

ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

111
&
112

ΤΕΥΧΟΣ 111 & 112

ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

REVIEW
OF COUNSELLING AND GUIDANCE

ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

**ΤΡΙΜΗΝΗ
ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ –ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

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

QUARTERLY REVIEW OF COUNSELLING AND GUIDANCE

Official journal of the
HELLENIC SOCIETY OF COUNSELLING AND GUIDANCE

Τεύχος 111 & 112, 2018

Συντακτική Επιτροπή:

- **Υπεύθυνος Έκδοσης:** Ράνυ Καλούρη, καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ, rkalouri@hotmail.com
- **Αναπληρωτές Υπεύθυνοι:** Παναγιώτης Σαμοΐλης, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, ranosam3@gmail.com, Αρχάγγελος Γαβριήλ, τ. Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ2, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, egavri@hotmail.com
- **Μέλη:** Φωτεινή Κατσαμπούρη, Σύμβουλος Ε.Π., fkatsamp@sch.gr, Θεόδωρος Κατσανέβας, σ. Καθηγητής Παν/ου Πειραιά, kats@unipi.gr, Μαστοράκη Έλενα, Σύμβουλος Ε.Π., hmastora@ath.forthnet.gr, Μπότου Αναστασία, Σύμβουλος Ε.Π., botouanastasia@gmail.com, Κατσίγιαννη Ευγενία, Σύμβουλος Ε.Π., eukat@yahoo.com, Μυλωνά-Καλαβά Νίνα, Σύμβουλος Ε.Π., ninacalmyl@gmail.com, Κοντζίνου Ιωάννα, kontzinou.anny@gmail.com

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

Διοικητικό Συμβούλιο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Πρόεδρος: Ουρανία Καλούρη
Αντιπρόεδρος: Φωτεινή Κατσαμπούρη
Γραμματέας: Έλενα Μαστοράκη
Ταμίας: Αναστασία Μπότου
Μέλος: Ευγενία Κατσίγιαννη

**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

Καλούρη Ράνυ, Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ

Κανδηλάκη Αγάπη, Καθηγήτρια Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Κασσωτάκης Μιχάλης, ομ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Κατσάνεβας Θεόδωρος, σ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πειραιά

Μαρμαρινός Γιάννης, ομ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Μπρούζος Ανδρέας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παπαβασιλείου Ιωάννα, Επ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δέσποινα, Καθηγήτρια Παν/ου Αθηνών

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 2018): τιμή τεύχους 15 ευρώ

Αποστέλλεται και ταχυδρομικά.

Copyright 2018: ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

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

ISSN 1105-2449

Εκδόσεις Πεδίο

Συνταγματάρχου Δαβάκη 10 & Μυλοποτάμου, 11526, Αθήνα

Τηλ.: 210 3390204-5-6 • 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: 210-0286560

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ CONTENTS

A. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ – AN INTRODUCTORY WORD.....	5-6
---	------------

B. ΚΡΙΤΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

1. <i>Αρχάγγελος Γαβριήλ</i> . Ο θαυμαστός καινούργιος κόσμος	7-9
2. <i>Ράνν Καλούρη</i> . Ο «Επαγγελματικός Προσανατολισμός» αναβαθμίζεται... και παράλληλα καταργείται	10-13

Γ. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΑΡΘΡΑ-ΕΡΕΥΝΕΣ

1. <i>Γεώργιος Βλάχος, Ανδρέας Οικονόμου</i> . Συμβουλευτικές παρεμβάσεις για την ομαλή ένταξη των μαθητών που προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα	15-25
2. <i>†Δρ. Αργυρίου Αργύριος</i> . Διοίκηση ολικής ποιότητας και ηγεσία: Οι απόψεις των διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα για τα χαρακτηριστικά ποιότητας των σχολείων τους με βάση τις θεμελιώδεις αρχές της αριστείας και τις αρχές της ΔΟΠ	26-43
3. <i>Καλούρη Ουρανία & Κυριάζος Θεόδωρος</i> . Προς ένα στοιχειώδες πλαίσιο αρχών για τη διαχείριση συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς	44-57
4. <i>Αντρέας Δαμιανού</i> . Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επιλογή επαγγελματικής κατεύθυνσης απο τους νέους	58-68
5. <i>Νίνα Καλαβά- Μυλωνά</i> . Η συμβολή της επαγγελματικής συμβουλευτικής στη διαχείριση των προκλήσεων της σύγχρονης αγοράς εργασίας	69-80
6. <i>Αναστασία Μπότου</i> . Πρόταση για μια ολιστική παρέμβαση ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών	81-91
7. <i>Χριστίνα Ι. Ρούση-Βέργου</i> . Τόποι συνάντησης της συμβουλευτικής ψυχολογίας με τη συμβουλευτική ποιμαντική. Ιδέες για την επαγγελματική ανάπτυξη των συμβούλων	92-105
8. <i>Ενάγγελος Χ. Παπακίτσος</i> . Η συστημική σχέση εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας στη σύγχρονη ελληνική οικονομία	106-118
8. <i>Ανδρέας Οικονόμου, Χριστίνα Κλειδαρά, Αναστασία Πασιά</i> . Ο χάρτης ζωής στην επαγγελματική συμβουλευτική	119-132

Δ. ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

1. *Κων/νος Παναγιώτης Κωστόπουλος*. Ο θεσμός του Επαγγελματικού Συμβούλου στη Δευτεροβάθμια Ειδική Εκπαίδευση: Η περίπτωση του Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου και Λυκείου Πάτρας 133-137
2. *Κωνσταντίνος Τσαπουρνάς, Ανδρέας Οικονόμου, Αρχοντούλα Ανέστη*. Σύσταση και λειτουργία «μητρώου εθελοντών εμπειρογνομόνων» στο πλαίσιο Υποστήριξης Προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας των Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – Καλές Πρακτικές από το 12ο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης 138-142

Ε. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Τα νέα της ΕΛΕΣΥΠ 143
2. Βιβλία-Περιοδικά 143
3. Ενημέρωση που λάβαμε 144

Δύο Λόγια από τη Συντακτική Επιτροπή

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

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

Η Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού είναι στη διάθεση όλων όσοι θέλουν να στηρίξουν την προσπάθεια αυτή. Αποτελεί βήμα για όσους ενδιαφέρονται για τη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό, ένα βήμα ελεύθερο από όπουν η φωνή της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. μπορεί να ακούγεται δυνατότερη προς κάθε κατεύθυνση. Τα κείμενα που δημοσιεύονται έχουν θεωρητικό, ερευνητικό, πρακτικό και ενημερωτικό χαρακτήρα και μπορούν να αναφέρονται τόσο στον ελληνικό όσο και στο διεθνή χώρο. Έτσι το περιοδικό καλύπτει και τα ενδιαφέροντα των ειδικών στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό και τις ανάγκες εκείνων που επιθυμούν να βρουν σ' αυτό στοιχεία πρακτικών εφαρμογών ή πληροφορίες για τις εξελίξεις που πραγματοποιούνται σε σχέση με το θεσμό της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Επίσημη γλώσσα του περιοδικού είναι η Ελληνική. Δημοσιεύονται όμως κείμενα και στα Αγγλικά, Γαλλικά και Γερμανικά, ενώ τα ελληνικά άρθρα συνοδεύονται από σύντομη περίληψη σε μία από τις παραπάνω γλώσσες. Τα επιστημονικά κείμενα που δημοσιεύονται στο περιοδικό κρίνονται από ειδικούς επιστήμονες στους οποίους η Συντακτική Επιτροπή τα διαβιβάζει, απαλείφοντας το όνομα του συγγραφέα (η των συγγραφέων).

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

* Στα τεύχη 1, 60-61 και 92-93 και στην ιστοσελίδα της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. έχει δημοσιευθεί το καταστατικό της Εταιρείας ολόκληρο, ώστε να ενημερωθούν όλοι οι συνάδελφοι, τόσο τα μέλη, όσο και καθέννας 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

Ο θαυμαστός καινούργιος κόσμος

Τα τελευταία χρόνια, οι εξελίξεις στους τομείς της βιομηχανικής-γεωργικής παραγωγής και της παροχής υπηρεσιών είναι αλληπάλληλες και όλοι μας διαπιστώνουμε τις θετικές αλλά και τις αρνητικές επιπτώσεις τους στη ζωή μας. Για τις θετικές δε νομίζω πως αξίζει να μιλήσουμε εδώ, γιατί γι' αυτές δε χρειάζεται να ανησυχούμε ή να παίρνουμε προληπτικά μέτρα, ώστε να μη μας βρουνε απροετοίμαστους και μας αιφνιδιάσουν. Τις αρνητικές όμως είναι απαραίτητο να είμαστε σε θέση να τις προβλέπουμε και να έχουμε καταστρώσει σχέδια για να τις αντιμετωπίσουμε.

