έρευνες (π.χ. Ladd, 1990), τα παιδιά που βιώνουν την απόρριψη από τους συνομηλίκους τους είτε επειδή έχουν εμφανίσει ήδη διαταρακτικές συμπεριφορές είτε για άλλους λόγους, παρουσιάζουν αύξηση της επιθετικότητάς τους και γενικά της αντικοινωνικής τους συμπεριφοράς.

Η έννοια του σχολικού εκφοβισμού

Όπως προαναφέρθηκε, οι επιθετικές συμπεριφορές δύναται να εκδηλωθούν με ποικίλους τρόπους και μορφές. Τα τελευταία χρόνια, ο σχολικός εκφοβισμός ή θυματοποίηση αποτελεί την πλέον διαδεδομένη μορφή εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον. Πρόκειται για ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο το οποίο εμπλέκει ένα μεγάλο αριθμό προσώπων και αφορά σε επιθετικές πράξεις που αποσκοπούν στην καθυστάαξη ενός παιδιού-στόχου. Σύμφωνα με τον Olweus (2001), ένα παιδί εκφοβίζεται ή θυματοποιείται όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για αρκετό διάστημα σε αρνητικές ενέργειες εκ μέρους ενός ή

περισσότερων άλλων μαθητών με στόχο να του προκαλέσουν σωματικό ή και ψυχικό πόνο και τελικά να το υποτάξουν. Στα βασικά χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού περιλαμβάνονται η επαναληψιμότητα των αρνητικών ενεργειών, η επιμονή στο χρόνο και η ανισότητα της δύναμης μεταξύ του θύτη και του θύματος. Σύμφωνα με σχετική μελέτη στην Ελλάδα το 14,7% των παιδιών του δείγματος υπήρξαν θύματα εκφοβισμού, 6,24% ήταν θύτες και 4,8% ήταν θύτες-θύματα (Χαντζή, Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2000).

Ο σχολικός εκφοβισμός δύναται να λάβει διάφορες μορφές. Αρχικά, ο λεκτικός εκφοβισμός περιλαμβάνει λεκτικές επιθέσεις εναντίον του θύματος με απειλές, προσβλητικά σχόλια και δυσμενείς παρατηρήσεις με σκοπό να βλάψει το θύμα. Αντιστοίχως, ο σωματικός εκφοβισμός αφορά στη χρήση σωματικής βίας με επιθέσεις, κλωτσιές, πέταγμα αντικειμένων, όπως επίσης καταστροφή περιουσίας, αρπαγή χρημάτων και εσκεμμένο αποκλεισμό από την ομάδα. Επίσης, ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να χαρακτηριστεί ως άμεσος και έμμεσος. Άμεσος χαρακτηρίζεται όταν η προσβολή κατευθύνεται απευθείας στο θύμα (π.χ. λεκτικός, σωματικός), ενώ ο έμμεσος περιλαμβάνει πλάγιους τρόπους εκφοβισμού, όπως η απειλή του αποκλεισμού ή η δυσφήμιση με σκοπό την επιρροή της ομάδας εναντίον ενός ατόμου.

Μια νέα μορφή εκφοβισμού που βρίσκεται σε έξαρση τα τελευταία χρόνια είναι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός ο οποίος προϋποθέτει τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Ενδεικτικά, ο ηλε-

κτρονικός εκφοβισμός ενδέχεται να περιλαμβάνει την αποστολή προσβλητικών μηνυμάτων ή και τη δημοσίευση δυσφημιστικών και υποτιμητικών σχολίων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Έρευνήματα ευρήματα αναφέρουν πως ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός αποτελεί ένα διαδεδομένο τρόπο εκφοβισμού, καθώς πολλοί μαθητές όλων των ηλικιών (20-37%) συμμετέχουν ως δράστες (Pornari & Wood 2010; Vandebosch & Van Cleemput 2009). Έρευνα στον ελληνικό χώρο με τη συμμετοχή 544 μαθητών ηλικίας 14-19 ετών κατέδειξε πως το 15% των συμμετεχόντων είχε εκφοβιστεί μέσω κινητού μια ή δύο φορές και το 6% δύο με τρεις φορές για ένα μήνα ή και περισσότερο (Kapatzia & Syngollitou, 2007).

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχει επικρατήσει να γίνεται αναφορά στους εμπλεκόμενους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού με τους όρους θύματα, δράστες, δράστης-θύμα και παρατηρητές. Ωστόσο, ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα δυναμικό φαινόμενο, γεγονός που καθιστά συχνά πιθανή την εναλλαγή των ρόλων και οδηγεί σε μια ευρύτερη και σύνθετη κατηγοριοποίηση των μαθητών με βάση τη δράση τους. Σύμφωνα με μελέτη, μόνο το 13% των συμμετεχόντων παρέμεινε σταθερό στο ρόλο του, ενώ για το υπόλοιπο ποσοστό του δείγματος οι ρόλοι δράστη, θύματος, δράστη-θύματος και παρατηρητή εναλλάσσονταν (Swearer et al., 2009). Για τους παρατηρητές, ο Olweus (2001) προτείνει έναν επιπλέον διαχωρισμό, κατατάσσοντάς τους σε: (α) αυτούς που δεν αποδοκιμάζουν τον εκφοβισμό και αδιαφορούν, (β) σε αυτούς που τον απο-

δοκιμάζουν αλλά φοβούνται να τον αμφισβητήσουν, και, τέλος, (γ) στους υπερασπιστές που έχουν τη δύναμη να τον καταδικάσουν.

Συνέπειες σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός συνιστά ένα φαινόμενο το οποίο συνοδεύεται από αρνητικές συνέπειες για το θύτη και το θύμα τόσο κατά την περίοδο εκδήλωσης των περιστατικών εκφοβισμού όσο και για τη μετέπειτα ζωή τους ως ενήλικες. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που εκτίθενται σε φαινόμενα βίας και σχολικού εκφοβισμού βιώνουν αρνητικά συναισθήματα και καταστάσεις, οι οποίες με το πέρασμα του χρόνου σχηματοποιούνται και καθιερώνονται με αποτέλεσμα τα άτομα αυτά να αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες προσαρμογής και κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες. Αρχικά, η λεκτική και σωματική βία συνδέεται με δυσκολίες στη ρύθμιση των συναισθημάτων, στον αυτοέλεγχο, με ελλείμματα στις στρατηγικές επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων και ακαδημαϊκά προβλήματα. Παράλληλα, ο έμμεσος εκφοβισμός στην προσχολική και σχολική ηλικία συνδέεται με προβλήματα στην ψυχοκοινωνική επάρκεια και με έλλειψη θετικών δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, ενώ στην εφηβεία σχετίζεται με αντικοινωνικές συμπεριφορές, αρνητική αυτοεικόνα και αυξημένα ποσοστά κατάθλιψης (Cunningham, 2007). Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι ο έμμεσος εκφοβισμός δεν μπορεί εύκολα να εντοπιστεί και να αντιμετω-

τωπιστεί από τους εκπαιδευτικούς λόγω της απουσίας εμφανούς σωματικής βίας με αποτέλεσμα οι συνέπειες του να είναι πιο έντονες (Owens, Slee & Shute, 2001).

Η διάρκεια που εκτίθεται ένας μαθητής σε εκφοβιστικές συμπεριφορές είναι καθοριστικής σημασίας για την αιτιακή απόδοση που κάνει ο μαθητής αλλά και για τις συνέπειες τους. Ειδικότερα, οι μαθητές που εκτίθενται επανειλημμένα σε αρνητικές ενέργειες άλλων παρουσιάζουν πτώση των αμυντικών τους μηχανισμών, αποδίδουν το «φταίξιμο» στους ίδιους, παρουσιάζουν προβλήματα προσαρμογής και βιώνουν αισθήματα μοναξιάς (Kochenderfer & Ladd, 2001; Land, 2003). Ακόμη, στα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ανήκουν η χαμηλή αυτοεκτίμηση, οι φτωχές ακαδημαϊκές επιδόσεις, η περιορισμένη αυτοσυγκέντρωση, η κοινωνική απομόνωση, το αίσθημα κόπωσης, το έντονο άγχος και η κατάθλιψη (Αντωνίου & Καμπόλη, 2014). Παράλληλα, συχνά στα θύματα παρατηρούνται ψυχοσωματικά συμπτώματα, δυσκολίες στον ύπνο, απώλεια ή αύξηση βάρους και σωματικές παθήσεις (Swearer, Grills, Haye & Cary, 2004). Επιπρόσθετες συνέπειες για την ομάδα των θυτών αποτελεί η σχολική διαρροή, όπως επίσης και η αντικοινωνική-παραβατική συμπεριφορά στην ενήλικη ζωή (Crothers, Kolbert & Barker, 2006).

Συμπερασματικά, παρατηρείται ότι οι εκφοβιστικές συμπεριφορές τόσο για τους θύτες όσο και για τα θύματα, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη τους, ενώ παράλληλα τους

καθιστούν ομάδες υψηλού κινδύνου για την εμφάνιση σημαντικών ψυχοκοινωνικών δυσκολιών και στη μετέπειτα ζωή τους (Fitzpatrick & Bussey, 2011). Καταληκτικά, είναι επιτακτική η ανάγκη ενεργοποίησης μηχανισμών πρόληψης για την αντιμετώπιση του εν λόγω φαινομένου και η έγκαιρη παρέμβαση σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Πρόληψη και τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς

Λαμβάνοντας υπόψη τις διαστάσεις που λαμβάνουν οι συνέπειες των προβλημάτων συμπεριφοράς και επιθετικότητας για τη ζωή τόσο του ίδιου του ατόμου όσο και του περιβάλλοντός του, κρίνεται απαραίτητη η άμεση αντιμετώπισή τους και ο περιορισμός αυτών των φαινομένων. Τα προγράμματα παρέμβασης που εφαρμόζονται διεθνώς για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες. Αρχικά, εφαρμόζονται προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης που περιλαμβάνουν παρεμβάσεις στον γενικό πληθυσμό με στόχο την πρόληψη εμφάνισης φαινομένων βίας και επιθετικών συμπεριφορών (Larson, 2014). Η δευτερογενής παρέμβαση περιλαμβάνει τις ομάδες υψηλού κινδύνου εμφάνισης προβληματικών συμπεριφορών, ενώ η τριτογενής αφορά στη στοχευμένη παρέμβαση σε πληθυσμούς που έχουν ήδη εκδηλωθεί σχετικά περιστατικά. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, η θετικότερη παρέμβαση με μακροχρόνια αποτελέσματα στην αντιμετώπιση φαινομένων ενδοσχολικής βίας

είναι αυτή της πρωτογενούς πρόληψης καθώς εμπλέκονται όλοι οι φορείς του πλαισίου χρησιμοποιώντας ολιστικά προγράμματα (Elinoff, Chafouleas & Sassu, 2004).

Εκτός από τα δομημένα προγράμματα παρέμβασης που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφοράς σε ομαδικό ή και σε ατομικό επίπεδο. Πρόκειται για γνωσιακές και συμπεριφοριστικές τεχνικές που δύνανται να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο της τάξης. Οι τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς διακρίνονται στις τεχνικές που στοχεύουν στην αύξηση των θετικών συμπεριφορών και σε αυτές που στοχεύουν στη μείωση των αρνητικών συμπεριφορών (Αγγελή & Βλάχου, 2004). Ειδικότερα, για την αύξηση των θετικών συμπεριφορών χρησιμοποιείται η ενίσχυση, η οποία δύναται να είναι είτε θετική είτε αρνητική και περιλαμβάνει τα επακόλουθα που παρέχονται στο άτομο μετά την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς, αυξάνοντας τη συχνότητα εμφάνισής της. Οι θετικοί ενισχυτές ή αλλιώς «αμοιβές» μπορεί να είναι υλικής φύσεως, όπως παιχνίδια ή γλυκά, ευχάριστες δραστηριότητες, ενισχύσεις πληροφόρησης ή κοινωνικής φύσεως, όπως, εκφράσεις αναγνώρισης, αποδοχής και χειρονομίες. Στόχο των ενισχυτών αποτελεί η διατήρηση της επιθυμητής συμπεριφοράς και η γενίκευσή της σε διάφορα πλαίσια. Στο πλαίσιο των ενισχυτών ανήκει και το σύστημα των ανταλλάξιμων αμοιβών όπου οι μαθητές, κάθε φορά που εκδηλώ-

νουν την επιθυμητή συμπεριφορά, λαμβάνουν συγκεκριμένες αμοιβές, όπως αυτοκόλλητα, σφραγίδες, σε ένα δομημένο και συμφωνημένο πλαίσιο επιβράβευσης, και τις οποίες μπορούν να ανταλλάξουν με κάποιον ενισχυτή, π.χ. ευχάριστη δραστηριότητα.

Επιπλέον, στις τεχνικές για την αύξηση των θετικών συμπεριφορών εντάσσεται η σταδιακή διαμόρφωση της συμπεριφοράς, η παροχή τμηματικής βοήθειας και η μάθηση μέσω προτύπου. Η μάθηση μέσω της μίμησης συνίσταται στην παρατήρηση ενός προτύπου που εκδηλώνει την επιθυμητή συμπεριφορά και εν συνεχεία στην εκδήλωση της συμπεριφοράς αυτής. Ο εκπαιδευτικός για την επίτευξη του στόχου έχει τη δυνατότητα να θέτει ενδιάμεσους στόχους και να δίνει την απαραίτητη επιπρόσθετη βοήθεια (Gena & Taylor, 1993). Ιδιαίτερα αποτελεσματική τεχνική αποτελεί και η εκπαίδευση στην αυτοκαθοδήγηση με απώτερο σκοπό την αυτορύθμιση του μαθητή. Η μέθοδος αυτή συνίσταται στο να δίνει κάποιος προφορικές ή λεκτικές εντολές στον εαυτό του, οι οποίες λειτουργούν ως υπενθυμίσεις που καθοδηγούν και συντηρούν τη συμπεριφορά του (Ο' Leary & Dubey, 1979).

Επιπροσθέτως, για τον έλεγχο των προβληματικών συμπεριφορών διδάσκονται δεξιότητες επίλυσης διαφορών και διαχείρισης συναισθημάτων. Πρόκειται για την εκμάθηση κοινωνικά αποδεκτών λειτουργικών συμπεριφορών και ελέγχου των επιθετικών παρορμήσεων. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά καθώς εξετάζουν εναλλακτικές συμπεριφορές σε ένα ερέ-

θισμα και έχουν τη δυνατότητα να ελέγξουν τις συνέπειες που έχει η εκάστοτε επιλογή. Στις τεχνικές μείωσης των ανεπιθύμητων συμπεριφορών περιλαμβάνεται η μέθοδος της τιμωρίας με την αφαίρεση των προνομίων, η διακοπή των θετικών ενισχύσεων και η υπερδιόρθωση. Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να αναφερθεί ότι είναι προτιμότερο οι ενισχύσεις και οι ανταμοιβές να κερδίζονται και να διατηρούνται παρά να αφαιρούνται.

Ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού αποτελεί και η εφαρμογή του μοντέλου της αξιολόγησης της λειτουργικής ανάλυσης της συμπεριφοράς (Α.Λ.Α.Σ). Πρόκειται για μια δομημένη οικοσυστημική τεχνική που στοχεύει στον περιορισμό της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητή και την ενίσχυση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών μέσω της συστηματικής παρατήρησης και καταγραφής της ίδιας της προβληματικής συμπεριφοράς, των γεγονότων που προηγούνται και έπονται αυτής. Αναλυτικότερα, η τεχνική αυτή αποσκοπεί στον εντοπισμό όλων των μερών και αλλαγών του συστήματος που ενδέχεται να σχετίζονται με την εμφάνιση της εν λόγω συμπεριφοράς, ούτως ώστε να υιοθετηθεί η καταλληλότερη συμπεριφορά και τεχνική για τον περιορισμό της. Ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν πως προγράμματα παρέμβασης τα οποία εφάρμοσαν το μοντέλο της Α.Λ.Α.Σ, εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες, τεχνικές διαχείρισης συναισθημάτων και ενίσχυσης συνοδεύονται από αύξηση των θετικών συμπεριφορών, μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και καλύτερη ψυ-

χοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών (Doggett, 2001; Musser et al., 2001).

Προγράμματα παρέμβασης

Εκτός από τις τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς, για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς εφαρμόζονται διεθνώς προγράμματα παρέμβασης τα οποία αποσκοπούν στην ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών και κατ' επέκταση στον περιορισμό των προβλημάτων συμπεριφοράς και φαινομένων επιθετικότητας. Ένα ευρέως διαδεδομένο πρόγραμμα αποτελεί το Πρόγραμμα για την Προώθηση Εναλλακτικών Τρόπων Σκέψης (PATHS). Πρόκειται για ένα κοινωνικο-συναισθηματικό πρόγραμμα μάθησης, αποτελεσματικό σε επίπεδο πρόληψης και παρέμβασης, κατάλληλο να εφαρμοστεί από εκπαιδευτικούς στις αίθουσες διδασκαλίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έως Ε' Δημοτικού. Στοχεύει στην πρόληψη δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών, στην ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής επάρκειας και τη διευκόλυνση της σχολικής προσαρμογής, ενώ παράλληλα, αποσκοπεί στην ενίσχυση των συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, στην ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και την επίλυση προβλημάτων (Kusché & Greenberg, 1994).

Ένα επιπλέον πρόγραμμα που συμβάλει στη μείωση και την πρόληψη της επιθετικής συμπεριφοράς αποτελεί το πρόγραμμα Second Step, το οποίο απαρτίζεται από τρία ξεχωριστά ανα-

λυτικά προγράμματα για κάθε ηλικία, από το δημοτικό μέχρι το λύκειο και είναι κατάλληλα για εφαρμογή εντός της σχολικής τάξης. Εστιάζει στην επίλυση των προβλημάτων συμπεριφοράς και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Frey, Hirschstein & Guzzo, 2000). Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που διδάσκονται εντάσσονται σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες: την ενσυναίσθηση, την επίλυση προβλημάτων και τη διαχείριση συναισθημάτων.

Ένα από τα γνωστότερα και πιο διαδεδομένα προγράμματα παρέμβασης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι το Olweus Bullying Prevention Program (OBPP) (Olweus, 1994, 2009). Πρόκειται για ένα ολιστικό μοντέλο πρόληψης και καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού το οποίο αρχικά εφαρμόστηκε σε σχολεία της Νορβηγίας και της Σουηδίας. Το πρόγραμμα βασίστηκε στην εμπλοκή όλων των ενδιαφερομένων μερών, όπως το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους μαθητές και την οικογένεια και είχε θετικά αποτελέσματα, καθώς παρατηρήθηκε μείωση των φαινομένων εκφοβισμού κατά 50% και μείωση των παραβατικών και αντικοινωνικών συμπεριφορών που συνδέονταν με το σχολείο (κλοπές, απουσίες). Παράλληλα, αυξήθηκε η ικανοποίηση των μαθητών και μειώθηκε σημαντικά ο αριθμός των νέων θυμάτων. Το εν λόγω πρόγραμμα βασίζεται στην υιοθέτηση βασικών αρχών που προϋποθέτει: (α) τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος οικείου για τον μαθητή με ενεργή εμπλοκή των ενηλίκων που δρουν ως θετικά πρότυπα συμπεριφοράς, (β) τη σαφή ύπαρξη ορίων

για την αντιμετώπιση των αντικοινωνικών συμπεριφορών, και (γ) τη θέσπιση μη εχθρικών κυρώσεων όταν παραβιάζονται οι κανόνες.

Μετανάλυση ερευνών των Merrell et al. (2008) αναφέρει ότι ιδιαίτερα αποτελεσματικά προγράμματα παρέμβασης για τη μείωση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού αποδείχθηκαν εκείνα τα οποία περιελάμβαναν προαγωγή της κοινωνικής επάρκειας, της αυτοεκτίμησης και της αποδοχής από συνομηλίκους. Επίσης, ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι τα ολιστικά προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης είναι η καλύτερη άμυνα ενάντια σε φαινόμενα επιθετικότητας και σχολικού εκφοβισμού (Elinoff, Chapouleas & Sassu, 2004).

Η πρωτογενής και δευτερογενής πρόληψη των προβλημάτων επιθετικότητας και συμπεριφοράς αποτελεί επιτακτική ανάγκη, δεδομένων των ψυχοκοινωνικών επιπτώσεων των προβλη-

μάτων αυτών στη μετέπειτα ζωή του ατόμου (Goodman & Scott, 1997). Οι παρεμβάσεις στο χώρο του σχολείου θα πρέπει να θέτουν ως βασικό στόχο την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας και ευεξίας, δίνοντας έμφαση στην πρόληψη και στις δυνατότητες των ατόμων και των συστημάτων (Masten, 2007). Καταληκτικά, αναφέρουμε ότι η ενδοσχολική βία και η επιθετικότητα που εμφανίζεται στα σχολεία είναι σημαντικό να διευθετείται στα πρώιμα στάδια ανάπτυξης του παιδιού. Για τον λόγο αυτό η εφαρμογή δομημένων προγραμμάτων παρέμβασης κρίνεται απαραίτητη από μικρή ηλικία. Είτε πρόκειται για πρόληψη είτε για παρέμβαση, η εκπαιδευτική κοινότητα θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη ότι ο σχολικός εκφοβισμός και η ενδοσχολική βία είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο που απαιτεί τη συλλογική δράση όλων των φορέων με στόχο να προκύψουν μακροχρόνια αποτελέσματα (Harris & Petrie, 2003).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αγγελή, Κ., & Βλάχου, Κ. (2004). Τεχνικές και μέθοδοι αντιμετώπισης προβλημάτων στην τάξη. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου, (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 77-131). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Αντωνίου, Α.-Σ. & Καμπόλη, Γ. (2014). Πως σχετίζεται ο σχολικός εκφοβισμός με την κατάθλιψη και την τάση αυτοκτονίας σε παιδιά και εφήβους. Στο Σ. Κούτρας (Επιμ.), *Η Ψυχική Υγεία των Παιδιών στην Κοινωνία της Κρίσης – Ο Ρόλος των Γονέων και των Εκπαιδευτικών* (σσ. 102-121). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Αντωνίου, Α.-Σ., Ντόφη, Β. & Παππά, Ο.-Μ. (2013). Ο ρόλος των βιολογικών και ψυχολογικών παραγόντων στην αιτιολογία της επιθετικής συμπεριφοράς κατά την παιδική ηλικία. Στο Χ. Μπαμπούνης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου: Παιδική Ηλικία-Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις*, 11-14 Απριλίου (σσ. 1102-1109). Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών.

- Brain, P. F. (1994). Hormonal aspects of aggression and violence. In A. J. Reis, Jr. & J. A. Roth (Eds.), *Understanding and control of biobehavioral influences on violence*, 2, (pp. 177-244). Washington, DC: National Academy Press.
- Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. Cambridge University Press.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*, 3 (pp. 779-861). New York: Wiley.
- Crothers, L. M., Kolbert, J. B., & Barker, W. F. (2006). Middle school students' preferences for anti-bullying interventions. *School Psychology International*, 27(4), 475-487.
- Cunningham, N. (2007). Level of bonding to school and perception of the school environment by bullies, victims, and bully victims. *The Journal of Early Adolescence*, 27(4), 457-478.
- Doggert, R. A. (2001). Functional assessment and treatment: Using data from informant assessments to develop functionally based interventions to reduce problem behavior in general education classrooms. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 61(9-B), 4964.
- Elinoff, M. J., Chafouleas, S. M., & Sassu, K. A. (2004). Bullying: Considerations for defining and intervening in school settings. *Psychology in the Schools*, 41(8), 887-897.
- Fitzpatrick, S., & Bussey, K. (2011). The development of the social bullying involvement scales. *Aggressive Behavior*, 37, 177-192.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second step preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102-112.
- Gena, A., & Taylor, B. (1993). *Alpine Learning Group: Staff training manual*. New Jersey: Alpine Learning Group.
- Goodman, R., & Scott, S. (1997). *Child Psychiatry*. Oxford: Blackwell Science.
- Harris, S., & Petrie, G. F. (2003). *Bullying: The bullies, the victims, the bystanders*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Kapatzia, A., & Syngollitou, E. (2007). Cyberbullying in middle and high schools: Prevalence, gender, and age differences. *Unpublished manuscript based on master's thesis of A. Kapatzia*, University of Thessaloniki, Greece.
- Καργά, Σ. Δ., (2013). *Οι απόψεις των γονιών γύρω από το σχολικό εκφοβισμό*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή.
- Kauffman, J. M., Landrum, T. J., Mock, D. R., Sayeski, B., & Sayeski, K. L. (2005). Diverse knowledge and skills Require a diversity of instructional groups a position statement. *Remedial and Special Education*, 26(1), 2-6.
- Kochenderfer Ladd, B. J., & Ladd W. G. (2001). Variations in peer victimization, relations to children maladjustment. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in Schools: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 25-48). New York: Guilford Press.
- Kusché, C. A., & Greenberg, M. T. (1994). *The PATHS curriculum*. South Deerfield, MA: Channing-Bete Co.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, 61, 1081-1100.

- Land, D. (2003). Teasing apart secondary students' conceptualizations of peer teasing, bullying and sexual harassment. *School Psychology International*, 24(2), 147-165.
- Larson, J. (2004). «School Violence Prevention». *Encyclopedia of Applied Psychology*, 3, 355-360.
- Μάνος, Ν., (1997). *Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19(3), 921-930.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου, Α.-Χ., & Λαρδούτσου, Σ. (2004). Διαταρακτική επιθετική συμπεριφορά. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι, & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.). *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*, (σσ. 303-336). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Musser, E. H., Bray, M. A., Kehle, T. J., & Jenson, W. R. (2001). Reducing disruptive behaviors in students with serious emotional disturbance. *School Psychology Review*, 30(2), 294.
- O'Leary, S. G., & Dubey, D. R. (1979). Applications of self control procedures by children: a review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12(3), 449-465.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο*. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.
- Olweus, D. (2000). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). New York & London: Guilford Press.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Owens, L., Slee, P., & Shute, R. (2001). *Victimization among Teenage Girls: What Can Be Done about Indirect Harassment?* In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in Schools: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 215-241). New York: Guilford Press.
- Pornari, C. D., & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, 36(2), 81.
- Sroufe, L. A., Carlson, E., & Shulman, S. (1993). Individuals in relationships: Development from infancy through adolescence. In D. C Funder, P. D. Parke, C. Tomlinson-Keasey & K. Wideman (Eds), *Studying lives through time: Personality and development*. Washington DC: American Psychological Association.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38-47.
- Swearer, S. M., Grills, A. E., & Haye, K. M. Cary, P.T. (2004). Internalized problems in students involved in bullying and victimization: Implications for intervention. *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*, 63-84.
- Teichner, G., & Golden, C. J. (2000). The relationship of neuropsychological impairment to conduct disorder in adolescence: A conceptual review. *Aggression and Violent Behavior*, 5(6), 509-528.

- Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. *New Media & Society*, 11(8), 1349-1371.
- Zarkowska, E., & Clements, J. (1994). *Severe Problem Behaviour: The STAR Approach* (2nd ed.). London: Chapman Hall.
- Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Α. (2000). Άσκηση βίας από τους μαθητές στο χώρο του δημοτικού σχολείου. *Παιδί και Έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 2(1), 97-111.

Αχιλλέας Γιαννέλος, Μαντώ Χατζηβασιλείου***

(ΕΝΔΟ)ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΒΙΑ.

(ΠΕΡΙ)ΟΡΙΣΜΟΙ-ΟΨΕΙΣ-ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ.

«ΔΡΑΣΕΙΣ» ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η παρούσα εργασία δεν είναι ένας ακόμα οδηγός διαχείρισης, ούτε η παρουσίαση κάποιου συγκεκριμένου προγράμματος αναφορικά με το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού. Είναι μια προσπάθεια αποσαφήνισης εννοιών και άρσης παρανοήσεων, καθώς και οργάνωσης και τακτοποίησης πληθώρας δεδομένων που έχουν παραχθεί στο ελληνικό χώρο τα τελευταία χρόνια. Πέρα από τις διαφορετικές αφετηρίες, τα ερμηνευτικά σχήματα και τις όποιες σχετικές φιλοσοφίες, είναι εμφανής η έλλειψη αξιολογήσεων και αναφορών των αποτελεσμάτων των δράσεων που πραγματοποιούνται. Η εργασία αυτή προσδοκά να κάνει σαφείς τις βασικές πτυχές και διαστάσεις (και τη νομική) του φαινομένου ενώ εστιάζει το ενδιαφέρον της σε επιστημονικά και μεθοδολογικά ζητήματα.

Λέξεις κλειδιά: εννοιολογικές παρανοήσεις, δεδομένα και δράσεις, μεθοδολογικά προβλήματα, αξιολόγηση.

Achilleas Giannelos, Mado Chatzivassiliou***

**(SCHOOL) BULLYING AND VIOLENCE. (RESTRICTIONS)-
DEFINITIONS-VIEWS-CONCEPTUAL APPROACHES. “ACTIONS”
AND METHODOLOGICAL PROBLEMS IN THE GREEK REALITY**

This essay is not another guide of how to handle school bullying or a presentation of a certain (prevention) programme. It is an attempt to clarify the meaning of school bullying and to clear up some misconceptions about the nature of that issue. Additionally, this essay looks at how to organize and handle information being produced at a large scale on that topic in Greece during the last few years. Regardless of one's different starting points and the various existing interpretations on school bullying, it is obvious that there is a lack of evaluation on the results of the actions being taken (to prevent school bullying). This essay aims to clarify the basic (and legal) aspects and dimensions of the phenomenon while focusing on scientific and methodological issues.

Key words: conceptual misunderstandings, data and actions, methodological problems, evaluation.

* Ο Α.Γ. είναι Δάσκαλος και πτυχιούχος του Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου. Είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού του Τμήματος Φ.Π.Ψ., καθώς και Διδάκτορας του ίδιου Τμήματος. Επικοινωνία: Ορφέως 11, Ηλιούπολη. Τηλ.:2109756454, 6974678520, Mail:ahille@otenet.gr.

** Η Μ.Χ είναι πτυχιούχος του Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου και κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Εγκληματολογίας του ίδιου Τμήματος. Επικοινωνία: Λυσικράτους 3, Ηλιούπολη. Τηλ.:2109913726, 6934171773, Mail:madohatziv@hotmail.com

1. (Περί)ορισμοί και παρανοήσεις. Όψεις και διαστάσεις

1.1 Έννοιες: εκφοβισμός - βία - επιθετικότητα - θυμός-σύγκρουση - πείραγμα

Από τις αναφορές που γίνονται συνήθως τόσο από θεσμικούς όσο και από εξωθεσμικούς φορείς ή πρόσωπα –ακόμα και από εκπαιδευτικούς– παρατηρείται συχνά σύγχυση και ταύτιση εννοιών συναφών με τον σχολικό εκφοβισμό. Η ταύτιση αυτή μπορεί να οφείλεται σε άγνοια, σε ελλιπή ενημέρωση ακόμη και σε σκοπιμότητα. Συνήθως οι γενικεύσεις και οι συγχύσεις που παρατηρούνται αφορούν τις έννοιες του εκφοβισμού, της επιθετικότητας και της βίας καθώς και την αντικοινωνική-αποκλίνουσα συμπεριφορά, οι οποίες χρησιμοποιούνται άλλοτε ως όροι ταυτσημοί και άλλοτε ως συνώνυμοι με τις έννοιες της σύγκρουσης, του θυμού και του πειράγματος. Η σύγχυση αυτή ίσως οφείλεται στην πολυδιάστατη φύση των προαναφερόμενων εννοιών και αποτυπώνεται εμφανώς και στην αδυναμία επιστημονικού σχεδιασμού προγραμμαμάτων καθώς και στην καταγραφή, στη συγκρισιμότητα και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων τους, όπως θα αναφερθεί στη συνέχεια.

Η ταύτιση του *εκφοβισμού* είναι γενικά πιο επιρρεπής με τη γενικότερη έννοια της *«σύγκρουσης»* και της *«επιθετικότητας»*. Η επιθετικότητα, όπως και η βία, είναι γενικότερες έννοιες σε σχέση με τον εκφοβισμό. Είναι πιο πρωτογενείς έννοιες θα λέγαμε και μπορεί να οφείλονται σε βιολογικά, ψυχαναλυτικά, ψυχολογικά, κοινωνιολογικά, νευ-

ρολογικά κ.λπ. ή και συνδυαστικά αυτών αίτια. Ο εκφοβισμός έχει πολύ (πιο) συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Είναι μια μορφή επιθετικότητας και βίας, αλλά κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις (Stop bullying, 2015).

Η επιθετικότητα θεωρείται «δέσμη» συμπεριφορών (Μακρή-Μπότσαρη, 2010α), οι οποίες διαφοροποιούνται ως προς τη μορφή, την ένταση, τη διάρκεια, τα κίνητρα, τους στόχους, τα συναισθήματα. Η επιθετικότητα έχει δύο διαστάσεις: (α) τη γνωστική (εχθρότητα), και (β) τη θυμική («θυμός»). Ο θυμός τώρα, μπορεί να είναι (i) χαρακτηριστικό κάποιου (προδιάθεση) ή (ii) κατάσταση (δηλαδή συναίσθημα ανάλογα με την περίσταση). Προβλεπτικοί παράγοντες της επιθετικότητας θεωρούνται διάφοροι παράγοντες όπως: (α) κοινωνικοί (οικογένεια, συνομήλικοι, συναισθηματικοί δεσμοί, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, συνοικία, έκθεση σε περιστατικά βίας κ.λπ.), (β) ατομικοί (βιολογικοί, βιοχημικοί, γνωστικοί, συναισθηματικοί), (γ) περιστασιακοί (σήματα, προκλήσεις, χρήση ουσιών κ.λπ.). (Μακρή-Μπότσαρη, 2010α). Ίσως είναι ενδιαφέρουσα η συσχέτιση που έχει βρεθεί μεταξύ θυμού-επιθετικότητας και αυτοεκτίμησης, σύμφωνα με την οποία σημαντικός παράγοντας θυμού δεν είναι η υψηλή αυτοεκτίμηση, αλλά η ασταθής αυτοεκτίμηση και ο ναρκισσισμός (Μακρή-Μπότσαρη, 2010α.).