Φυσικά δεν είμαι ο μόνος που πιστεύω πως ο τομέας της οικονομίας που θα δεχτεί τη μεγαλύτερη πίεση από αυτές τις εξελίξεις, είναι εκείνος της απασχόλησης, ο οποίος κάθε φορά που χάνει την ισορροπία του, προκαλεί τις μεγαλύτερες και σοβαρότερες κοινωνικές αναταραχές και ανακατατάξεις. Δυστυχώς οι μελλοντολόγοι μας προειδοποιούν για σαρωτικές αλλαγές στην αγορά εργασίας, από τις οποίες πολλές μοιάζουν απίστευτες. Σας παραθέτω μερικές από αυτές*, για να κρίνετε και μόνοι σας και να προβληματιστείτε.

Προβλέπουν λοιπόν αυτοί οι σύγχρονοι μάντεις και προφήτες ότι στη διάρκεια των επόμενων είκοσι χρόνων, το 70-80% των θέσεων εργασίας θα εξαφανιστούν. Βέβαια, όπως συνέβηκε και στο παρελθόν, θα δημιουργηθούν παράλληλα αρκετές νέες θέσεις αλλά είναι σίγουρο πως το εργασιακό ισοζύγιο θα είναι αρνητικό και η αναπλήρωσή του θα γίνεται με σαφώς βραδύτερους ρυθμούς. Το καταπληκτικό πάντως είναι ότι θα πληγούν κατά κράτος και επιστημονικά επαγγέλματα υψηλής εξειδίκευσης, που εδώ στην Ελλάδα χαίρουν μεγάλης εκτίμησης. Η εκτίμηση αυτή, όπως γνωρίζουμε, διαπιστώνεται σταθερά κάθε χρόνο στις εξετάσεις εισαγωγής στα πανεπιστήμια, όπου οι αντίστοιχες σχολές συγκεντρώνουν την προτίμηση μεγάλου αριθμού υποψηφίων. Όσοι πετυχαίνουν σε αυτές, κάνουν δύσκολες, μακρόχρονες και πολυέξοδες βασικές αλλά και μεταπτυχιακές σπουδές.

Για παράδειγμα, θα αναφερθούμε στις περιπτώσεις των νομικών και ιατρικών επαγγελμάτων. Υπάρχει και ήδη εφαρμόζεται στην Αμερική το πρόγραμμα IBM Watson, το οποίο δίνει σε οποιονδήποτε επιθυμεί να το χρησιμοποιήσει τέλειες νομικές συμβουλές για απλά αλλά και για πολύπλοκα προβλήματα, αρκεί αυτός να μπορεί να διατυπώσει με ακρίβεια τα θέματα και τα προβλήματα της υπόθεσής του. Η επιτυχία τούτων των πολύτιμων ιντερνετικών συμβουλών φτάνει το 90%,

* Ένας άλλος κόσμος έρχεται...Είναι πραγματικότητα ή πρόκειται για φαντασία; *Hellas Journal, Μάρτιος 2018* . <http://hellasjo> .

ενώ η απόδοση των ανάλογων γνωματεύσεων των επαγγελματιών του κλάδου φτάνει μόλις το 70%. Επιπλέον το πολύ σημαντικό είναι πως οι χρόνοι διατύπωσης ολοκληρωμένων συμβουλών από το ίντερνετ είναι μόλις λίγα λεπτά, ενώ οι γνωματεύσεις των δικηγόρων και των νομικών συμβούλων μπορεί καμιά φορά να καθυστερήσουν ακόμα και ολόκληρους μήνες. Επίσης το πρόγραμμα IBM Watson μπορεί να απλοποιήσει τη δουλειά και των δικαστών και μάλιστα, ειδικά εδώ στην Ελλάδα, να δώσει λύση στο τεράστιο πρόβλημα της καθυστέρησης έκδοσης των δικαστικών αποφάσεων που προκαλεί την εξαιρετικά αργή απόδοση δικαιοσύνης με τραγικό αποτέλεσμα την παραγραφή πολλών υποθέσεων.

Πρόγραμμα Watson υπάρχει και για την ιατρική διάγνωση και τον καθορισμό της θεραπευτικής αγωγής. Σε πάρα πολλές περιπτώσεις ασθενών, το μόνο που χρειάζεται είναι η πραγματοποίηση όλων των απαραίτητων εξετάσεων, τις οποίες μετά αξιοποιεί κατά τον καλύτερο τρόπο το ίντερνετικό πρόγραμμα.

Ο τομέας της υγείας λοιπόν στο μέλλον θα βρίσκεται στα χέρια κυρίως τεχνικών που θα χειρίζονται και θα συντηρούν συσκευές και μηχανήματα, καθώς και νοσηλευτών που θα εκτελούν τις απαραίτητες νοσηλευτικές πράξεις. Εφεξής οι γιατροί βασικά θα εργάζονται σε ερευνητικά προγράμματα.

Ένας άλλος επαγγελματικός τομέας που θα πληγεί από την εισβολή εξελιγμένων μηχανών-συσκευών και ποιοτικά υψηλών προγραμμάτων, είναι και ο εκπαιδευτικός. Το προσωπικό των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όλων των βαθμίδων θα μπορούσε να περιοριστεί δραστικά, γιατί και εδώ δε θα υπάρχει πλέον ανάγκη για εξειδικευμένους διδάσκοντες επιστήμονες. Λίγοι σχετικά παιδαγωγοί γενικής κατάρτισης θα μπορούσαν να εξυπηρετούν και να συντονίζουν τη λειτουργία των Σχολείων. Αυτοί θα είναι αρκετοί για να παρακολουθούν και αξιολογούν την εφαρμογή προγραμμάτων, τα οποία θα προσφέρουν στους μαθητές με τον ελκυστικότερο τρόπο το γνωστικό υλικό όλων των ειδικοτήτων. Παράλληλα θα επιτυγχάνεται και η περιπόθητη εξατομίκευση της διδασκαλίας. Οι αντιρρήσεις που κάποιοι προβάλλουν λόγω της αποτυχίας που σημείωσαν κατά το παρελθόν οι διδακτικές μηχανές του S. L. Pressey και του B. F. Skinner*, δεν ευσταθούν πλέον, γιατί οι συσκευές και τα προγράμματα που είχαν τότε χρησιμοποιηθεί ήταν τελείως πρωτόγονα σε σχέση με τα σημερινά. Επίσης οι μαθητές εκείνη την εποχή δεν ήταν εξοικειωμένοι στη χρησιμοποίηση τέτοιων μεθόδων, ενώ σήμερα και μικρά παιδιά είναι ικανά να χειρίζονται υπολογιστές.

Σε πολλές περιπτώσεις, ακόμα και το ίδιο το σχολείο, ειδικά σε απομονωμένες περιοχές θα μπορούσε να υποκατασταθεί από έξυπνα τηλέφωνα που δε θα στοιχίζουν πάνω από 10 ευρώ. Μαθητές σε μικρά νησιά και σε ορεινά σχολεία δε θα χρειάζεται πλέον να φεύγουν από τα σπίτια τους και τα χωριά τους, παρακολουθώντας εξ αποστάσεως τα μαθήματα τουλάχιστον της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

* Ο S.L. Pressey από το 1926 και μετά ασχολήθηκε πρώτος με τις διδακτικές μηχανές και αργότερα τον ακολούθησε ο διάσημος αλλά και από πολλούς αμφισβητούμενος B. F. Skinner.

Σε άλλους εργασιακούς τομείς, πλήρως αυτοματοποιημένα εργοστάσια, εμπορικά καταστήματα, μεταφορικά μέσα θα καταργήσουν ένα τεράστιο αριθμό θέσεων εργασίας. Ακόμα και στη γεωργία υπολογιστές και ρομπότ χαμηλού κόστους θα επιτρέπουν σε αγρότες-επιχειρηματίες να καλλιεργούν εύκολα εκατοντάδες στρέμματα με τη βοήθεια ελάχιστων αγρεργατών.

Θα αποφύγω να πω περισσότερα για τις εξελίξεις και σε άλλους εργασιακούς τομείς και θα αναφερθώ επιγραμματικά σε ορισμένες μόνο, ακόμα πιο σημαντικές, επαναστατικές θα έλεγα αλλαγές στον κοινωνικό τομέα.

Καθώς θα επεκταθεί σε μεγάλο βαθμό η εργασία «κατ' οίκον» και έτσι άντρες και γυναίκες δε θα απομακρύνονται καθημερινά από την οικογενειακή τους εστία, πιστεύω ότι θα επέλθει επιτέλους η περιπόθητη απόλυτη και ουσιαστική ισότητα των δύο φύλων. Θα καταργηθούν οι έως τώρα βασικά επικρατούντες εργασιακοί ρόλοι, ο άντρας να δραστηριοποιείται περισσότερο έξω από το σπίτι, ενώ η γυναίκα, παράλληλα με τη δουλειά της, να απασχολείται αναγκαστικά με τις οικιακές εργασίες και την ανατροφή των παιδιών. Τώρα πια και οι δύο θα έχουν τα ίδια καθήκοντα, με απροσδόκητο ίσως αποτέλεσμα την επιστροφή της ανθρωπότητας στην κοινωνική κατάσταση που επικρατούσε πριν από χιλιάδες χρόνια, δηλαδή την αναβίωση της μητριαρχίας. Η γυναίκα θα γίνει και πάλι το ισχυρό πρόσωπο της οικογένειας και επομένως και της κοινωνίας, γιατί θα αναδειχτεί ως κεφαλαιώδης ειδοποιός διαφορά των δύο φύλων το αναμφισβήτητο γεγονός ότι η γυναίκα είναι ευλογημένη από τη φύση. Αυτή «δημιουργεί» την ανθρώπινη ζωή και βιολογικά είναι πιο ανθεκτική, οπότε προορίζεται να ζει περισσότερο.

Τελικά όμως η επιστροφή στη μητριαρχία θα γίνει ομαλά ή θα ξεσπάσει νέος παγκόσμιος πόλεμος, αυτή τη φορά όχι ανάμεσα σε έθνη αλλά μεταξύ των δύο φύλων; ...

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

Ο «Επαγγελματικός Προσανατολισμός» αναβαθμίζεται... και παράλληλα καταργείται

Τα τελευταία χρόνια η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. με ανησυχία παρακολουθεί τα όσα συμβαίνουν στο χώρο του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Εκπαίδευση, ενώ παράλληλα καταθέτει υπομνήματα προς τους αρμόδιους φορείς αναδεικνύοντας αφενός την σημασία του θεσμού «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός», της «Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας», στην τρέχουσα περίοδο κρίσης που διανύουμε, και αφετέρου δηλώνοντας, κατ'επανάληψη, ότι είμαστε στην διάθεση τους για οποιαδήποτε συμβολή! Καλοδεχούμενες οι προτάσεις μας..., αλλά τίποτε άλλο!!

Στο τεύχος 108, δημοσιεύτηκε ο σχολιασμός του Θεόδωρου Κατσανέβα, πρώην Προέδρου της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., με τίτλο «Ο επαγγελματικός προσανατολισμός στο χρονοντούλαπο των Υπουργείου Παιδείας και Εργασίας».

Σήμερα, ας μας επιτραπεί, αντί να προσπαθήσουμε να γράψουμε κριτικό σχολιασμό, να μοιραστούμε το κείμενο του Πανελλήνιου Συλλόγου Εκπαιδευτικών - Στελεχών ΣΕΠ της ΔΕ, Υπευθύνων ΣΕΠ των ΚΕΣΥΠ, έτσι όπως αυτό εστάλη με ανοιχτή επιστολή στον Υπουργό Παιδείας και δημοσιεύτηκε στο alfavita.gr*. Παράλληλα θα θέλαμε να εκφράσουμε ακόμη μια φορά τα συγχαρητήριά μας και τον θαυμασμό μας που, στα περισσότερα ΚΕΣΥΠ, οι πρωτοβουλίες των συναδέλφων εκπαιδευτικών είναι άριστες προσφέροντας σε **όλους** τους μαθητές **δωρεάν** υπηρεσίες υψηλής στάθμης στον τομέα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Ανοιχτή επιστολή του Πανελλήνιου συλλόγου εκπαιδευτικών - στελεχών ΣΕΠ της ΔΕ σχετικά με την πρόσφατη συνέντευξή του κ.Γαβρόγλου.

Ο Υπουργός Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, κ. Γαβρόγλου, σε πρόσφατη συνέντευξή του στη Βουλή τηλεόραση όταν ρωτήθηκε για τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, εάν έχει παραδοθεί στα χέρια των ιδιωτών, απάντησε ότι αυτή η άποψη, δεν είναι σωστή, είναι άδικο να υποστηρίζεται.

Συμφωνούμε, κ. Υπουργέ, είναι άδικο να μην αναφέρετε ποτέ ότι υπάρχουν δομές του υπουργείου, στελεχωμένες από εκπαιδευτικούς με αυξημένα προσόντα που έχουν επιμορφωθεί με δημόσια χρήματα και έχουν εμπειρία χρόνων στο θεσμό, γεγονός που αποτελεί προστιθέμενη αξία, η οποία πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη, διότι αποτελεί σημαντική υποστήριξη και βοήθεια σε αυτήν την κομβική, για τους μαθητές/τριες χρονική περίοδο, ανήκουν στην εκπαιδευτική κοινότητα, έχουν σαφή εικόνα των αναγκών των μαθητών/τριών και των σχολικών μονάδων και είναι στη διάθεση της πολιτείας να

* <http://www.alfavita.gr/arhron/anakoinoseis/anoikti-epistoli-toy-panelliniy-sylogoy-ekpaideyti-kon-stelehon-sep-tis-de>

αξιοποιηθούν και να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στους μαθητές/τριες και στις οικογένειές τους.

«Υπάρχουν πολλοί αεριτζήδες σε αυτή την ιστορία», δήλωσε, επίσης, ο κ. Υπουργός.

Ποιος ευθύνεται γι' αυτό και τι κάνει το υπουργείο για την προστασία των μαθητών και των οικογενειών τους; Γιατί, λοιπόν, δεν ενισχύετε τη δημόσια και δωρεάν παροχή υπηρεσιών Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ώστε να μην ωθούνται οι μαθητές/τριες και οι γονείς σε τέτοιου είδους υπηρεσίες, ειδικά σε μια τόσο δύσκολη οικονομική συγκυρία; Είναι καθήκον της πολιτείας να εξασφαλίσει ένα αξιόπιστο δημόσιο και δωρεάν σύστημα Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Συμβουλευτικών Υπηρεσιών, το οποίο θα είναι αξιόπιστο, αποτελεσματικό και σύμφωνο με τα Ευρωπαϊκά δεδομένα, για να μπορούν ισότιμα όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την οικονομική και κοινωνική τους κατάσταση να απολαμβάνουν αυτές τις δωρεάν υπηρεσίες του δημόσιου σχολείου.

«Ότι έχουμε κι εμείς πολλές αδυναμίες επ' αυτού του ζητήματος, κι αυτό είναι σωστό» είπε ο κ. Υπουργός.

Αυτές οι αδυναμίες θα πάψουν με την κατάργηση των δομών; Μήπως θα βελτιωνόταν με την υποστήριξη και πρόθεση του υπουργείου να τις αναβαθμίσει και να τις στελεχώσει επαρκώς;

«Στο εθνικό σχέδιο επιμόρφωσης, ένα από τα στοιχεία θα είναι και τα θέματα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και μάλιστα είμαστε σε συνεννόηση με συγκεκριμένα τμήματα πανεπιστημιακά, που δεν είναι τα Παιδαγωγικά, να πηγαίνουν οι καθηγητές Πανεπιστημίου, για να κάνουν κάποιες παρουσιάσεις, που το κάνουν οι άνθρωποι πολλές φορές οικειοθελώς, να κάνουν παρουσιάσεις ως προς το επάγγελμα, ως προς την ειδικότητα κ.λ.π., ώστε να καταλάβουν τα παιδιά για ένα θέμα που είναι πολύ σύνθετο, το θέμα του Ε.Π.» απάντησε ο κ. Υπουργός.

Πού και πότε κάνουν οι καθηγητές Πανεπιστημίου αυτές τις παρουσιάσεις «οικειοθελώς»; Μήπως αυτές οι παρουσιάσεις οργανώνονται στην πλειοψηφία τους από τα ΚΕ.ΣΥ.Π.; Αναρωτηθήκατε άραγε, εάν είναι ισοτίμη η πρόσβαση όλων των μαθητών σε τέτοιες παρουσιάσεις; Πιστεύετε ότι οι ενημερώσεις των μαθητών/τριών από τους καθηγητές των Πανεπιστημίων, μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες όλων; Τι θα γίνει, κύριε Υπουργέ, με τις ορεινές περιοχές, τις νησιωτικές και τις περιοχές που δεν έχουν Πανεπιστήμια;

Σε άλλο σημείο της συνέντευξης αναφέρει ο κ. Υπουργός ότι το θέμα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού είναι ένα σύνθετο θέμα.