Ο *εκφοβισμός*, όπως προαναφέρθηκε, είναι μορφή επιθετικότητας και βίας, αλλά πρέπει να έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για να οριοθετηθεί ως τέτοιος. Αυτά συμπυκνώνονται γύρω από

Πίνακας 1: Διαφορές των εννοιών της Σύγκρουσης και της Σχολικής βίας

Σύγκρουση	Σχολική βία
Ισότιμη σχέση	Άνιση κατανομή «δύναμης»
Συχνή ύπαρξη φιλικής σχέσης	Δεν υπάρχει φιλική σχέση
Λαμβάνει χώρα τυχαία	Έχει προγραμματιστεί
Μπορεί να συμβεί μια φορά	Επαναλαμβάνεται
Δεν έχει σοβαρές συνέπειες για το θύμα	Απειλείται η σωματική και ψυχική υγεία
Δεν αποσκοπεί στην απόκτηση δύναμης	Επιζητά την επιβεβαίωση
Συνήθως ακολουθεί μεταμέλεια	Επίρριψη ευθύνης στο θύμα

τα τρία παρακάτω: (α) Ανισορροπία δύναμης (όχι απαραίτητα σωματικής) μεταξύ θύτη και θύματος, (β) σκοπιμότητα των ενεργειών του θύτη να προκαλέσει βλάβη την οποία έχει υποστεί το θύμα, (γ) επαναληπτικότητα της συμπεριφοράς (Γιανναράκη κ.ά. 2015).

Η προϋπόθεση της επαναληπτικότητας της συμπεριφοράς δεν θεωρείται από κάποιους απαραίτητη για να ενταχθεί στον εκφοβισμό η συμπεριφορά αυτή ως τέτοια. Αυτό είναι ένα ζήτημα που έχει προκαλέσει πολλές συζητήσεις και προβλήματα τόσο στις ερευνητικές καταγραφές και στο σχεδιασμό όσο και στην αξιολόγηση προγραμμάτων όπως αναφέρεται και στην 4η ενότητα της παρούσης εργασίας. Η μη παραδοχή της είναι αντιφατική και με τον επιστημονικό και επίσημο ορισμό του εκφοβισμού, ενώ οδηγεί και τους μαθητές και άλλους, να αντιλαμβάνονται και να καταγράφουν ως περιπτώσεις εκφοβισμού περιστατικά τα οποία είναι μεμονωμένα και συγκυριακά και εντάσσονται σε άλλες θεωρητικές έννοιες.

Συγκεκριμένα, ο επίσημος ορισμός του εκφοβισμού από τον εισηγητή του

Οίweis αναφέρει ότι ένας μαθητής δέχεται εκφοβισμό όταν υποβάλλεται κατ'επανάληψη σε αρνητικές ενέργειες (λεκτικές, σωματικές, ψυχολογικές) από έναν ή περισσότερους μαθητές απέναντι στους οποίους δυσκολεύεται να αμυνθεί λόγω διαφοράς δύναμης (σωματικής, γνωστικής, συναισθηματικής) (Τρίγκα, 2014).

Για τη διαφορά της «σύγκρουσης» με τη σχολική βία και τον εκφοβισμό θα μπορούσαμε να πούμε ότι γενικά η σύγκρουση αφορά κυρίως συναισθηματική αντίδραση και δεν είναι προσχεδιασμένη, ενώ ομοειδή συναισθήματα υπάρχουν και από τις δύο πλευρές των «συγκρουόμενων» (Σιαφαρίκα, 2015). Στον Πίνακα 1 φαίνονται παραλληλισμένες οι διαφορές των δύο εννοιών (Θεολόγη, 2012).

Τέλος, αυτό που ονομάζουμε «πειράγμα» είναι μια συμπεριφορά η οποία παρόλο που μπορεί να είναι ενοχλητική –καθώς ερμηνεύεται υποκειμενικά από κάθε μαθητή– έχει σαφή διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά από τον εκφοβισμό. Τα χαρακτηριστικά της μοιάζουν με αυτά της «σύγκρουσης» σε

πολύ μικρότερη ένταση και έκταση βέβαια. Τα βασικά του στοιχεία είναι ότι πρόκειται για συμπεριφορά αυθόρμητη, μη επαναλαμβανόμενη και όχι προεδιασμένη (Σιαφάρικα, 2015).

Ίσως είναι σκόπιμο να αναφερθεί ακόμα, ότι στην αρχή της ενασχόλησης με το ζήτημα ο όρος σχολικός εκφοβισμός (bullying) αναφερόταν επίσης και για τη βία καθώς και για την παραβατική συμπεριφορά στο χώρο του σχολείου. Στον προβληματισμό σχετικά με το αν υπήρχε πάντα ή αν είναι ένα νέο φαινόμενο (ή «φρούτο» ή «κατασκευή» όπως αναφέρουν διάφορες προσεγγίσεις), φαίνεται ότι υπήρχε, αλλά όχι με τη βαρύτητα, τη συχνότητα, και τις συνέπειες της σημερινής εποχής. (Γιανναράκη, κ.ά., 2015). Τέλος η σχολική βία και ο εκφοβισμός δεν αφορά μόνο συμμαθητές μεταξύ τους, αλλά και μαθητές με εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικούς μεταξύ τους, γονείς με εκπαιδευτικούς κ.λπ. (Stop bullying, 2015)

1.2 Μορφές - Έκταση - Αποτύπωση του φαινομένου

Ο σχολικός εκφοβισμός παίρνει διάφορες μορφές εκδηλωμένης συμπεριφοράς και μπορεί να είναι λεκτικός, σωματικός, φυλετικός, σεξουαλικός, κοινωνικός, ή να συνδέεται με την αρπαγή και καταστροφή ιδιόκτητων πραγμάτων. Επιπλέον μια μορφή του σχολικού εκφοβισμού είναι ο κυβερνοεκφοβισμός για τον οποίο γίνεται ιδιαίτερη αναφορά παρακάτω.

Για την αποτύπωση του φαινομένου στην Ελλάδα δημοσιεύονται πολύ συχνά διάφορα αποτελέσματα ερευνών,

τα οποία για λόγους που προαναφέρθηκαν, αλλά και για λόγους που αναλύονται στην ενότητα 4 αυτής της εργασίας με τίτλο «σχολιασμός-αξιολόγηση-προοπτικές» δεν προσφέρονται για αξιολογήσεις και συμπεράσματα. Συγχρόνως τίθεται έντονα το ζήτημα επιστημονικής αξιοπιστίας, εγκυρότητας καθώς και ταυτότητας των ερευνών. Από τις ερευνητικές αναφορές, είναι φανερό ότι μιλάμε για ένα πολύπλοκο ερευνητικά και μεθοδολογικά φαινόμενο με πολλά ζητήματα που πρέπει να επιλυθούν (π.χ. χρήση κοινών εργαλείων).

Είναι εντυπωσιακός ο αριθμός «ερευνών» που δημοσιεύονται, κυρίως στο διαδίκτυο, για την αποτύπωση και την έκταση του φαινομένου χωρίς πολλές φορές να δίνονται στοιχεία της «ταυτότητας» (των ερευνών). Έτσι για παράδειγμα βλέπουμε από το «Ζήσε χωρίς τον εκφοβισμό», το οποίο αποτελεί πρωτοβουλία του Κέντρου Μέριμας Οικογένειας και Παιδιού, να καταγράφεται ότι το ποσοστό των μαθητών που είναι θύματα στην Ελλάδα, το 2004 ανέρχονταν στο 8,7% ενώ το 2014 το ίδιο ποσοστό να έχει εκτοξευτεί στο 32%!! Εξάλλου σε έρευνα της Λιανού (2013) σε σχολεία της Αττικής προκύπτει ότι το 37% των μαθητών στα δημοτικά σχολεία και το 17% των μαθητών στα γυμνάσια έχουν υπάρξει θύματα, ενώ σε έρευνα του Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου Ψυχικής Υγείας παρατηρείται μεγάλη αύξηση των θυτών από 9,1% το 2002 σε 15,8% το 2012 («Ανησυχία για το σχολικό εκφοβισμό», 2013). Από μια επισκόπηση των ερευνών που αφορούν την έκταση και απο-

τύπωση του φαινομένου για την Ελλάδα που κάνει η Τρίγκα (2014) βλέπουμε: σε έρευνα των Χατζή-Πατεράκη το 2000, στην οποία χρησιμοποιήθηκε το γνωστό ερωτηματολόγιο του Olweus προκύπτει ότι σε ποσοστό 14,7% οι μαθητές έχουν υπάρξει θύματα, 6,24% θύτες ενώ 4,8% ήταν ταυτόχρονα θύτες και θύματα. Σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 2001 σε δείγμα 3000 μαθητών Δημοτικών, Γυμνασίων και Λυκείων από όλη την Ελλάδα, με αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, βρέθηκαν μικρότερα ποσοστά του φαινομένου. Σε μεταγενέστερη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2006) που πραγματοποιήθηκε τα έτη 2004 έως 2006 βρέθηκε ότι το ποσοστό των θυμάτων του εκφοβισμού κυμαίνονταν από 10 έως 13%. Από έρευνα του ΕΚΚΕ σε Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια της Αττικής το 2006 πρόέκυψε ότι σε ποσοστό 37% οι μαθητές έχουν υποστεί βία. Σε έρευνα της ΕΨΥΠΕ το 2009 βρέθηκε ότι το ποσοστό των θυμάτων ήταν 7,8% και των θυτών 5,6%. Επίσης έρευνα που πραγματοποίησε το Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (Ε.Π.Ι.Ψ.Υ) αποτυπώνει την εξέλιξη του φαινομένου στην Ελλάδα μεταξύ 2010 και 2014 ως μειωτική, με το ποσοστό των εμπλεκομένων σε εκφοβισμό να είναι 15,8% το 2010, ενώ το 2014 το ποσοστό αυτό να μειώνεται σε 7,4%. (Γιανναράκη κ.ά 2015). Έρευνα της Μακρή-Μπότσαρη (2010α) με δείγμα μαθητές της β' Γυμνασίου έως και της β' Λυκείου παρουσιάζει ποσοστό 5,7% των μαθητών ως θύτες, 13,3% ως θύματα και 5% ως θύτες και θύματα ταυτόχρονα. Τέλος συγκριτικά στοιχεία με-

ταξύ διαφόρων χωρών αναφέρουν ότι τα χαμηλότερα ποσοστά του φαινομένου παρουσιάζονται στην Αρμενία, ενώ τα υψηλότερα στην Λιθουανία. (Γιανναράκη κ.ά 2015).

1.4 Κυβερνοεκφοβισμός

Ο κυβερνοεκφοβισμός είναι η απόδοση στα ελληνικά του cyber bullying, μιας ιδιαίτερης και κρισιμότητας μορφής εκφοβισμού. Ο όρος εισήχθη αρχικά το 2000 από τον Καναδό εκπαιδευτικό Belsey (Αθανασίου, κ.ά, 2015, 55) Ορίστηκε ως η χρησιμοποίηση ΤΠΕ, όπως ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, κινητού τηλεφώνου, άμεσων μηνυμάτων και συκοφαντικών προσωπικών ιστότοπων για την υποστήριξη εσκεμμένης, επαναλαμβανόμενης και εχθρικής συμπεριφοράς από κάποιο άτομο ή μια ομάδα με σκοπό την πρόκληση βλάβης σε άλλον. (Μακρή-Μπότσαρη, 2010α.).

Η ειδοποιός διαφορά που εντάσσει μια συμπεριφορά στο πλαίσιο του κυβερνοεκφοβισμού περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως το να είναι εσκεμμένη, σχεδιασμένη, επιθετική και επαναλαμβανόμενη, να στοχεύει στο θύμα με εκτεταμένη χρήση κειμένων ή εικόνων ενώ εμφανίζεται ανισορροπία ισχύος με την έννοια ότι το θύμα δεν μπορεί πρακτικά να προστατεύσει τον εαυτό του (Μανιάρου, 2016). Ωστόσο, η προϋπόθεση της επαναληπτικότητας δεν θεωρείται αναγκαία, εξαιτίας των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του κυβερνοεκφοβισμού και της «δύναμης» που τον χαρακτηρίζει, για αυτό και δεν αναφέρεται σε μεταγενέστερους ορισμούς. (www. Cyber bullying.org).

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του είναι: (α) μπορεί να οδηγήσει σε έναν αέναο κύκλο θυματοποίησης με εναλλαγή ρόλων μεταξύ θύτη και θύματος (Μανικάρου, 2016), (β) δεν απαιτείται υλική υπόσταση και χρονική σύμπτωση θύτη-θύματος αφού γίνεται μέσω του κυβερνοχώρου και (γ) είναι πολύ δύσκολο να ελεγχθεί καθώς το βασικό χαρακτηριστικό του κυβερνοχώρου είναι η «ελευθερία» (Μακρή-Μπότσαρη, 2010α.).

Οι μορφές που συνήθως παίρνει στην πράξη ο Κυβερνοεκφοβισμός είναι: η δημοσίευση προσωπικών στοιχείων και ευαίσθητων πληροφοριών (outing), η κλοπή ηλεκτρονικής ταυτότητας και η προσποίηση ότι είναι άλλος (impersonation), η αποστολή επιθετικών και προσβλητικών μηνυμάτων (harassment), η παρακολούθηση μέσω ιντερνέτ και η συγγέντρωση πληροφοριών (cyber stalking), η δυσφήμιση με διασπορά αρνητικών φημών (denigration), οι αποκλεισμοί από διαδικτυακές ομάδες και διαδικτυακά παιχνίδια (exclusion), οι βιντεοσκοπήσεις ως αστείο καθώς και η αποστολή και δημοσίευση τους (happy slapping) (Αθανασίου, κ.ά., 2015).

Θα μπορούσε κανείς πάντως να συμπεράνει ότι παρά τα κοινά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν ο διαζώσης (συμβατικός) εκφοβισμός με τον κυβερνοεκφοβισμό, μεγαλύτερη σημασία παρουσιάζουν οι διαφορές μεταξύ των δύο, καθώς έτσι αναδεικνύεται η ιδιαιτερότητα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Από τη σύγκριση (Αθανασίου, κ.ά., 2015, Μανικάρου, 2016) μεταξύ τους αναδεικνύονται τα ακόλουθα «αρνητικά

πλεονεκτήματα» του κυβερνοεκφοβισμού: (α) μπορεί να πραγματοποιηθεί εκτός σχολικού ωραρίου, οποιαδήποτε ώρα της μέρας ή της νύχτας, (β) εξασφαλίζει την ανωνυμία του θύτη, (γ) επιτρέπει την άμεση και ταυτόχρονη διανομή του υλικού που θέλει σε πολλούς αποδέκτες, (δ) δεν χρειάζεται επανάληψη για να προκαλέσει συνέπειες καθώς μια και μόνο ανάρτηση αρκεί για τη θυματοποίηση, (ε) δεν απαιτείται ασυμμετρία σωματικής δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος, (στ) δεν υπάρχει ειδική νομοθεσία για το ζήτημα, και τέλος (ζ) οδηγεί το θύμα στο να υποφέρει περισσότερο καθώς ο πόνος τώρα δεν είναι σωματικός αλλά ψυχολογικός και κοινωνικός, αφού η κοινοποίηση του υλικού έφτασε σε πολύ κόσμο.

Ως εκ τούτου οι συνέπειες του κυβερνοεκφοβισμού θεωρούνται πολύ βαρύτερες από αυτές του συμβατικού εκφοβισμού και είναι συχνά συνδεδεμένες με αυξημένο άγχος του παιδιού που έχει υπάρξει θύμα, με μόνιμες δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, ενώ η θυματοποίηση το ακολουθεί σε όλη την ενήλικη ζωή του (Μανικάρου, 2016).

Η έκταση του κυβερνοεκφοβισμού θεωρείται πολύ μεγάλη στην Ελλάδα. Μάλιστα το 2014 ήταν δεύτερη στην Ευρώπη, μετά τη Ρουμανία στις ηλικίες 14 έως 17 ετών, σε ποσοστό 26,8%, όπου το 25% των «θυμάτων» αφορούσε κορίτσια και το 22% αγόρια (Τσίτσικα, 2014). Σε έρευνα της Μ.Κ.Ο. με την ονομασία Ν.Ε.Ο.Ι, το 2009, σε δείγμα 422 μαθητών, από 13 έως 18 ετών αποτυπώθηκε ότι το 16% των αγοριών και το 18% των κοριτσιών έχουν υπάρξει θύματα κυβερνοεκφοβισμού, με τα

θύματα του «ζωντανού» εκφοβισμού να είναι πολλές φορές και θύματα κυβερνοεκφοβισμού (Μακρή-Μπότσαρη, 2010α.)

1.5 Νομική διάσταση του ζητήματος

Ως εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι ή κοινωνικοί επιστήμονες, όταν αναφερόμαστε στον σχολικό εκφοβισμό, θεωρούμε επιβεβλημένο και πολιτικά ορθό να αποφεύγουμε κάθε αναφορά στη «νομική» του διάσταση, με τη στενή ή ευρεία έννοια του όρου. Ένας λόγος που ίσως συμβαίνει αυτό βασίζεται στο ότι το όλο ζήτημα αφορά στην εμπλοκή ανηλίκων. Έτσι η παιδική παραβατικότητα προσεγγίζεται –και σωστά– με ψυχολογικούς και κοινωνιολογικούς και όχι αυστηρά με νομικούς όρους. Ωστόσο αυτό δεν συνεπάγεται ότι οι νομικές οριοθετήσεις και προσεγγίσεις της έννοιας δεν έχουν θέση σε μια ολοκληρωμένη ανάλυση και κυρίως δεν σημαίνει ότι δεν θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση, στον προβληματισμό, ακόμα και στο σχεδιασμό προγραμμάτων και δράσεων καλύτερης διαχείρισης.

Σε μια πρώτη προσέγγιση τα τρία βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία που οριοθετούν την έννοια του εκφοβισμού δηλαδή η σκοπιμότητα βλάβης, η επαναληπτικότητα και η ανισορροπία δύναμης, θα μπορούσαν να παραλληλιστούν, αναφορικά με νομικίστικους όρους, με την εκ προμελέτης, με την κατ'επανάληψη και με την κατάχρηση υπέρχουσας θέσης για συμπεριφορά που βλάπτει κάποιον όπως εξύβριση, συκοφαντία και απειλή. Εξάλλου, από τον ορισμό και μόνο του εκφοβισμού, προ-

κύπτει μια νομική διάσταση και ταυτόχρονα μια αυτόματη συσχέτιση της έννοιας με συγκεκριμένες διατάξεις του ποινικού κώδικα, όπως σ' αυτές που αφορούν στη σωματική βλάβη, στην απρόκλητη επίθεση, στην εξύβριση, στην προστασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα (Σπυρόπουλος, 2015).

Θα ήταν σημαντικό να αναφερθεί ότι στη χώρα μας ανήλικος θεωρείται κάποιος που έχει ηλικία από 8 έως 18 ετών. Επιπλέον αν κάποιος παραβεί διατάξεις του ποινικού κώδικα έχει ποινική ευθύνη όταν είναι σε ηλικία μεγαλύτερη από 13 συμπληρωμένα έτη. Επισημαίνεται ότι έχουν ποινική ευθύνη και οι άνθρωποι που εποπτεύουν ένα ανήλικο π.χ. γονείς, εκπαιδευτικοί αν αποδειχτεί ότι αμέλησαν να λάβουν μέτρα παρεμπόδισης και εκτέλεσης της αξιόποινης πράξης από τον ανήλικο (360 του Π.Κ.). Γενικότερα είναι γνωστό ότι η πράξη «τιμωρείται» μόνο αν ο ανήλικος θύτης έχει ηλικιακή διαφορά πάνω από 3 έτη με το θύμα (προϋπόθεση ανισόρροπης δύναμης). Ωστόσο, από την εμπειρία στην πράξη προκύπτει ότι ο εισαγγελέας ανηλίκων δεν κάνει εφαρμογή των ποινικών διατάξεων, αλλά, αφού ακροαστεί τον ανήλικο θύτη, απαιτεί την έκφραση συγγνώμης προς το θύμα. (Θεολόγη, 2012).

Ειδικότερα στον κυβερνοεκφοβισμό (ό.π.) αναφέρονται τα άρθρα 361, 362, 363 και 333 του ποινικού κώδικα τα οποία αφορούν την εξύβριση μέσω κειμένου και YouTube, την δυσφήμιση και συκοφαντία μέσω ομαδικής αποστολής sms, καθώς και την απειλή δημοσίευσης βίντεο και προσωπικών φωτογραφιών. Ο Ν.3741/2006 προβλέπει την

προστασία προσωπικών δεδομένων υποκλοπής κωδικών.

Η εμπειρία δείχνει ότι αν παρατηρηθεί κάποιο περιστατικό βίας και εκφοβισμού που εξαιτίας τραγικών συνεπειών μετά την αποκάλυψη των συμβάντων –που οι «θεατές» αποκτούν «φωνή»– (Ζαραφωνίτου, 2015) προκαλέσει κοινωνικό ενδιαφέρον ή κατακραυγή, τότε τροποποιούνται και οι νομικές προβλέψεις και περιγραφές του ποινικού κώδικα. Για παράδειγμα με αφορμή το τραγικό περιστατικό στα Ιωάννινα, με το Ν. 4322/2015 (μεταρρυθμίσεις ποινικών διατάξεων, κατάργηση των καταστημάτων κράτησης Γ' τύπου και άλλες διατάξεις) έγινε τροποποίηση του άρθρου 312 του Ποινικού Κώδικα έτσι ώστε η ψυχική ή σωματική βλάβη να αφορά οποιαδήποτε ηλικία και όχι μόνο θύματα κάτω των 17 ετών ως ίσχυε. Επιπλέον αν τα θύματα είναι ανήλικα ο δράστης αντιμετωπίζει ποινή φυλάκισης τουλάχιστον 6 μηνών σε αντίθεση με τους 3 μήνες που ίσχυαν. Επιπλέον σύμφωνα με τον αστικό κώδικα (άρθρα 57, 59) η προσβολή προσωπικότητας του ανηλίκου εγείρει το δικαίωμα απαίτησης και αποζημίωσης.

Ο Συνήγορος του Παιδιού (2015) πάντως, διευκρινίζει ότι ουσιαστικά με τον Ν. 4322/2015, δεν ποινικοποιήθηκε ο σχολικός εκφοβισμός όπως εσφαλμένα αναφέρθηκε στα ΜΜΕ καθώς η πράξη μεταξύ ανηλίκων δεν ποινικοποιείται εκτός αν η μεταξύ τους διαφορά ηλικίας θύτη και θύματος είναι μεγαλύτερη από 3 έτη οπότε και εφαρμόζονται «αναμορφωτικά και θεραπευτικά» μέτρα.

Τέλος, αναφέρουμε ότι σύμφωνα με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας εξετάζονται προφορικά, απαλλασσόμενοι από γραπτές προαγωγικές και απολυτήριες σχολικές εξετάσεις, οι εμπλεκόμενοι σε σχετικά περιστατικά μαθητές που υποβάλλουν βεβαίωση από ΚΕΔΔΥ ή ιατροπαιδαγωγικό κέντρο ή νοσοκομείο, την οποία κοινοποιούν σε δικαστικές αρχές, αν αφορά κακοποίηση ή ενδοοικογενειακή βία και βεβαίωση από δικαστική αρχή ή από εισαγγελέα ανηλίκων αν αφορά παραβατική συμπεριφορά. (Υπουργείο Παιδείας, 2013γ).

2. Θεωρίες - προσεγγίσεις και απόψεις για τον σχολικό εκφοβισμό και την βία

2.1 Θεωρίες και γενικές προσεγγίσεις

Αναφέρονται πολλές θεωρίες και απόψεις σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της βίας οι οποίες συχνά προκαλούν πολλές συζητήσεις, αναλύσεις, ακόμα και εντάσεις. Οι θεωρίες αυτές καλύπτουν όλο το φάσμα (βιοχημικό, ψυχολογικό, κοινωνικό, πολιτικό, ιδεολογικό κ.λπ.).

Αναλυτικότερα αναπτύσσονται θεωρίες για (α) ενδογενείς παράγοντες όπως η ψυχολογία βάθους, η σπουδαιότητα του ρόλου των πέντε πρώτων ετών της ζωής του ανθρώπου, οι ψυχαναλυτικοί συσχετιζόμενοι με την ορμή του έρωτα και την ορμή του θανάτου, ο ρόλος των έμφυτων ενστίκτων κ.λπ. και (β) εξωγενείς παράγοντες π.χ. βία ως προϊόν ματαιώσεων, προϊόν κοινωνικής μάθησης κ.λπ. (Κρητικός, 2007).

Επίσης αναπτύσσονται και δημοσιεύονται κοινωνιολογικές/κοινωνικής ψυχολογίας προσεγγίσεις στις οποίες το φαινόμενο θεωρείται μια αντίδραση στη «νομιμοποιημένη» βία του σχολείου, ή μια φυγή από μια αλλοτριωτική πραγματικότητα (Χρονοπούλου, 1995). Η επιθετικότητα εντάσσεται σε μια «κυκλική αιτιώδη σχέση». Το αποτέλεσμα δρα ως αιτία, η οποία συχνά μετουσιώνεται σε «διάσπαρτη αιτιότητα», επεκτείνεται δηλαδή σε όλα τα στοιχεία του συστήματος (Πανούσης, 2006).

Σε παρόμοια οπτική, η εκδήλωση σχολικής βίας συνδέεται με την εκδίκηση των εμπλεκομένων ενάντια σε όσους τους θεωρούν κατώτερους ή αποτυχημένους αφού τα υπάρχοντα πολιτιστικά πρότυπα και οι κοινωνικές δομές δίνουν εύκολα διέξοδο σε εχθρικά αισθήματα ενάντια σε ανήμπορους, παιδιά, γυναίκες ή αλλοδαπούς που είναι κοινωνικά και γλωσσικά απροσάτευτοι (Χρονοπούλου, 1995). Επιπλέον δεν λείπουν αναλύσεις σχετικά με την «υστερική» όπως λένε συζήτηση που έχει αναπτυχθεί γύρω από το θέμα και τις πραγματικές του διαστάσεις, η οποία περισσότερο βλάπτει παρά βοηθά στην αντιμετώπιση (Παπαϊωάννου, 1995).

Η χρήση του θέματος από τα ΜΜΕ για τηλεθέαση είναι ένας ακόμα παράγοντας που επισημαίνεται μαζί με την ιδεολογική της χρήση, την κοινωνική αναπαραγωγή και την ταξική αντίδραση. Κάποιες τοποθετήσεις επιχειρηματολογούν σχετικά με την αντιεπισημονικότητα των ερευνών και τη σκόπιμη παρουσίαση του θέματος ως οξυμένου, ενώ ο ορισμός της βίας, λένε, είναι σκοπίμα τόσο ευρύς ώστε να χω-

ράει τα πάντα, επισημαίνοντας ότι κατέναντα κοινωνικό φαινόμενο δεν είναι αναίτιο ούτε οφείλεται αποκλειστικά και μόνο σε παθολογίες οικογένειας ή σε DNA, αλλά στο οικονομικό σύστημα. Με το παραπάνω σκεπτικό θεωρούν την καταγραφή περιστατικών στο «παρατηρητήριο για την πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού» του Υπουργείου Παιδείας, που αναφέρεται σε επόμενη ενότητα, ως δραστηριότητα φακελώματος των μαθητών από το Νηπιαγωγείο. (ΠΑΜΕ Εκπαιδευτικών, 2014). Στους προβληματισμούς αν όντως έχει αυξηθεί η παραβατικότητα από τη στιγμή που δεν προκύπτει από αξιολόγηση (επίσημη μέτρηση και οριοθέτηση) προστίθενται απόψεις σχετικά με την παρουσίαση του φαινομένου –πολλές φορές στα όρια του δημοσιογραφικού βομβαρδισμού– με μοναδικό στόχο την τηλεθέαση (Χατζηβασιλείου, 2013).

Σύμφωνα με κάποιες άλλες προσεγγίσεις οι υπερβολικές αναφορές σχετίζονται με την «εκμετάλλευση» κοινωνικοποιητικών λειτουργιών για την άσκηση κοινωνικού ελέγχου. Με την καθιέρωση ενός προτύπου «υπερκοινωνικοποίησης», κάθε απόκλιση από αυτό θεωρείται παθολογική, ενώ η παραβατικότητα είναι ένα παιχνίδι του παιδιού με τους κοινωνικούς κανόνες, με την οποία το παιδί πειραματίζεται, παίζει ρόλους, συλλέγει εμπειρία. Παρόμοιο λάθος είναι και η δήθεν πρόληψη, αφού μέσω αυτής είναι αυτονόητη η τοποθέτηση του παιδιού που χρήζει προληπτικής βοήθειας σε ειδική κατηγορία κοινωνικού υποκειμένου, με αποτέλεσμα αντί να επιλύονται να δημι-

ουργούνται θέματα (Νόβα, 2005). Αντίστοιχα επισημαίνεται προσπάθεια μιας υπερ - ψυχολογιοποίησης με την αναγωγή της ψυχολογίας σε «δεκανίκι» των πάντων και ειδικά για τα σχολεία, όπου υπάρχει ο «άνθρωπος περί βίας λόγος», ενώ είμαστε κυκλωμένοι όχι από τους επικίνδυνους νέους αλλά από τους «επικίνδυνους αναλυτές των νέων» (Τσαλίκογλου, 2009).

Τέλος δεν λείπουν αναφορές και για το ρόλο της προδιάθεσης, καθώς βιολογικές έρευνες βρήκαν σχέση του γονιδίου MAO-A με την εκδήλωση επιθετικότητας και βίας, επισημαίνοντας το ρόλο της γενετικής προδιάθεσης, αλλά και του περιβάλλοντος μέσω της αντίδρασής του με το γενότυπο. Στην ίδια ανάλυση φυσικά τέθηκε ο προβληματισμός αν η νέα αυτή γενετική γνώση θα μπορούσε να συμβάλλει σε προληπτικές και θεραπευτικές πρακτικές «στιγματίζοντας ένα προδιαθεσιακό στη βία παιδί» (Αλαχιώτης, 2013).

Ίσως δεν είναι άσχετο με την πληθώρα της «ενημέρωσης» που υπάρχει για το θέμα η διαπίστωση του Συνηγού του παιδιού ότι οι γονείς δεν εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς για τη διαχείριση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού, αλλά με μια «υστερική» αντιμετώπιση στρέφονται κατά της διοίκησης του σχολείου, των εκπαιδευτικών, των άλλων γονέων κ.λπ., προσφεύγοντας σε ποινικούς ή άλλους ελεγκτικούς μηχανισμούς. Αναφέρει δε ότι το α' εξάμηνο του 2015 δέχτηκε 31 αναφορές εκπαιδευτικών και γονέων για τέτοια θέματα (21 για πρωτοβάθμια σχολεία και 10 για σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαί-

δευσης), από τις οποίες σε τρεις περιπτώσεις οι γονείς είχαν απευθυνθεί σε εισαγγελέα και αστυνομία (Συνήγορος του παιδιού, 2015).

2.2 Προσεγγίσεις συσχετιζόμενων παραγόντων και παρέμβασης

Ως παράγοντες που συσχετίζονται (όχι αιτιωδώς) θετικά με τον εκφοβισμό επισημαίνονται οι παρακάτω: (α) σε ατομικό επίπεδο όπως π.χ. η μειωμένη ενσυναίσθηση, ο μειωμένος έλεγχος των παρορμήσεων, οι μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες, η μειωμένη σχολική προσαρμογή και επίδοση, η μειωμένη ηθική ανάπτυξη, οι πεποιθήσεις αποδοχής της βίας, η σωματική δύναμη και η δημοφιλία και (β) σε διαπροσωπικό επίπεδο όπως π.χ. η έλλειψη διεκδικητικότητας, η μειωμένη αποδοχή από συνομηλίκους και οι αντικοινωνικές πεποιθήσεις.

Παράγοντες που σχετίζονται θετικά με την εκδήλωσή της συμπεριφοράς αυτής αναφέρονται: (α) στον τομέα της οικογένειας (οι αυστηρές τιμωρίες και ο υπερβολικός έλεγχος, οι συγκρούσεις, η έλλειψη επικοινωνίας, η έλλειψη επίβλεψης), (β) στον τομέα των συνομηλίκων (η απόρριψη από αυτούς, η κουλτούρα βίας), (γ) στον τομέα του σχολείου (έλλειψη επίβλεψης, αδιαφορία εκπαιδευτικών για το θέμα, ασυνεπής εφαρμογή κανόνων) (Δουμανά & Τσίτσινα, 2015, Τζαβέλα & Τσίτσινα, 2015).

Για το θύμα συσχετιζόμενοι παράγοντες θα μπορούσαν να είναι η ανασφάλεια, η μοναχικότητα, το άγχος, η σωματική αδυναμία και η ενδεχόμενη

προκλητικότητα (Υπουργείο Παιδείας, 2000β).

Τέλος έχει παρατηρηθεί συσχέτιση συμπεριφορών εκφοβισμού και με άλλες μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς, ακόμα και παραβατικής, καθώς και συσχέτιση ποινικής συμπεριφοράς ενηλίκων με συμπεριφορές εκφοβισμού (ως θύτες ή ως θύματα) όταν ήταν ανήλικοι (Μακρή-Μπότσαρη, 2010α). Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι η «βία» με την μορφή πρώιμων επιθετικών συμπεριφορών στο Νηπιαγωγείο μπορεί να εξελιχτεί σε εκφοβισμό στην πορεία των χρόνων αν δεν αντιμετωπιστεί έγκαιρα και σωστά (Υπουργείο Παιδείας, 2015).

Η πρόληψη στο χώρο του σχολείου αφορά: (α) στη διοίκηση της σχολικής τάξης (π.χ εφαρμογή σαφών, ρεαλιστικών και συνεπών κανόνων), (β) στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (κλίμα, δραστηριοποίηση, σαφείς στόχοι, συνεχής εποπτεία, ποικιλία μεθόδων) και (γ) στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών (Τρίγκα 2014).

Οι πρακτικές παρέμβασης (Μακρή-Μπότσαρη, 2010α· Τρίγκα, 2014) αφορούν: (α) τους θύτες, με πιο ακατάλληλες πρακτικές την τιμωρητική, τον διδακτισμό, την αγνόηση, τον συμβιβασμό, τον κατευνασμό και πιο κατάλληλη την επίλυση προβλήματος, (β) το θύμα με πρακτικές όπως η υποστήριξη, η ενίσχυση αυτοεκτίμησης και η ανάπτυξη δεξιοτήτων, (γ) τους θεατές με πρακτικές όπως η εκπαίδευση στην ενσυναισθηση, η εκπαίδευση στην παρέμβαση και η αποτροπή, (δ) τους εκπαιδευτικούς με πρακτικές όπως η αποφυγή εμπλοκής τους, η αναγνώριση προ-

ειδοποιητικών σημαδιών, η αποφυγή στερεοτύπων, η ένταξη των σημαδιών σε ένα εξελικτικό πλαίσιο (Κουνενού, 2010), (ε) τους γονείς και (στ) το περιβάλλον.

3. Δράσεις και δραστηριότητες στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα διαπιστώνουμε πληθώρα δραστηριοτήτων και δράσεων, συλλογικών ή μεμονωμένων, δημοσιεύσεις υπό μορφή οδηγιών, βιωματικές δραστηριότητες, με την επίσημη σφραγίδα του κράτους ή άλλων φορέων, μικρής ή μεγάλης διάρκειας, ευρύτερης ή τοπικής κλίμακας, περισσότερο ή λιγότερο συστηματοποιημένες και οργανωμένες, με ή χωρίς δημοσιότητα, με ποικιλία προσεγγίσεων (επιστημονικών και πρακτικών), ευρύτερων ή πιο στοχευμένων, χρηματοδοτούμενων ή εθελοντικών, με ή χωρίς αξιολόγηση.

Από το 2000 το Υπουργείο Παιδείας με συγχρηματοδότηση από το ΕΠΕ-ΑΕΚ εκδίδει και αποστέλλει στα σχολεία τα πολύ καλά και προσεγμένα βιβλιαράκια - εγχειρίδια με τίτλους: (α) «Όταν τα πράγματα στο σχολείο αγριεύουν» (Υπουργείο Παιδείας, 2010β), (β) «Γονείς: όταν τα πράγματα δεν πάνε καλά!» (Υπουργείο Παιδείας, 2010γ), (γ) «Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση» (Υπουργείο Παιδείας, 2010α). Ως παραδοτέο στα πλαίσια του έργου εκπόνηση επιμορφωτικού και ενημερωτικού υλικού ΕΣΠΑ 2007-2013, το Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου εκδίδει και αποστέλλει στα scho-

λεία το εγχειρίδιο με τίτλο «Stop bullying. Οδηγίες διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού» (2015). Το Υπουργείο Παιδείας, το 2011, αποστέλλει στα σχολεία (Υπουργείο Παιδείας, 2011) εγκύκλιο με θέμα «αποτύπωση καλών πρακτικών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και επιθετικότητας μεταξύ μαθητών» όπου καταγράφει 12 προτάσεις του Συνηγόρου του παιδιού για το θέμα αυτό.

Το 2010 η ΕΨΥΠΕ, σε εφαρμογή του διακρατικού –Ελλάδα, Πολωνία, Κύπρος, Λιθουανία– προγράμματος ΔΑΦΝΗ ΙΙΙ 2008-2010, με την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας, εκδίδει και αποστέλλει στα σχολεία το «Εγχειρίδιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών» στα πλαίσια του οποίου προβλέπονταν η λειτουργία 11 «εργαστηρίων» διάρκειας 90 λεπτών το καθένα και συμμετείχαν από την Ελλάδα 8 δημοτικά σχολεία (Τσιάντης, 2010). Το 2013, η ΕΨΥΠΕ (Τσιάντης, Ασημόπουλος, 2013) εκδίδει και στέλνει στα σχολεία το «STOP στην ενδοσχολική βία. Δραστηριότητες στο δημοτικό σχολείο για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών» το οποίο προέκυψε από την εφαρμογή το 2011-2013 και ακολούθησε το προηγούμενο (ΔΑΦΝΗ ΙΙΙ). Εφαρμόστηκε σε 23 δημοτικά σχολεία της Αττικής, ήταν συγχρηματοδοτούμενο και αφορούσε 14 εργαστήρια διάρκειας 90 λεπτών το καθένα.

Πολλά σχολεία στο πλαίσιο της Ευ-

ελικτης Ζώνης στη θεματική της «Αγωγής Υγείας» πραγματοποίησαν δραστηριότητες και προγράμματα σχετικά με το θέμα του σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας το 2013, από τα 5.500 προγράμματα Αγωγής Υγείας που πραγματοποιούνται κάθε χρόνο στα σχολεία, το 30% αφορά σχετικά με το ζήτημα θέματα (Υπουργείο Παιδείας, 2013α). Τα περισσότερα προγράμματα και δραστηριότητες δεν έχουν πάρει δημοσιότητα, χωρίς αυτό να μειώνει την αξία τους. Λίγα από αυτά έχουν κοινοποιηθεί, όπως, ενδεικτικά, μεταξύ άλλων, εκείνο του 7ο Δημοτικού Σχολείου Αθήνας με τίτλο «οικοδόμηση σχέσεων για τον περιορισμό της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο» (Φραντζή, 2009). Επιπλέον το Βαρβάκειο Πειραματικό Γυμνάσιο υλοποίησε το 2007 πρόγραμμα με τίτλο «διαχείριση της βίας και της επιθετικότητας στο Βαρβάκειο Πειραματικό Γυμνάσιο» και το διάστημα από 2006 έως 2010 το 2ο Γυμνάσιο Ασπροπύργου υλοποίησε το πρόγραμμα «Ομότιμων Μεσολαβητών».

Το Υπουργείο Παιδείας υπέγραψε μνημόνιο συνεργασίας με τη μονάδα εφηβικής υγείας της Παιδιατρικής του Πανεπιστημίου Αθηνών για συνδιοργάνωση μεταξύ άλλων και εφαρμογής δράσεων για την πρόληψη και αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας στα προγράμματα που αφορούν σχολικές μονάδες ενταγμένες σε ΖΕΠ (Υπουργείο Παιδείας, 2013α) (πρόγραμμα «Αλλά-ΖΩ χωρίς τον εκφοβισμό») (Τζαβέλα & Τσίτσικα, 2015). Επίσης το 2013, το Υπουργείο Παιδείας δημιούργησε το «Παρατηρητήριο για την πρόληψη της

σχολικής βίας» όπου μεταξύ άλλων ορίζει ως αποστολή του τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων για τη σχολική βία, την καταγραφή, μελέτη και διαχείριση περιστατικών από πιστοποιημένους φορείς. Σε κάθε περιφέρεια δε ορίστηκε ένας εκπαιδευτικός ως «συντονιστής» των σχετικών δράσεων κ.λπ. (Υπουργείο Παιδείας, 2013β). Επίσης το Υπουργείο Παιδείας δημιούργησε βάση δεδομένων για καταχωρίσεις για το θέμα. Η ΕΨΥΠΕ στο μπλογκ: <http://epsype.blogstop.com> ανάρτησε έντυπο και οπτικοακουστικό υλικό για τον σχολικό εκφοβισμό (ΕΨΥΠΕ, 2012).

Ο ιστότοπος του «δικτύου κατά της βίας στο σχολείο» (<http://www.antibullyingnetwork.gr>) έγινε σημείο αναφοράς και συντονισμού και δίνει οδηγίες για τη δημιουργία δικτύων και κοινοτήτων κατά της βίας στο σχολείο (Δίκτυο κατά της βίας στο σχολείο, 2012).

Η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Β' Αθήνας υλοποίησε από το 2013 έως το 2015 πρόγραμμα με τίτλο «Εκφοβισμός των Εφήβων. Τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης στο σχολικό περιβάλλον Ελλάδας και Κύπρου» μαζί με το γραφείο μέσης εκπαίδευσης Πάφου στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος Comenius Regio, στο οποίο συμμετείχαν 158 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Β' Αθήνας, με ενεργή συμμετοχή συλλόγων γονέων και με δραστηριότητες εκπαίδευσης μαθητών ως «μέντορες» (Τζαβέλα & Τσίτσικα, 2015).

Το πιο πρόσφατο πρόγραμμα (2014-2016) φαίνεται να είναι η πιλοτική εφαρμογή του ENABLE, ([\[able.eun.org\]\(http://able.eun.org\)\) το οποίο είναι συγχρηματοδοτούμενο και στο οποίο συμμετείχαν η Ελλάδα, η Αγγλία, το Βέλγιο, η Δανία και η Κροατία. Θεωρείται από τα πιο σύγχρονα, καθώς έχει λάβει υπόψη την εμπειρία από τις μέχρι τώρα αντίστοιχες δράσεις και δεδομένα και σχετίζεται μεταξύ των άλλων με την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, τη μεταγνώση της συμπεριφοράς και την εκπαίδευση επαγγελματιών για την υποστήριξη των παιδιών. Υπεύθυνος φορέας για την Ελλάδα είναι η Μ.Κ.Ο. «Μαζί για την εφηβική υγεία» \(ό. π.\).](http://en-</p></div><div data-bbox=)

Είναι πολύ ενδιαφέρον ότι και στην Ελλάδα αρκετοί φορείς δραστηριοποιούνται σε θέματα σχολικού εκφοβισμού όπως φαίνεται στη λίστα που ακολουθεί:

ΑΡΣΙΣ - Κοινωνική Οργάνωση Υποστήριξης Νέων (www.arsis.gr/), Διεθνές Παρατηρητήριο για τη Βία στο Σχολικό Περιβάλλον (www.ijvs.org), Δίκτυο για την πρόληψη και Καταπολέμηση της Σωματικής Τιμωρίας στα Παιδιά (www.somatikitimoria.gr/), Δίκτυο κατά της Βίας στο Σχολείο (www.antibullyingnetwork.gr/), Δίκτυο Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού (<http://stopbullying.sch.gr/>), Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (www.nchr.gr/), Ελληνική Εθνική Επιτροπή της UNICEF (www.unicef.gr/index.htm), Ελληνικό Τμήμα της Διεθνούς Αμνηστίας (www.amnesty.org.gr/), Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (www.epipsi.gr/), Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (www.epsype.gr/), Ευ-

ρωπαϊκό Παρατηρητήριο για τη Σχολική Βία (www.obsviolence.com), Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού (www.ich.gr/en/), «Hope for Children» UNCRC Policy Center (www.hfbeatbullying.info/), Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (www.kethi.gr/), Κέντρο Μέριμνας Οικογένειας Παιδιού (www.kmor.gr/index.php/el/), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (www.pi-schools.gr/), Πρωτοβουλία Cyberkid (www.cyberkid.gov.gr/), ΥποΣΤΗΡΙΖΩ Γραμμή Βοήθειας τηλ.: 80011 80015 σε συνεργασία με τη Μονάδα Εφηβικής Υγείας Β' Παιδιατρικής Κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών, Νοσοκομείο Παίδων (www.youth-health.gr), Συνήγορος του Πολίτη, Συνήγορος του Παιδιού (www.0-18.gr/), Τμήμα Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος Ελληνικής Αστυνομίας, (www.astynomia.gr/index.php), Χαμόγελο του Παιδιού (www.hamogelo.gr).

4. Σχολιασμός - αξιολόγηση - προοπτικές

Είναι αξιοσημείωτο ότι στην Ελλάδα η φάση αξιολόγησης ενός προγράμματος, εφαρμοσμένου για τους παραπάνω σκοπούς, δεν περιλαμβάνεται στα στάδια σχεδιασμού του. Το να αξιολογούνται δε τα προγράμματα αυτά (ως ανατροφοδότηση, διατήρηση, εξαγωγή συμπερασμάτων για τους επόμενους σχεδιασμούς κ.λπ.), ίσως είναι πολύ φιλόδοξο, καθώς μέχρι πρόσφατα, όπως φαίνεται και από τις προηγούμενες αναφορές δεν υπήρχε σαφής ορισμός και χρήση της έννοιας, ούτε και αξιόπιστη καταγραφή και αποτύπωση των δια-

στάσεων και της έκτασής της. Η έλλειψη αυτή σχετίζεται με διάφορα θέματα τα οποία διεξοδικότερα θα αναφερθούν στη συνέχεια, με σημαντικότερα μεταξύ άλλων την αποσπασματικότητα και την έλλειψη εποπτείας τους, την έλλειψη αξιοπιστών ερευνών γύρω από το θέμα, την εστίαση κυρίως στη διαχείριση και όχι στην πρόληψη και τέλος την οικονομική εξάρτησή τους από χρηματοδοτούμενα ευρωπαϊκά προγράμματα (ΕΣΠΑ).

Είναι γνωστό ότι οι προσεγγίσεις των προγραμμάτων για την «αντιμετώπιση» του φαινομένου, εστιάζονται, σε δύο πεδία: (α) την Πρόληψη: (i) πρωτογενής (γενικά για τον σχολικό πληθυσμό), (ii) δευτερογενής (προληπτικές παρεμβάσεις σε ευάλωτες ομάδες), (iii) τριτογενής (προληπτική διαχείριση εκδηλωμένου περιστατικού προς αποφυγή υποτροπής) και (β) την Διαχείριση. Οι συνηθέστερες προσεγγίσεις –και με αυτόν τον όρο δεν εννοούμε τις «στρατηγικές» ή τις «αρχές» ή τις «δράσεις» ή τις τεχνικές» κ.λπ. καθώς αυτό δεν είναι στους στόχους της παρούσης εργασίας– με βάση τις οποίες και συνήθως συνδυαστικά ως προς τις δράσεις, σχεδιάζονται τα προγράμματα είναι αυτές που ονομάζονται: (α) «οικοσυστημική» (λαμβάνοντας υπόψη τη σχέση και αλληλεπίδραση παραγόντων που δρουν στο ευρύτερο «οικοσύστημα», (β) «ολιστική» (λαμβάνοντας υπόψη κάθε άμεσο ή έμμεσο παράγοντα και δεδομένο όπως το φύλο, την ιδεολογία, το παρόν κάθε φορά πολιτικοκοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, τις σχέσεις εξουσίας κ.λπ.), (γ) «φωνή του παιδιού» (ενθάρρυνση συμμετοχής των παιδιών στην σχολική καθημερινό-

τητα και στη λήψη αποφάσεων), (δ) «σχολείο φιλικό στο παιδί» (με βάση την υποχρέωση όλων για αναγνώριση και προστασία της ασφάλειας και των δικαιωμάτων του παιδιού), (ε) «επανορθωτική δικαιοσύνη» (μια συλλογή διαδικασιών για την αποκατάσταση της ζημιάς και την αποκατάσταση των σχέσεων) και τέλος στ) «ανάπτυξη της συνεργασίας με την τοπική κοινωνία» («Stop bullying, 2105, 37).

Από έρευνες φαίνεται ότι κάποια προγράμματα, που ακολουθούν συγκεκριμένες φιλοσοφίες σχεδιασμού και προσέγγισης, έχουν μεγαλύτερη και σταθερότερη αποτελεσματικότητα από άλλα. Κάποια έχουν ουσιαστικά αποτελέσματα, ενώ κάποια άλλα έχουν ανύπαρκτη έως ελάχιστη αποτελεσματικότητα. Είναι αξιοσημείωτο ότι το πρόγραμμα του Olweus (<http://www.Olweusinternational.no>) –το «ευαγγέλιο» στα προγράμματα παρέμβασης, αλλά και στα ερωτηματολόγια αποτύπωσης– θεωρήθηκε (μετά από αξιολόγηση!!) ως αποτελεσματικό στη Νορβηγία, αλλά μη αποτελεσματικό σε άλλες χώρες στις οποίες εφαρμόστηκε. Αντίθετα το φινλανδικό πρόγραμμα Kiva (<http://www.Kivaprogram.net>) αξιολογήθηκε να έχει σημαντικά αποτελέσματα και σε άλλες χώρες στις οποίες εφαρμόστηκε. Για το πρόγραμμα αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι δίνει καθοριστική σημασία στο ρόλο των «θεατών». Οι θεατές εκπαιδεύονται όχι απλώς να μην ενθαρρύνουν το δράστη γελώντας και δείχνοντας θαυμασμό, αλλά αντιθέτως να δείχνουν τη δυσφορία τους και να παρεμβαίνουν ενεργά (Τζαβέλα & Τσίτσικα, 2015). Πρόκειται για ζήτημα που ίσως

αξίζει να μας προβληματίσει για την καλλιεργούμενη κουλτούρα της παιδικής ηλικίας στην Ελλάδα και την ηθική αρετή του να μην είναι κάποιος «καρφί»(!), ακόμα και όταν βλέπει τέτοια περιστατικά.

Είναι φανερό ότι η εφαρμογή δράσεων με φιλοσοφία και στρατηγική που δεν έχει προκύψει από αποτύπωση και σχεδιασμό, αλλά είναι αποσπασματικές δράσεις και τεχνικές έτοιμων προγραμμάτων (και φυσικά χωρίς συνέχεια και αξιολόγηση), δεν είναι ικανές συνθήκες ώστε να παράγουν θετικά αποτελέσματα. Οι παράγοντες που σχετίζονται γενικά με την έλλειψη αποτελεσματικότητας είναι οι παρακάτω: (ό.π.) (α) Εστίαση στη διαχείριση των εκδηλωμένων περιστατικών και όχι στην πρόληψη, (β) Αποσπασματικότητα και περιορισμοί στη διάρκεια. Η αποσπασματικότητα είναι βασικό ζήτημα που σχετίζεται αρνητικά με την αποτελεσματικότητα. Ο εκφοβισμός είναι ένα πολύπλοκο και δυναμικά εξελισσόμενο φαινόμενο το οποίο απαιτεί διαρκώς αναπροσαρμοσμένους και αναπροσαρμοζόμενους τρόπους δράσης (Μακρή-Μπότσαρη, 2010α.). (γ) Έλλειψη εποπτείας και αξιολόγησης, (δ) Εστίαση σε στρατηγικές που δεν αποβλέπουν στην προληπτική ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, δηλαδή δεξιοτήτων ζωής και ψυχικής ανθεκτικότητας, δεξιότητες οι οποίες αποδεδειγμένα θα λειτουργήσουν αμυντικά απέναντι σε ένα ευρύ φάσμα αρνητικών «γεγονότων» (όπως παραβατικότητα, εξαρτήσεις από ουσίες, σχολική αποτυχία, θυματοποίηση και εκφοβισμός), τα οποία είναι πολύ πιθανό

να τα βλέπει να «συμβαίνουν» γύρω του κάθε άνθρωπος σε κάποια φάση της ζωής του. Τέλος η σχεδίαση και αποσπασματική εφαρμογή δράσεων δεν είναι απίθανο να έχει όχι απλώς μη ουσιαστικά αποτελέσματα, αλλά να έχει ακόμα και αρνητικά, δηλαδή να εντείνουν το φαινόμενο, καθώς μετά την αποτυχημένη παρέμβαση, θα έχουν ήδη «στιγματιστεί» κάποια παιδιά ως ευάλωτα (αν ήταν θύματα) ή ως επικίνδυνα (αν ήταν θύτες) με ότι αυτό συνεπάγεται για τη συνέχεια (Stop bullying, 2015).

Επανερχόμενοι στην αναγκαιότητα επιστημονικών και αξιόπιστων σχεδιασμών πρέπει να ξεκινήσουμε από το αρχικό στάδιο, δηλαδή την αξιοπιστία των ερευνητικών καταγραφών και των συγκριτικών αποτελεσμάτων τους. Οι ενστάσεις των μελετητών (Μακρή-Μπότσαρη, 2010α.) έχουν να κάνουν κυρίως με: (α) την ασάφεια και την μη ενιαία απόδοση της έννοιας του εκφοβισμού και (β) την έλλειψη επιστημονικών χαρακτηριστικών των μεθοδολογικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται. Χαρακτηριστικά οι Ευρωπαίοι Συνήγοροι του παιδιού, στην 14η ετήσια συνέλευση τους στο Στρασβούργο (ENOC, 2010), μεταξύ των άλλων συστάσεών τους θέτουν την αναγκαιότητα εγκυρότερων δεδομένων και συστηματικότερων μελετών. Λαμβάνοντας υπόψη τα ζητήματα αυτά είναι προφανής η αμφισβήτηση της συγκρισιμότητας των αποτελεσμάτων και κατά συνέπεια της αξιοποίησης των δεδομένων αυτών σε προγράμματα παρέμβασης.

Πιο συγκεκριμένα χρήζουν προβληματισμού (Μακρή-Μπότσαρη, 2010α.), στα πλαίσια πάντα της επιστημονικής

δεοντολογίας, ζητήματα που αφορούν: Σε μελέτες όπου γίνεται ερευνητική επίκληση και εννοιολογική χρήση της θυματοποίησης γενικά, χωρίς διάκριση των μορφών της και χωρίς σαφή ερευνητικό στόχο τον εκφοβισμό. Έτσι τα αποτελέσματα δεν είναι αξιοποιήσιμα στο σχεδιασμό προγραμμάτων αφού δεν δίνεται η δυνατότητα διερεύνησης των πιθανών αιτιωδών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων της έννοιας του εκφοβισμού. Κριτική έχει ασκηθεί και στα επιστημονικά εργαλεία καταγραφής του φαινομένου, καθώς μέχρι πρόσφατα τουλάχιστον, τα ερωτηματολόγια, φρόντιζαν να παρουσιάζουν στον μαθητή «πάνω-πάνω» τον ορισμό του εκφοβισμού και στη συνέχεια να του απευθύνουν ερωτήσεις προκειμένου να καταγραφεί π.χ. η έκταση του φαινομένου. Η καλών προθέσεων παράθεση του ορισμού στην αρχή του ερωτηματολογίου, είναι πιθανό να οδηγούσε τους μαθητές να τείνουν να ενσωματώνουν αυθαίρετα και να «ταιριάζουν» μέσω των απαντήσεων που επέλεγαν στη συνέχεια, τις αναμνήσεις και τις βιωμένες συμπεριφορές τους στα χαρακτηριστικά του ορισμού που τους είχε δοθεί, ώστε να τον επιβεβαιώνουν. Σε μια προσπάθεια να απαλειφθεί αυτό το πρόβλημα, τα ερωτηματολόγια αναθεωρήθηκαν (π.χ. και του Olweus) και επισημαίνονταν στον μαθητή πριν αρχίσει να απαντά ότι δεν θεωρείται εκφοβισμός π.χ. το φιλικό και παιχνιδιάρικο «πείραγμα». Για την απαλοιφή τέτοιου είδους μεθοδολογικών ζητημάτων υπάρχει και η άποψη ότι το σωστότερο είναι τα εργαλεία να παρέχουν προς τον μαθητή έτοιμες λίστες με συγκεκριμένες συμπεριφορές. Στη συνέχεια ο μα-

θητής να επιλέγει μόνο τη συχνότητα εκδήλωσης των συμπεριφορών αυτών. Είναι σημαντική η αναφορά ότι δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα για τη διαφορά αποτελεσμάτων ανάμεσα σε διερευνήσεις με τον πρώτο ή τον δεύτερο τρόπο.

Επιπλέον ένα ακόμα σχετικό ζήτημα που επιβεβαιώνει τη μεγάλη συζήτηση που πρέπει να αντί τεθεί σχετικά με την επιστημονική εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερευνών συνδέεται με το κρίσιμο και πολυσυζητημένο θέμα της «επαναληπτικότητας» μιας συμπεριφοράς, όρος και προϋπόθεση για να χαρακτηριστεί αυτή η συμπεριφορά ως εκφοβισμός. Η προϋπόθεση αυτή, της επαναληπτικότητας της συμπεριφοράς, σίγουρα παρεμβαίνει στην συγκρισιμότητα των συμπερασμάτων από τη στιγμή που οι διάφορες διερευνήσεις των ερωτηματολογίων δεν αφορούν ούτε τις ίδιες ούτε και ίσες χρονικές περιόδους παρατήρησης. Παρόμοιος προβληματισμός υπάρχει και για την υποκειμενική και προσωπική ερμηνεία της προϋπόθεσης της «σκοπιμότητας» την οποία αποδίδει στις συμπεριφορές ο μαθητής μέσω των απαντήσεών του.

Τέλος το πιο πολύπλοκο στοιχείο που υπεισέρχεται στον προβληματισμό για την επιστημονική εγκυρότητα και αξιοπιστία είναι η γνωστή προϋπόθεση του ορισμού περί διαφοράς δύναμης, θύτη και θύματος. Παρά τις προσπάθειες μέσω αναθεωρήσεων και επισημάνσεων των ερωτηματολογίων προς τον μαθητή ότι η συμπεριφορά που αυτός θα αναφέρει ως εκφοβισμό, πρέπει να έχει εκδηλωθεί μεταξύ μαθητών με ανισορροπία δύναμης, δεν μπορεί να

μην αναπτύσσεται ο προβληματισμός ότι η έννοια δύναμη ακόμα και η σωματική, ως προς την πραγματική της διάσταση μπορεί υποσκελίζεται από άλλους είδους διαφορά δυναμικότητας, όπως κοινωνική, δημοφιλία κ.λπ.

Αν λάβουμε υπόψη τα παραπάνω και κάνοντας αναγωγή ειδικά για την Ελλάδα, όπου ως γνωστόν υπάρχει ελάχιστη διαθεσιμότητα ψυχομετρικών εργαλείων και μοντέλων έρευνας (Σταλίκας κ.ά., 2012) τα οποία να έχουν σχέση με το συγκεκριμένο ελληνικό κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, ενώ αυτά που υπάρχουν αποτελούν τα γνωστά εισαγόμενα, μεταφρασμένα, προσαρμοσμένα και κατά κανόνα αστάθμητα και χωρίς ελέγχους εγκυρότητας και αξιοπιστίας, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι δεν υπηρετούν την επιστημονική δεοντολογία και τη χρησιμότητα στην πράξη. Στα πλαίσια της παραπάνω προβληματικής είναι αξιοσημείωτη η ύπαρξη για την ελληνική επιστημονική κοινότητα του ψυχομετρικού εργαλείου «Αξιολόγηση του εκφοβισμού και της έκθεσης σε περιστατικά επιθετικότητας και βίας» της Μακρή-Μπότσαρη (2010β) το οποίο είναι ενταγμένο στη σειρά «ψυχομετρικά εργαλεία αξιολόγησης του θυμού της επιθετικότητας και του εκφοβισμού». Το συγκεκριμένο εργαλείο ελπίζουμε να συμβάλει στο κύρος και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων κατά τη διερεύνηση του φαινομένου στον ελληνικό χώρο, καθώς παρατηρούνται πλήθος «ερευνών» τελευταία στη χώρα μας, και κατά συνέπεια αυτό θα συμβάλλει στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή προγραμμάτων, λαμβάνοντας υπόψη τα

δικά μας χαρακτηριστικά και τις αιτιώδεις σχέσεις του φαινομένου. Το συγκεκριμένο ψυχομετρικό εργαλείο είναι η ελληνική έκδοση του “multidimensional peer victimization scale” (Myrland & Joseph, 2000). Στο πρώτο μέρος, για την αξιολόγηση του ενδοσχολικού εκφοβισμού περιλαμβάνονται 4 ψυχομετρικές κλίμακες οι οποίες και αποτυπώνουν 4 μορφές εκφοβισμού (λεκτικό, σωματικό, κοινωνικό αποκλεισμό, καταστροφή και κλοπή προσωπικών αντικειμένων). Το δεύτερο μέρος, για την αξιολόγηση της έκθεσης σε περιστατικά επιθετικότητας και βίας περιλαμβάνει 10 ψυχομετρικές κλίμακες ως ακολούθως: (α) Οι 4 αποτυπώνουν την έκθεση του παιδιού σε περιστατικά βίας στο σχολείο (ως θύμα, ως θύτη, ως θεατή, ως δέκτη πληροφοριών), (β) οι επόμενες 4 για τα αντίστοιχα περιστατικά στη γειτονιά, και (γ) οι επόμενες 2 στο σπίτι (ως θύμα, ως θύτης). Είναι κατάλληλα για μαθητές μεγαλύτερους των 12 ετών και έχουν υψηλές τιμές ως προς την εγκυρότητα: (α) παραγοντικής δομής, και συγκεκριμένα (i) διερευνητικής (φορτίσεις τιμών των παραγόντων που δείχνουν ότι οι μαθητές του δείγματος διέκριναν σαφώς τους 4 τρόπους (θύμα, θύτης, θεατής, δέκτης πληροφοριών) και τα 3 περιβάλλοντα έκθεσης σε περιστατικά βίας και επιθετικότητας (σχολείο, γειτονιά, σπίτι) και (ii) επιβεβαιωτικής (όλοι οι προβλεπόμενοι παράγοντες είχαν στατιστικά σημαντικές φορτίσεις και αντίστοιχες t-τιμές > 1,96), (β) σύγκλισης (με στατιστικά σημαντική συνάφεια) και (γ) νομολογική.

Από την επισκόπηση ερευνών και

γενικότερα υλικού (προσεγγίσεις, σχεδιασμοί) που έχει παραχθεί σχετικά με το φαινόμενο είναι εμφανής η ταύτιση του εκφοβισμού με την επιθετικότητα, ακόμα και με την εχθρότητα, κάτι που δεν είναι σωστό, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν συσχετίσεις των εννοιών αυτών όπως προαναφέρθηκε στην 1η ενότητα της παρούσης εργασίας. Μάλιστα είναι σημαντικό οι δράσεις για τη διαχείριση του εκφοβισμού να επικουρούνται από δράσεις και προγράμματα διαχείρισης του θυμού (συναίσθημα), της εχθρότητας (γνωστικά στοιχεία, κυρίως στάσεις και πεποιθήσεις) και της επιθετικότητας (εκδηλωμένη συμπεριφορά).

Ένα τελευταίο ζήτημα που θεωρούμε ότι πρέπει να ενταχτεί στην παρούσα ενότητα αυτής της εργασίας είναι η μη απόδοση της ανάλογης σημασίας στο φαινόμενο του κυβερνοεκφοβισμού, ένα ιδιαίτερο και με τα δικά του χαρακτηριστικά ζήτημα όπως αναλύθηκε σε προηγούμενες ενότητες, το οποίο φαίνεται ότι θα είναι η μορφή εκφοβισμού που θα μας απασχολεί όλο και περισσότερο στο μέλλον. Στις αναφορές για τον ελλαδικό χώρο υπάρχει μια πολύ σημαντική και επίκαιρη βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών γύρω από το ζήτημα, ανασκόπηση που έχει κάνει η Μανικάρου (2016). Η σπουδαιότητα και κρισιμότητα αυτής της μορφής εκφοβισμού οφείλεται στα ιδιαίτερα και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της, τα οποία την διαφοροποιούν ουσιαστικά από τον ενδοσχολικό εκφοβισμό και ως προς τις δυνατότητες πρόληψης, διαχείρισης και συνεπειών, οι οποίες είναι ιδιαίτερα δυσμενείς για

το θύμα (Τσώλη, 2014), καθώς τα «πλεονεκτήματα» του θύτη είναι πολλά, σε συνδυασμό με τη δυνατότητα επιλογής πολλών και διαφορετικών τρόπων τους οποίους μπορεί να χρησιμοποιήσει. Η έλλειψη της πρέπουσας σημασίας και των ερευνών καθώς και κατ'επέκταση σχεδιασμού προγραμμάτων είναι εμφανής στην Ελλάδα.