Είναι πράγματι πολύ σύνθετο το θέμα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, τόσο σύνθετο που να μην αρκεί μια ενημέρωση για τη σχολή, αλλά κυρίως η συμβουλευτική διαδικασία, με την οποία θα βοηθηθεί ο νέος και η νέα, για να ανακαλύψει τις κλίσεις του, τα ενδιαφέροντά του, τις προοπτι-

κές. Αυτό είναι όλη η ουσία, την οποία οφείλει να γνωρίζει το υπουργείο και να πειστεί για την αναγκαιότητα του θεσμού. Εάν συνεννωθούν οι δράσεις των υφιστάμενων δομών σύμφωνα με τα καθήκοντα, τις αρμοδιότητες και την χωροταξική κατανομή των ΚΕΔΔΥ, όπως διαφαίνεται από το σχέδιο νόμου, η παροχή υπηρεσιών Επαγγελματικού Προσανατολισμού θα διαμεσολαβείται από την ειδική αγωγή και εκπαίδευση και αυτό θα επηρεάσει το χαρακτήρα τους, τη δυνατότητα πρόσβασης όλων των παιδιών σε αυτές και την ποιότητά τους.

Συγκεκριμένα οι προβλεπόμενες δομές είναι λιγότερες από τα υπάρχοντα ΚΕ.ΣΥ.Π, στελεχώνονται από λιγότερα άτομα και συγκεντρώνονται χωροταξικά σε μια περιοχή πολλές φορές εκτός πολεοδομικού συγκροτήματος. Αποτέλεσμα αυτών θα είναι η αδυναμία πρόσβασης του μεγαλύτερου αριθμού μαθητών και μαθητριών στα νέα κέντρα άρα και στις υπηρεσίες Επαγγελματικού Προσανατολισμού, οι οποίες αφορούν όλο το μαθητικό πληθυσμό και τους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.

Στη συνέντευξή του ο κ. υπουργός δήλωσε ότι η Πολιτεία έχει υποχρεώσεις απέναντι στον εκπαιδευτικό και τα σχολεία.

Δεν πρέπει, λοιπόν, να διασφαλίζει την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση και προετοιμασία για τη ζωή σε όλους τους μαθητές/τριες; Δεν οφείλει να αναγνωρίζει ισότιμα την προσφορά του έργου και των υπηρεσιών όλων των εκπαιδευτικών;

Οι εκπαιδευτικοί που στελεχώνουν τα ΚΕ.ΣΥ.Π. είναι εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία, εκπαιδευτικοί της τάξης και μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Γνωρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και αυτό τους καθιστά τους πλέον κατάλληλους να προσφέρουν υπηρεσίες Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Η υπηρεσία των στελεχών στα ΚΕ.ΣΥ.Π. βρίσκεται σε πλήρη συνάφεια και σε ευθεία εξάρτηση με το παρεχόμενο διδακτικό έργο στις σχολικές μονάδες. Καθημερινά βρίσκονται μέσα στη σχολική τάξη. Δυστυχώς όμως δεν αναγνωρίζεται ως διδακτική η υπηρεσία τους και αυτό αποτελεί κατάφωρη αδικία, όταν μάλιστα γίνονται διακρίσεις και χρεώνεται ως διδακτική η υπηρεσία σε κάποια μόνο στελέχη και όχι σε όλους όσοι βρίσκονται σύμφωνα με τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα που ήδη ορίζονται με Υπουργικές Αποφάσεις, καθημερινά στην τάξη, κοντά στους μαθητές/τριες. Πώς δικαιολογείται ηθικά και νόμιμα αυτή η άδικη μεταχείριση;

Επανελλημένως έχουμε καταθέσει προτάσεις, οι οποίες στηρίζονται στην εμπειρία μας στην πρωτοβάθμια εφαρμογή του Σ.Ε.Π που μας επιτρέπει να έχουμε σαφή εικόνα των αναγκών των μαθητών/τριών και των σχολικών μονάδων. Όλες αυτές οι προτάσεις έχουν ως γνώμονα την καλύτερη δυνατή εφαρμογή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, το όφελος των νέων μας και το συμφέρον του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου.

Σε μια ύστατη προσπάθειά μας να διασωθεί ο θεσμός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού σας καταθέτουμε και πάλι τις προτάσεις μας:

Να αξιοποιήσετε το δίκτυο των ήδη υπαρχουσών δομών, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η δυνατότητα πρόσβασης σε όλους τους μαθητές/τριες σε χώρους, οι οποίοι πληρούν συγκεκριμένες προδιαγραφές, για να εξασφαλίζεται η παροχή υπηρεσιών και η συμβουλευτική διαδικασία με αποτελεσματικότητα και σεβασμό στο άτομο που συμμετέχει. Οι δομές υπάρχουν, κύριε Υπουργέ, και υποστηρίζουν καθημερινά το εκπαιδευτικό έργο και τα σχολεία. Αυτό που χρειάζεται είναι η συστηματική υποστήριξή τους, η αναβάθμισή τους, η στελέχωση και η οργάνωση των υπηρεσιών τους σε όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού έργου. Το οικονομικό κόστος των 79 ΚΕΣΥΠ που λειτουργούν σε όλη τη χώρα, αντισταθμίζεται από την πληθώρα των αιτημάτων που δέχονται και ικανοποιούν καθημερινά, από τις υπηρεσίες που παρέχουν και από τη σημασία του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών μας.

Να διασφαλιστεί η αυτενέργεια των υπαρχουσών δομών επαγγελματικού προσανατολισμού με καθορισμένο και σαφές πλαίσιο αρμοδιοτήτων και καθηκόντων, όπως ορίζεται ήδη από τις Υ.Α. και να διατηρηθεί η χωροταξική τους κατανομή ανάλογα με τις ανάγκες και ιδιαιτερότητες των περιοχών των σχολείων, τις ανάγκες των οποίων πρέπει να καλύψουν με αριθμό στελεχών αναλογικά των μαθητών/τριών, εάν στόχος των επικείμενων αλλαγών και του νέου φορέα είναι η ισότιμη πρόσβαση και υποστήριξη των σχολείων.

Η δημιουργία του Κ.Ε.Σ.Υ., ως κεντρικού φορέα που θα εξασφαλίζει τη συνεργασία μεταξύ των δομών, την επικοινωνία, την από κοινού συνεδρίαση και το συντονισμό, ώστε να υφίσταται ένα σχέδιο δράσης για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου, την επιστημονική εποπτεία του έργου των συμβούλων Ε.Π., τη διοικητική και γραμματειακή υποστήριξη, θα λειτουργήσει διευκολυντικά, συμβάλλοντας στην εφαρμογή των δράσεων σε όλα τα σχολεία, εξασφαλίζοντας τις ίσες ευκαιρίες προς όλους/ες τους μαθητές/τριες.

Η συγκέντρωση όμως των υποστηρικτικών δομών σε ενιαίο φορέα, που αναπαράγει τη γραφειοκρατία, την παθογένεια και τελικά την υπολειτουργία σε καμία περίπτωση δε θα λειτουργήσει προς την κατεύθυνση υποστήριξης των μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών και σχολείων.

Τα σχόλια περιπετούν.....

Ράνη Καλούρη
Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Πρόεδρος ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Γεώργιος Βλάχος, Ανδρέας Οικονόμου***

**ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΕΝΤΑΞΗ
ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΕΡΧΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΠΟΙΚΙΛΑ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ**

Οι τάξεις στα ελληνικά σχολεία έχουν γίνει πολυπολιτισμικές ως συνέπεια των παγκόσμιων κοινωνικοοικονομικών και πολιτικών αλλαγών των τελευταίων δεκαετιών. Η ένταξη των μαθητών/τριών που προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα θα μπορούσε να διευκολυνθεί σημαντικά με το σχεδιασμό και την υλοποίηση συμβουλευτικών προγραμμάτων που θα απευθύνονται σε μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς και συμβούλους και θα έχουν ως κύριους στόχους: α) να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή επίδοση, β) να προσφέρουν ψυχοκοινωνική υποστήριξη, γ) να συμβάλουν στην ομαλή μετάβαση των «ξένων» μαθητών στην αγορά εργασίας.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση, συμβουλευτική, διαφορετικότητα, ένταξη

Georgios Vlachos, Andreas Oikonomou***

**COUNSELING PROGRAMS IN ORDER TO FACILITATE
THE INTEGRATION OF STUDENTS FROM DIVERSE
CULTURAL BACKGROUNDS**

The classrooms in the Greek schools have become multicultural as a result of global socio-economic and political changes of recent decades. The integration of students from diverse cultural backgrounds could be greatly facilitated by the design and implementation of counseling programs aimed at students, parents, teachers and counselors and will have as main objectives: a) to improve academic performance, b) to offer psychosocial support, c) to contribute to the smooth transition of “foreign” students in the labor market.

Key-words: education, counseling, diversity, integration

* Ο Γ.Β. είναι εκπαιδευτικός, Μ.Εδ. Επικοινωνία: Γενναδίου 4, Αμπελόκηποι, 56121, Θεσσαλονίκη, 6973077313, gpvlachos@hotmail.com

** Ο Α.Ο. είναι επίκουρος καθηγητής Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Επικοινωνία: Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Θεσσαλονίκης, Σχολικό Συγκρότημα «Ευκλείδης», 54639, Θεσσαλονίκη, 6972692316, 2310833708, aoikonomou@aspete.gr

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει αρχίσει να εισρέει στη Ελλάδα ένας μεγάλος αριθμός μεταναστών και προσφύγων. Οι μεγάλες κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές αλλαγές που συνέβησαν τις τελευταίες δεκαετίες στην Ανατολική Ευρώπη και στα Βαλκάνια, η ένταση του φαινομένου της φτώχειας στις περισσότερες χώρες της Ασίας και της Αφρικής και οι πολεμικές συγκρούσεις που ξέσπασαν σε αρκετές από τις παραπάνω περιοχές, υποχρέωσαν μεγάλο αριθμό ανθρώπων να μετακινηθούν εκούσια ή ακούσια προς τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, άρα και προς την Ελλάδα, σε αναζήτηση καλύτερης τύχης. Το φαινόμενο που περιγράφηκε παραπάνω έχει επιφέρει μεγάλες αλλαγές στην ελληνική κοινωνία και στην σύνθεση των σχολικών τάξεων, οι οποίες απέκτησαν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα και έθεσε ζητήματα αναφορικά με την υποδοχή, ένταξη και εκπαίδευση μαθητών/τριών που προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι μέσα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, να προτείνει τρόπους ομαλότερης ένταξης των μαθητών/τριών που προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα μέσω του σχεδιασμού και της υλοποίησης συμβουλευτικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων.

Σε αντίθεση με άλλες χώρες με μεγάλη παράδοση στη σχολική συμβουλευτική, όπως οι Η.Π.Α. και η Μεγάλη Βρετανία, στην Ελλάδα η παροχή συμ-

βουλευτικών υπηρεσιών, σύμφωνα με την Αθανασιάδου (2011), περιορίζεται κυρίως στις δομές ειδικής αγωγής, σε ορισμένα ιδιωτικά σχολεία, καθώς και στα ΚΕ.ΣΥ.Π. για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η ομαλή ένταξη των «διαφορετικών» μαθητών μπορεί να υποβοηθηθεί σημαντικά εφόσον στα ελληνικά σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης λειτουργήσουν οργανωμένες δομές συμβουλευτικής υποστήριξης στελεχωμένες από επαγγελματίες ψυχολόγους συμβούλους και οι εκπαιδευτικοί καταρτιστούν και επιμορφωθούν προκειμένου να αποκτήσουν βασικές γνώσεις συμβουλευτικής και ιδιαίτερα διαπολιτισμικής συμβουλευτικής, η οποία θεωρείται ως καταλληλότερη θεωρητική και πρακτική προσέγγιση για τις ανάγκες των «διαφορετικών» μαθητών (Αθανασιάδου, 2011· Μάνου, 2013).

Προγράμματα συμβουλευτικής παρέμβασης

Προκειμένου να ενταχθούν ομαλά οι μαθητές που προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα στο ελληνικό σχολείο κρίνεται σκόπιμο να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν προγράμματα που θα απευθύνονται σε μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς και συμβούλους. Τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να έχουν ως κύριους σκοπούς: α) να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή επίδοση και να μειώσουν τη σχολική διαρροή των «άλλων» μαθητών, β) να προσφέρουν ψυχοκοινωνική υποστήριξη στους μαθητές αυτούς, γ)

να συμβάλουν στην ομαλή μετάβαση των «διαφορετικών» μαθητών στην ενήλικη ζωή και στην αγορά εργασίας.

Προγράμματα για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης - διαρροής

Η συμβουλευτική μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των «ξένων» μαθητών, καθώς και στη μείωση της σχολικής διαρροής. Σύμφωνα με την Coelho (2007), τα αποτελεσματικά σχολεία παρακολουθούν την πρόοδο όλων των μαθητών, ιδιαίτερα όμως αυτών που προέρχονται από διαφορετικό γλωσσικό, πολιτισμικό ή εθνικό υπόβαθρο, και προσφέρουν στήριξη σε όσους την χρειάζονται. Καθώς οι «άλλοι» μαθητές έρχονται χωρίς γνώση της γλώσσας και της κουλτούρας του σχολείου, είναι απαραίτητο να βοηθηθούν, ώστε να ενταχθούν ομαλά στο νέο περιβάλλον και να εξελιχθούν ακαδημαϊκά. Η πρόοδος των «άλλων» μαθητών πρέπει να παρακολουθείται στενά και σε συνεχή βάση σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, καθώς από τις έρευνες προκύπτει ότι οι μαθητές των ομάδων αυτών εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά σχολικής αποτυχίας και διαρροής σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές. Το έργο της παρακολούθησης της επίδοσης αναλαμβάνουν εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί κατάλληλα ή το συμβουλευτικό προσωπικό του κάθε σχολείου, στην περίπτωση που αυτό υφίσταται (Coelho, 2007: 281-282).

Όπως υποστηρίζει η ίδια συγγραφέας, η παρακολούθηση της προόδου

πρέπει να ξεκινά με τη δημιουργία ενός φακέλου αξιολόγησης, όπου καταχωρούνται η αρχική συνέντευξη και αξιολόγηση του μαθητή. Στο φάκελο αυτό πρέπει να έχουν πρόσβαση όλοι οι εκπαιδευτικοί, ενώ ο σύμβουλος που έχει αναλάβει την παρακολούθηση της προόδου ενημερώνει όλους τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται με ένα σημείωμα το οποίο περιλαμβάνει βασικές πληροφορίες για τον μαθητή. Ανά τακτά διαστήματα ο σύμβουλος συγκαλεί σε συνάντηση όλους τους εκπαιδευτικούς του παιδιού, από τους οποίους ζητείται να φέρουν όποιο υλικό μπορεί να δώσει πληροφορίες για την πρόδοό του. Οι συναντήσεις αυτού του τύπου πρέπει να οργανώνονται σε τακτική βάση για κάθε μαθητή, ώστε να προλαμβάνονται τυχόν προβλήματα και να οργανώνονται άμεσα παρεμβάσεις, προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές. Οι συναντήσεις αυτές έχουν ως δευτερεύοντα στόχο να καθιευχιστούν οι εκπαιδευτικοί με περιορισμένη εμπειρία στη διδασκαλία των «διαφορετικών» μαθητών και να υπάρξει διάχυση των γνώσεων, της πείρας και των στρατηγικών των περισσότερων έμπειρων εκπαιδευτικών. Οι σύμβουλοι επίσης θα πρέπει να ενημερώνουν τους καινούργιους δασκάλους των μαθητών, όταν αυτοί αλλάζουν τάξη ή σχολείο. Τέλος, είναι απαραίτητο να συνεχίζεται η παρακολούθηση της προόδου των «άλλων» μαθητών τουλάχιστον για τα πέντε πρώτα χρόνια, ακόμα και αν μετά από δύο ή τρία χρόνια έχουν ενταχθεί πλήρως στο πρόγραμμα του σχολείου και δεν παρακολουθούν κάποιο τμήμα εκμάθησης της γλώσσας υποδοχής

(Coelhio, 2007: 282-284). Άλλωστε, όπως υποστηρίζουν οι Baker (2000) και Cummins (2002), οι αλλόγλωσσοι μαθητές χρειάζονται τουλάχιστον 5-7 χρόνια για να φτάσουν τους γηγενείς μαθητές στις επιδόσεις ως προς την ακαδημαϊκή χρήση της γλώσσας (Baker, 2000· Cummins, 2002).

Η παρακολούθηση της προόδου ομάδων μαθητών δεν γίνεται με σκοπό να ετικετοποιήσει, να δημιουργήσει στερεότυπα ή να κατηγορήσει συγκεκριμένες εθνοπολιτισμικές ομάδες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχολείο, αλλά να πληροφορήσει την ευρύτερη κοινότητα και να προλάβει προβλήματα. Η ύπαρξη διαφορών στην επίδοση ή στην εγκατάλειψη ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες μαθητών αποτελεί ένδειξη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν ικανοποιεί τις ανάγκες όλων των μαθητών και καλεί στη λήψη μέτρων (Coelhio, 2007: 285-286).