Επίλογος – Συμπεράσματα

Εκτιμούμε ότι η παρούσα εργασία θα συμβάλει στην άρση εννοιολογικών παρανοήσεων και στην επισήμανση των βασικών προβλημάτων και των αιτιών τους τα οποία αντιμετωπίζει κάθε προσπάθεια σχεδιασμού και εφαρμογής δράσεων για το ζήτημα. Εστιάζοντας αποκλειστικά στον ελληνικό χώρο προσπάθησε να οργανώσει, να τακτοποιήσει και να παρουσιάσει συμπυκνωμένα και ξεκάθαρα τις διαστάσεις και πτυχές του ζητήματος και να αναδείξει μεθοδολογικά και επιστημονικά προβλήματα που υπεισέρχονται στη διαπραγ-

μάτευση του ζητήματος. Ειδικότερα προέκυψαν τα ακόλουθα:

1. Αρχικά, αλλά ακόμα και σήμερα, υπήρχαν εννοιολογικές και θεωρητικές συγχύσεις και παρανοήσεις. 2. Ο κυβερνοεκφοβισμός, ως μορφή εκφοβισμού, φαίνεται να είναι ένα πολύ σημαντικό θέμα που θα μας απασχολήσει στο μέλλον και στο οποίο δεν έχει δοθεί η απαιτούμενη σημασία. 3. Το θέμα του εκφοβισμού έχει και μια νομική διάσταση η οποία συνήθως δεν έχει θέση στις έως τώρα προσεγγίσεις του όλου ζητήματος. 4. Καταγράφεται μεγάλη ποικιλία απόψεων και θεωρητικών αναλύσεων (ψυχολογικών, πολιτικών, κοινωνιολογικών, βιολογικών, ιδεολογικών κλπ.) για το ζήτημα. 5. Εφαρμόζονται στην Ελλάδα πάρα πολλές δράσεις και δραστηριότητες για την αντιμετώπιση του φαινομένου. 7. Υπάρχουν μεθοδολογικά και επιστημονικά ζητήματα για την καταγραφή, την συγκρισιμότητα και κατ'επέκταση τον σχεδιασμό αξιολογημένων και αποτελεσματικών προγραμμάτων και δράσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασίου, Κ., Σιαφαρίκα, Ε., Τσίτσικα, Α. (2015). Διαδικτυακός εκφοβισμός, αποπλάνηση και ακατάλληλο περιεχόμενο. Στο Τσίτσικα, Α., Τζαβέλα, Ε. (Επιμ.), *Το πείραγμα που πειράζει. Πώς αντιμετωπίζεται ο σχολικός εκφοβισμός*. Αθήνα, Πεδίο, σσ. 55-74.
- Γιαννακοπούλου, Δ., Διαρεμέ, Σ., Σουμάκη, Ε., Χατζηπέτρου, Θ., Ασημόπουλος, Χ., Τσιάντης, Ι. (2010). Καταγραφή αναγκών και ευαισθητοποίηση για το φαινόμενο του εκφοβισμού σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Αθήνας. *Ψυχολογία*, 17, 156-175.
- Γιανναράκη, Ε., Τζαβέλα, Ε., Τσίτσικα, Α. (2015). Ορισμός του εκφοβισμού και Έκταση του φαινομένου. Στο Τσίτσικα, Α., Τζαβέλα, Ε. (Επιμ.), *Το πείραγμα που πειράζει. Πώς αντιμετωπίζεται ο σχολικός εκφοβισμός*. Αθήνα, Πεδίο, σσ. 21-36.
- Δημητρακοπούλου, Β. Τσίτσικα, Α. (2015). Ρόλοι και ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά στο

- σχολικό εκφοβισμό. Στο Τσίτσικα, Α., Τζαβέλα, Ε. (Επιμ.), *Το πείραγμα που πειράζει. Πώς αντιμετωπίζεται ο σχολικός εκφοβισμός*. Αθήνα, Πεδίο, σσ. 105-124.
- Δουμανά, Ρ., Τσίτσικα, Α. (2015). Ατομικοί παράγοντες κινδύνου που συνδέονται με τον εκφοβισμό. Στο Τσίτσικα, Α., Τζαβέλα, Ε. (Επιμ.), *Το πείραγμα που πειράζει. Πώς αντιμετωπίζεται ο σχολικός εκφοβισμός*. Αθήνα, Πεδίο, σσ. 75-88.
- Θεολόγη, Β., Αδαμοπούλου, Ε. (2012). Το φαινόμενο του εκφοβισμού. Ερευνητικά Δεδομένα και Διαπιστώσεις. *Αστυνομική Ανασκόπηση*, 272, 42-50.
- Κουνενού, Κ. (2010). Συμβουλευτική παρέμβαση & Διαχείριση της σχολικής βίας από τον εκπαιδευτικό: Βιβλιογραφική επισκόπηση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 92, 93, 47-61.
- Κρητικός, Ε. (2007). Παιδική και εφηβική επιθετικότητα – βία. Αγωγή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (κυρίως στο σχολείο αλλά και στην οικογένεια). *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, 63, 84-113.
- Μανιάρου, Μ. (2016). Κυβερνοεκφοβισμός: Μια νέα μορφή εκφοβισμού με τη χρήση του διαδικτύου και των ψηφιακών μέσων επικοινωνίας: Βιβλιογραφική ανασκόπηση. *I-Teacher- ISSN: 17924146 Διαδικτυακό Περιοδικό*, 12, 207-215.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2010α). *Θυμός-Επιθετικότητα-Εκφοβισμός: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές διαχείρισης*. Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2010β). *Ψυχομετρικά εργαλεία αξιολόγησης του θυμού, της επιθετικότητας και του εκφοβισμού. Τεύχος III: Αξιολόγηση του εκφοβισμού και της έκθεσης σε περιστατικά επιθετικότητας και βίας*. Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μπάρολ, Ε., Τζαβέλα, Ε. (2015). Επιπτώσεις του εκφοβισμού σε προσωπικό οικογενειακό και κοινωνικό επίπεδο. Στο Τσίτσικα, Α., Τζαβέλα, Ε. (Επιμ.), *Το πείραγμα που πειράζει. Πώς αντιμετωπίζεται ο σχολικός εκφοβισμός*. Αθήνα, Πεδίο, σσ. 125-138.
- Μυλωνάς, Θ. (1995). Η βία των μαθητών είναι ανομικό φαινόμενο ή ταξική αντίδραση;. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 80, 47-52.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2005). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία*. Αθήνα, Gutenberg.
- Παπαδημητρίου, Ε. (1995). Η έννοια της βίας και η ιδεολογική χρήση της για τη σταθεροποίηση κοινωνικών σχέσεων εξουσίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 80, 15-20.
- Παπαϊωάννου, Σ. (1995). Περί διαλεκτικής της βίας ή η κοινωνική παραγωγή και αναπαραγωγή της βίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 80, 21-31.
- Σιαφαρίκα, Ε. (2015). Ορισμός, χαρακτηριστικά και μύθοι που συνδέονται με το εκφοβισμό». Στο Τσίτσικα, Α., Τζαβέλα, Ε. (Επιμ.), *Το πείραγμα που πειράζει. Πώς αντιμετωπίζεται ο σχολικός εκφοβισμός*. Αθήνα, Πεδίο, σσ. 37-54.
- Σπυρόπουλος, Φ. (2015). Τραμπουκισμός και ελληνική ποινική έννομη τάξη. Ανατομία ενός εγκλήματος. Στο Τσίτσικα, Α., Τζαβέλα, Ε. (Επιμ.), *Το πείραγμα που πειράζει. Πώς αντιμετωπίζεται ο σχολικός εκφοβισμός*. Αθήνα, Πεδίο, σσ. 223-235.
- Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., Ρούσση, Π. (2012). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα, Πεδίο.
- Stop bullying. Οδηγός διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού. (2015). Έργο: Εκπόνηση επιμορφωτικού εκπαιδευτικού ενημερωτικού υλικού και προγράμματος σπουδών επιμόρφωσης. Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου – Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου.

- Τζαβέλα, Ε., Τσίτσικα, Α. (2015α). Αναπτυξιακό περιβάλλον του εκφοβισμού: ο ρόλος της οικογένειας των συνομήλικων και του σχολείου. Στο Τσίτσικα, Α., Τζαβέλα, Ε. (Επιμ.) *Το πείραγμα που πειράζει. Πώς αντιμετωπίζεται ο σχολικός εκφοβισμός*. Αθήνα, Πεδίο, σσ. 89-104.
- Τζαβέλα, Ε., Τσίτσικα, Α. (2015β). Προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης κατά τον εκφοβισμό και νέες τάσεις. Στο Τσίτσικα, Α., Τζαβέλα, Ε. (Επιμ.) *Το πείραγμα που πειράζει. Πώς αντιμετωπίζεται ο σχολικός εκφοβισμός*. Αθήνα, Πεδίο, σσ. 159-204.
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ελ. (2014). *Σχολική Βία. Σχολικός Εκφοβισμός. Θυματοποίηση. Ο ρόλος οικογένειας-σχολείου*. Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Τσιάντης, Γ. (Επιμ.) (2010). *Δραστηριότητες στην Τάξη για την Πρόληψη του Εκφοβισμού και της Βίας Μεταξύ Μαθητών: Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.). Αθήνα.
- Τσιάντης, Γ., Ασημόπουλος, Χ. (Επιμ.) (2013). *Συλλογικός Τόμος Stop στην Ενδοσχολική Βία. Δραστηριότητες στο δημοτικό σχολείο για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών*. Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.). Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας (2000α). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας (2000β). *Όταν τα πράγματα στο σχολείο αργιούνται*. Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας (2000γ). *Γονείς. Όταν τα πράγματα δεν πάνε καλά*. Αθήνα.
- Φραντζή, Α. (2009). Οικοδόμηση σχέσεων για τον περιορισμό της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο. Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης της μαθητικής κοινότητας στο 7ο Δ.Σ. Αθηνών. *Γέφυρες*, 45, 40-49.
- Χρονοπούλου, Α. (1995). Εκτιμήσεις και συμπεράσματα του 7ο συνεδρίου του περιοδικού Σύγχρονη Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 80, 9-14.

ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ

- Αλαχιώτης, Σ. Ν (2013). *Η βία γεννιέται στο DNA*; Το Βήμα, 17/02/13
- Τσίτσικα. (2014). *Το Bullying είναι λέξη ελληνική!* Το Βήμα, 21/09/14

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

- Ανησυχία για το σχολικό εκφοβισμό (2013) esos online. Διαδικτυακή πύλη για την παιδεία. <http://www.esos.gr/article> (Προσπελάστηκε 20/05/13)
- Δίκτυο κατά της βίας στο σχολείο, Antibullying network (2012), www.antibullyingnetwork.gr (Προσπελάστηκε 24/04/13)
- Ε.Ψ.Υ.Π.Ε (2012). Ενημερωτικό υλικό για το σχολικό εκφοβισμό Διαθέσιμο on line <http://ep-sype.blogspot.com> (Προσπελάστηκε 2/03/2012)
- ENOC (2010), ENOC 14η Ετήσια Συνδιάσκεψη 7-9 Οκτωβρίου 2010, Στρασβούργο/Γαλλία, ENOC-ENYA, *προσχέδιο κοινών συστάσεων για την πρόληψη της βίας κατά των παιδιών*, <http://www.synigoros.gr/internationalactivities.el.net>
- Ζαραφωνίτου, Χ. (2015). Απόψεις και σχόλια περί εκφοβισμού στο σχολείο και Αλλού <http://www.criminology.panteion.gr/attachments/article/447/bullying.pdf> (Προσπελάστηκε. 8/02/16)
- Ζήσε χωρίς τον εκφοβισμό (2014) www.LiveWithoutBullying.com. (Προσπελάστηκε 10/01/2014)

- ΠΑΜΕ Εκπαιδευτικών. Για το Παρατηρητήριο σχολικής βίας και εκφοβισμού (2014). Γραμματεία Κιλκίς. <http://www.edupame.gr> (Προσπελάστηκε 17/03/2014)
- Πανούσης,Γ.(2006).Ενδοσχολική βία: Μια θεωρία και τρία υστερόγραφα. <http://www.users.sch.gr/filologos/index2.php?option> (Προσπελάστηκε 8/02/2016)
- Πρωταγόρα-Λιανού, Ντ. (2013). *Κακοποίηση παιδιών από συνομηλίκους: Ο σιωπηλός εφιάλτης*. kmaked.pde.sch.gr/site/attachments/article/(Προσπ 14/06/2013)
- Συνήγορος του παιδιού (2015) *Έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους εκπαιδευτικούς για τη διαχείριση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού διαπίστωσε esos online*. Διαδικτυακή πύλη για την παιδεία. <http://www.esos.gr/arthra> (Προσπελάστηκε 10/12/15)
- Συνήγορος του πολίτη, Συνήγορος του παιδιού (2010), *Σημαντικοί παράγοντες για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της βίας μεταξύ μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*,<http://www.0-18.gr/gia/protaseis-synigoroy-toy-paidioy-gia-ti-scholiki>
- Τσαλίκoglου, Φ. (2009). *Δεκανίκι η ψυχολογία*,www.alfavita.gr/typos (Προσπελάστηκε 7/09/09)
- Υπουργείο Παιδείας (2011). Αποτύπωση καλών πρακτικών σχολικών μονάδων Δ.Ε. για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και επιθετικότητας μεταξύ μαθητών, εγκύκλιος Γ2/18890/14.2.2011 ΑΔΑ:4ΑΛΘ9-5Ζ (Προσπελάστηκε 10/ 07/11) Υπουργείο Παιδείας. (2013α). *ένas στους 10 μαθητές θύμα επιθετικής παρενόχλησης: Διαδικτυακή πύλη για την παιδεία* <http://www.esos.gr/article/pareubatikes> (Προσπελάστηκε 13/02/13)
- Υπουργείο Παιδείας (2013β) *Πως θα λειτουργήσει το παρατηρητήριο πρόληψης της σχολικής βίας – Η υπουργική απόφαση: esos online*. Διαδικτυακή πύλη για την παιδεία <http://www.esos.gr/article/pareubatikes> (Προσπελάστηκε 29/01/2013)
- Υπουργείο Παιδείας (2013γ) *Απαλλάσσονται από τις γραπτές εξετάσεις οι μαθητές λόγω κακοποίησης, γονικής παραμέλησης, εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας και παραβατικής συμπεριφοράς* (2013) esos online. Διαδικτυακή πύλη για την παιδεία.: <http://www.esos.gr/article/pareubatikus> (Προσπελάστηκε 19-03-2013)
- Υπουργείο Παιδείας (2015). *«Βία» με τη μορφή πρώιμων επιθετικών συμπεριφορών που μπορούν να εξελιχθούν σε εκφοβισμό.....* esos online. Διαδικτυακή πύλη για την παιδεία.: <http://www.esos.gr/artthra>. (Προσπελάστηκε 10/2/2015)
- Χατζηβασιλείου,Μ.(2013). *Αύξηση της εγκληματικότητας:μύθος ή πραγματικότητα;* [www. il-ioupoligiaolous.gr/ index.php/απόψεις](http://www.il-ioupoligiaolous.gr/index.php/απόψεις) (Προσπελάστηκε 27/03/2013)
- <http://www.Olweusinternational.no>
- <http://www.Kivaprogram.net>
- <http://enable.eun.org>
- [www. cyberbullying.org](http://www.cyberbullying.org)

*A. Γιώτσα**, *E. Μητρογιώργου***, *A. Μπότου****, *Γ. Καστής*****,
*M. Παναγιωτόπουλος******, *Ελ. Σταματέλου******, *A. Φλώρου******
ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΖΕΣΤΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΤΟΥΣ

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων νέων ενηλίκων για τη βιωμένη γονεϊκή αποδοχή ή απόρριψη στην οικογένειά τους. Το δείγμα αποτελείται από 243 άτομα (67.9% γυναίκες) με μέσο όρο ηλικίας $M=22,5$ έτη ($SD=3,81$). Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν την ελληνική σύντομη εκδοχή του Ερωτηματολογίου Γονεϊκής Αποδοχής και Απόρριψης (Parental Acceptance-Rejection Questionnaire) του R. Rohner, για τη μητέρα και τον πατέρα αντίστοιχα. Βάσει των αποτελεσμάτων, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον παράγοντα «Ζεστασιά/Φροντίδα», με το μέσο όρο των μητέρων να είναι πιο υψηλός από των πατέρων και ως προς τον παράγοντα «Αδιαφορία» με το μέσο όρο των μητέρων να είναι πιο χαμηλός από των πατέρων στο συγκεκριμένο δείγμα.

Λέξεις κλειδιά: γονεϊκή αποδοχή και απόρριψη, Θεωρία Διαπροσωπικής Αποδοχής και Απόρριψης, διαστάσεις αποδοχής και απόρριψης, νέοι ενήλικες

*A. Ghiotsa**, *E.Mitrogiorgou***, *A. Mpotou****, *G. Kastis*****,
*M. Panagiotopoulos******, *El.Stamatelou******, *A.Florou******
YOUNG ADULTS' PERCEPTIONS OF WARMTH IN THEIR FAMILIES

The present paper aims at studying young adults' perceptions of the parental acceptance and rejection in their families. The sample consists of 243 young adults (67.9% women), with mean of age $M=22.5$ years ($SD=3.81$). The participants completed the Greek short form of the Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (R. Rohner) for their mothers and their fathers. Statistically significant differences were revealed between the maternal and the paternal Warmth and Neglect dimensions. Specifically the mothers of the sample were perceived as warmer and the fathers as more indifferent.

Key words: parental acceptance-rejection, Interpersonal Acceptance Rejection Theory, acceptance and rejection dimensions, young adults

* Η Α.Γ. είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, agiotsa@uoi.gr

** Η Ε.Μ. είναι Νηπιαγωγός, Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, me-eleftheria@hotmail.com

*** Η Α.Μ. είναι Σχολική Σύμβουλος, Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ.

**** Ο Γ.Ε. είναι Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

***** Ο Μ.Π. είναι Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

***** Η Ε.Σ. είναι Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

***** Η Α.Φ. είναι Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Εισαγωγή

Η θεωρία Διαπροσωπικής Αποδοχής και Απόρριψης (Interpersonal Acceptance-Rejection Theory, IPARTheory) του Ronald Rohner (Ali, Khaleque & Rohner, 2015; Rohner, 1986, 2004; Rohner Khaleque & Cournoyer, 2012; Rohner & Rohner, 1980) που ξεκίνησε ως θεωρία Γονεϊκής Αποδοχής και Απόρριψης (Parental Acceptance-Rejection Theory, PARTheory), αποτελεί σήμερα μια διαδεδομένη θεωρία, καθώς βασίζεται σε εμπειρικά δεδομένα από όλο τον κόσμο, με στόχο τη διερεύνηση της κοινωνικοποίησης και της ποιότητας της ζωής (Rohner & Khaleque, 2005). Η θεωρία αυτή αναδύθηκε από τη μελέτη της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ του παιδιού και του γονέα, αλλά και της επιρροής που αυτή η σχέση ασκεί στην ανάπτυξη και την ψυχολογική προσαρμογή του παιδιού.

Μέσω της αλληλεπίδρασης με τα σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντός του, όπως είναι οι γονείς, το παιδί αναπτύσσει την αντίληψή του για τον εαυτό του, σαν ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Καθώς το άτομο μεγαλώνει, οι βιωμένες εμπειρίες του κατά την παιδική ηλικία μπορούν να επηρεάσουν τις αντιλήψεις του, διαμορφώνοντας μια θετική ή αρνητική εικόνα για τον εαυτό του (Sullivan, 1953). Υπάρχουν και πιο πρόσφατες μελέτες που επιβεβαιώνουν αυτά τα δεδομένα (Bengtson, 2001; Giotsa, 2007; Mylonas, Gari, Giotsa, Pavlopoulos, & Panagiotopoulou, 2006; Rohner et al., 2012) και εστιάζουν στο

συναισθηματικό δεσμό που δημιουργείται ανάμεσα στα μέλη μιας οικογένειας, μέσω της έκφρασης των συναισθημάτων και κυρίως της αγάπης από την πλευρά των γονέων. Φαίνεται ότι ένα στενός συναισθηματικός δεσμός συμβάλλει στην ανάπτυξη συναισθηματικά υγιών παιδιών.

Αναλύοντας τη Θεωρία Γονεϊκής Αποδοχής και Απόρριψης, οι Rohner και Khaleque (2005) υποστηρίζουν ότι η ομαλή ή προβληματική ψυχολογική προσαρμογή ενός παιδιού είναι πολύ πιθανό να επηρεάζεται από το αν το ίδιο αισθάνεται ότι οι γονείς του το αποδέχονται ή όχι. Σύμφωνα με ευρήματα ερευνών σε παγκόσμιο επίπεδο (Carrasco & Rohner, 2013; Giotsa & Touloumakos, 2014α; Khaleque & Rohner, 2012; Rohner, 1975, 2014; Rohner & Khaleque, 2005), η επιθετικότητα από την πλευρά των γονέων φαίνεται να σχετίζεται σημαντικά με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως επιθετικότητα από τη πλευρά του παιδιού, αρνητική αυτοεκτίμηση και αυτο-επάρκεια, συναισθηματική αστάθεια, αρνητική άποψη για τον κόσμο και εξάρτηση.

Είναι πολύ ενδιαφέρον επίσης ότι διαπολιτισμικά δεδομένα σε βάθος 50 χρόνων υποστηρίζουν ότι οι ίδιες συμπεριφορές, που παρατηρούνται σε γονείς σε παγκόσμιο επίπεδο, είναι δυνατό να ορίσουν ουσιαστικά τη γονεϊκή αγάπη (Rohner, 2004; Rohner et al., 2012). Μέσα από τέτοιου είδους δεδομένα προκύπτει, λοιπόν, η διάσταση της γονεϊκής «Ζεστασιάς» (Warmth dimension of parenting), που αποτελείται από δύο πλευρές, τη γονεϊκή αποδοχή

και τη γονεϊκή απόρριψη. Πρόκειται, σύμφωνα με τους Rohner και Khaleque (2005), για ένα συνεχές στο οποίο όλοι οι άνθρωποι μπορούν να τοποθετηθούν, καθώς όλοι έχουν βιώσει την αγάπη από τους γονείς ή τους κηδεμόνες λιγότερο ή περισσότερο, κατά την παιδική τους ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, στο ένα άκρο του συνεχούς βρίσκεται η γονεϊκή αποδοχή, που περιλαμβάνει έννοιες όπως φροντίδα, στοργή, παρηγοριά, στήριξη, αγάπη. Στο άλλο άκρο βρίσκεται η γονεϊκή απόρριψη, με απουσία ή απόσυρση όλων αυτών των συναισθημάτων ή συμπεριφορών που περιλαμβάνονται στην αποδοχή και εμφάνιση αντίστοιχα ενός αριθμού επώδυνων (σωματικά ή ψυχικά) συμπεριφορών και συναισθημάτων.

Όσον αφορά, λοιπόν, τη γονεϊκή Ξεστασιά ως διάσταση, περιλαμβανομένης της μητρικής και πατρικής αποδοχής από τη μια και της μητρικής και πατρικής απόρριψης από την άλλη, μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η πιθανή διαφοροποίηση που μπορεί να παρατηρηθεί είτε ως προς το φύλο των γονέων, είτε ως προς το φύλο των παιδιών. Όπως αναφέρουν οι Ali, Khaleque και Rohner σε μια πρόσφατη μετα-αναλυτική μελέτη (Ali et al., 2015), δεν είναι εύκολο να διερευνηθούν οι διαφορές στις αντιλήψεις για τη γονεϊκή αποδοχή και απόρριψη με βάση το φύλο των συμμετεχόντων, καθώς οι περισσότερες έρευνες δεν παρουσίαζαν ξεχωριστά τα αποτελέσματα για τους άντρες και τις γυναίκες ή μερικές φορές εστίαζαν μόνο στις διαφορές μεταξύ μητέρων και πατέρων.

Υπάρχουν περιορισμένα ξεκάθαρα

δεδομένα (Ali et al., 2015) λοιπόν που υποστηρίζουν είτε ότι τα κορίτσια αντιλαμβάνονται ως πιο αποδεκτικούς τους γονείς τους σε σχέση με τα αγόρια (Chung, Zappulla & Kaspar, 2008), είτε ότι δεν υπάρχει ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στις αντιλήψεις αγοριών και κοριτσιών για τη βιωμένη γονεϊκή αποδοχή (Lila, Garcia & Gracia, 2007).

Σχετικά με τις διαφορές ανάμεσα σε μητέρες και πατέρες, υπάρχουν δεδομένα που υποστηρίζουν ότι σε μερικές περιπτώσεις οι πατέρες γίνονται αντιληπτοί ως περισσότερο ή το ίδιο αποδεκτικοί σε σχέση με τις μητέρες (Chen, Liu & Li, 2000; Rohner & Britner, 2002; Rohner & Veneziano, 2001). Παρόλα αυτά, είναι αρκετοί οι ερευνητές (Forehand & Nousiainen, 1993; Gamble, Ramakumar, & Diaz, 2007; Emmelkamp & Gerlsma, 1994; Putnick et al., 2012; Winsler, Madigan, & Aquilino, 2005) που παρουσιάζουν ξεκάθαρα δεδομένα υποστηρίζοντας ότι οι μητέρες τείνουν να είναι πιο αποδεκτικές από τους πατέρες.

Σκοπός της παρούσας εργασίας

Με αφορμή τα ήδη υπάρχοντα στοιχεία σχετικά με τη μητρική και πατρική Ξεστασιά που, σύμφωνα με τους Rohner και Khaleque (2005), έχουν βιώσει λίγο έως πολύ όλοι οι άνθρωποι κατά την παιδική τους ηλικία στο οικογενειακό πλαίσιο, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων νέων ενηλίκων σχετικά με τη βιωμένη γονεϊκή αποδοχή και απόρριψη κατά την παιδική ηλικία. Πιο συ-

γκεκριμένα, λόγω της έλλειψης ξεκάθαρων δεδομένων για τις διαφορές αντιλήψεων των δύο φύλων, επιμέρους στόχοι είναι (α) η διερεύνηση των στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς το φύλο των συμμετεχόντων και (β) σε ένα δεύτερο επίπεδο η διερεύνηση των στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στη μητρική και την πατρική αποδοχή και απόρριψη αντίστοιχα.

Με βάση την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία, αναμένουμε ότι οι γυναίκες του δείγματος αξιολογούν και τους δύο γονείς είτε ως περισσότερο, είτε ως το ίδιο αποδεκτικούς, σε σύγκριση με τους άντρες του δείγματος (Chung et al., 2008; Lila et al., 2007). Επίσης, αναμένουμε ότι οι μητέρες του δείγματος αξιολογούνται ως πιο αποδεκτικές, ενώ αντίστοιχα οι πατέρες ως πιο απορριπτικοί απέναντι στους συμμετέχοντες, με βάση τις αναμνήσεις τους από την παιδική τους ηλικία (Forehand & Nousiainen, 1993; Gamble, Ramakumar, & Diaz, 2007; Emmelkamp & Gerlsma, 1994; Putnick et al., 2012; Winsler, Madigan, & Aquilino, 2005).

Μεθοδολογία

Το δείγμα αποτελείται από 243 νέους ενήλικες με μέσο όρο ηλικίας $M=22,5$ έτη ($SD=3,81$). Από το σύνολο των συμμετεχόντων, οι 165 είναι γυναίκες (67,9%) και οι 78 είναι άντρες (32,1%).

Όλοι οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ανώνυμα την ελληνική έκδοση του Ερωτηματολογίου Γονεϊκής Αποδοχής και Απόρριψης/Σύντομη εκδοχή για

Ενήλικες (Adults Parental Acceptance-Rejection Questionnaire/Short form) του Ronald Rohner για τη μητέρα και τον πατέρα αντίστοιχα. Πρόκειται για ένα αυτό-αναφορικό ψυχομετρικό εργαλείο, που απευθύνεται σε ενήλικες, με στόχο να αξιολογήσουν τις αναμνήσεις τους όσον αφορά τη γονεϊκή αποδοχή και απόρριψη που έχουν βιώσει, κατά την παιδική ηλικία (Rohner et al., 2012; Rohner & Khaleque, 2005).

Το ερωτηματολόγιο για τη μητέρα και το ερωτηματολόγιο για τον πατέρα αποτελούνται από τις ίδιες 24 προτάσεις, τις οποίες οι συμμετέχοντες αξιολογούν σε μια 4-βαθμη κλίμακα Likert (από το 1=Σχεδόν ποτέ, μέχρι το 4=Σχεδόν πάντα), έχοντας υπόψη τη συμπεριφορά της δικής τους μητέρας ή πατέρα αντίστοιχα. Κάθε ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερις κλίμακες: (α) ζεστασιά/στοργή, (β) εχθρότητα/επιθετικότητα, (γ) αδιαφορία/παράμεληση, (δ) αδιαφοροποίηση απόρριψη (Giotsa & Touloumakos, 2014β. Rohner, 2014; Rohner & Khaleque, 2005). Πιο συγκεκριμένα, η κλίμακα της ζεστασιάς/στοργής περιλαμβάνει κάθε είδους έκφραση αγάπης και φροντίδας από την πλευρά των γονέων. Η κλίμακα της εχθρότητας/επιθετικότητας αντικατοπτρίζει συμπεριφορές σωματικής ή λεκτικής βίας, συναισθήματα θυμού, κριτική από την πλευρά του γονέα προς το παιδί. Η κλίμακα της αδιαφορίας/παράμελησης αντικατοπτρίζει την έλλειψη ενδιαφέροντος από την πλευρά των γονέων για τις επιθυμίες και τις ανάγκες των συμμετεχόντων. Τέλος, η κλίμακα της αδιαφοροποίησης απόρριψης συνοψίζει τις περιπτώσεις γονεϊκών συ-

Πίνακας 1: Independent samples test

Μητέρα: Ζεστασιά/Στοργή	Άνδρες	M=3.23	SD=0.75	Sig.=0.007
	Γυναίκες	M=3.47	SD=0.53	
Μητέρα: Εχθρότητα/Επιθετικότητα	Άνδρες	M=1.69	SD=0.62	Sig.=0.023
	Γυναίκες	M=1.51	SD=0.54	
Μητέρα: Αδιαφορία/Παραμέληση	Άνδρες	M=1.75	SD=0.74	Sig.=0.002
	Γυναίκες	M=1.5	SD=0.48	
Μητέρα: Αδιαφοροποίηση απόρριψη	Άνδρες	M=1.52	SD=0.63	Sig.=0.002
	Γυναίκες	M=1.28	SD=0.49	
Πατέρας: Ζεστασιά/Στοργή	Άνδρες	M=2.88	SD=0.67	Sig.=0.001
	Γυναίκες	M=3.2	SD=0.65	
Πατέρας: Εχθρότητα/Επιθετικότητα	Άνδρες	M=1.77	SD=0.67	Sig.=0.003
	Γυναίκες	M=1.51	SD=0.62	
Πατέρας: Αδιαφορία/Παραμέληση	Άνδρες	M=2.03	SD=0.70	Sig.=0.009
	Γυναίκες	M=1.8	SD=0.62	
Πατέρας: Αδιαφοροποίηση απόρριψη	Άνδρες	M=1.65	SD=0.74	Sig.=0.000
	Γυναίκες	M=1.27	SD=0.53	

μπεριφορών, όπου οι γονείς γίνονται αντιληπτοί ως απορριπτικοί χωρίς όμως να είναι ξεκάθαρα επιθετικοί, ψυχροί ή αδιάφοροι.

Αποτελέσματα

Το Ερωτηματολόγιο Γονεϊκής Αποδοχής και Απόρριψης, σύμφωνα με το Rohner (2014) έχει χρησιμοποιηθεί σε περισσότερες από 500 μελέτες παγκοσμίως και έχει παρατηρηθεί ότι έχει εξαιρετικά υψηλό δείκτη αξιοπιστίας. Πριν από την ανάλυση των δεδομένων, εξετάστηκε ο δείκτης Cronbach's alpha (Nunnally, 1978) και στο συγκεκριμένο δείγμα. Τόσο στο ερωτηματολόγιο για τη μητέρα ($\alpha=0.932>0.7$), όσο και στο ερωτηματολόγιο για τον πατέρα ($\alpha=0.933>0.7$) ο δείκτης ήταν άριστος, υποδεικνύοντας πολύ υψηλή αξιοπιστία.

Στη συνέχεια, εστιάζοντας στους στόχους της παρούσας εργασίας, διενεργήθηκε t-test (independent samples test, Πίνακας 1), ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο των συμμετεχόντων και την αντιλαμβανόμενη μητρική και πατρική αποδοχή και απόρριψη αντίστοιχα. Παρατηρούνται, λοιπόν, στον Πίνακα 1, στατιστικά σημαντικές διαφορές ($\text{sig.}<0.05$), ως προς το φύλο των συμμετεχόντων, σε όλες τις κλίμακες του ερωτηματολογίου για τη μητέρα και τον πατέρα αντίστοιχα.

Πιο αναλυτικά, παρατηρείται (Πίνακας 1) ότι τόσο οι μητέρες ($\text{sig.}=0.007<0.05$), όσο και οι πατέρες ($\text{sig.}=0.001<0.05$) αξιολογούνται ως πιο αποδεκτικοί από τις γυναίκες του δείγματος, οι οποίες φαίνεται να έχουν βιώσει περισσότερη μητρική και πατρική ζεστασιά και στοργή, σε σύγκριση τους

Πίνακας 2: Paired samples test

Ζεστασιά/Στοργή	Μητέρα	M=3.38	SD=0.63	Sig.=0.000
	Πατέρας	M=3.10	SD=0.66	
Εχθρότητα/Επιθετικότητα	Μητέρα	M=1.58	SD=0.57	Sig.=0.694
	Πατέρας	M=1.59	SD=0.64	
Αδιαφορία/Παραμέληση	Μητέρα	M=1.58	SD=0.60	Sig.=0.000
	Πατέρας	M=1.87	SD=0.65	
Αδιαφοροποίηση απόρριψη	Μητέρα	M=1.37	SD=0.56	Sig.=0.643

άντρες του δείγματος, κατά την παιδική ηλικία. Από την άλλη πλευρά, οι άντρες του δείγματος αξιολογούν ως πιο απορριπτικούς και τους δύο γονείς, σε σύγκριση με τις γυναίκες, συγκεντρώνοντας υψηλότερους μέσους όρους στις τρεις κλίμακες μητρικής και πατρικής απόρριψης αντίστοιχα. Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι οι άντρες του δείγματος, κατά τη παιδική ηλικία, έχουν βιώσει και από τους δύο γονείς περισσότερη επιθετικότητα (μητέρα: sig.=0.023<0.05, πατέρας: sig.=0.003<0.05), αδιαφορία (μητέρα: sig.=0.002<0.05, πατέρας: sig.=0.009<0.05) και αδιαφοροποίηση απόρριψη (μητέρα: sig.=0.002<0.05, πατέρας: sig.=0.000<0.05), σε σχέση με τις γυναίκες του δείγματος.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, διενεργήθηκε t-test (paired samples test, Πίνακας 2), ώστε να διαπιστώσουμε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους που προκύπτουν από τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες, ανεξάρτητα από το φύλο τους, για τις μητέρες και τους πατέρες του δείγματος. Όπως είναι εμφανές στον Πίνακα 2, οι μητέρες αξιολογούνται ως πιο στοργικές από τους

συμμετέχοντες, σε σύγκριση με τους πατέρες. Στην κλίμακα της ζεστασιάς/στοργής, λοιπόν, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά (sig.=0.000<0.05) με το μέσο όρο για τις μητέρες να εμφανίζεται υψηλότερος.