Επίσης οι συμβουλευτικές παρεμβάσεις πρέπει να στοχεύουν στο να βοηθηθούν οι ίδιοι οι μαθητές να αυτοβελτιωθούν και να βρουν τρόπους να χαράξουν τη δική τους εκπαιδευτική πορεία. Σε αυτή τη διαδικασία οι σύμβουλοι μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές ανιχνεύοντας σε ποια μαθήματα τα παιδιά έχουν άνεση και σε ποια δυσκολεύονται, ποια είναι τα «δυνατά» τους σημεία και ποιες οι «αδυναμίες» τους, ποιο με λίγα λόγια είναι το μαθησιακό τους προφίλ, ώστε μέσα από μεταγνωστικές διαδικασίες οι μαθητές να βρουν εναλλακτικούς τρόπους μάθησης και να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Coelhio, 2007).

Τέλος, οι οικογένειες των «ξένων»

μαθητών πρέπει να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία αυτή, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Για να γίνει όμως αυτό, οι οικογένειες των μαθητών αυτών έχουν ανάγκη να καταλάβουν το εκπαιδευτικό σύστημα που υποδέχεται τα παιδιά τους και χρειάζονται ουσιαστική συνεργασία με το σχολείο. Εδώ ο ρόλος του συμβούλου είναι κρίσιμος, καθώς φροντίζει: α) για την προώθηση της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας, ώστε να υπάρξει κατανόηση και σύμπραξη προκειμένου να επιτευχθεί ο κοινός στόχος, β) για την ενημέρωση των γονέων, ώστε να κατανοήσουν τις πολιτικές του σχολείου, τα αναλυτικά προγράμματα και τις προσδοκίες του σχολείου και της κοινότητας (Μπίμπου, 2013).

Την αναγκαιότητα υλοποίησης προγραμμάτων και συμβουλευτικών παρεμβάσεων με στόχο τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και τη μείωση της σχολικής διαρροής των «άλλων» μαθητών ενισχύουν έρευνες που έγιναν σε Η.Π.Α. και Μεγάλη Βρετανία και δείχνουν ότι η εφαρμογή ανάλογων προγραμμάτων είχε θετικά αποτελέσματα στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών αυτών (Cooper, 2009· E.E.T.A.A., 2011· Lapan κ.ά., 2001· Lee κ.ά., 2009· Welsh, 2009).

Προγράμματα για την ψυχοκοινωνική υποστήριξη των «άλλων» μαθητών

Ένας τομέας στον οποίο οι λειτουργοί συμβουλευτικής μπορούν να βοηθήσουν στην ομαλή ένταξη των

«άλλων» μαθητών στο σχολείο είναι να προσφέρουν υπηρεσίες αρχικού προσανατολισμού στους μαθητές και στους γονείς τους που για πρώτη φορά έρχονται σε επαφή με το σχολείο. Μια θετική υποδοχή και χρήσιμες υπηρεσίες προσανατολισμού μπορεί να έχουν πολύ θετική επίδραση στην ένταξη των «διαφορετικών» μαθητών στο ακαδημαϊκό πρόγραμμα και στην κοινωνική ζωή του σχολείου. Μια θετική αντιμετώπιση αυξάνει επίσης την πιθανότητα να θέλουν οι γονείς να συνεχίσουν να έχουν σχέση με το σχολείο και να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Επίσης τις πρώτες μέρες οι λειτουργοί συμβουλευτικής στο σχολείο θα πρέπει να πραγματοποιήσουν μια άτυπη συνέντευξη, ώστε να συγκεντρώσουν πληροφορίες για την προηγούμενη σχολική εμπειρία και την φυσική και ψυχική υγεία του παιδιού καθώς και της συνθήκες μετανάστευσης. Στη συνέχεια θα φροντίσουν να ενημερωθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται στην εκπαίδευση του μαθητή. Οι λειτουργοί συμβουλευτικής μπορούν επίσης να βοηθήσουν στην προσαρμογή των μαθητών στο καινούριο πολιτισμό οργανώνοντας προγράμματα υποστήριξης από συμμαθητές/τριες ή οργανώνοντας συνεδρίες ομαδικής συμβουλευτικής που εστιάζονται σε συγκεκριμένες πλευρές του πολιτισμικού σοκ και της προσαρμογής και βοηθούν στη δημιουργία κλίματος αλληλεγγύης και κοινών εμπειριών, οι οποίες μπορεί να λειτουργήσουν υποστηρικτικά για τους «άλλους» μαθητές και να τους προσφέρουν χρήσιμες στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων (Coelhio, 2007).

Ένας άλλος τομέας στον οποίο η συμβουλευτική στα σχολεία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές που προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι αυτός της αυτοεκτίμησης, στον οποίο φαίνεται να υπολείπονται οι μαθητές αυτοί σε σχέση με τους γηγενείς. Σύμφωνα με τους Brouzos και Rapti (2001), ένας από τους βασικούς στόχους της σχολικής συμβουλευτικής είναι να βοηθήσει τους μαθητές να γνωρίσουν περισσότερο τον εαυτό τους και να αναπτύξουν την αυτοεικόνα τους, ιδιαίτερα στο επίπεδο της αυτοεκτίμησης. Έρευνες από όλο τον κόσμο δείχνουν ότι η αυτοεκτίμηση επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση και την ένταξη των μαθητών γενικότερα. Πέρα από τα παραπάνω η σχολική συμβουλευτική βοηθά στην ενθάρρυνση, στην προαγωγή της αυτοβοήθειας, στην ενίσχυση και στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών. Η αυτοεκτίμηση φαίνεται επίσης να επηρεάζει τόσο τον τομέα της σχέσης με τον εαυτό, όσο και τον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων. Χαμηλή αυτοεκτίμηση σημαίνει ότι το άτομο νιώθει ότι δεν εκτιμάται από τους άλλους. Αυτό το συναίσθημα αδυνατίζει την αυτοπεποίθηση και επιβεβαιώνει την αδυναμία του να επιτύχει τους προσωπικούς ή επαγγελματικούς στόχους. Η χαμηλή αυτοπεποίθηση έχει αρνητική επίπτωση στις διαπροσωπικές σχέσεις του ατόμου και το κάνει να είναι είτε παθητικό, είτε επιθετικό, είτε να επηρεάζεται ευκολότερα από τους άλλους. Επίσης η χαμηλή αυτοεκτίμηση κάνει το άτομο περισσότερο αυστηρό με τους άλλους και τον εαυτό

του. Αντίθετα η υψηλή αυτοεκτίμηση κάνει το άτομο να πιστεύει ότι οι άλλοι νοιάζονται γι' αυτό, με αποτέλεσμα να συνάπτει περισσότερες ισότιμες και υγιείς σχέσεις και να είναι περισσότερο έτοιμο να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες και τις αποτυχίες (Brouzos & Rapti, 2001). Τέλος, η αυτοεκτίμηση συνδέεται με την ακαδημαϊκή επίδοση, το άγχος και τη γενικότερη ψυχική κατάσταση των μαθητών. Υψηλή αυτοεκτίμηση σημαίνει υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, λιγότερο άγχος και καλύτερη γενικά ψυχική κατάσταση (Vela κ.ά., 2016).

Οι λειτουργοί συμβουλευτικής στο σχολείο πρέπει επίσης να εστιάσουν σε τομείς που αφορούν την προετοιμασία των μαθητών να αποδεχτούν τον πολιτισμικά ποικίλο κόσμο, καθώς τα προβλήματα που εγείρονται από τον ρατσισμό εξακολουθούν να υπάρχουν παρά τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις για την υποδοχή και ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων (Μπρούζος & Ράπτη, 2004). Για τον λόγο αυτό πρέπει να διαμορφωθούν και να υλοποιηθούν προγράμματα που θα αφορούν στην ευαισθητοποίηση, ενημέρωση, κατανόηση και άσκηση δεξιοτήτων όλων των μαθητών της τάξης στα θέματα της επικοινωνίας, της αποδοχής της «διαφορετικότητας», της προαγωγής της αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης, τις σχέσεις με εκπαιδευτικούς, συνομηλίκους και γονείς (Καλαντζή-Αζίζι & Χατζηχρήστου, 1999). Ιδιαίτερα σημαντικό κρίνεται το θέμα της προαγωγής της αυτοεκτίμησης και των γηγενών μαθητών, καθώς η αποδοχή του εαυτού συνδέεται με την απο-

δοχή των άλλων και της «διαφορετικότητας» εν γένει. Έρευνες δείχνουν ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση προωθεί την αποδοχή του άλλου, επομένως η προαγωγή της αυτοεκτίμησης στο σχολείο οδηγεί στην αποδοχή των «διαφορετικών» μαθητών. Προκειμένου λοιπόν οι γηγενείς μαθητές να αποδεχτούν τους άλλους είναι απαραίτητο πρώτα να αναγνωρίσουν την δική τους αξία και να νιώσουν ότι εκτιμώνται ως προσωπικότητες (Brouzos & Rapti, 2001).