Αντίθετα, οι πατέρες των συμμετεχόντων του δείγματος εμφανίζουν υψηλότερους μέσους όρους σε όλες τις κλίμακες που σχετίζονται με τη γονεϊκή απόρριψη. Παρόλα αυτά, στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρείται μόνο σε μια από τις τρεις κλίμακες, την αδιαφορία/παραμέληση (sig.=0.000<0.05). Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, ότι οι πατέρες αξιολογούνται ως πιο αδιάφοροι από το σύνολο των συμμετεχόντων, σε σύγκριση με τις μητέρες.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι παρατηρώντας τους μέσους όρους για τις μητέρες και τους πατέρες (Πίνακας 2), ανεξάρτητα από τις στατιστικά σημαντικές διαφορές, μπορούμε να δούμε ότι σε γενικές γραμμές οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους αξιολογούν ως πολύ αποδεκτικούς και τους δύο γονείς. Αντίθετα, οι μέσοι όροι μητρικής και πατρικής απόρριψης εμφανίζονται στο σύνολο του δείγματος αρκετά χαμηλοί.

Συζήτηση

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων νέων ενηλίκων για την αποδοχή και την απόρριψη που έχουν βιώσει ως παιδιά από την πλευρά των γονιών τους, με έμφαση στις διαφορές είτε ως προς το φύλο των παιδιών, είτε ως προς το φύλο των γονέων. Σε γενικές γραμμές, οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν ως στοργικούς και τους δύο γονείς, με μέσους όρους και για τις μητέρες και για τους πατέρες μεγαλύτερους από 3, που στην 4βαθμη κλίμακα απαντήσεων του ερωτηματολογίου αντιστοιχεί στην απάντηση «Μερικές φορές». Αντίστοιχα, οι μέσοι όροι στις κλίμακες της εχθρότητας/επιθετικότητας, αδιαφορίας/παραιρέησης και αδιαφοροποίησης απόρριψης ήταν ιδιαίτερα χαμηλοί, μικρότεροι κατά μέσο όρο από 2, που στην 4βαθμη κλίμακα απαντήσεων αντιστοιχεί στην απάντηση «Σπάνια». Τα αποτελέσματα, λοιπόν, δείχνουν υψηλά επίπεδα βιωμένης αποδοχής και χαμηλά επίπεδα βιωμένης απόρριψης, για τους νέους ενήλικες του δείγματος.

Παρόλα αυτά, ο εντοπισμός των διαφοροποιήσεων σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων, αποκάλυψε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλες τις κλίμακες αποδοχής και απόρριψης, για τους άνδρες και τις γυναίκες. Οι γυναίκες του δείγματος έκριναν ως πιο στοργικούς και τους δύο γονείς, σε σχέση με τους άντρες του δείγματος. Από την άλλη, οι άντρες του δείγματος αξιολόγησαν τις μητέρες και τους πατέρες τους ως πιο επιθετικούς, αδιάφορους ή ψυχρούς, σε σχέση με τις γυναίκες του

δείγματος. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν τόσο ευρήματα άλλων ερευνών (Chung et al., 2008; Lila et al., 2007), όσο και μία από τις ερευνητικές υποθέσεις που προέκυψαν από την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα τείνουν να επιβεβαιώνουν και ευρήματα ήδη καταγεγραμμένων ερευνών που μιλούν για πιο ξεστές, στοργικές και αποδοκτικές μητέρες σε σχέση με τους πατέρες (Forehand & Nousiainen, 1993; Gamble, Ramakumar, & Diaz, 2007; Emmelkamp & Gerlsma, 1994; Putnick et al., 2012; Winsler, Madigan, & Aquilino, 2005). Έτσι, φαίνεται ότι και στο υπάρχον δείγμα παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα (α) στους μέσους όρους της μητρικής και πατρικής κλίμακας ζεστασίας/φροντίδας, με τις μητέρες να εμφανίζονται πιο στοργικές από τους πατέρες και (β) στο μέσο όρο της μητρικής και πατρικής κλίμακας αδιαφορίας/παραιρέησης, με τις μητέρες να εμφανίζονται λιγότερο αδιάφορες από τους πατέρες.

Οι Rohner και Britner (2002) υποστηρίζουν ότι οι κυριότερες χαρές και λύπες της ζωής βρίσκονται στις διαπροσωπικές σχέσεις που συνάπτουμε με τους άλλους. Για τους περισσότερους ανθρώπους, λοιπόν, είτε είναι ενήλικες είτε είναι παιδιά, οι διαπροσωπικές σχέσεις επηρεάζουν την αντίληψη περί ευτυχίας. Όταν σημαντικοί συναισθηματικοί δεσμοί απειλούνται, διαλύονται ή δεν ικανοποιούνται, τότε είναι πολύ πιθανό να προκληθούν συναισθήματα όπως άγχος, ανασφάλεια, θυμός.

Γίνεται αντιληπτή, λοιπόν, η σημασία της συναισθηματικής εγγύτητας ανάμεσα σε γονείς και παιδιά (Bengtson, 2001; Giotsa, 2007; Mylonas et al., 2006; Rohner et al., 2012; Sullivan, 1953). Υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν ότι η μητρική και πατρική αποδοχή είναι τουλάχιστον ίσης βαρύτητας για το παιδί (Rohner, 1998; Rohner & Veneziana, 2001), καθώς η συμπεριφορά και από τις δύο πλευρές μπορεί να επηρεάσει την ψυχολογική προσαρμογή του παιδιού κατά την παιδική ηλικία, αλλά και την ανάπτυξη του μέχρι την ενήλικη ζωή (Carrasco & Rohner, 2013; Giotsa & Touloumakos, 2014α; Khaleque & Rohner, 2012; Rohner, 1975, 2014; Rohner & Khaleque, 2005).

Συνοψίζοντας, διάφορες μελέτες

(π.χ. Amato, 1994; Campo & Rohner, 1992; Forehand & Nousiainen, 1993; Giovazolias, 2014; Musitu & García, 2004; Rohner & Brothers, 1999) εστιάζουν στην μητρική και πατρική αγάπη και ζεστασιά προς στα παιδιά και υπογραμμίζουν τη σημασία της, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η γονεϊκή αποδοχή ή απόρριψη μπορεί να σχετίζονται με κοινωνικές και ακαδημαϊκές ικανότητες, την ψυχική υγεία, τη χρήση ουσιών και διαταραχές προσωπικότητας. Η σύνδεση της μητρικής και πατρικής αποδοχής και απόρριψης με την ψυχολογική προσαρμογή των νέων ενηλίκων, στα διάφορα επίπεδα της ζωής τους αποτελεί έναν περιορισμό της παρούσας έρευνας, που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί μελλοντικά με στόχο την επέκτασή της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ali, S., Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2015). Pancultural gender differences in the relation between perceived parental acceptance and psychological adjustment of children and adult offspring: a meta-analytic review of worldwide research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46(8), 1059-1080.
- Amato, P. R. (1994). Father-child relations, mother-child relations, and offspring psychological well-being in early adulthood. *Journal of Marriage and the Family*, 1031-1042.
- Bengtson, V. L. (2001). Beyond the nuclear family: The increasing importance of multigenerational bonds. *Journal of Marriage and Family*, 63(1), 1-16.
- Campo, A. T., & Rohner, R. P. (1992). Relationships between perceived parental acceptance-rejection, psychological adjustment, and substance abuse among young adults. *Child Abuse & Neglect*, 16(3), 429-440.
- Carrasco, M. A., & Rohner, R. P. (2013). Parental acceptance and children's psychological adjustment in the context of power and prestige. *Journal of child and Family studies*, 22(8), 1130-1137.
- Chen, X., Liu, M., & Li, D. (2000). Parental warmth, control, and indulgence and their relations to adjustment in Chinese children: a longitudinal study. *Journal of Family Psychology*, 14(3), 401.
- Chung, J., Zappulla, C., & Kasper, V. (2008). Parental warmth and socio-emotional adjust-

- ment in Brazilian, Canadian, Chinese and Italian children: A cross-cultural perspective. *Family relations issues and challenges*, 21-41.
- Emmelkamp, P. M. G., & Gerlsma, C. (1994). How large are gender differences in perceived parental rearing styles?: a meta-analytic review.
- Forehand, R., & Nousiainen, S. (1993). Maternal and paternal parenting: Critical dimensions in adolescent functioning. *Journal of family psychology*, 7(2), 213.
- Gamble, W. C., Ramakumar, S., & Diaz, A. (2007). Maternal and paternal similarities and differences in parenting: An examination of Mexican-American parents of young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 72-88.
- Giotsa, A. & Touloumakos, A. (2014β). "They accept me, they accept me not": psychometric properties of the Greek version of Child Parental Acceptance-Rejection Questionnaire-Short Form. *Journal of Family Issues*. 1-18, DOI: 10.1177/0192513X14543851.
- Giotsa, A. (2007). Values and the family. A cross-cultural research. *Psychology*, 13(4), 111-128.
- Giotsa, A. & Touloumakos, A. (2014α). Perceived Parental Acceptance and Psychological Adjustment: The moderating role of parental power and prestige among Greek pre-adolescents. Special issue of *Cross-Cultural Research on Parental Power and Prestige Moderate the Effects of Perceived Acceptance on Offspring's Psychological Adjustment*, Vol. 48, 3.
- Giovazolias, T. (2014). The moderating role of parental power and prestige on the relationship between remembered parental acceptance and psychological adjustment among young Greek adults [Special issue]. *Cross-Cultural Research*, 48, 240-249.
- Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2012). Transnational relations between perceived parental acceptance and personality dispositions of children and adults: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 16, 103-115.
- Lila, M., Garcia, F., & Gracia, E. (2007). Perceived paternal and maternal acceptance and children's outcomes in Colombia. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 35(1), 115-124.
- Musitu, G., & García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-293.
- Mylonas, K., Gari, A., Giotsa A., Pavlopoulos, V., & Panagiotopoulou, P. (2006). Greece. In J. Georgas, J. Berry, F. J. R. van de Vijver, . Kagitçibasi, & Y. H. Poortinga (Eds.), *Families across cultures: A 30-nation psychological study* (pp. 344-352). London, England: Cambridge University Press.
- Nunnally, J. (1978). Psychometric methods.
- Putnick, D. L., Bornstein, M. H., Lansford, J. E., Chang, L., Deater-Deckard, K., Di Giunta, L., ... & Pastorelli, C. (2012). Agreement in mother and father acceptance-rejection, warmth, and hostility/rejection/neglect of children across nine countries. *Cross-Cultural Research*, 1069397112440931.
- Rohner, R. P. & Khaleque, A. (2005) *Handbook for the Study of Parental Acceptance and Rejection* 4th edition. Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rohner, R. P. (1975). *They love me, they love me not: A worldwide study of the effects of parental acceptance and rejection*. [New Haven]: HRAF Press.
- Rohner, R. P. (1986). *The warmth dimension: Foundations of parental acceptance-rejection theory*. Sage Publications, Inc.

- Rohner, R. P. (1998). Father love and child development: History and current evidence. *Current directions in psychological science*, 157-161.
- Rohner, R. P. (2004). The parental “acceptance-rejection syndrome”: Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist*, 59, 827-840.
- Rohner, R. P. (2014). Parental Power and Prestige Moderate the Relationship Between Perceived Parental Acceptance and Offspring’s Psychological Adjustment Introduction to the International Father Acceptance–Rejection Project. *Cross-Cultural Research*, 48(3), 197-213.
- Rohner, R. P., & Britner, P. A. (2002). Worldwide mental health correlates of parental acceptance-rejection: Review of cross-cultural and intracultural evidence. *Cross-Cultural Research*, 36(1), 16-47.
- Rohner, R. P., & Brothers, S. A. (1999). Perceived parental rejection, psychological maladjustment, and borderline personality disorder. *Journal of Emotional Abuse*, 1(4), 81-95.
- Rohner, R. P., & Rohner, E. C. (1980). Antecedents and consequences of parental rejection: A theory of emotional abuse. *Child Abuse & Neglect*, 4(3), 189-198.
- Rohner, R. P., & Veneziano, R. A. (2001). The importance of father love: History and contemporary evidence. *Review of general Psychology*, 5(4), 382.
- Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2012). Introduction to parental acceptance-rejection theory. Retrieved February, 28, 2014.
- Sullivan, H. S. (1953). *The collected works* (Vol. 1). Norton.
- Winsler, A., Madigan, A. L., & Aquilino, S. A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 1-12.

Νικόλαος Ζήκος, Αντωνία Ξενάκη***

**ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΕΠ : ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΚΑΙ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ**

Οι ανάγκες της σύγχρονης εποχής επιτάσσουν την ύπαρξη ενός σχολείου που θα ανταποκρίνεται και θα καθορίζει τις επιλογές των μαθητών σε εκπαιδευτικό και εργασιακό τομέα. Λαμβάνοντας υπόψη τα υψηλά ποσοστά ανεργίας στη χώρα μας, ο ρόλος του ΣΕΠ, αναδεικνύεται ολοένα και πιο κεφαλαιώδης στο σχολικό περιβάλλον. Ως εκ τούτου τα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα έχουν τη δυνατότητα συνδυαζόμενα με το ΣΕΠ να εξυπηρετήσουν το γενικότερο στόχο της εκπαίδευσης, αποβλέποντας σε μια ολόπλευρη ανάπτυξη κριτικής σκέψης των μαθητών και την ομαλή ένταξή τους στο εργασιακό περιβάλλον. Τόσο οι φυσικές επιστήμες, όσο και τα γλωσσικά μαθήματα καθίστανται πρόσφορα πεδία ενημέρωσης και πληροφόρησης για νέα επαγγέλματα και επαγγελματικές διεξόδους, με κατάλληλη καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς που έχουν αναλάβει τον επιτελικό ρόλο της μόρφωσης και παιδείας των νέων.

Λέξεις κλειδιά: Φυσικές επιστήμες, γαλλική γλώσσα, πείραμα, εργαστήριο φυσικών επιστημών, διεπιστημονικότητα, διαδραστικότητα, ευρωπαϊκό portfolio γλωσσών, αυτο-αξιολόγηση.

**MATIERES SCOLAIRES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
ET L'INSTITUTION DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE.
SCIENCES PHYSIQUES ET LANGUE ETRANGERE**

Les nécessités de notre époque ont besoin d'une école correspondante aux besoins des élèves dans le domaine de l'éducation et celui du travail. En tenant compte du taux élevé du chômage dans notre pays, le rôle de l'orientation professionnelle au sein des écoles, devient de plus en plus primordial et crucial. Par conséquent, les diverses matières scolaires, à travers l'orientation professionnelle, peuvent contribuer aux objectifs de l'éducation, visant au développement de l'esprit critique chez les apprenants et à leur insertion régulière dans le monde du travail. Tant les sciences physiques que les sciences du langage constituent des pistes propices d'orientation et d'information concernant des nouveaux métiers et des débouchés au sein de notre pays et aussi à l'étranger. Ce défi est lancé à l'aide d'enseignants chargés de la formation et de l'éducation des jeunes apprenants.

* Ο Ζ.Ν. είναι καθηγητής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Msc, Phd, Χημικός ΠΕ 04.02) στο Ζάν-ναιο Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο. Επίσης είναι απόφοιτος του προγράμματος ΠΕΣΥΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ. Επικοινωνία : 6974502657, nzikoschem@yahoo.gr

** Η Ξ.Α. είναι καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Msc, Phd, Γαλλικής Φιλολογίας ΠΕ 05) στο 1ο Γυμνάσιο Καρπενησίου, αποσπασμένη στην Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος για το σχ. Έτος 2014-15. Επικοινωνία : 6945265261, jenakis@hol.gr

Σύγχρονο σχολείο και ΣΕΠ

Το σχολείο είναι ο φορέας που έχει τη σημαντικότερη επαφή με το παιδί μετά την οικογένειά του. Μέσα από την ύλη των μαθημάτων που διδάσκει διαμορφώνει παράλληλα και τις εργασιακές αξίες των μαθητών και η επιρροή του μπορεί να αποβεί καθοριστική στις επιλογές τους στον εκπαιδευτικό και εργασιακό τομέα αλλά και στη ζωή τους γενικότερα. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Τζουμέρκα, 2012).

Οι μαθητές θεωρούν το σχολείο όχι μόνο ως μέσο απόκτησης προσόντων και ως ένα χώρο ευχάριστων συναισθημάτων που οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι εκεί συναντούν συμμαθητές – φίλους.

Σύμφωνα με το σχολικό εγχειρίδιο του ΣΕΠ της Α' Λυκείου οι νέοι μένουν περισσότερο χρόνο στο εκπαιδευτικό σύστημα (σε σχέση με παλαιότερα) και το οποίο τους προετοιμάζει για τη ένταξη τους στην εργασία. Δεδομένου μάλιστα του προβλήματος της ανεργίας και του φαινομένου της αλλαγής επαγγέλματος, οι δεξιότητες που θα αποκομίσουν από την εκπαιδευτική διαδικασία είναι υψίστης σημασίας (Βάγγερ, 2004).

Σύμφωνα με το Ν. 1566/85 ο ΣΕΠ στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και στην πληροφόρησή τους για τις επαγγελματικές τους διεξόδους. Σύμφωνα επίσης με το Ν. 2525/97 νέες διαστάσεις εισήχθησαν κατά την εφαρμογή του ΣΕΠ, όπως η

ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στην πληροφόρηση και η ανάπτυξη δεξιοτήτων. (Καραμπατζάκη 2012).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο – Λύκειο) τα προγράμματα αγωγής σταδιοδρομίας και οι αντίστοιχες σχολικές δραστηριότητες εξασφαλίζουν την ομαλή εφαρμογή του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού. Τα συγκεκριμένα διέπονται από συγκεκριμένη μεθοδολογία υλοποίησης η οποία ενθαρρύνει τη διεπιστημονική θεώρηση, τη βιωματική προσέγγιση, την καλλιέργεια κριτικής σκέψης, δεξιότητες δηλαδή, που αποτελούν πολύτιμο εργαλείο στη ζωή τους (Μπιλανάκη, 2012).

Η καλλιέργεια δεξιοτήτων δια βίου διαχείρισης της σταδιοδρομίας μπορεί να πραγματοποιηθεί στο εκπαιδευτικό πλαίσιο όπως πρόσφατα σημειώθηκε σε εργασίες του σεμιναρίου για στελέχη υπηρεσιών συμβουλευτικής και σταδιοδρομίας. Για το σκοπό αυτό το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να στηρίζεται στην αξιοποίηση βιωματικών και καινοτόμων μεθόδων μάθησης. (ημέρες σταδιοδρομίας, portfolio). Σημαντική βοήθεια προσφέρουν και τα προγράμματα αγωγής σταδιοδρομίας, αλλά και τα project που εκπονούνται στη σχολική μονάδα. (ΕΟΠ-ΠΕΠ, 2013).

Το αντικείμενο του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ), εισηγμένο στα Προγράμματα Σπουδών των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενέχει τις έννοιες της διαδραστικότητας (interaction), της διεπιστημονικότητας (interdisciplinarité), του διαπολιτισμού (intercultural) και της

γενικότερης διάχυσης κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων (Φωτιάδου, 2001).

Ως εκ τούτου για να καταστεί ένα χρήσιμο και αποδοτικό εργαλείο τόσο στα χέρια των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών τους, ωφέλιμο θα ήταν να εξυπηρετεί κοινούς διδακτικούς στόχους από δύο τουλάχιστον γνωστικά αντικείμενα με παιδαγωγική και διδακτική συνάφεια.

Μια ανάλογη θεώρηση θα συνέβαλε με ενεργό τρόπο στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και δεξιοτήτων ευελιξίας, προσαρμοσμένων στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που επιτάσσονται από τη σημερινή κοινωνία και αντανακλώνται στους κόλπους της σύγχρονης τάξης.

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να απεγκλωβιστεί από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, υιοθετώντας σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές προσαρμοσμένες στην αξιοποίηση κοινών διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, στην πρόκληση ενδιαφέροντος, στην πολύπλευρη αντιμετώπιση της γνώσης και στη διεύρυνση επισημονικών ενδιαφερόντων. Όπως επισημαίνεται *η σηματοδότηση των παιδαγωγικών πρακτικών υποδηλώνει το ενδιαφέρον για ουσιαστικές και ποιοτικές αλλαγές της διδακτικής διαδικασίας. Αυτό ισχύει περισσότερο όταν οι εκπαιδευτικοί επεξεργάζονται, οργανώνουν, επιλέγουν τις παιδαγωγικές τους πρακτικές αποσκοπώντας σε δραστηκές διαμεσολαβήσεις που αναπτύσσονται σε διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο* (Παπακωνσταντίνου, 1997).

Έτσι ακολούθως αναλύεται και προτείνεται ένας τρόπος εισαγωγής και

σύνδεσης του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού με τα μαθήματα φυσικών επιστημών και ξένης γλώσσας στην εκπαιδευτική πράξη.

Αναφορικά με τα μαθήματα φυσικών επιστημών η παρούσα πρόταση επιχειρεί να αναδείξει τη συμβολή του εργαστηρίου φυσικών επιστημών ως μέσο ευαισθητοποίησης και επαγγελματικής παρότρυνσης των μαθητών. Μέσα από τα προβλεπόμενα εργαστήρια από τα αναλυτικά προγράμματα οι μαθητές γνωρίζουν με σαφή αναπαράσταση μέσα από πειράματα της καθημερινότητας τα φυσικά και χημικά φαινόμενα αποκτώντας έτσι δεξιότητες και γνώσεις χρήσιμες για συγκεκριμένα επαγγελματικά που προηγουμένως δε γνώριζαν την εφαρμογή τους και τη σύνδεσή τους με τις φυσικές επιστήμες. Με την καθοδήγηση του καθηγητή τα διδακτικά αντικείμενα καθίστανται προσιτά και ευχάριστα σε όλους αποκτώντας πέρα από γνωστική αλλά και πρακτική αξία για μελλοντική επαγγελματική επιλογή.

Επιπροσθέτως μέσα από την ξένη γλώσσα και την επαφή τους με το διαφορετικό, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με έναν κόσμο που μελλοντικά θα μπορούσε να αποτελέσει και προορισμό πανεπιστημιακών σπουδών, ανοίγοντας έτσι ένα παράθυρο στο μέλλον πέρα από τα στενά όρια της χώρας τους. Η σύνδεση της ξένης γλώσσας με το θεσμό του επαγγελματικού προσανατολισμού συμβάλλει στην καλλιέργεια κουλτούρας και νοοτροπίας που βοηθούν το σύγχρονο μαθητή να απεγκλωβιστεί από παραδοσιακούς τρόπους εκμάθησης και να καταστεί ο ίδιος ρυθμιστής της γνώσης του, μέσα από μηχανισμούς αυτοα-

ΤΑΞΗ	ΠΛΗΘΟΣ ΑΣΚΗΣΕΩΝ
Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	15
Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	11
Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	17
Α' ΛΥΚΕΙΟΥ	10
Β' ΛΥΚΕΙΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ	11
Β' ΛΥΚΕΙΟΥ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	13
Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΚΑΤ/ΣΗ	2
Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ ΘΕΤΙΚΗ ΚΑΤ/ΣΗ	5
Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤ/ΣΗ	9

ξιολόγησης και δημιουργίας προσωπικού φακέλου προσόντων (portfolio).

Οι μαθητές καθοδηγούμενοι ενημερώνονται για τις ευκαιρίες καριέρας, επιμόρφωσης και ύπαρξης ευρωπαϊκών προγραμμάτων, διευρύνοντας έτσι τους γνωστικούς τους ορίζοντες, καθώς παράλληλα η γνώση της ξένης γλώσσας μετουσιώνεται σε σημαντικό και απαραίτητο μέσο εξέλιξης και γνωριμίας με νέους επαγγελματικούς κόσμους. Η γνωριμία και επαφή με πανεπιστημιακά ιδρύματα του εξωτερικού καθώς και τα προγράμματα ανταλλαγής δημιουργούν ένα δίκτυο επικοινωνίας πέρα από τα συγκεκριμένα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Ένα από παράδειγμα είναι η λειτουργία των προγραμμάτων e-twinning στα ελληνικά σχολεία όπου η γνώση της ξένης γλώσσας λειτουργεί ως μέσο επικοινωνίας και διακίνησης ιδεών και καινοτόμων δράσεων μεταξύ σχολείων και εφήβων σε όλη την Ευρώπη.

Χρήση του εργαστηρίου φυσικών επιστημών για μονογραφίες επαγγελματίων και επαγγελματικό προσανατολισμό.

Στην περίπτωση των γνωστικών αντικειμένων των φυσικών επιστημών (Φυσική, Βιολογία, Χημεία και Γεωγραφία – Γεωλογία) υπάρχει μια επιπλέον παράμετρος που πρέπει να λάβουμε υπόψη μας. Οι υποχρεωτικές εργαστηριακές ασκήσεις που πρέπει να πραγματοποιηθούν. Με την προϋπόθεση ότι θα πραγματοποιηθούν όλες οι ασκήσεις οι μαθητές ανά τάξη θα πραγματοποιήσουν τις ακόλουθες ασκήσεις: (Εγκύκλιος Υ.ΠΑΙ.Θ. υλοποίησης προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων για το σχολικό έτος 2014-2015).

Για την επιτυχή πραγματοποίηση των εργαστηριακών ασκήσεων απαιτείται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών η οποία οδηγεί σε ενίσχυσης της αυτενέργειας και κατ' επέκταση της αυ-

τοπεποιθήσής τους. Με την πάροδο του χρόνου και την εξοικείωση τους με το εργαστήριο οι μαθητές αναπτύσσουν κριτικό πνεύμα και επιστημονικό τρόπο σκέψης.

Επειδή μέρος των πειραμάτων εκτελείται από τους μαθητές εφόσον οι ίδιοι σχηματίζουν ομάδες εργασίας, καλλιεργείται η ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος, η συνεργασία και ο σεβασμός στη γνώμη των άλλων μέσα από την ομαδική εξάσκηση. όπως άλλωστε επισημαίνεται και στους εργαστηριακούς οδηγούς Χημείας (Αβραμιώτης, 2009).

Καλλιεργείται η διαθεματικότητα με τη συνένωση γνωστικών αντικειμένων διαφορετικών κλάδων. Τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών καταργούν τα διακριτά γνωστικά αντικείμενα και την ενιαία οργάνωση της σχολικής γνώσης. Πιο συγκεκριμένα στην περίπτωση των πειραμάτων που εκτελούνται στο σχολικό εργαστήριο φυσικών επιστημών μπορεί να επιτευχθεί προσέγγιση με το σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό, θέμα που θα αναπτυχθεί ιδιαίτερα στη συνέχεια, αλλά και με το γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών λόγω της χρήσης της στατιστικής για την επεξεργασία των μετρήσεων που λαμβάνονται από την εκτέλεση των πειραμάτων προκειμένου να οδηγηθούμε στα συμπεράσματα.

Επίσης γίνεται σύνδεση και με το γνωστικό αντικείμενο της πληροφορικής στην περίπτωση κυρίως που οι μαθητές παρουσιάζουν τις εργασίες τους κάνοντας χρήση των αντίστοιχων λογισμικών, αναζητήσουν πληροφορίες στο διαδίκτυο, αλλά και στην περίπτωση που ο διδάσκοντας επιλέξει τη χρήση

ενός λογισμικού (π.χ. Chem – PA 2006 / χρήση για το Λύκειο – Ο θαυμαστός κόσμος της Χημείας για το γυμνάσιο / χρήση για το Γυμνάσιο) για την εικονική εκτέλεση ενός πειράματος. Τα συγκεκριμένα λογισμικά αποτελούν διευρευνητικά εργαλεία και μέσω των πολλαπλών αναπαραστάσεων και τις μοντελοποιήσεις των φαινομένων βοηθούν στην πρακτικότερη και βαθύτερη κατανόηση των νόμων και των αρχών που διέπουν τα χημικά φαινόμενα (Chem. – PA, ΥΠΕΠΘ 2006).

Κρίνοντας από όλα τα παραπάνω και όσον αφορά το σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό μέσω του εργαστηρίου των φυσικών επιστημών οι μαθητές έρχονται σε επαφή με επαγγέλματα όπως του φυσικού, χημικού, βιολόγου (κυρίως όσον αφορά το εργαστηριακό τους κομμάτι), αλλά και με τα επαγγέλματα του μαθηματικού (κυρίως κατά τη στατιστική επεξεργασία των μετρήσεων που λαμβάνουν) και του πληροφορικού (λόγω της εκτεταμένης χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών από τους ίδιους αλλά και από το διδάσκοντα). Τέλος έρχονται σε πρώτη επαφή με επαγγέλματα από το χώρο υγείας με κυριότερο εκπρόσωπο αυτό του μικροβιολόγου (χρήση μικροσκοπίου και παρατήρηση κυττάρων αλλά και βακτηρίων), αλλά και του φαρμακοποιού (υπάρχει εκτενή αναφορά στο γνωστικό αντικείμενο της βιολογίας για τα φάρμακα και τη σύστασή τους). (<http://epagelmata.oaed.gr>)

Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές όσον αφορά τα παραπάνω επαγγέλματα γνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ικανότητες που απαιτούνται για

την άσκησή τους όπως η υψηλή επιστημονική κατάρτιση, το ερευνητικό πνεύμα, η παρατηρητικότητα, η μεθοδικότητα, η υπευθυνότητα και η επιμονή. Επίσης γνωρίζουν τις συνθήκες αλλά και το χώρο εργασίας (το σχολικό εργαστήριο προσομοιώνει απόλυτα το περιβάλλον που εργάζεται ένας επαγγελματίας του χώρου αυτού) των επαγγελματιών αυτών.

Στα πλαίσια της διαθεματικότητας και της συνεργασίας μεταξύ καθηγητών διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων χρήσιμη θα ήταν η υλοποίηση από δυο καθηγητές (ένας εκ των δυο να ανήκει στον κλάδο ΠΕ 04) προγράμματος αγωγής σταδιοδρομίας το οποίο μπορεί να κινείται στον άξονα: Εργασιακές σχέσεις / τομείς επαγγελματιών, με θέμα τις περιγραφές επαγγελματιών (επαγγελματικές μονογραφίες) ή στον άξονα Επιχειρηματικότητα με αντίστοιχο θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων επιχειρηματικότητας.

Πιο συγκεκριμένα μπορεί να γίνει η σκιαγράφηση μερικών από τα επαγγέλματα που περιγράφηκαν παραπάνω και οι δυνατότητες απασχόλησης που αυτά προσφέρουν. Χρήσιμη θα ήταν η συνέντευξη από επαγγελματία του χώρου αυτού και όσον αφορά το κομμάτι των εκπαιδευτικών επισκέψεων θα μπορούσαν να γίνουν καταρχήν στις σχολές από τις οποίες αποφοιτούν οι συγκεκριμένοι επαγγελματίες (Φυσικό, Χημικό, Βιολογικό, Γεωλογικό, Φαρμακευτική, Ιατρική). Επιβεβλημένη θα ήταν η ξενάγηση σε ένα εργαστήριο των σχολών αυτών και στη συνέχεια η συγγραφή εργασίας από τους μαθητές όπου θα αποτυπώνονταν οι διαφορές με το σχολικό

εργαστήριο. Τέλος θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί επίσκεψη και σε βιομηχανική μονάδα που απασχολούνται οι παραπάνω επαγγελματίες.

Εναλλακτικά και στα πλαίσια των τάξεων της Α και Β Λυκείου θα μπορούσε να εκπονηθεί από ένα εκπαιδευτικό ερευνητική εργασία (project) με θέμα: «Επαγγέλματα του χώρου των φυσικών επιστημών». Στα πλαίσια της εργασίας αυτής οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή με τα επαγγέλματα αυτά μέσω συνεντεύξεων στους χώρους εργασίας, αλλά και επισκέψεων στις αντίστοιχες Πανεπιστημιακές Σχολές. Το σημαντικό της όλης προσπάθειας θα είναι η σύνδεση των προσωπικών βιωμάτων με τη σχολική γνώση και με πραγματικές καταστάσεις της ζωής. (Ματσαγγούρας, 2011).

Στο σημείο αυτό θα ήταν εποικοδομητικό από το διδάσκοντα η παρουσίαση των ομάδων προσανατολισμού στη Β και Γ Λυκείου (ανάλογα αν η ερευνητική εργασία πραγματοποιείται με μαθητές Α ή Β Λυκείου) και και των αντίστοιχων τομέων.

Κλείνοντας και όσον αφορά το μάθημα της πληροφορικής θα μπορούσε σε συνεννόηση με τον υπεύθυνο καθηγητή του σχολικού εργαστηρίου να γίνει η παρουσίαση ενός λογισμικού που χρησιμοποιούν συχνά οι καθηγητές του κλάδου ΠΕ 04. Στο σημείο αυτό θα ήταν σκόπιμο να αναφερθεί στους μαθητές ότι μέρος των επιστημόνων του κλάδου της πληροφορικής ασχολείται με την παραγωγή λογισμικού τα οποία βρίσκουν άπειρες εφαρμογές (από τα tablets, smartphones μέχρι το εργαστήριο φυσικών επιστημών).

Επίσης ο καθηγητής κλάδου ΠΕ 03 (γνωστικό αντικείμενο μαθηματικών) θα μπορούσε να κάνει παρουσίαση ενός λογισμικού που είναι οικείο στους μαθητές και χρησιμοποιείται για τη στατιστική επεξεργασία των εργαστηριακών μετρήσεων (το Microsoft Office Excel είναι το πιο οικείο). Στη συνέχεια θα μπορούσε να τους ενημερώσει ότι ένας τομέας απασχόλησης του μαθηματικού πέρα από την εκπαίδευση αποτελούν και οι φορείς (δημόσιοι και ιδιωτικοί) που ασχολούνται με τις δημοσκοπήσεις (π.χ. ΕΛ.ΣΤΑΤ.).

Χρήσιμο θα ήταν η αναφορά στο είδος εκπαίδευσης που απαιτείται για κάθε επάγγελμα από τα παραπάνω και στις συγκεκριμένες βαθμίδες εκπαίδευσης. Σε αυτή την περίπτωση ο μαθητής θα γνωρίζει από πριν τι προσανατολισμό σπουδών θα πρέπει να ακολουθήσει στην Β Λυκείου και πιο συγκεκριμένα τα αντίστοιχα γνωστικά αντικείμενα.

Επιβεβλημένη επίσης είναι η αναφορά στα κορεσμένα επαγγέλματα αλλά και στις προοπτικές των προηγούμενων επαγγελμάτων.

Δεν πρέπει βέβαια να παραλείψουμε το γεγονός ότι η φύση και η μορφή των επαγγελμάτων αυτών καθώς και τα προσόντα που απαιτούνται για την άσκηση τους αλλάζουν συνεχώς λόγω της παγκοσμιοποίησης και κυρίως λόγω της διεύδυσης της τεχνολογίας σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο διδάσκων μπορεί να ενημερώσει τους μαθητές για τις αλλαγές αυτές και την ανάγκη για συνεχή προσαρμογή (Βάγγερ, 2004).

Οι μαθητές πρέπει να ενημερωθούν

ότι οι αλλαγές αυτές συμβαίνουν τόσο στο θεωρητικό κομμάτι όσο και στο πρακτικό των επιστημών. Για το πρακτικό κομμάτι κρίνεται σκόπιμη η προβολή από το διδάσκοντα σύγχρονων αλλά και προγενέστερων οργάνων του εργαστηρίου φυσικών επιστημών. (Αν το εργαστήριο διαθέτει παλαιότερο οπτικό μικροσκόπιο δόκιμη θα ήταν η σύγκρισή του με ένα σύγχρονο) (Μολοχίδης, 2002).

Ξένη γλώσσα και ΣΕΠ: το portfolio και πως αυτό συσχετίζεται με το ΣΕΠ

Η διδασκαλία του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού συνεπικουρούμενη από αυτήν της ξένης γλώσσας έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών, κατανοώντας την ωφέλεια της ξένης γλώσσας στην κοινωνική ζωή και στη σύγχρονη αγορά εργασίας. Μ' αυτό τον τρόπο οι αναφερόμενες ως γνωστικές δεξιότητες στα προγράμματα σπουδών αναπτύσσονται σε δεξιότητες καθημερινότητας μέσα από τη σωστή και έγκαιρη πληροφόρηση και από το πνεύμα συνεργασίας.

Κατ' επέκταση μέσα από τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας η οποία αποτελεί φορέα γνώσεων και πληροφοριών για το διαφορετικό, ανοίγεται ένα ευρύ φάσμα αξιοποίησης στόχων που σχετίζονται με το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Τα αναμorfωμένα προγράμματα σπουδών, η επαφή με τις νέες τεχνολογίες καθώς και η υιοθέτηση μιας μαθησιακής νοο-

τροπίας χωρίς σύνορα, καθιστούν το πεδίο των ξένων γλωσσών πρόσφορο προς αξιοποίηση διαφορετικών μαθησιακών στόχων και δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα η ανάγκη πληροφόρησης για σπουδές και επαγγέλματα στο εξωτερικό, η ολοένα επιβεβλημένη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα μπορούν να βρουν αντίκρισμα μέσα από το ΣΕΠ και τη διδασκαλία ξένης γλώσσας. Αυτό αποδεικνύεται και από τη θεματολογία των σχολικών εγχειριδίων των ξένων γλωσσών (πιο συγκεκριμένα της Γαλλικής γλώσσας: Action. fr-gr) όπου θέματα όπως τα επαγγέλματα, τα ενδιαφέροντα, η οργάνωση των διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων μπορούν να χρησιμεύσουν ως πεδία μελέτης όχι μόνο από γλωσσική άποψη αλλά και από κοινωνική και επαγγελματική σκοπιά όπου οι μαθητές ευαισθητοποιούνται παράλληλα κοινωνιο-γλωσσικά και διαπολιτισμικά.

Έτσι διδακτικοί στόχοι του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού όπως η αυτοπαρουσίαση, η πληροφόρηση, η μετάβαση, η συλλογή πληροφοριών βρίσκουν εφαρμογή μέσα από την εκμάθηση της ξένης γλώσσας όπως σημειώνεται στα Αναλυτικά προγράμματα σπουδών Γαλλικής Γλώσσας καθώς οι μαθητές καλούνται από τα πρώτα κεφάλαια να παρουσιαστούν δηλώνοντας την ιδιότητά τους (*se présenter, s'identifier*), να συντάξουν ένα σύντομο γράμμα ή βιογραφικό σημείωμα (*rédiger une lettre ou un curriculum vitae*), να πληροφορηθούν για μία στατιστική μελέτη σχετικά με την ευρωπαϊκή γλωσσολογία ή με τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα και να εξάγουν

συμπεράσματα (*lire une enquête statistique sur la francophonie ou sur les différents systèmes éducatifs*) (ΑΠΣ Γαλλικής Γλώσσας, 2003).

Σ' αυτό το σημείο ωφέλιμο θα ήταν να γίνει μνεία στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (*Cadre européen commun de référence pour les langues*) και στα εργαλεία που αυτό προσφέρει και μπορούν να σχετιστούν με το θεσμό του επαγγελματικού προσανατολισμού. Τα εργαλεία αυτά βασίζονται στην αρχή της αυτό-αξιολόγησης (*auto-évaluation*), συμβάλλοντας έτσι στην ενεργητική εμπλοκή των μαθητών μέσα από τη βιωματική προσέγγιση, έννοιες στενά συνδεδεμένες με την εφαρμογή του επαγγελματικού προσανατολισμού (*Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2001a).

Πιο συγκεκριμένα γίνεται λόγος για τους 1) πίνακες αυτοαξιολόγησης (*grilles d'auto-évaluation*) όπου καθορίζουν τι έχει αφομοιωθεί σε μία δεδομένη στιγμή της εκμάθησης και τι απομένει 2) για το ευρωπαϊκό portfolio γλωσσών (PEL) το οποίο ακολουθεί τον μαθητή καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του λειτουργώντας έτσι ως ένα πραγματικό γλωσσικό διαβατήριο που εμπεριέχει όλες τις γλωσσικές εμπειρίες των διαφορετικών γλωσσών και 3) το Europass το οποίο ευνοεί και συμβάλλει στην κινητικότητα των ευρωπαίων μαθητών (Rosen, 2007).

Τα παραπάνω εργαλεία, με ιδιαίτερη έμφαση στο ευρωπαϊκό portfolio γλωσσών καθίστανται σημαντικά εφόδια για το σχεδιασμό του προσωπικού φακέλου του μαθητή και μελλοντικού

επαγγελματία. Παρακολουθεί την πορεία του εαυτού του, χρησιμοποιώντας στοιχεία από τη σχολική και εξωσχολική ζωή του, συμβάλλοντας έτσι στην αναπτυξιακή του πορεία. Με αυτό τον φάκελο αντικατοπτρίζονται τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των μαθησιακών εμπειριών ενός ατόμου. Τα στοιχεία αυτά μπορεί να είναι πιστοποιητικά, έπαινοι, διαγωνίσματα και διάφορες δραστηριότητες.

Πιο συγκεκριμένα το ευρωπαϊκό portfolio γλωσσών παρουσιάζει μια προκαθορισμένη δομή με τρία μέρη διαφοροποιούμενο ανάλογα με τα περιβάλλοντα και το κοινό. Ειδικότερα έχουμε το διαβατήριο γλωσσών (*passport de langues*), τη γλωσσική βιογραφία (*biographie langagière*) και το Ντοσιέ (*dossier*) (Conseil de l'Europe, 2001b).

Με το διαβατήριο γλωσσών δημιουργείται ένα γλωσσικό προφίλ για τις διάφορες δραστηριότητες χάριν σε ένα πίνακα συνθετικής αυτό-αξιολόγησης που περιλαμβάνει τα πιστοποιητικά και τα διπλώματα σε διαφορετικές γλώσσες, οριζόμενα σε επίπεδα A1 μέχρι C2 (Rosen, 2007).

Η γλωσσική βιογραφία περιλαμβάνει για κάθε γλώσσα τις διδασκαλίες, τις εξωσχολικές εμπειρίες (ξενόγλωσσες ταινίες, συμμετοχή σε εκθέσεις) και τις πολιτιστικές εμπειρίες (σεμινάρια, δράσεις που πραγματοποιούνται στο εξωτερικό). Αποτελεί έτσι ένα πραγματικό χάρτη δεξιοτήτων σε διάφορες γλώσσες.

Στο Ντοσιέ μπορούν να συμπεριληφθούν όλα τα έγγραφα ενός portfolio όπως διπλώματα και πιστοποιητικά αλλά και όλες οι αντιπροσωπευτικές ερ-

γασίες του επιπέδου γλωσσομάθειας.

Ένα portfolio έχει διττή λειτουργία: ως διαβατήριο ευνοεί την κινητικότητα και διαφάνεια σε ευρωπαϊκό επίπεδο και ως παιδαγωγικό εργαλείο αποτελεί πηγή κινήτρου διευρύνοντας έτσι τους γλωσσικούς και διαπολιτισμικούς ορίζοντες του μαθητή και μελλοντικού επαγγελματία.

Εντούτοις θα πρέπει να σημειωθεί ότι η εισαγωγή του εργαλείου του Portfolio δεν εισάγεται χωρίς προετοιμασία σε μία σχολική τάξη καθώς εξαρτάται από τις συνήθειες διδασκαλίας και αυτοαξιολόγησης.

Το σύγχρονο σχολείο έχει ανάγκη από το συγκεκριισμό των γνωστικών αντικειμένων με κοινό στόχο τους τη διαμόρφωση παιδείας και κουλτούρας ενεργών και αποδοτικών επαγγελματιών, με αυτογνωσία και δεξιότητες κρίσεως και σχεδιασμού.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά προς επίρρωση όλων των παραπάνω, έρχεται να προστεθεί και το φαινόμενο της σταδιακής μείωσης της διδασκαλίας του Σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού μέσα από τα προγράμματα σπουδών. Αρχικά καταργήθηκε από την Α' τάξη του Λυκείου. Αξίζει επίσης να αναφερθεί και η κατάργηση των ΓΡΑ.Σ.Ε.Π εντός των σχολικών μονάδων.

Αυτό έχει ως συνέπεια την ελλιπή καθοδήγηση των μαθητών σε μία σημαντική χρονική στιγμή του σχολικού τους βίου, όπου καλούνται να πάρουν αποφάσεις σχετικά με την επαγγελμα-

τική κατεύθυνση και τα επαγγελματικά πεδία. Μέσα από το μάθημα του ΣΕΠ, ο εκάστοτε καθηγητής είχε τη δυνατότητα να παράσχει ένα σύνολο πληροφοριών (μηχανογραφικά, επαγγελματικές μονογραφίες, επισκέψεις σε αντίστοιχους επαγγελματικούς χώρους), ώστε οι νέοι να διαμορφώσουν μια αντιπροσωπευτική εικόνα.

Το συγκεκριμένο φαινόμενο καθιστά απαραίτητη τη διάχυση του θεσμού του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού μέσα από τη δράση και συμβολή άλλων γνωστικών διδακτικών αντικειμένων. Με αυτό τον τρόπο καταργούνται τα σύνορα ανάμεσα στις θεω-

ρητικές και φυσικές επιστήμες που γίνονται ένα σημαντικό εφόδιο γνώσης και καθοδήγησης για τον αυριανό επαγγελματία. Το σχολείο καθίσταται έτσι ένας φορέας πνευματικής και προσωπικής ολοκλήρωσης, μεταλαμπαδεύοντας δεξιότητες και όχι στείρα γνώση. Ο μαθητής κρίνει, αξιολογεί, αξιολογείται και επιλέγει. Υπό αυτό το πρίσμα θεώρησης θα αποδοθεί στο ΣΕΠ η αρμόζουσα προσοχή από τους μαθητές αναδεικνύοντας έτσι το σημαντικό του ρόλο στη συνείδηση όλων (γονέων, μαθητών, εκπαιδευτικών) αλλά και στην πράξη μέσα από τη συνεχή ενημέρωση και καθοδήγηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αβραμιώτης Σ., Καπελώνης Γ., Σινιγάλιας Π., Σπαντίδης Δ., Τρικαλίτη Α., Φίλος Γ. (2009). *Εργαστηριακός οδηγός Χημείας Β' Γυμνασίου*, Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- Βάγγερ Αικ., Κεδράκα Αικ., Μπελαφέμινε Φ., Παϊσοπούλου Ν., Παπαπαναγιώτου Γ., Παύλου Γ., Ρέππα Ειρ., Φωτιάδου-Ζαχαρίου Τ. (1999). *Ετοιμάζομαι για τη ζωή. Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Γ' τάξη Γυμνασίου*, Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- Βάγγερ Αικ., Κεδράκα Αικ., Μπελαφέμινε Φ., Παϊσοπούλου Ν., Παπαπαναγιώτου Γ., Παύλου Γ., Φωτιάδου-Ζαχαρίου (2004). *Σχεδιάζω το μέλλον μου, Α' τάξη Ενιαίου Λυκείου Βιβλίο για τον Καθηγητή*, Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- Εγκύκλιος ΥΠΕΘ 167127/Γ7/15-10-2014 *Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων για το σχολικό έτος 2014-2015*.
- Εγκύκλιος ΥΠΕΘ 175710/Γ7/19-11-2013 *Υποχρεωτικές εργαστηριακές δραστηριότητες μαθημάτων Φυσικών Επιστημών στα Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και ΕΠΑ.Λ. για το σχολικό έτος 2013-2014*.
- ΕΟΠΠΕΠ, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2013). *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Δια Βίου Διαχείρισης Σταδιοδρομίας. Σεμινάριο για στελέχη υπηρεσιών Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας*. Θεωρητικό Πλαίσιο.
- Καραμπατζάκη Α., Ζησοπούλου Β. & Καλλιού Μ. (2012). Αξιολόγηση της εφαρμογής του ΣΕΠ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μελέτη επισκόπησης στο Ν. Μαγνησίας. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Εκπαίδευση και Απασχόληση: Επαναπροσδιορισμός του Περιεχομένου του Θεσμού στο Σύγχρονο Οικονομικό, Κοινωνικό και Επιστημονικό Γίγνεσθαι. Πρακτικά: Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, Τεύχος 101, 131-142, Αθήνα, Εκδ. Πατάκη.

- Ματσαγγούρας Η. (2011), *Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο Νέο Λύκειο*, ΥΠΑΙ.Δ.Β.Μ.Θ, Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- Μολοχίδης Τ., Μπισδικιάν Γκ. (2002). *Κατάλογος οργάνων και συσκευών εργαστηρίου φυσικών επιστημών*, Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- Μπιλανάκη Ε. (2012). Η διάχυση της μεθοδολογίας του ΣΕΠ: Προγράμματα αγωγής σταδιοδρομίας στα φιλολογικά μαθήματα καθώς και στην ερευνητική εργασία. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Εκπαίδευση και Απασχόληση: Επαναπροσδιορισμός του Περιεχομένου του Θεσμού στο Σύγχρονο Οικονομικό, Κοινωνικό και Επιστημονικό Γήνεσθαι*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Τεύχος 101, 380-387, Αθήνα, Εκδ. Πατάκη.
- Μπότσαρη Σ., & Μπρούζος Α. (2014). *Έφηβοι και σχολείο: Αντιλήψεις, προσδοκίες και βιώματα μαθητών λυκείου από τη σχολική ζωή*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Τεύχος 104, σ. 23, Αθήνα, Εκδ. Πατάκη.
- Παπακωνσταντίνου Π. (1997). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και παιδαγωγικές πρακτικές*, Λέσχη των εκπαιδευτικών.
- Τζουμέρκα Β., Φακιδόλας Ν. (2012). Επαγγέλματα και επαγγελματίες στα βιβλία Δ', Ε', Στ' Δημοτικού. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, Τεύχος 100, σσ. 101-122, Αθήνα, Εκδ. Πατάκη.
- Φωτιάδου Τ. (2001). Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 4, σσ. 160-168.
- Chem. – ΡΑ (2006), *Χημεία Λυκείου, Βιβλίο Καθηγητή*. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα. Κοινωνία της Πληροφορίας Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, Ολοκληρωμένη αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διαδικασία, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Conseil de l'Europe. (2001a). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.
- Conseil de l'Europe. (2001b). *Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes*, Paris, Didier.
- ROSEN E. (2007) Le point sur le Cadre européen de référence pour les langues. CLE International .
- <http://epagelmata.oaed.gr>

*Παναγιώτα Καλογεροπούλου**

**ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ:
Η ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ E-PORTFOLIO ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

Διενεργήθηκε μελέτη περίπτωσης προκειμένου να διερευνηθεί και να αξιολογηθεί η συμβολή του ψηφιακού εργαλείου e-portfolio (Ατομικού Φακέλου Σχεδιασμού Σταδιοδρομίας) του ΕΟΠΠΕΠ στην ενίσχυση της αυτογνωσίας και του ανασχεδιασμού της σταδιοδρομίας των ενηλίκων. Χορηγήθηκε σε ενήλικα που βρίσκεται σε μια ιδιαίτερη στιγμή επαγγελματικής μετάβασης. Σκοπός της έρευνάς μας ήταν να διαπιστώσουμε εάν το εργαλείο, που προσκαλεί σε μια καθοδηγούμενη καταγραφή δεξιοτήτων, μπορεί, εν τέλει, με μια διαφοροποιημένη αφηγηματική διαχείριση, να λειτουργήσει ως έναυσμα για μια προσωπική αφήγηση, περισσότερο ελεύθερη, επιτρέποντας στο συμβουλευόμενο να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του, να αυτοπροσδιορίζεται και να συμμετάσχει ο ίδιος στη συγκρότηση της ιστορίας του, δηλαδή της ταυτότητάς του ενισχύοντας έτσι την επαγγελματική του μετάβαση.

Λέξεις κλειδιά: προσωπική ιστορία, αυτογνωσία, σχεδιασμός ζωής, επαγγελματική ταυτότητα

**THE CONSULTATIVE SUPPORT IN PARENTS
OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISORDERS**

On a réalisé une étude de cas dans le but de rechercher et évaluer la contribution du portfolio et de ses potentialités au développement de l'affirmation et connaissance de soi des adultes. On a choisi une personne qui se trouve en état de transition professionnelle. L'objectif de notre recherche fut de savoir si cet outil de transcription de compétences pourrait pousser au plaisir d'une narration personnelle qui permettrait au demandeur d'emploi une meilleure connaissance de soi ainsi qu'une participation plus active à la construction de son identité professionnelle.

Mots-clés: histoire de vie, connaissance de soi, construction d'identité professionnelle

* Η Π.Κ. είναι εκπαιδευτικός με ειδίκευση στη Δημιουργική Γραφή (Aleph-Ecriture) και στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό (ΠΕΣΥΠ). Επικοινωνία: pkalogeropoulou@yahoo.gr

Εισαγωγή

Τι είναι το e-portfolio;

Το e-portfolio ενηλίκων (ατομικός φάκελος σχεδιασμού σταδιοδρομίας) είναι ένας ψηφιακός προσωπικός φάκελος που προτείνεται από τον ΕΟΠ-ΠΕΠ σε ειδική ηλεκτρονική πύλη ([www.http://e-stadiodromia.eopper.gr](http://e-stadiodromia.eopper.gr)) και στον οποίο ο αιτούμενος εργασία συγκεντρώνει, οργανώνει και τεκμηριώνει τα εκπαιδευτικά, επαγγελματικά και προσωπικά επιτεύγματα και τις εμπειρίες του με στόχο την ανάδειξη των δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει μέσα από αυτά.

Πρόκειται για μια καθοδηγούμενη καταγραφή δεξιοτήτων που ομαδοποιεί ένα σύνολο εμπειριών στη βάση 8 δεξιοτήτων. Περιλαμβάνει τις δεξιότητες: γνώση και χρήση της ελληνικής γλώσσας, γνώση ξένων γλωσσών, αριθμητική ικανότητα, ψηφιακή ικανότητα, ικανότητα δια βίου μάθησης, ευελιξία / προσαρμοστικότητα, διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, επίλυση προβλημάτων, δημιουργικότητα, εργασία σε ομάδα, πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα, επαγγελματικές δεξιότητες και άλλες δεξιότητες.

Δεδομένου ότι το e-portfolio ενηλίκων έχει προβλεφθεί για να συμπεριλαμβάνει αποδεικτικά των επιτευγμάτων του ενδιαφερόμενου και με αυτό τον τρόπο να δίνει υπόσταση στα όσα ισχυρίζεται στο βιογραφικό του φάκελο, προτείνεται από τον ΕΟΠΠΕΠ για να προσελκύει την προσοχή του υποψηφίου εργοδότη καθώς αυξάνει την αξιοπιστία του αιτούμενου εργασία.

Το e-portfolio έχει ως πρόθεση την

ανάδειξη των πεπραγμένων έναντι του εργοδότη αλλά και του ίδιου του εαυτού.

Γιατί το e-portfolio;

Στο πλαίσιο των κοινωνικών και οικονομικών μεταβολών, αναδύεται η ανάγκη διερεύνησης μεθόδων ανάπτυξης δεξιοτήτων της δια βίου διαχείρισης της σταδιοδρομίας και επιχειρείται η μελέτη τρόπων ενίσχυσης της αυτογνωσίας και του αυτοπροσδιορισμού, δεξιοτήτων πυρηνικών προκειμένου ένας ενήλικος να κατορθώνει να μεταβαίνει με επιτυχία σε νέα επαγγελματικά περιβάλλοντα.

Η συνεχής, ωστόσο, αστάθεια επιζητά ιδιαίτερη προσπάθεια από την πλευρά των ατόμων ώστε να κατορθώσουν να την αντιμετωπίζουν με «αρραγή» την αίσθηση του εαυτού.

Ιδιαίτερα για τους ενήλικες, που έχουν ήδη διανύσει μια μεγάλη πορεία σταδιοδρομίας, έχουν παγιώσει ταυτότητες και έχουν ταυτιστεί με την πορεία τους και την ιστορία τους αυτοπροσδιοριζόμενοι μέσα από αυτές, η νέα «ευέλικτη» συνθήκη φαντάζει πολύ απειλητική, όχι μόνο υλικοοικονομικά αλλά, κυρίως, ψυχικά.

Γιατί η αφηγηματική προσέγγιση;

Προκειμένου ο αιτούμενος εργασία να ανταποκριθεί και να αντέξει, είναι σημαντικό να εκκινεί από μια ουσιαστική αυτογνωσία η οποία, παρά την επαγγελματική εμπειρία και την ηλικία, δεν είναι αυτονοήτη. Είναι αναγκαίο, λοιπόν, όχι μόνο να αναγνωρίσει την εικόνα του μέσα από μια στέρεη αυτο-

γνωσία αλλά και να ανανεώσει την αυτοαντίληψή του ώστε να κατορθώνει να μεταποπίζεται εργασιακά δίχως αισθήματα απώλειας ή εκχώρησης εαυτού.

Η αφηγηματική προσέγγιση και όλη η θεωρία που την πλαισιώνει επιχειρεί την εκ νέου αφήγηση της ιστορίας του ατόμου από το ίδιο το άτομο νοηματοδοτώντας εκ νέου τα σημεία που μοιάζουν καταλυτικά για την εξέλιξη και την αυτοαντίληψη του.

Οι ιστορίες ζωής, η «υποβοηθούμενη αυτοβιογραφία» και οι ασκήσεις δημιουργικής γραφής αποτελούν προσπάθειες ώστε οι ενήλικες να καταστούν ικανοί να επενδύσουν τα «παλιά υλικά» της ιστορία τους με ένα νέο νόημα, γινόμενοι οι ίδιοι, δημιουργοί της νέας αφήγησης του εαυτού.

Γιατί η παρούσα έρευνα;

Για τους παραπάνω λόγους, επιλέχθηκε η χορήγηση του e-portfolio με έναν διαφοροποιημένο τρόπο. Στόχος ήταν να αξιοποιηθεί η αφηγηματική δυναμική που ενέχεται στη διαδικασία σύνταξης ενός τυπικού βιογραφικού, καθώς και οι αφηγηματικές δυνατότητες που προσφέρει η συμπλήρωση ενός νέου τύπου βιογραφικού δεξιοτήτων –και όχι τυπικών προσόντων– που επιτρέπει την αναδρομή στην προσωπική ιστορία, την εμπέδωση της αίσθησης της εξαισθητικής και της διαφοροποίησης.

Σκοπός ήταν να διερευνήσουμε εάν το εργαλείο, που προσκαλεί σε μια καθοδηγούμενη καταγραφή δεξιοτήτων, μπορεί να λειτουργήσει ως έναυσμα και να αξιοποιηθεί για μια προσωπική αφήγηση, που θα επιτρέπει στο συμβουλευόμενο να αναδιηγηθεί, να αναστο-

χαστεί και επανανοηματοδοτήσει την ιστορία του ώστε να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του και να συμμετάσχει ο ίδιος στη συγκρότηση της ταυτότητάς του και της διαχείρισης της μεταβαλλόμενης επαγγελματικής του ζωής.

Μελέτη Περίπτωσης

Ο συμβουλευόμενος είναι 32 ετών, με σπουδές θεάτρου, και πολλά χρόνια εργασιακής ετεροαπασχόλησης. Έχει απασχοληθεί στο χώρο του θεάτρου μέσα από ποικίλους ρόλους αλλά βιοπορεύεται με παροχή υπηρεσιών στο χώρο της κινητής τηλεφωνίας. Αίτημά του συμβουλευόμενου υπήρξε το να προχωρήσει σε μια νέα διαχείριση της επαγγελματικής του ζωής, διασφαλίζοντας μια καινούργια θέση εργασίας που θα του επιτρέψει τη διαχείριση της ταυτότητάς του. Προκειμένου να υλοποιηθεί τη μετάβαση αυτή με τέτοιο τρόπο ώστε να νιώθει ασφάλεια αλλά και ικανοποίηση, διαφάνηκε πόσο σημαντικό είναι το να επιχειρήσει μια τέτοια αλλαγή με αυτογνωσία, με ακριβή, δηλαδή, εικόνα του εαυτού του, των δεξιοτήτων του και των δυνάμεών του. Ήταν σημαντικό να διαχειριστεί τη μετάβαση με επίγνωση της ιστορίας του και να μεταφερθεί σε ένα νέο εργασιακό περιβάλλον που θα ταίριαζε στις σπουδές και στις οικονομικές ανάγκες.

Μεθοδολογία

Προχωρήσαμε σε μελέτη περίπτωσης αξιοποιώντας την αφηγηματική μέ-

θοδο σε συνδυασμό με ασκήσεις δημιουργικής γραφής: αφηγηματικές τεχνικές που πλαισιώνουν και διατρέχουν τη διαδικασία συμπλήρωσης και σύνταξης του ατομικού φακέλου και οδηγούν σε μια υποβοηθούμενη αυτοβιογραφία.

Το e-portfolio χρησιμοποιήθηκε τόσο ως εργαλείο-ένανσμα όσο και ως εργαλείο-στόχος:

Μέσα από την αναδρομή στα παρελθόντα επιτεύγματα δίνεται η δυνατότητα να διατρέξει ο συμβουλευόμενος όλη του τη ζωή και κατά τον χρόνο που παίρνει για να συμπληρώσει τις καρτέλες των δεξιοτήτων του, να επανασυνδεθεί με γεγονότα, συναισθήματα, αποφάσεις ή αντιλήψεις του παρελθόντος. Ενθυμούμενος είναι πιθανό να επιβεβαιώνει το νόημα που ήδη είχε αποδώσει ή να ανακαλύπτει νέες εκδοχές με τη βοήθεια του χρόνου και της εμπειρίας που έχουν μεσολαβήσει. Μπορεί, δηλαδή, να προσφέρεται η δυνατότητα στο συμβουλευόμενο –καθώς καλείται να συντάξει τον ατομικό του φάκελο– να επαναφηγηθεί, σιωπηλά και άθελά του, την ιστορία του ανακεφαλαιώνοντας το υλικό του και διαμορφώνοντας εκ νέου το σχήμα του.

Εάν τα παραπάνω ελεγχθούν θετικά, θα αποδειχθεί η αφηγηματική αξιοποίηση του e-portfolio ως προσφερόμενη για την αυτογνωσία, την αυτοαντίληψη και την ενεργή παρέμβαση στον ανασχεδιασμό της εργασιακής ζωής του συμβουλευόμενου.

Ειδικότερα: Προκειμένου να εισαχθεί ο συμβουλευόμενος σε έναν τόπο καταγραφής εμπειριών και δεξιοτήτων με τρόπο περισσότερο αναστοχαστικό

και ενδοσκοπικό, του προτάθηκαν ασκήσεις γραφής πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη συμπλήρωση του εργαλείου. Ενδεικτικά, αναφέρουμε: ασκήσεις προσωπικής έκφρασης, ασκήσεις καταγραφής στιγμών μεγάλης ικανοποίησης, αφήγηση ιστορίας με διαφοροποιημένο τέλος, επινόηση τίτλου. Στο τέλος, συμπληρώνει ερωματολόγιο αξιολόγησης.

Αποτελέσματα

1. Η δυνατότητα μετατόπισης από την αρχική επαγγελματική ταυτότητα που δεν αντιμετωπίζεται πια σαν παγιωμένη – αμετακίνητη.
2. Η αναδρομή σε εμπειρίες οι οποίες κατατασσόμενες σε κατηγορίες δεξιοτήτων πολλαπλασιάζονται και διευρύνονται στη συνείδησή του.
3. Η ανασκόπηση επάνω στα επιτεύγματά του συμβουλευόμενου, ο αναστοχασμός και η ανάδειξή τους ως σημαντικές.
4. Αναγνωρίζονται οι ωφέλειες από απαξιωμένες δράσεις.
5. Ο συμβουλευόμενος κερδίζει την αφηγηματική απόσταση από τα βιωμένα και καλείται να ανατρέξει σε αυτά για να τα συγγράψει εκ νέου.
6. Η διαφοροποίηση των δεξιοτήτων από τα τυπικά προσόντα, η διαπίστωση της εξατομικευμένης πορείας και η διαπίστωση της δυνατότητας ευελιξίας.
7. Ο συμβουλευόμενος ισχυροποιείται νιώθοντας πως η ιστορία του είναι προσωπική και ως τέτοια έχει αξία.

8. Ο συμβουλευόμενος ενεργοποιείται και αντιλαμβάνεται την επαγγελματική ζωή ως δράστης και διαμορφωτής «σαν ηθοποιός με ευθύνη αυτοσχεδιασμού» και αφηγηματικής πρωτοβουλίας και όχι σαν «παλιός ηθοποιός που παίζει έναν ρόλο επάνω στη σκηνή» (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2013).
9. Ο συμβουλευόμενος αυτοβιογραφείται αναδιηγούμενος τις εμπειρίες και επανανοηματοδοτεί τόσο αυτές όσο και τη σχέση του μαζί τους οδηγούμενος σε μια νέα «προσωπική ιστορία».
10. Αναπτύσσεται ενδιαφέρον και περιέργεια για μελλοντική ενίσχυση και εφαρμογή των δεξιοτήτων (διάβίου διαχείριση και εκπαίδευση).
11. Ενεργοποιείται η διάθεση για ανάληψη δράσης και για σχεδιασμό εαυτού και ζωής.

Συμπεράσματα

Η αφηγηματική αξιοποίηση του e-portfolio μέσω της υποβοηθούμενης αυτοβιογραφίας και των ασκήσεων δημιουργικής γραφής λειτούργησε στον συμβουλευόμενο όχι μόνο ως εναλλακτικό ψηφιακό βιογραφικό που οργανώνει και αναδεικνύει τα προσωπικά επιτεύγματα, αλλά και ως ο βασικός άξονας και το εφαλτήριο μιας αναδρομικής αναζήτησης πεπραγμένων που του επέτρεψε να διαπιστώσει δεξιότητές του, να κατακτήσει μια αναλυτικότερη εικόνα της επαγγελματικής του ταυτότητας, να οικοδομήσει μεγαλύτερη συνείδηση της ιστορίας του και της συνέχειάς του αλλά και την επιθυμία για ενίσχυση και εφαρμογή των δεξιοτήτων αυτών προκειμένου να ανασχεδιάσει τη μελλοντική επαγγελματική του βιογραφία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Δραγώνα, Θ. (2007). Ταυτότητα και Εκπαίδευση στο *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Κάντας, Α. & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της εργασίας. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Στοιχεία συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. κ.ά. (2013). *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Διά Βίου Διαχείρισης Σταδιοδρομίας. Θεωρητικό πλαίσιο*. Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ.
- Guichard, J., Pouyaud, J., Calan, C.de & Dumora, B. (2012). Identity construction and career development interventions with emerging adults. *Journal of Vocational Behavior*, 81 (1), 52-58.
- Hunt, C. Exploring career identities through creative writing. *Career Research & Development*, 24, 18-19.
- Mc Adams, D. P., & Olson, B. D. (2010). Personality development Continuity and change over the life course. *Annual Review of Psychology*, 61, 517-542.

Δημήτριος Μαστοροδήμος, Αντώνης Μαραγκός**, Ανδρόνικος Καλίρης****

**ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΕΛΕΙΟΦΟΙΤΩΝ ΤΟΥ Π.Ε.ΣΥ.Π.
ΤΗΣ ΑΘΗΝΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (Τ.Π.Ε.)**

Στη σημερινή εποχή, οι υπηρεσίες επαγγελματικής συμβουλευτικής ενσωματώνουν ολοένα περισσότερο τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στις δράσεις τους. Συχνά, χορηγούνται ερωτηματολόγια και τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού μέσω διαδικτύου με τη χρήση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών (Η/Υ). Παρουσιάζεται περιγραφική έρευνα η οποία αποσκοπούσε στην αποτύπωση των στάσεων και των απόψεων τελειόφοιτων του Π.Ε.ΣΥ.Π. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., μελλοντικών επαγγελματικών συμβούλων, σχετικά με ερωτηματολόγια επαγγελματικών ενδιαφερόντων που χορηγούνται μέσω διαδικτύου. Χορηγήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο σε εκατό (100) τελειόφοιτους του Π.Ε.ΣΥ.Π. Αθηνών. Τα ευρήματα έδειξαν γενικότερη αποδοχή των εργαλείων που χορηγούνται με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες τόνισαν τη σημαντική συμβολή του συμβούλου στη χρήση και την ερμηνεία τους. Στο μέλλον σκοπεύουμε να επεκτείνουμε την ερευνητική μας προσπάθεια σε ευρύτερα δείγματα φοιτητών επαγγελματικής συμβουλευτικής από διάφορα Πανεπιστημιακά Τμήματα και επαγγελματικών συμβούλων. Το άρθρο καταλήγει σε συμπεράσματα και προτάσεις για την αξιοποίηση των ερωτηματολογίων και των τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού.