Ένας άλλος τομέας που πρέπει να εστιάσουν τα προγράμματα συμβουλευτικής παρέμβασης αφορά στην ενημέρωση και συμβουλευτική όλων των γονέων, γηγενών ή μη, σε θέματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών και σε θέματα συνεργασίας μεταξύ οικογένειας-σχολείου-κοινότητας. Η παρέμβαση μπορεί να δημιουργήσει δίκτυα που θα είναι σε θέση να εντοπίζουν, να κινητοποιούν και να αξιοποιούν δομές και χρήσιμες πηγές που μπορούν να βοηθήσουν στις ανάγκες των γονέων και των παιδιών τους (κοινωνικές υπηρεσίες, κέντρα ψυχικής υγείας, συμβουλευτικοί σταθμοί των δήμων, ιατρικές και νομικές υπηρεσίες, ξενώνες, μεταναστευτικοί φορείς). Επίσης οι παρεμβάσεις πρέπει να έχουν ως στόχους: α) την κατανόηση και την στήριξη αξιών και γνώσης που έρχεται από τις οικογένειες, β) την προώθηση της σχολικής επιτυχίας όχι ως ατομική επίτευξη, αλλά ως ομαδική δραστηριότητα, γ) την ανάπτυξη πολιτισμικών και γλωσσικών γεφυρών μεταξύ των διαφορετικών παιδιών και δ) την απόρριψη της προώθησης μιας κοινής κουλτούρας που προσπαθεί να

εξαφανίσει στην ουσία τις πολιτισμικές διαφορές και θεωρεί πως η ισότητα ευκαιριών διασφαλίζεται με τις ίδιες παροχές (Μπίμπου, 2013).

Καθώς ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός στην ομαλή ένταξη των «ξένων» μαθητών, τα προγράμματα πρέπει να στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση, ενημέρωση και συμβουλευτική εκπαιδευτικών για θέματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, διαπροσωπικής επικοινωνίας, διαπολιτισμικής κατανόησης και υποστήριξης των «διαφορετικών» μαθητών και συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινότητας. Τέλος, τα προγράμματα θα πρέπει να αφορούν στην κατάρτιση και επιμόρφωση των ίδιων των συμβούλων στη συμβουλευτική υποστήριξη των «άλλων» μαθητών με βάση τις συγκεκριμένες ανάγκες και τις δυσκολίες προσαρμογής των μαθητών αυτών, με σκοπό τη διευκόλυνση της ένταξής τους στο σχολείο, καθώς και των γονέων τους στην ελληνική σχολική κοινότητα και κοινωνία γενικότερα (Καλαντζή-Αζίζι & Χατζηχρήστου, 1999).

Η αναγκαιότητα της υλοποίησης προγραμμάτων και συμβουλευτικών παρεμβάσεων για τη διευκόλυνση της ψυχοκοινωνικής ένταξης των «ξένων» μαθητών καταδεικνύεται από έρευνες, οι οποίες δείχνουν ότι η εφαρμογή παρόμοιων προγραμμάτων βελτίωσε τους τομείς της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, τις σχέσεις με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές, ενώ αύξησε τις θετικές συμπεριφορές και μείωσε τις κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες (Cooper, 2009· Lapan κ.ά.,

2001· Lee κ.ά., 2009· Welsh, 2009· Χατζηχρήστου κ.ά., 2001).

Προγράμματα παρέμβασης για σπουδές-επαγγελματικό προσανατολισμό

Ένας άλλος τομέας στον οποίο η συμβουλευτική στα σχολεία μπορεί να βοηθήσει τους «διαφορετικούς» μαθητές είναι αυτός του προσανατολισμού. Σύμφωνα με την Coelhio (2007), είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι σύμβουλοι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση να βοηθούν τους μαθητές να καταλάβουν ποια μαθήματα και ποιες κατευθύνσεις χρειάζεται να επιλέξουν, ώστε να αποφοιτήσουν από το λύκειο και να μπουν στο εργατικό δυναμικό ή να περάσουν στο μεταλυκειακό εκπαιδευτικό ίδρυμα της επιλογής τους (Coelhio, 2007: 288). Ιδιαίτερα αφού η φαίνεται ότι οι σύμβουλοι προσανατολισμού είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν τις αποφάσεις που λαμβάνουν οι μαθητές σχετικά με την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος (Pham & Keenan, 2011). Στην περίπτωση των «ξένων» μαθητών οι σύμβουλοι προσανατολισμού μπορούν να λειτουργήσουν ως *κοινωνικό κεφάλαιο* για τους μαθητές και τις οικογένειές τους προσφέροντάς τους πολύτιμη τεχνική και ψυχολογική βοήθεια και πληροφόρηση και να αναπληρώσουν σε μεγάλο βαθμό την έλλειψη κοινωνικής δικτύωσης των «ξένων» μαθητών και των οικογενειών τους (Bryan, κ.ά., 2011).

Η παροχή υποστήριξης στους συμβουλευόμενους πρέπει να γίνεται με

ολιστικό τρόπο και οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας χρειάζεται να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και την ενσυναίσθηση, ώστε να βοηθήσουν τους συμβουλευόμενους με διαφορετικά υπόβαθρα στη ομαλή μετάβαση στην ενήλικη ζωή και στη σωστή επιλογή ενός επαγγέλματος. Για να το κάνουν αυτό πρέπει να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο η φυλή, η εθνικότητα, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το φύλο, οι επιρροές της οικογένειας, και άλλες μεταβλητές του περιβάλλοντος επηρεάζουν την κοσμοθεωρία του συμβουλευόμενου, και, συνεπώς, τις επιλογές σταδιοδρομίας του. Οι παραπάνω μεταβλητές πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους συμβούλους σταδιοδρομίας, ώστε να είναι αποτελεσματική η παρέμβασή τους και τα μέλη διαφόρων φυλετικών και εθνικών ομάδων να μην «καθοδηγούνται» σε ένα στενό φάσμα επαγγελματικών επιλογών (Amundson κ.ά., 2008). Για να μειωθεί η παραπάνω πιθανότητα οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας χρειάζεται να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο η οικογένεια και το πολιτιστικό περιβάλλον ενός ατόμου το επηρεάζουν. Η μελέτη των μηνυμάτων που μεταδίδει η οικογένεια καταγωγής ενός ατόμου βοηθάει τους συμβούλους σταδιοδρομίας να ξεκαθαρίσουν τον τρόπο με τον οποίο θα εξετάσουν τη συμπεριφορά του ατόμου σε σχέση με τους ρόλους στη ζωή του. Η αντίληψη των ρόλων ζωής μεταφέρει συχνά βαθιά ριζωμένες αξίες που μπορεί να είναι λειτουργικές και κατάλληλες για την κοινωνία από την οποία προέρχονται οι «άλλοι» μαθητές αλλά όχι για την

κοινωνία υποδοχής. Σε ορισμένες φυλετικές ή εθνοτικές ομάδες, οι άντρες και οι γυναίκες καλούνται να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένες προσδοκίες σχετικά με τους ρόλους που θα διαδραματίσουν και τα είδη επαγγελμάτων που θα ασκήσουν. Επίσης οι αξίες των συμβουλευόμενων ενδέχεται να είναι διαφορετικές από αυτές της κυρίαρχης κουλτούρας, περισσότερο επικεντρωμένες στην ομάδα και στην οικογένεια και λιγότερο ατομικιστικές (Amundson κ.ά., 2008· Arthur & McMahon, 2005). Άλλοι παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη και επηρεάζουν τις επιλογές σταδιοδρομίας είναι: το άγχος, οι πολλαπλές ταυτότητες, οι συνθήκες μετανάστευσης, οι δυσκολίες ένταξης, καθώς και τα πιθανά προβλήματα διακρίσεων και ρατσισμού. Οι παράγοντες αυτοί πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους συμβούλους σταδιοδρομίας, όταν έχουν απέναντί τους «ξένους» μαθητές (Stebbleton, 2007).