Λέξεις κλειδιά: τελειόφοιτοι Π.Ε.ΣΥ.Π., Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), αυτοχορηγούμενα εργαλεία επαγγελματικού προσανατολισμού μέσω ΤΠΕ

* Ο Δ.Μ. είναι Εκπαιδευτικός ΠΕ19, κάτοχος Μ.Sc., απόφοιτος Π.Ε.ΣΥ.Π., κιν. 6938056305, e-mail: mastorodimos@gmail.com.

** Ο Α.Μ. είναι Μηχανικός Τηλεπικοινωνιών, Εκπαιδευτικός ΠΕ17.08, Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού-Σταδιοδρομίας, Μέλος ΕΛΕΣΥΠ, απόφοιτος Π.Ε.ΣΥ.Π., κιν. 6932333880, e-mail: info@mymentors.eu

*** Ο Α.Κ. είναι Επαγγελματικός Σύμβουλος, Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός Συνεργάτης του Κ.Ε.Α.Ε.Σ. του Πανεπιστημίου Αθηνών, τ. Διδάσκων Π.Ε.ΣΥ.Π. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., κάτοχος Μ.Sc., Υπ. Διδάκτωρ Τμήματος Φ.Π.Ψ., Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διεύθυνση: Παύλου Νιρβάνα 80, ΤΚ 11145, τηλ. 2108322313, κιν. 6948722330, e-mail: akaliris@yahoo.gr / akaliris@ppp.uoa.gr

PESYP ATHENS DEPARTMENT SENIOR STUDENTS' ATTITUDES AND VIEWS ON THE USE OF CAREER ASSESSMENT TOOLS VIA INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (ICT)

Nowadays, Information and Communication Technologies (ICT) are increasingly incorporated in career guidance and counseling services. Often computer-based career assessment questionnaires and tests are administered to clients. The goal of this descriptive study was to capture attitudes and views of P.E.SY.P. / ASPAITE senior students being prospective career counselors, on the use of online career interest questionnaires. An improvised research questionnaire was administered to one hundred (100) senior students of P.E.SY.P Athens Department. Results demonstrated participants' general acceptance of the tools used with the help of ICT. However, undergraduates emphasized counselors' significant contribution to using and interpreting results of online career assessment tools. In the future we plan to expand our research efforts in broader samples of both career counseling students from various university departments and career professionals. The article draws conclusions and recommendations for the use of online questionnaires and tests in career guidance.

Key words: P.E.SY.P. senior students, Information and Communication Technology (ICT), self-help career assessment tools via ICT

Εισαγωγή

Οι γρήγοροι ρυθμοί της σύγχρονης εποχής, έχουν δημιουργήσει τεράστια προβλήματα στην καθημερινότητα των ανθρώπων. Πολλοί είναι οι άνθρωποι που έχουν οικονομική δυσχέρεια ενώ άλλοι αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της ανεργίας. Η ανεργία στην Ελλάδα τον Οκτώβριο του 2015 έφτασε στο 24,5% (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2015). Άλλοι, εγκλωβίζονται στην καθημερινότητα της εργασίας τους και θέλουν να δοκιμάσουν μια αλλαγή στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Το δίλημμα που έχουν, να αλλάξουν καριέρα ή να συνεχίσουν την ίδια επαγγελματική σταδιοδρομία, συνήθως παραμένει για μεγάλο χρονικό διάστημα. Ένα μεγάλο μέρος αυτών των ανθρώπων δοκιμά-

ζουν να κάνουν το μεγάλο βήμα της αλλαγής, ενώ άλλοι, τελικά δέχονται και συμβιβάζονται με την ήδη υπάρχουσα κατάσταση. Σύμφωνα με στοιχεία στην Αμερική οι άνθρωποι που γεννήθηκαν το διάστημα μεταξύ του 1957 και 1964, έχουν αλλάξει κατά μέσο όρο 11,7 θέσεις εργασίας (U.S. Department of Labor, Bureau of Labor Statistics, 2015).

Αυτοί, που αποφασίζουν να αλλάξουν πορεία στη ζωή τους, συνήθως έχουν δυο βασικές επιλογές: (α) να αναζητήσουν βοήθεια στους ειδικούς, δηλαδή τους επαγγελματικούς συμβούλους και (β) να προχωρήσουν μόνοι τους στην επιλογή, έχοντας ήδη κάνει συζητήσεις με άτομα του στενότερου κύκλου συναναστροφής (συγγενείς, φίλοι, συνεργάτες κ.ά.).

Τα άτομα που καταφεύγουν στην

αναζήτηση βοήθειας μέσω συμβούλου, συνήθως έχουν δια ζώσης συνάντηση με τον ειδικό σύμβουλο στο γραφείο του. Η συνέντευξη, η εφαρμογή τεχνικών ενεργού ακρόασης και προσεκτικής παρακολούθησης και η συμπλήρωση ψυχομετρικών εργαλείων συνιστούν βασικές, παραδοσιακές μεθόδους τις οποίες συνήθως ακολουθεί ο σύμβουλος στις δια ζώσης συνεδρίες. Όμως για μια ολοκληρωμένη διαδικασία απαιτούνται σημαντικά έξοδα και αρκετές μετακινήσεις από τη μεριά του συμβουλευομένου, αφού απαιτείται η φυσική παρουσία στο γραφείο του συμβούλου. Τα παραπάνω σε συνδυασμό με ποικίλους άλλους λόγους, όπως προβλήματα υγείας, έλλειψη εμπιστοσύνης προς το σύμβουλο κ.ά., αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την αναζήτηση συμβούλου σταδιοδρομίας από κάποιον συμβουλευόμενο (Gati & Asulin-Peretz, 2011). Έτσι, συχνά, ο συμβουλευόμενος αναγκάζεται να αναζητήσει υπηρεσίες συμβουλευτικής που παρέχονται με άλλους τρόπους. Ένα άλλο στοιχείο που ωθεί στην αναδόμηση των υπηρεσιών επαγγελματικής συμβουλευτικής είναι ότι οι δια ζώσης, ένας-προς-ένα, συνεδρίες είναι δύσκολο τόσο να τυποποιηθούν όσο και να ποσοτικοποιηθεί η επίδρασή τους (Bimrose & Barnes, 2009).

Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) δίνει τη δυνατότητα στο συμβουλευόμενο να εμπλακεί στη διαδικασία με τους τρόπους αλλά και στο χρόνο που του ταιριάζει, έχοντας πρόσβαση σε υπηρεσίες συμβουλευτικής σταδιοδρομίας μέσω του υπολογιστή του (Vuorinen,

Sampson, & Kettunen, 2011). Τα εργαλεία επαγγελματικής συμβουλευτικής που παρέχονται μέσω ΤΠΕ μπορεί να είναι συμπληρωματικά με την παραδοσιακή δια ζώσης διαδικασία ή να χρησιμοποιηθούν ως εναλλακτική επιλογή ή ως μέσο αλλαγής για τον πελάτη μέσω των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι ΤΠΕ (Bimrose, Kettunen, & Goddard, 2015). Αξίζει να σημειωθεί ότι η χρήση ΤΠΕ στην επαγγελματική συμβουλευτική δεν αποτελεί ιδιαιτέρως νέα πρακτική. Ωστόσο, οι ΤΠΕ έχουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν στην κάλυψη μιας ολοένα αυξανόμενης ανάγκης που αφορά (α) στην παροχή στοιχείων για την αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής συμβουλευτικής και (β) στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς της μέσω της αύξησης πρόσβασης στις υπηρεσίες συμβουλευτικής και σε πηγές πληροφόρησης (Bimrose et al., 2015).

Τα ηλεκτρονικά μέσα που μπορεί να χρησιμοποιηθούν στη συμβουλευτική είναι: το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, δωμάτια συνομιλιών (chats rooms), οι ιστοσελίδες, τα newsgroups, μηνύματα από κινητό τηλέφωνο (text messaging), τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, συνομιλίες μέσω βίντεο από απόσταση κ.ά. Επίσης, το κόστος των υπηρεσιών συμβουλευτικής μειώνεται με τη χρήση βασισμένων στο διαδίκτυο (internet-based) υπηρεσιών (Bimrose et al., 2015). Μάλιστα πολλές από αυτές τις υπηρεσίες μπορεί και να διατίθενται δωρεάν. Ειδικά, όταν η τεχνολογία χρησιμοποιείται για την παροχή πληροφοριών, εξυπηρετεί ένα ευρύ φάσμα λειτουργιών (Hooley, Hutchinson & Watts, 2010). Η

ανάπτυξη εφαρμογών, τα παιχνίδια, οι προσομοιώσεις αλλά και οι αυτοματοποιημένες αλληλεπιδράσεις με τον ενδιαφερόμενο, παρουσιάζουν ορισμένες ενδιαφέρουσες ευκαιρίες χρήσης των Τ.Π.Ε. στη συμβουλευτική (Vuorinen et al. 2011).

Η χρήση των ΤΠΕ στην επαγγελματική συμβουλευτική γίνεται όλο και πιο απαραίτητη καθώς οι ανάγκες των πελατών διαφοροποιούνται. Η συμβουλευτική μπορεί να ενσωματώσει την δυναμική των Τ.Π.Ε., έτσι ώστε να παρουσιάσει καινούριες υπηρεσίες προς τους ενδιαφερόμενους (Bimrose et al., 2015. Kettunen, Vuorinen, & Ruusu-virta, 2015). Όμως, αυτή η προσπάθεια ενσωμάτωσης συνήθως δημιουργεί προβλήματα στους ιθύνοντες της χάραξης πολιτικής σε εθνικό επίπεδο, τα οποία συνήθως σχετίζονται με τη χρηματοδότηση, τη διασφάλιση της ποιότητας και την αναβάθμιση των δεξιοτήτων των συμβούλων (Kettunen et al., 2015). Από την άλλη πλευρά, ανακύπτει ένα άλλο εύλογο ερώτημα: «*Ποιά είναι η στάση των ιδίων των συμβούλων για τη χρήση ΤΠΕ στην επαγγελματική συμβουλευτική*»;». Η παρούσα έρευνα εστιάζει στο κομβικό αυτό ερώτημα, δίνοντας έμφαση στη χρήση ερωτηματολογίων επαγγελματικής αξιολόγησης μέσω Η/Υ.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη σχέση ανάμεσα στις Τ.Π.Ε. και την επαγγελματική συμβουλευτική. Το ερευνη-

τικό πρόβλημα είναι η χρήση ψυχομετρικών εργαλείων μέσω των Τ.Π.Ε. στην επαγγελματική συμβουλευτική. Σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη των στάσεων και των απόψεων τελειόφοιτων σπουδαστών του Προγράμματος Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό (Π.Ε.ΣΥ.Π.) της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) της Αθήνας σχετικά με τη χρήση ερωτηματολογίων επαγγελματικών ενδιαφερόντων μέσω Τ.Π.Ε.. Για τους σκοπούς της έρευνας τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πιστεύουν οι τελειόφοιτοι εκπαιδευόμενοι στην επαγγελματική συμβουλευτική από το πρόγραμμα Π.Ε.ΣΥ.Π. Αθηνών της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. ότι η χρήση ψυχομετρικών εργαλείων τα οποία χορηγούνται μέσω διαδικτύου, βοηθάει τόσο το σύμβουλο όσο και τον συμβουλευόμενο;
2. Ποιος είναι ο ρόλος του συμβούλου στην ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων και των τεστ μέσω διαδικτύου;
3. Πως αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι σύμβουλοι τη χρήση ερωτηματολογίων μέσω διαδικτύου;
4. Οι εκπαιδευόμενοι σύμβουλοι προτιμούν τα ερωτηματολόγια μέσω Τ.Π.Ε. από τα έντυπα ερωτηματολόγια;
5. Οι εκπαιδευόμενοι πιστεύουν ότι οι πελάτες μπορούν να επιλέξουν χωρίς τη βοήθεια του συμβούλου το κατάλληλο ψυχομετρικό εργαλείο επαγγελματικής συμβουλευτικής μέσω διαδικτύου;

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας ήταν οι τελειόφοιτοι σπουδαστές του Π.Ε.ΣΥ.Π. της Αθήνας για το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015, οι οποίοι παρακολούθησαν το μάθημα «Εισαγωγή στην Επαγγελματική Αξιολόγηση και τη Ψυχομετρία» με διδάσκοντα τον τρίτο συγγραφέα (Α. Καλίρης). Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν 100 άτομα. Ως προς το φύλο, 24 ήταν άνδρες και 76 γυναίκες. Χρησιμοποιήθηκε δείγμα ευκολίας (convenience sampling) καθώς η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε στο Π.Ε.ΣΥ.Π. Αθηνών το οποίο είναι το πολυπληθέστερο Τμήμα από αυτά τα οποία λειτουργούν στην Ελλάδα, ενώ παράλληλα, στο Τμήμα φοιτούσαν οι δυο πρώτοι εκ των συγγραφέων (Δ. Μαστοροδήμος, & Α. Μαραγκός) οι οποίοι διεξήγαγαν την έρευνα. Η χορήγηση και η συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Οι σπουδαστές που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν διδαχθεί κατά την τρέχουσα ακαδημαϊκή περίοδο διάφορα εργαλεία επαγγελματικής αξιολόγησης, έχοντας εξοικειωθεί με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους.

Εργαλείο μέτρησης

Το ερωτηματολόγιο ήταν αυτοσχέδιο και αποτελούνταν από δυο μέρη. Το πρώτο μέρος περιείχε δημογραφικά και άλλα ατομικά στοιχεία, όπως φύλο, ηλικία και επίπεδο σπουδών, ύπαρξη τυχόν πιστοποίησης γνώσεων Ηλεκτρο-

νικών Υπολογιστών (Η/Υ) καθώς και το επίπεδο της γνώσης Η/Υ. Το δεύτερο μέρος αποτελούνταν από τριάντα τρεις (33) ερωτήσεις κλειστού τύπου (οι απαντήσεις ήταν «Ναι» ή «Όχι») και μια (1) ανοικτού τύπου. Τέλος, το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε να χορηγηθεί σε έντυπη μορφή, έτσι ώστε να υπάρχει άμεση επαφή με τους ερωτώμενους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, κάτι που ενισχύει την αξιοπιστία της έρευνας (Σαραφίδου, 2011). Επιπλέον, αυτή η επιλογή διευκόλυνε στο να δοθούν τυχόν διευκρινήσεις σχετικά με το ερωτηματολόγιο ενώ επιτάχυνε τη διαδικασία συλλογής καθώς χορηγήθηκε ταυτόχρονα σε όλους τους συμμετέχοντες. Παραδείγματα ερωτήσεων είναι τα ακόλουθα: «Πιστεύετε ότι η δυνατότητα της συνεχούς διαθεσιμότητας (24/7) που έχουν τα ερωτηματολόγια επαγγελματικής αξιολόγησης με τη χρήση Η/Υ μέσω διαδικτύου είναι θετικό στοιχείο;» και β) «Εσείς, ως μελλοντικοί σύμβουλοι, θα προτιμούσατε τα ερωτηματολόγια με τη χρήση Η/Υ μέσω διαδικτύου έναντι των εντύπων ερωτηματολογίων;».

Ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο χώρο του Π.Ε.ΣΥ.Π. Αθηνών, στο τέλος της ακαδημαϊκής χρονιάς 2014-2015 (Ιούνιος 2015). Δόθηκαν ερωτηματολόγια στους σπουδαστές των τριών τμημάτων του Π.Ε.ΣΥ.Π., μετά την ολοκλήρωση όλων των διαλέξεων των μαθημάτων του δευτέρου εξαμήνου.

Πριν χορηγηθούν τα ερωτηματολό-

για οι σπουδαστές ενημερώθηκαν συνοπτικά για το σκοπό της έρευνας. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα, ώστε να διασφαλιστούν τα προσωπικά δεδομένα. Ανά πάσα στιγμή οι ερωτώμενοι μπορούσαν να ζητήσουν διευκρινήσεις. Το ερωτηματολόγιο ήταν εύκολο στην ανάγνωση και τη συμπλήρωση ενώ ο χρόνος συμπλήρωσής κυμαινόταν από 5 έως 10 λεπτά. Η παραλαβή του ερωτηματολογίου έγινε αμέσως μετά την συμπλήρωση από τους σπουδαστές.

Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης

Στην παρούσα έρευνα οι στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το λογισμικό IBM SPSS Statistics V.22. Υπολογίστηκαν οι απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο στατιστικού ελέγχου χ^2 (chi-square test) για τη διερεύνηση πιθανών στατιστικώς σημαντικών διαφορών στις τιμές των εξαρτημένων μεταβλητών) ως προς τις διάφορες κατηγορίες των ανεξάρτητων μεταβλητών της έρευνας (φύλο, ηλικία, εκπαίδευση, πιστοποίηση ή όχι H/Y, επίπεδο γνώσης H/Y). Τιμές p μικρότερες από 0,05 ($p < 0,05$) θεωρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές. Τα σχετικά ευρήματα που παρουσιάζουν στατιστική σημαντικότητα παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο (Αποτελέσματα).

Αποτελέσματα

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων με τη χρήση

του λογισμικού SPSS, προέκυψαν σημαντικά ευρήματα που χρήζουν αναφοράς και αποτελούν έμμεση απάντηση για κάθε ερευνητικό ερώτημα. Συγκεκριμένα, στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα απαντά η ερώτηση του ερωτηματολογίου «*Θα προτιμούσατε ο συμβουλευόμενος να συμπληρώσει ερωτηματολόγιο επαγγελματιών ενδιαφερόντων με τη χρήση H/Y μέσω διαδικτύου;*». Οι απαντήσεις των τελειόφοιτων από τη συγκεκριμένη ερώτηση, έδειξαν ότι διαφέρουν ανάλογα με το επίπεδο γνώσης H/Y, $\chi^2(1, 100) = 15.063, p = .001$. Συγκεκριμένα το 76,0% απάντησε ότι προτιμούν να συμπληρώσει ο συμβουλευόμενος το ερωτηματολόγιο επαγγελματιών ενδιαφερόντων με τη χρήση H/Y μέσω διαδικτύου, ενώ το 24,0% ότι δεν το προτιμούν. Ειδικότερα, το 40,8% αυτών που απάντησαν ότι προτιμούν τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων γνωρίζει άριστα H/Y, το 53,9% πολύ καλά και το 5,3% μέτρια.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα μπορεί να απαντηθεί μέσα από την ερώτηση του ερωτηματολογίου με τίτλο «*Η αυτόματη τυπωμένη ανάλυση των αποτελεσμάτων ενός ερωτηματολογίου επαγγελματιών ενδιαφερόντων με τη χρήση H/Y μέσω του διαδικτύου, πιστεύετε ότι χρειάζεται να συζητηθεί και να αναλυθεί με τον ενδιαφερόμενο;*». Για τη συγκεκριμένη ερώτηση βρέθηκε ότι οι απαντήσεις των τελειόφοιτων διαφέρουν ως προς το φύλο, $\chi^2(1, 100) = 9.871, p = .002$. Συγκεκριμένα το 91,0% απάντησε ότι πιστεύει ότι ο σύμβουλος θα πρέπει να αναλύσει και συζητήσει τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν μέσω διαδικτύου

με το συμβουλευόμενο, ενώ το 9,0% πως δε χρειάζεται να αναλύσει και να συζητήσει τα αποτελέσματα. Από αυτούς που θέλουν την ανάλυση και συζήτηση το 80,2% ήταν γυναίκες, ενώ το 19,8% ήταν άντρες.

Επιπλέον, στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα συμβάλλει και η ερώτηση με τίτλο «*Νομίζετε ότι τα εργαλεία επαγγελματικής αξιολόγησης μέσω H/Y θα αντικαταστήσουν στο μέλλον το σύμβουλο επαγγελματικού προσανατολισμού;*». Σε αυτή την ερώτηση το 80,0% των τελειόφοιτων συμβούλων νομίζουν ότι τα εργαλεία επαγγελματικής αξιολόγησης μέσω H/Y δε θα αντικαταστήσουν στο μέλλον το σύμβουλο επαγγελματικού προσανατολισμού, ενώ το 20,0% ότι θα τον αντικαταστήσουν. Επιπλέον, στην ερώτηση «*Συμφωνείτε με την άποψη ότι κανένα αυτοματοποιημένο σύστημα δεν μπορεί να συναγωνιστεί έναν πραγματικά έμπειρο και ικανό σύμβουλο;*», το 93,0% των εκπαιδευόμενων συμβούλων συμφωνούν ότι κανένα αυτοματοποιημένο σύστημα δεν μπορεί να συναγωνιστεί έναν πραγματικό έμπειρο και ικανό σύμβουλο, ενώ το 7,0% πως αυτό ενδέχεται να συμβεί.

Τρεις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου συνθέτουν την απάντηση στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των τελειόφοιτων για τη χρήση ερωτηματολογίων μέσω διαδικτύου:

(α) στην ερώτηση «*Πιστεύετε ότι η δυνατότητα της συνεχούς διαθεσιμότητας (24/7) που έχουν τα ερωτηματολόγια επαγγελματικής αξιολόγησης με τη χρήση H/Y μέσω διαδικτύου είναι θετι-*

κό στοιχείο;», το 84,0% πιστεύει ότι η δυνατότητα της συνεχούς διαθεσιμότητας (24/7, 24 ώρες το εικοσιτετράωρο και 7 ημέρες την εβδομάδα) είναι θετικό στοιχείο, ενώ το 16,0% πως δεν είναι. Πιο αναλυτικά, οι απαντήσεις τους φαίνεται ότι εξαρτώνται από την κατοχή πιστοποιητικού H/Y, $\chi^2 (1, 100) = 4.762, p = .029$. Ειδικότερα, το 92,9% αυτών που απάντησαν ότι είναι θετικό στοιχείο η συνεχής διαθεσιμότητα (24/7) των ερωτηματολογίων, ήταν κάτοχοι πιστοποιητικού H/Y, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό αυτών που δεν είχαν πιστοποιητικό H/Y και απάντησαν ότι είναι θετικό στοιχείο η συνεχής διαθεσιμότητα (24/7) των ερωτηματολογίων ήταν το 7,1%.

(β) στην ερώτηση «*Η χορήγηση του ερωτηματολογίου μέσω H/Y που γίνεται με σταθερό και τυποποιημένο τρόπο για κάθε χρήστη, συμβάλλει στην αύξηση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της μέτρησης;*», το 66,0% πιστεύει η χορήγηση ερωτηματολογίων μέσω διαδικτύου αυξάνει την εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων, ενώ το 34,0% ότι δεν τις αυξάνει. Πιο αναλυτικά, φαίνεται ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εξαρτώνται από το φύλο, $\chi^2 (1, 100) = 8.333, p = .004$. Ειδικότερα, το 84,8% αυτών που θεωρούν ότι τα ερωτηματολόγια μέσω H/Y γίνονται με τον ίδιο σταθερό και τυποποιημένο τρόπο σε κάθε χρήση συμβάλλει στην αύξηση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της μέτρησης ήταν γυναίκες, ενώ το ποσοστό των αντρών που απάντησαν ότι όταν τα ερωτηματολόγια μέσω H/Y γίνονται με τον ίδιο σταθερό και τυποποιημένο τρόπο σε κάθε χρήση αυτό συμβάλλει στην

αύξηση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της μέτρησης ήταν στο 15,2%.

(γ) στην ερώτηση «Θεωρείτε ότι τα εργαλεία αξιολόγησης με τη χρήση H/Y μέσω διαδικτύου εγείρουν ζητήματα δεοντολογίας;», το 40,0% απάντησαν ότι εγείρουν ζητήματα δεοντολογίας, ενώ το 60% ότι δεν εγείρουν ζητήματα δεοντολογίας. Ειδικότερα, οι απαντήσεις των σπουδαστών στο ερώτημα αυτό, εξαρτώνται από την κατοχή πιστοποιητικού γνώσης H/Y, $\chi^2(1,100) = 4.167$, $p = .041$. Ειδικότερα, το 95,0% αυτών που θεωρούν ότι τα εργαλεία αξιολόγησης με τη χρήση H/Y δεν εγείρουν ζητήματα δεοντολογίας είχαν πιστοποιητικό γνώσης H/Y, ενώ το ποσοστό αυτών που δεν είχαν πιστοποιητικό H/Y και απάντησαν ότι δεν εγείρουν ζητήματα δεοντολογίας ήταν στο 5,0%.

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα απαντά η ερώτηση «Εσείς, ως μελλοντικοί σύμβουλοι, θα προτιμούσατε τα ερωτηματολόγια με τη χρήση H/Y μέσω διαδικτύου έναντι των εντύπων ερωτηματολογίων;». Οι απαντήσεις των τελειόφοιτων έδειξαν ότι εξαρτώνται από το επίπεδο γνώσης των H/Y, $\chi^2(1, 100) = 8.052$, $p = .018$. Συγκεκριμένα, το 68,0% δήλωσε ότι προτιμάει τα ερωτηματολόγια μέσω διαδικτύου ενώ το 32,0% ότι προτιμάει τα έντυπα. Από αυτούς που προτιμούν τα ερωτηματολόγια μέσω διαδικτύου, το 39,7% γνωρίζουν άριστα H/Y, το 54,4% γνωρίζουν πολύ καλά H/Y και το 5,9% γνωρίζουν μέτρια H/Y.

Τέλος, για να διερευνηθεί το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, αξιοποιήθηκε η ερώτηση με τίτλο «Νομίζετε ότι είναι σε θέση ο συμβουλευόμενος, μόνος του (χω-

ρίς την παρουσία και συμβολή του συμβούλου), να επιλέγει το κατάλληλο γι' αυτόν ερωτηματολόγιο επαγγελματικών ενδιαφερόντων;». Οι απαντήσεις των τελειόφοιτων βρέθηκε ότι διαφοροποιούνται με βάση το επίπεδο των σπουδών τους, $\chi^2(1, 100) = 8.230$, $p = .016$. Συγκεκριμένα το 88,0% απάντησε ότι ο συμβουλευόμενος δεν μπορεί μόνος του να επιλέξει το κατάλληλο γι' αυτόν ερωτηματολόγιο επαγγελματικών ενδιαφερόντων, ενώ το 12,0% ότι μπορεί. Ειδικότερα, το 39,8% αυτών που θεωρούν ότι ο συμβουλευόμενος δεν μπορεί μόνος του να επιλέξει το κατάλληλο γι' αυτόν ερωτηματολόγιο επαγγελματικών ενδιαφερόντων είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού, και το ποσοστό αυτών που διέθεταν βασικό πτυχίο και απάντησαν ότι θεωρούν πως ο συμβουλευόμενος δεν μπορεί μόνος του να επιλέξει το κατάλληλο γι' αυτόν ερωτηματολόγιο ήταν στο 60,2%.

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Μελετώντας τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αρχικά, προκύπτουν ορισμένα χρήσιμα ευρήματα από την παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα προέκυψε ότι οι εκπαιδευόμενοι σύμβουλοι προτιμούν σε μεγάλο βαθμό οι συμβουλευόμενοι να συμπληρώνουν ερωτηματολόγια επαγγελματικών ενδιαφερόντων με τη χρήση ΤΠΕ μέσω διαδικτύου. Μάλιστα, όπως αναμενόταν οι συμμετέχοντες που διέθεταν καλύτερη γνώση υπολογιστών προτιμούν περισσότερο να χρησιμοποιούν στην επαγγελματική συμβουλευτική τα ερωτημα-

τολόγια μέσω διαδικτύου. Από την άλλη πλευρά, η έρευνα των Gati και Asulin-Peretz (2011) έχει δείξει ότι και οι συμβουλευόμενοι δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση στην παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής μέσω διαδικτύου.

Ακόμη, τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι τα ερωτηματολόγια που είναι συνεχώς διαθέσιμα μέσω του διαδικτύου είναι περισσότερο προσιτά και προτιμητέα στους συμβούλους που ήταν κάτοχοι πιστοποιητικού H/Y. Επίσης, βρέθηκε ότι η συμμετοχή του συμβούλου είναι απαραίτητη, θα πρέπει να κατέχει ενεργό ρόλο και να μην είναι αμέτοχος κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης ερωτηματολογίου μέσω διαδικτύου από το συμβουλευόμενο. Συγκεκριμένα, μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου, ο σύμβουλος θα πρέπει να συζητήσει με το συμβουλευόμενο και να αναλύσει τα αποτελέσματα, για να μην γίνει παρερμηνεία από το συμβουλευόμενο, αφού ο τελευταίος δεν έχει ούτε τις απαραίτητες εξειδικευμένες γνώσεις αλλά ούτε και την εμπειρία του συμβούλου. Αυτή την άποψη, όπως φάνηκε από την έρευνα, συμμερίζονται περισσότερο οι γυναίκες και λιγότερο οι άνδρες. Αυτό το ενδιαφέρον εύρημα μπορεί να εξεταστεί περαιτέρω σε μελλοντική έρευνα. Τη χρησιμότητα της καθοδήγησης στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων του εργαλείου αναδεικνύουν οι Gati και Asulin-Peretz (2011), σημειώνοντας ότι τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια μαζί με τα αποτελέσματα του τεστ θα πρέπει να παρέχουν σαφείς συστάσεις και οδηγίες για το συμβουλευόμενο.

Οι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι κατένενα αυτοματοποιημένο σύστημα δεν μπορεί να συναγωνιστεί ένα πραγματικά έμπειρο και ικανό σύμβουλο, άποψη που συμμερίζονται και οι Herr, Cramer, και Niles (2004). Επιπλέον, προέκυψε ότι οι περισσότεροι τελειόφοιτοι εκπαιδευόμενοι πιστεύουν ότι τα εργαλεία επαγγελματικής αξιολόγησης με τη χρήση H/Y μέσω διαδικτύου δε θα αντικαταστήσουν στο μέλλον το σύμβουλο επαγγελματικού προσανατολισμού (Sampson, Carr, Lumsden, Smisson, & Dozier, 2009). Σε μελλοντική έρευνα θα ήταν ενδιαφέρον να εξεταστούν οι λόγοι που οδηγούν τους άνδρες να μην αναζητούν την ανάλυση και συζήτηση με το σύμβουλο στα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων που συμπληρώνονται μέσω του διαδικτύου.

Οι εκπαιδευόμενοι σύμβουλοι αξιολογούν θετικά τα ερωτηματολόγια που συμπληρώνονται μέσω του διαδικτύου κυρίως για: (α) τη συνεχή διαθεσιμότητα (24/7) που αυτά παρέχουν. Θα μπορούσε να εξεταστεί μελλοντικά σε μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού εάν η εξοικείωση των συμβουλευομένων με τους υπολογιστές και τις ΤΠΕ, προκρίνει τα ερωτηματολόγια που συμπληρώνονται μέσω διαδικτύου έναντι των εντύπων, (β) για το σταθερό και τυποποιημένο τρόπο παροχής τους. Μάλιστα, οι γυναίκες, περισσότερο από τους άνδρες, πιστεύουν ότι η χορήγηση ερωτηματολογίου μέσω H/Y με σταθερό και τυποποιημένο τρόπο μπορεί να το κάνει πιο έγκυρο και αξιόπιστο (Sampson et al., 2009), (γ) επειδή δεν εγείρουν ζητήματα δεοντολογίας. Μάλιστα, την τελευταία άποψη βρέθηκε ότι υποστηρί-

ζουν περισσότεροι οι κάτοχοι πιστοποιητικού H/Y, έναντι αυτών που δεν κατέχουν τέτοιο πιστοποιητικό, εύρημα που συνάδει με αντίστοιχο εύρημα (Sampson et al., 2009). Θα μπορούσε μελλοντικά να εξεταστεί εάν αυτή η άποψη σχετίζεται με τη βαθύτερη ασφάλεια που παρέχουν τα περισσότερα σύγχρονα διαδικτυακά συστήματα και την οποία ενστερνίζονται περισσότεροι οι κάτοχοι πιστοποιητικών H/Y.

Οι τελειόφοιτοι εκπαιδευόμενοι επαγγελματικής συμβουλευτικής φαίνεται ότι προτιμούν τα διαδικτυακά ερωτηματολόγια έναντι των έντυπων ερωτηματολογίων κυρίως για τους ίδιους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω. Μάλιστα, φάνηκε ότι οι γνώστες των H/Y σε «πολύ καλό» και «άριστο» επίπεδο τα προτιμούν έναντι των έντυπων ερωτηματολογίων. Αυτό το εύρημα υποστηρίζει την άποψη ότι οι επαγγελματικοί σύμβουλοι δεν είναι μια ομογενοποιημένη ομάδα και έχουν διαφορετικές ανάγκες σε εκπαίδευση και υποστήριξη (Bimrose et al., 2015). Μελλοντική έρευνα θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνήσει τη στάση που έχουν οι χρήστες των νέων έξυπνων φορητών συσκευών (έξυπνα τηλέφωνα, ταμπλέτες) για τα διαδικτυακά ερωτηματολόγια επαγγελματικής αξιολόγησης.

Τέλος, σε άλλη μελέτη (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2010) έχει διατυπωθεί η άποψη ότι ο συμβουλευόμενος δεν είναι σε θέση να επιλέξει μόνος του το κατάλληλο γι' αυτόν ερωτηματολόγιο

επαγγελματικών ενδιαφερόντων. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστήριξαν την παραπάνω θέση ενώ έδειξαν ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου πιστεύουν περισσότερο από ερωτώμενους με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης ότι ο συμβουλευόμενος δεν είναι σε θέση να επιλέξει αυτόνομα το κατάλληλο γι' αυτόν ερωτηματολόγιο επαγγελματικών ενδιαφερόντων.

Περιορισμοί-Προτάσεις

Ένας βασικός περιορισμός της μελέτης ήταν ο σχετικά μικρός αριθμός των εκπαιδευομένων συμβούλων που πήραν μέρος στην έρευνα. Δεδομένου ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό παρέχονται και σε άλλα Τμήματα Πανεπιστημίων της χώρας, θα μπορούσε να διενεργηθεί μια ευρύτερη έρευνα σχετικά με τη χρήση εργαλείων επαγγελματικού προσανατολισμού μέσω των Τ.Π.Ε. Μάλιστα, μπορεί να ανασχεδιαστεί το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο και να εμπλουτιστεί με ερωτήσεις που συνδέονται περισσότερο με τις τεχνολογίες αιχμής. Παράλληλα, θα ήταν δυνατό να διεξαχθεί μια ποιοτική έρευνα μέσω συνεντεύξεων με συμβούλους που ήδη παρέχουν τις υπηρεσίες τους σε διάφορες δομές, έτσι ώστε να διερευνηθούν οι απόψεις τους για την εφαρμογή των ΤΠΕ στο έργο τους σε μεγαλύτερο βάθος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bimrose, J., & Barnes, S.-A. (2009). Measuring the effectiveness of career counselling. In R. Arnold, W. Gieseke, & C. Zeuner (Eds.), *Bildungsberatung im dialog* (pp. 79-96) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Bimrose, J., Kettunen, J., & Goddard, T. (2015). ICT – the new frontier? Pushing the boundaries of careers practice. *British Journal of Guidance & Counselling*, 43(1), 8-23. doi: 10.1080/03069885.2014.975677.
- Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2015, 17 Δεκεμβρίου). Έρευνα απασχόλησης εργατικού δυναμικού: Γ' Τρίμηνο 2015 (Δελτίο Τύπου). Ανακτήθηκε από <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SJO01/->.
- Gati, I., & Asulin-Peretz, L. (2011). Internet-based self-help career assessments and interventions: challenges and implications for evidence-based career counseling. *Journal of Career Assessment*, 19, 259-273.
- Herr, E. L., Cramer, S. H., & Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counseling through the life span: Systematic approaches* (6th ed.). Boston, MA: Pearson/Allyn & Bacon.
- Hooley, T., Hutchinson, J., & Watts, A. G. (2010). *Careering through the web. The potential of web 2.0 and 3.0 technologies for career development and career services*. London, UK: UKCES.
- Kettunen, J., Vuorinen, R., & Ruusuvirta, O. (2015). European Lifelong Guidance Policy Network representatives' conceptions of the role of information and communication technologies related to national guidance policies. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1-16. doi: 10.1007/s10775-015-9313-7.
- Sampson, J. P., Jr., Carr, D. L., Lumsden, J. A., Smisson, C., & Dozier, C. (2009). Computer-assisted career assessment: State of the art. In E. A. Whitfield, R. W. Feller, & C. Woods (Eds.), *A counselor's guide to career assessment instruments*, 5th ed. (pp. 43-60). Broken Arrow, OK: NCDA.
- Σαραφίδου, Γ.-Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2010). *Επαγγελματική αξιολόγηση: Τεστ και ερωτηματολόγια επαγγελματικού προσανατολισμού*. Αθήνα: Μεταίχμο.
- U.S. Department of Labor, Bureau of Labor Statistics. (2015, March 31). *Number of jobs held, labor market activity, and earnings growth among the youngest baby boomers: results from a longitudinal survey (Press Release)*. Ανακτήθηκε από <http://www.bls.gov/news.release/pdf/nlsoy.pdf>.
- Vuorinen, R., Sampson, J. P., & Kettunen, J. (2011). The perceived role of technology in career guidance among practitioners who are experienced internet users. *Australian Journal of Career Development*, 20(3), 39-46.

Ιωάννης Καραγιάννης **

**BULLYING ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ
ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ**

Καλημέρα! Έχω να «καταγγείλω ένα Bullying»!!!

Ένα νεαρό, μικροκαμωμένο παιδί, μια παιδιάστικη φυσιογνωμία, μια ευγενική μορφή, με ένα αμήχανο και μάλλον φοβισμένο χαμόγελο, που αρχικά δε γινόταν άμεσα κατανοητό αν ήταν ένα μειδίαμα αμηχανίας, ανασφάλειας ή κάτι περισσότερο.

Ο νεαρός παραπονέθηκε και στη συνέχεια εξιστόρησε την ιστορία του και πραγματικά μια έντονη δυσφορία κατέβαλε όλους όσους ήταν παρόντες. Ξαφνικά μια έντονη καταθλιπτική διάθεση, μια αδιόρατη βαριά και αρνητική αίσθηση, άρχισε να αιωρείται στην ατμόσφαιρα.

Και σίγουρα αυτή η δυσάρεστη ατμόσφαιρα δεν οφειλόταν στη συγκυριμένη μέρα και στα καιρικά φαινόμενα, που συμπτωματικά και ο καιρός ήταν μουντός και αρκετά βαρύς, με μια ασυνήθιστα έντονη βροχή, να πέφτει ασταμάτητα και ο ουρανός να είναι εξαφανισμένος σε βαθύ σκούρο, σχεδόν μαύρο μοτίβο, αλλά στη δραματική εξιστόρηση του μικρού μαθητή.

Ρωτώντας το μαθητή, μας αποκάλυψε ότι λόγω της μικρής σωματικής του

διάπλασης, από τα χρόνια του δημοτικού κιόλας, είχε πέσει θύμα παρενόχλησης, αρχικά για αστείο και κατόπιν θύμα κυρίως λεκτικής αλλά ακόμη και σωματικής βίας.

Αυτό το στεναχωρούσε ιδιαίτερα, μιας και το αρχικό αστείο πήρε ανεξέλεγκτες διαστάσεις. Οι προσβολές πλέον ήταν καθημερινές και εντεινόμενες, μιας και το bullying είχε ξεφύγει από τα όρια του σχολείου και είχε βρει πρόσφορο έδαφος στο κοινωνικό και φιλικό περιβάλλον του παιδιού, δηλαδή είχε επεκταθεί και εκτός σχολείου. Αποτέλεσμα ήταν αρκετές φορές να καταλήξει να μαλώσει άσχημα αρχικά σε λεκτικό επίπεδο και σε κάποιες περιπτώσεις να υπάρξει και συμπλοκή, όχι στο χώρο του σχολείου, αλλά στη περιοχή όπου ζούσε.

Σε ερώτηση προς το μαθητή, για το αν το είχε αποκαλύψει στους γονείς του, απάντησε πως το έκανε πολύ πρόσφατα και μετά από πολύ και έντονο προβληματισμό, γιατί δεν αισθανόταν καλά για το γεγονός που συνέβαινε, ντρέπόταν και δεν ήθελε να το λυπώνται. Επίσης θεωρούσε ότι θα έλυνε μόνος του το όποιο θέμα είχε προκύψει.

* Ο Ι.Κ. είναι εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Αλλά πλέον, επειδή δεν άντεχε άλλο, το αποκάλυψε στους γονείς του και πήρε την απόφαση να το αποκαλύψει και στους καθηγητές του.

Το μόνο σίγουρο είναι, πως είχε κάνει το πρώτο βήμα για να νικήσει τη μάστιγα αυτής της απροκάλυπτης βίας.

Πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη, ότι ειδικά στην εκπαιδευτική κοινότητα πολλά παιδιά δεν καταγγέλλουν τέτοια περιστατικά, γιατί δεν αισθάνονται άνετα και ντρέπονται. Το ίδιο συμβαίνει και με τους συμμαθητές τους, που πολλές φορές παρόλο που είναι μάρτυρες σε τέτοια φαινόμενα, αρνούνται να βοηθήσουν σε κάποια έρευνα ή και στην επίλυση του προβλήματος.

Bullying.... Όλο και συχνότερα ακούγεται η συγκεκριμένη έκφραση, η συγκεκριμένη λέξη μεταξύ των μαθητών, αλλά και γενικότερα στη σχολική κοινότητα.

Μύθος ή πραγματικότητα...;

Είναι σίγουρο ότι αποτελεί μια πραγματικότητα, η όλο και αυξανόμενη τάση της ενδοσχολικής βίας! Είναι βέβαιο, ότι είναι μία πραγματικότητα που κανείς δεν μπορεί να αρνηθεί πλέον. Για πολλά παιδιά, για πολλούς μαθητές η ενδοσχολική βία, έχει πραγματικά λάβει μορφή ανεξέλεγκτης μάστιγας.

Η ύπαρξη της ενδοσχολικής βίας του λεγόμενου πλέον bulling προς ένα ανυπεράσπιστο και αδύναμο παιδί, είναι το πλέον άθλιο και δυσάρεστο συναίσθημα, μια απίστευτα άθλια πράξη, που δυστυχώς εξαπλώνεται διαρκώς και που στην ουσία πηγάζει από ψυχολογικά προβλήματα και ανασφάλειες του λεγόμενου θύτη.

Δυστυχώς το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας είναι ένα φαινόμενο υπαρκτό αλλά και συνεχώς εντεινόμενο. Είναι σίγουρα ένα κοινωνικό φαινόμενο, αντικείμενο μελέτης πολλών ειδικών, που συνεχώς επεκτείνεται.

Ευτυχώς πρέπει να επισημανθεί ότι παρόλο που το φαινόμενο αυτό υπήρχε, έστω ίσως σε μικρότερο βαθμό παλιότερα και σε πολλές περιπτώσεις δεν αποκαλύπτονταν και υπήρχε μια ένοχη σιωπή επιδεινώνοντας το πρόβλημα, τώρα πλέον υπάρχει μεγαλύτερη άνεση και ελευθερία για να βγει το πρόβλημα στην επιφάνεια.

Όλοι πλέον κατάλαβαν πως αποσιωπώντας τα γεγονότα δε λύνεται το πρόβλημα, ούτε διασφαλίζεται και προστατεύεται το παιδί που δέχεται την ενδοσχολική βία.

Επίσης σε αντίθεση με το φόβο και την ανησυχία, ότι μπορεί να δυσφημηθεί ένα σχολείο αν αποκαλυφθούν φαινόμενα βίας και συνεπώς μπορεί να έχει συνέπειες στο κύρος και την υστεροφημία του σχολείου, είναι πλέον πεποίθηση ότι τα σχολεία που αναδεικνύουν και αντιμετωπίζουν τέτοια φαινόμενα βίας, είναι αυτά που κερδίζουν την εμπιστοσύνη τόσο των μαθητών όσο και των γονέων των παιδιών. Είναι τα σχολεία και γενικότερα η σχολική κοινότητα που δεν κλείνει τα μάτια στη βία, ούτε στρέφει αλλού το βλέμμα, αλλά κοιτά κατάματα το όποιο πρόβλημα και αντιμετωπίζει και λύνει την οποιαδήποτε αρνητική ενέργεια ή πράξη, που μπορεί να οδηγήσει στην ενδοσχολική βία, ή απλά στο λεγόμενο bullying, όπως πλέον έχει γίνει ευρύτερα γνωστό.

Το bullying πρέπει όλοι να καταλάβουμε, ότι δημιουργεί δυστυχημένα και φοβισμένα παιδιά και κατά συνέπεια δυστυχημένους ενήλικες αργότερα, με ίσως και κάποια ψυχολογικά προβλήματα.

Η ενδοσχολική βία δεν είναι τίποτα άλλο από τη χειρότερη μορφή εξαναγκασμού, καταπίεσης, εκφοβισμού. Το bullying αποτελεί μάλιστα για τη σχολική κοινότητα, που πρέπει να αντιμετωπιστεί άμεσα και με τον πιο απόλυτο και κατηγορηματικό τρόπο.

Είναι από τις περιπτώσεις που τα λάθη στην αντιμετώπιση του συγκεκριμένου προβλήματος δε συγχωρούνται μιας και αργότερα το φαινόμενο αυτό θα επεκταθεί και στην ευρύτερη κοινωνία και σε όλες τις κοινωνικές δομές, καταρρακώνοντας την ανθρώπινη ύπαρξη και υπόσταση. Είναι βασικό να μη γίνει βίωμα και συνήθεια το bullying, ούτε για το θύμα ούτε για το θύτη, γιατί αυτές οι συμπεριφορές μπορούν να διαβρώσουν ακόμη και τον κοινωνικό ιστό μιας σύγχρονης κοινωνίας.

Πρέπει όλοι να καταλάβουν πως δεν πρόκειται για μια απλή πλάκα, για ένα αστείο, αλλά για άκρως αντικοινωνική συμπεριφορά, μια ξεκάθαρη κακοποίηση.

Αν θέλαμε να δούμε πιο διεξοδικά το θέμα του bullying, θα διαπιστώναμε ότι στην υπόθεση, αυτή εμπλέκονται πολλοί παράγοντες όπως είναι ο θύτης και το θύμα, οι συμμαθητές, οι γονείς, και οι εκπαιδευτικοί.

Πρέπει να τονιστεί ότι ο σχολικός εκφοβισμός δεν περιορίζεται μόνο στο φυσικό, σωματικό πόνο, αλλά υπάρχει και ο ψυχολογικός εκφοβισμός που σε

πολλές περιπτώσεις μπορεί να είναι και πιο επώδυνος.

Ειδικά για πολλά παιδιά που έχουν πιο ευαίσθητο χαρακτήρα και πιο ευαίσθητη ψυχοσύνθεση, ο ψυχολογικός εκφοβισμός, ο κοινωνικός και σχολικός αποκλεισμός μπορεί να έχει ακόμη πιο ολέθριες συνέπειες.

Αν θέλαμε να δούμε πιο διεξοδικά το θέμα της ενδοσχολικής βίας θα καταλήγαμε στο συμπέρασμα ότι στην ενδοσχολική βία εμπλέκονται πολλοί παράγοντες. Είναι δηλαδή ένα σύνθετο φαινόμενο με πολλές και διαφορετικές παραμέτρους, οι οποίες οδηγούν σε μια συνισταμένη πολύ επικίνδυνη, ένα κοκτέιλ ιδιαίτερος αντικοινωνικό, που καταρρακώνει και διαβρώνει την ανθρωπινή αξιοπρέπεια.

Έτσι παρατηρώντας λίγο καλύτερα θα βλέπαμε ότι στο φαινόμενο αυτό εμπλέκονται εκτός φυσικά από τους μαθητές, οι καθηγητές, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και γενικότερα η σχολική κοινότητα. Επίσης στη σύνθεση αυτή συμμετέχουν είτε άμεσα είτε έμμεσα οι γονείς του παιδιού που δέχεται το bullying, οι γονείς του παιδιού που ασκεί το bullying και σε πολλές περιπτώσεις και ο ευρύτερος κοινωνικός ιστός, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που η λεγόμενη τοπική κοινωνία είναι πιο περιορισμένη, όπως μπορεί να είναι η κοινωνία ενός χωριού ή μιας μικρής πόλης.

Ιδιαίτερη αναφορά θα πρέπει να γίνει και στο λεγόμενο ηλεκτρονικό ή Διαδικτυακό εκφοβισμό (Cyberbullying) που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια. Λόγω της μεγάλης αύξησης της χρήσης του Διαδικτύου, των ηλεκτρονικών υπολογιστών και των κινητών τηλεφώνων,

κυρίως από νέα παιδιά και μαθητές, βρήκε πρόσφορο έδαφος η παρενόχληση και ο εκφοβισμός των νεαρών παιδιών μέσα από μηνύματα (sms), από e-mail, και από παραποίηση σελίδων κοινωνικών δικτύων, δημιουργώντας αναληθή προφίλ.

Σε πολλές περιπτώσεις και παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει άμεση σωματική βία, οι επιπτώσεις στο παιδί που δέχεται τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό μπορεί να είναι πιο σημαντικές, επίπονες και καταστρεπτικές κυρίως για τη ψυχική υγεία και ισορροπία του νεαρού μαθητή. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε απομόνωση του, σε σειρά από δυσοίωνες και αρνητικές σκέψεις και τελικά στην πλήρη απομόνωση του από τη σχολική κοινότητα, από το οικογενειακό περιβάλλον και ίσως από τον κοινωνικό του ιστό.

Από συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν στη σχολική κοινότητα, μιας και υπάρχει ιδιαίτερη ευαισθησία και προβληματισμός για την ενδοσχολική βία, υπήρξαν μερικά ενδιαφέροντα συμπεράσματα.

Έτσι οι μαθητές θεωρούν ότι η άσκηση σωματικής βίας και οι απειλές είναι η κυριότερη έκφραση του bullying. Ακολουθούν οι προσβλητικές εκφράσεις και η ειρωνεία, η απόρριψη και η καταστροφή των προσωπικών αντικειμένων και πραγμάτων.

Ιδιαίτερα η απόρριψη, η ειρωνεία, η απομόνωση και η σκόπιμη απαξίωση ορισμένων παιδιών στη σχολική κοινότητα είναι κάτι που ενοχλεί ιδιαίτερα τους μαθητές, μιας και οι μαθητές θεωρούν ότι η απόρριψη από πλευράς των συμμαθητών τους, οδηγεί σε μείωση της

αυτοεκτίμησης και ανοίγει το δρόμο προς τη μελαγχολία.

Το θετικό της ενημέρωσης που γίνεται τα τελευταία χρόνια για το bullying, είναι ότι οι μαθητές πλέον σε συντριπτικό ποσοστό, θεωρούν ότι ο εκφοβισμός δεν είναι μια απλή πλάκα, ούτε ένα αστείο, αλλά είναι ένα πολύ σοβαρό γεγονός.

Επίσης η γνώμη τους για τους μαθητές που ασκούν βία είναι πολύ κακή και θεωρούν αυτά τα παιδιά άκρως ενοχλητικά και σε πολλές περιπτώσεις τους τρομάζει η συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Ελάχιστες είναι βέβαια και κάποιες περιπτώσεις μερικών έως ελαχίστων παιδιών που αποδέχονται ή και θανμάζουν αυτή τη συμπεριφορά, δηλαδή το να ασκούν βία, μάλλον από ανωριμότητα και χωρίς να σκέφτονται τις ολέθριες συνέπειες τέτοιων καταστάσεων και που εν δυνάμει θα μπορούσαν στο μέλλον να ασκήσουν bullying. Είναι οι περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί και που θα πρέπει να εμπνεύσουν αυτά τα παιδιά και να τα οδηγήσουν μακριά από κάθε μορφή βίας.

Γενικότερα επειδή υπάρχει αυτή η ευαισθητοποίηση με το συγκεκριμένο θέμα, η συμπεριφορά των περισσότερων μαθητών πλέον, είναι βελτιωμένη, αποδεκτή και πιο προσεκτική και γενικότερα η σχολική ατμόσφαιρα είναι μάλλον καλύτερη.

Επίσης από συζητήσεις, η πλειοψηφία των μαθητών ισχυρίστηκε ότι δεν έχει αισθανθεί έντονα φαινόμενα bullying, ότι πλέον μπορεί και αναγνωρίζει το πραγματικό πρόβλημα και πλέ-

ον δε συμμετέχουν σε κάποια αστεία που φαίνονται ότι μπορούν να καταλήξουν σε βία και γενικότερα σε δύσκολες και δυσάρεστες καταστάσεις. Μάλιστα αποκάλυψαν ότι σε σχέση με το παρελθόν θα το αποκάλυπταν πιο εύκολα στους γονείς και τους καθηγητές τους, γιατί η αδράνεια και η ανοχή θα μπορεί να είναι μια έμμεση συμμετοχή τους.

Επίσης όλο και περισσότερα παιδιά προσπαθούν να βοηθήσουν και να συμπαρασταθούν στα παιδιά που δέχονται την όποια κακόβουλη ενέργεια. Κανένας δεν έχει το δικαίωμα να εκφοβίζει και να απειλεί κανένα και για οποιοδήποτε λόγο. Έτσι πλέον δε θέλουν να συμμετέχουν ούτε ως παρατηρητές σε τέτοια φαινόμενα και θέλουν να δίνουν το καλό παράδειγμα απομονώνοντας αυτούς που ασκούν βία.

Βέβαια για τον περιορισμό του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας, πρέπει πρωταρχικό ρόλο να διαδραματίσουν και οι εκπαιδευτικοί αλλά και γενικότερα η σχολική κοινότητα. Σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να μείνουν αδρανείς ή να υποτιμήσουν το φαινόμενο της βίας με όποιο τρόπο και αν εκδηλώνεται, θεωρώντας ότι είναι αστείο, πλάκα ή οτιδήποτε άλλο όχι τόσο σημαντικό γεγονός.

Αρχικά οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι προσεκτικοί, να παρατηρούν και την πιο μικρή λεπτομέρεια στο χώρο του σχολείου, την αλλαγή της συμπεριφοράς των παιδιών και θα πρέπει να είναι σε συνεχή επαγρύπνηση, για να προλάβουν την όποια κακόβουλη πράξη ή ενέργεια. Αν κάτι αντιληφθούν θα πρέπει να μιλήσουν στο παιδί με

απόλυτη σοβαρότητα, πείθοντας το ότι είναι σύμμαχοι και αρωγοί του και θέλουν να του δώσουν την όποια βοήθεια χρειασθεί και απαιτηθεί. Άμεσα θα πρέπει να επικοινωνήσουν με το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού και θα πρέπει να συνεργαστούν μαζί του.

Η διεύθυνση του σχολείου θα πρέπει να ενημερωθεί και γενικότερα θα πρέπει να αντιμετωπιστεί η όποια ενέργεια με απόλυτο επαγγελματισμό, παράλληλα όμως με ευαισθησία και υπευθυνότητα. Η συνεργασία της σχολικής κοινότητας και πιο συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών, του διευθυντή και των γονέων του παιδιού που δέχεται τη βία αλλά και των γονέων του παιδιού που εκφοβίζει, είναι ένα πολύ σημαντικό βήμα για την εξάλειψη του δυσάρεστου αυτού φαινομένου.

Πρέπει επίσης να μην ξεχνάμε, ότι και το παιδί που εκφοβίζει, είναι και αυτό παιδί και που ίσως έχει ιδιαίτερα προβλήματα που χρήζουν αντιμετώπισης.

Θα πρέπει και το παιδί θύτης να καταλάβει ότι η πράξη που έκανε δημιουργήσε αρνητικές συνέπειες, είτε σωματικές, είτε ψυχολογικές, θα πρέπει να ζητήσει συγγνώμη, όχι προσχηματικά αλλά πραγματικά.

Επίσης σε καμία περίπτωση δε θα πρέπει να προσβάλλουμε με άσχημο και δυσάρεστο τρόπο το παιδί αυτό που ασκεί τη βία, δε χρειάζεται να τον ταπεινώσουμε και τον κάνουμε να νιώσει μειονεκτικά και άβολα, να μην του φερούμε με ιδιαίτερη σκληρότητα, ούτε απαιτείται να νιώσει την απόλυτη άρνηση και ίσως και απόγνωση.

Μια κακή και άκρως αρνητική συμπεριφορά που θα υποτιμούσε και θα

εξαθλίωνε αυτό το παιδί που άσκησε το bullying, θα μπορούσε να οδηγήσει όχι στη εξάλειψη της βίας, αλλά σε εντελώς αντίθετα και απρόβλεπτα αποτελέσματα, που θα επιδείνωναν, αντί να βελτίωναν ή να έλυναν μια δύσκολη κατάσταση.

Συνεπώς και αυτό το παιδί θέλει την ανάλογη ευαισθησία, μέριμνα και βοήθεια. Σκοπός των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι να βοηθήσουν τόσο το παιδί που εκφοβίζεται όσο και το παιδί που εκφοβίζει, μιας και σκοπός θα πρέπει να είναι όλα τα παιδιά να συνεχίσουν την πορεία τους στη ζωή, με ανοιχτούς ορίζοντες χωρίς συμπλέγματα, φοβίες και εμμονές βίας και μίσους.

Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς των παιδιών θα πρέπει να πείσουν τα παιδιά να μιλάνε, να εκφράζονται και να μην αδιαφορούν.

Θα πρέπει σ'όλα τα παιδιά να γίνει βίωμα, ότι θα πρέπει να αντιδρούν σε οποιαδήποτε φαινόμενα βίας, δείχνοντας μηδενική ανοχή.

Μέσα στη σχολική κοινότητα όλοι έχουν το ρόλο τους και όλοι ανάλογα τη θέση που κατέχουν θα πρέπει να συνεργαστούν άψογα με σοβαρότητα και υπευθυνότητα, να συνεργαστούν σ' ένα πλαίσιο πολλαπλών δράσεων, μη αφήνοντας κανένα περιθώριο για την ανάπτυξη και την εξάπλωση του bullying.

Τα φαινόμενα της ενδοσχολικής βίας θα πρέπει να μελετώνται με απόλυτη σοβαρότητα και υπευθυνότητα και η εμπειρία έχει δείξει ότι η άμεση καταγραφή, παρακολούθηση και παρατήρηση αυτών των γεγονότων έχει πιο απτά και ουσιαστικά αποτελέσματα

στην προσπάθεια αντιμετώπισης του γεγονότος. Επίσης έτσι είναι πολύ εύκολο να παρατηρηθεί αν αυτό συμβαίνει κατ' εξακολούθηση από συγκεκριμένα άτομα και για μεγάλο χρονικό διάστημα, ή ήταν κάποιο μεμονωμένο, ίσως και τυχαίο περιστατικό, που απλά οφείλονταν στην παιδική παρορμητικότητα και δεν είχε σκοπό να προκαλέσει βία ή γενικότερα να υπέκρυπτε κάποια κακόβουλη ενέργεια.

Τέλος πρέπει να τονιστεί ότι θα πρέπει να γίνει προσπάθεια για την πρόληψη της ενδοσχολικής βίας και να μην περιμένουμε να εκδηλωθεί κάποιο περιστατικό, γιατί τότε ίσως να έχει δημιουργηθεί ήδη κάποιο αρνητικό θέμα στην εύθραυστη ψυχολογία των παιδιών.

Θα πρέπει τα παιδιά πέρα από το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας, να μάθουν τις ηθικές αξίες που πρέπει να διέπουν μια κοινωνία, να μάθουν τον πολιτισμό και να καταλάβουν ότι κάθε μορφή βίας είναι ότι χειρότερο μπορεί να συμβεί στη σχολική κοινότητα και στην κοινωνία γενικότερα.

Η ευγενική συμπεριφορά από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας θα βοηθήσει στην εξέλιξη των παιδιών, θα διανθήσει το μυαλό και τη ψυχή τους με θετικά, εποικοδομητικά και υπέροχα συναισθήματα.

Σαν επίλογο θα μπορούσε να αναφερθεί, τι έγινε με την υπόθεση του παιδιού που δέχονταν την ενδοσχολική βία.

Επειδή όλη η σχολική κοινότητα ευαισθητοποιήθηκε, ενεργοποιήθηκε και κινητοποιήθηκε άμεσα, μέσα σε ελάχιστο χρονικό διάστημα, αντιμετωπίστη-

κε η οποιαδήποτε μορφή βίας ασκήθηκε στο συγκεκριμένο παιδί, αλλά και γενικότερα σταμάτησαν και κάποια άλλα φαινόμενα που πιθανόν να ελλόχευαν.

Η απόλυτη επιτυχία οφείλεται στο γεγονός ότι κανείς δεν έμεινε αδρανής και όλοι κατάλαβαν πόσο σημαντικό είναι όχι απλά να ελαττωθεί το οποιοδήποτε φαινόμενο βίας, αλλά να εκλείψει και να εξαφανιστεί, χωρίς κανένα συμβιβασμό.

Το χαμόγελο ξαναγύρισε στο νεαρό παιδί, η συμπεριφορά του άλλαξε προς το καλύτερο, μια ασαφή μελαγχολία και μια συνεχή φοβία που είχαν κυριεύσει το νεαρό παιδί χάθηκαν και

σίγουρα όλοι ένοιωσαν πως βοήθησαν ένα παιδί, ένα μελλοντικό ενήλικα.

Μάλιστα πλέον, όχι μόνο ήθελε να έρχεται στο σχολείο, αλλά άρχισε να συμμετέχει με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και στις εκδηλώσεις του σχολείου.

Τα μάτια του έλαμπαν και πάλι, αποκαταστάθηκε το ενδιαφέρον του για το σχολείο, ξαναβρήκε την παιδικότητα του και την αισιοδοξία του για το μέλλον, άρχισε να νιώθει πραγματικά ευτυχισμένο στη σχολική κοινότητα, να κάνει σχέδια και να οραματίζεται το μέλλον του.

Ήταν πλέον κυριευμένο από χαρά και αισιοδοξία μ' ένα μόνιμο χαμόγελο!!!

1. Τα Νέα της ΕΛΕΣΥΠ

- i. Την Τετάρτη 20 Απριλίου 2016, το ΔΣ της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. πραγματοποίησε στην Αθήνα στην αίθουσα εκδηλώσεων του 1ου ΕΠΑΛ Αθηνών ομιλία - συζήτηση με θέμα: **«Μπροστά στην απώλεια και το πένθος... ..»** με ομιλητή τον **Δρ Γρηγορίου Παναγιώτη** Ψυχίατρο, Δρ Πανεπιστημίου Αθηνών, Διευθυντή Ε.Σ.Υ.
- ii. Την 1η Ιουλίου 2016, το ΔΣ της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. πραγματοποίησε στην Αθήνα, στην αίθουσα του «Σύγχρονου Θεάτρου» ομιλία – συζήτηση με θέμα: **«Σχεδιασμός Ζωής και σταδιοδρομίας»**, με ομιλητές: **Μαρμαρινός Γιάννης**, ομότιμος καθηγητής του ΕΚΠΑ, **Φρέρης Γιώργος**, παιδοψυχίατρος, συστημικός θεραπευτής, δ/ντής ΕΣΥ, **Μαστοράκη Έλενα**, σύμβουλος σταδιοδρομίας. Συντονίστρια ήταν η **Καλούρη Ράνυ**, Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ και Πρόεδρος της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.. Η φιλοξενία ανατέθηκε στο ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΩΝ, στον Κοινωνικό Συνεταιρισμό «Ευ Ζην», ενώ το θέατρο παραχωρήθηκε δωρεάν από τον Δ/ντή του, τον οποίο και ευχαριστούμε!
- iii. Το ΔΣ της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. διοργανώνει ομιλία-συζήτηση, το Σάββατο 19/11/2016, στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, με θέμα: **«Βοηθώ το παιδί μου να επιλέξει επάγγελμα. Οι γονείς, ο έφηβος και τα όρια: «παλεύοντας με τα κύματα»** και ομιλητές: **Νίκος Τσέργας**, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, **Χριστίνα Ρούσση**, Ψυχολόγος-Ψυχοθεραπεύτρια, επιστ. συνεργάτιδα Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, **Κατσαμπούρη Φωτεινή**, Δρ, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, **Καραμπατζάκη Αγγελική**, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας ΚΕΣΥΠ Βόλου. Συντονίστρια θα είναι η **Καλούρη Ράνυ**, Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ και Πρόεδρος της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.
- iv. Το ΔΣ της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. διοργανώνει ομιλία-συζήτηση την Πέμπτη 1/12/2016, στο Δημαρχείο Ηρακλείου Κρήτης, με θέμα: **«Οικογενειακό περιβάλλον και Επαγγελματικός προσανατολισμός σε περίοδο κρίσης»** και ομιλητές: **Φραγκούλη Σήφη**, αναπλ. καθηγήτη ΑΣΠΑΙΤΕ, **Αντωνίου Θεόδωρο**, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας ΚΕΣΥΠ Ηρακλείου, **Νικηφόρου Βούλα**, Ψυχολόγο. Συντονίστρια θα είναι η **Καλούρη Ράνυ**, Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ και Πρόεδρος της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

- v. Η Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.) διοργανώνει το ετήσιο συνέδριό της, υπό την Αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, με θέμα: **«Επαγγελματική Αγωγή στην Ελλάδα και τον κόσμο»**. Το Συνέδριο θα πραγματοποιηθεί στις 10 & 11 Δεκεμβρίου 2016, στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, στην Αθήνα. Το Συνέδριο θα είναι αφιερωμένο στη μνήμη του **Σπύρου Κρίβα**, πρωτεργάτη του χώρου της Συμβουλευτικής και της Εταιρείας μας.

2. Βιβλία-Περιοδικά

- i. Το νέο τεύχος της Διεθνούς Ηλεκτρονικής Περιοδικής Έκδοσης με τίτλο **«Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής»**, αναρτήθηκε στο διαδικτυακό τόπο <http://periodiko.inpatra.gr/issues/>
- ii. Κυκλοφόρησε στο διαδίκτυο το νέο τεύχος του περιοδικού **Hellenic Pedagogical Cosmos**.
- iii. Λάβαμε το περιοδικό **Νέα Παιδεία**, καθώς και το **Newsletter** της Νέας Παιδείας με ιδιαίτερα, όπως πάντοτε, ενδιαφέροντα άρθρα και ενημερώσεις.
- iv. Αναρτήθηκε το 3ο τεύχος της περιοδικής έκδοσης **«Πολιτικές και Κοινωνικές Επιστήμες»**, στην ιστοσελίδα <http://politika.inpatra.gr>

3. Ενημέρωση που λάβαμε

- i. Ενημερωθήκαμε ότι η Ακαδημία Θεσμών και Πολιτισμών προβαίνει στην έκδοση νέου ακαδημαϊκού περιοδικού, **Skripta**. Η έκδοση θα είναι ετήσια και η αποστολή κειμένων γίνεται μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου: scripta@academy.edu.gr