Προκειμένου να αυξηθούν τα ποσοστά των «ξένων» μαθητών που συνεχίζουν στην Ανώτατη Εκπαίδευση, οι σύμβουλοι προσανατολισμού πρέπει να λάβουν υπόψη την επίδραση που έχουν οι υψηλές προσδοκίες στις αποφάσεις των μαθητών των ομάδων αυτών. Οι υψηλές προσδοκίες των δασκάλων και των συμβούλων προσανατολισμού και η επιμονή τους στη συνέχιση των σπουδών στο πανεπιστήμιο μπορεί να επηρεάσει θετικά τους «διαφορετικούς» μαθητές στον τομέα αυτό. Επίσης οι υψηλές προσδοκίες των γονέων μπορούν να επιδράσουν προς αυτήν την κατεύθυνση. Για τον λόγο αυτό οι σύμβουλοι θα πρέπει να επι-

διώξουν την εμπλοκή των οικογενειών προκειμένου να κατευθυνθούν οι «ξένοι» μαθητές προς ανώτερες σπουδές. Άλλωστε, όπως ειπώθηκε παραπάνω, η τόνωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης συνδέεται άμεσα με τις υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Storlie, 2013· Vela κ.ά., 2016).

Τα οφέλη από την εφαρμογή παρόμοιων προγραμμάτων συμβουλευτικής παρέμβασης καταδεικνύουν έρευνες που έχουν γίνει στις Η.Π.Α. και δείχνουν ότι τα προγράμματα αυτά συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των «ξένων» μαθητών ως προς την ικανότητά τους να συνεχίσουν στην Ανώτατη Εκπαίδευση και στην αύξηση των ποσοστών πρόσβασης των μαθητών αυτών στα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Bryan κ.ά., 2011· Marsico & Getch, 2009· Pham & Keenan 2011· Vela κ.ά., 2016).

Συμπεράσματα

Η ομαλή ένταξη των «ξένων» μαθητών θα μπορούσε να υποβοηθηθεί σημαντικά εφόσον στα ελληνικά σχολεία λειτουργούσαν οργανωμένες δομές συμβουλευτικής υποστήριξης στελεχωμένες από επαγγελματίες ψυχολόγους συμβούλους και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είχαν καταρτιστεί και επιμορφωθεί προκειμένου να αποκτήσουν βασικές γνώσεις συμβουλευτικής και ιδιαίτερα της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής, η οποία θεωρείται ως καταλληλότερη θεωρητική και πρακτική προσέγγιση για τις ανάγκες των «άλλων» μαθητών.

Προκειμένου να ενταχθούν ομαλά οι «διαφορετικοί» μαθητές στο ελληνικό σχολείο κρίνεται σκόπιμο να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν προγράμματα συμβουλευτικών παρεμβάσεων που να απευθύνονται σε μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς και συμβούλους.

Τα προγράμματα που προτείνονται αφορούν στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων και τη μείωση της σχολικής διαρροής μέσω της συστηματικής παρακολούθησης και υποστήριξης της προόδου των «άλλων» μαθητών, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους. Επίσης, τα προγράμματα που προτείνονται αφορούν στην ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών των ομάδων αυτών μέσω παρεμβάσεων: α) αρχικού προσανατολισμού των «ξένων» μαθητών και των οικογενειών τους, β) ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών των ομάδων αυτών, κάτι που αναμένεται επιδράσει θετικά σε διάφορα επίπεδα, γ) προετοιμασίας για την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη μείωση των ρατσιστικών φαινομένων, δ) που αφορούν γονείς και εκπαιδευτικούς. Τέλος, προτείνονται προγράμματα και παρεμβάσεις που έχουν ως στόχο την ομαλή μετάβαση των μαθητών από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα στην ενήλικη ζωή και την αγορά εργασίας της χώρας υποδοχής και την αύξηση των ποσοστών των «ξένων» μαθητών που έχουν πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση, ώστε να μην αναπαράγονται οι κοινωνικές ανισότητες. Την αναγκαιότητα σχεδιασμού και υλοποίησης των προγραμμάτων και των παρεμβάσεων

αυτών καταδεικνύουν τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα ερευνών που έχουν γίνει κυρίως σε Η.Π.Α. και Μ. Βρετανία και δείχνουν τη σημαντική βελτίωση που προκύπτει από την εφαρμογή τέτοιου είδους προγραμμάτων σε κάθε έναν από τους τομείς που αναφέρθηκαν παραπάνω.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασιάδου, Χ. (2011). Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στο σχολικό πλαίσιο. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 289-308.
- Amundson, N. E., Harris-Bowlsbey, J., Spencer, G. N. (2008). *Βασικές Αρχές Επαγγελματικής Συμβουλευτικής: Διαδικασίες και Τεχνικές*, Αθήνα, Εκδόσεις Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού.
- Arthur, N. & McMahon, M. (2005). Multicultural Career Counseling: Theoretical Applications of the Systems Theory Framework. *The Career Development Quarterly*, 53, 208-222.
- Baker, C. (2000). *The Care and Education of Young Bilinguals: An Introduction for Professionals*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Brouzos, A. & Rapti, K. (2001). School Counseling and the acceptance of difference in the Greek School. *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 14, 243-252.
- Bryan, J., Moore-Thomas, C., Day-Vines, L. N., & Holcomb-McCoy, C. (2011). School Counselors as Social Capital: The Effects of High School College Counseling on College Application Rates. *Journal of Counseling and Development*, 89, 190-199.
- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*, Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.
- Cooper, M. (2009). Counselling in UK Secondary Schools: A Comprehensive Review of Audit and Evaluation Data. *Counselling and Psychotherapy Research*, 9/3, 137-150.
- Cummins, J. (2002). *Ταντότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, Αθήνα, Gutenberg.
- E.E.T.A.A. (2011). *Ένταξη των Παιδιών των Μεταναστών στην Ελληνική Κοινωνία «Δεύτερη Γενιά»: Οδηγός καλών πρακτικών*, Αθήνα, Ε.Ε.Τ.Α.Α.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Χατζηχρήστου, Χ. (1999). *Άγχος, Αυτοεκτίμηση και Διαπροσωπικές Σχέσεις Μαθητών Πολυπολιτισμικών Σχολείων-Μέρος II*, Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Lapan, R. T., Gysbers, N. C., Petroski, G. F. (2001). Helping Seventh Graders be Safe and Successful: A Statewide Study of the Impact of Comprehensive Guidance and Counseling Programs. *Journal of Counseling & Development*, 79, 320-330.
- Lee, R. C., Tile, C. E., White, J. E. (2009). The Place2Be: Measuring the Effectiveness of a Primary School-based Therapeutic Intervention in England and Scotland. *Counselling and Psychotherapy Research*, 9/3, 151-159.
- Μάνου, Α. (2013). *Πολιτισμική Ετερότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού και της Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής στην Ενσωμάτωση των Αλλοδαπών Μαθητών*, Διδακτορική Διατριβή, Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Marsico, M. & Getch, Y. Q. (2009). Transitioning Hispanic Seniors from High School to College. *Professional School Counseling*, 12/6, 458-462.

- Μπίμπου, Ι. (2013). *Μετανάστευση, Ψυχολογία και Σχολείο*, Θεσσαλονίκη, Π.Τ.Δ.Ε.-Α.Π.Θ.
- Μπρούζος, Α. & Ράπτη, Κ. (2004). Η Αναγκαιότητα Συμβουλευτικής στην Ελληνική Εκπαίδευση την εποχή της Παγκοσμιοποίησης. *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 17, 181-192.
- Pham, C. & Keenan, T. (2011). Counseling and College Matriculation: Does the Availability of Counseling Affect College-going Decisions among Highly Qualified First-generation College-bound High School Graduates?. *Journal of Applied Economics and Business Research*, 1, 12-24.
- Stebbleton, J. M. (2007). Career Counseling with African Immigrant College Students: Theoretical Approaches and Implications for Practice. *The Career Development Quarterly*, 55, 290-312.
- Storlie, C. A. (2013). *Career Counseling with Undocumented Latino Youth: A Qualitative Analysis of School Counselors*, PhD Thesis, Iowa City, University of Iowa, Διαθέσιμο 18/11/2016 στον δικτυακό τόπο: <http://ir.uiowa.edu/etd/2639>.
- Vela, J. C., Flamez, B., Sparrow, G. S., & Lerma, E. (2016). Understanding Support from School Counselors as Predictors of Mexican American Adolescents' College-going Beliefs. *Journal of School Counseling*, 14/7, Διαθέσιμο 14/11/2016 στον δικτυακό τόπο: <http://jsc.montana.edu/articles/v14n7.pdf>.
- Welsh, J. (2009). *The Impacts of Personal Counseling on Stress, Academic Success, and Retention in Community College Students*, San Jose, San Jose State University, Διαθέσιμο 17/11/2016 στον δικτυακό τόπο: http://www.sjsu.edu/socialwork/docs/6JennaWelsh298outstanding_project.pdf.
- Χατζηχρήστου, Χ., Γκαρή, Α., Μυλωνάς, Κ., & Λικιτσάκου, Κ. (2001). Πρόγραμμα Διαπολιτισμικής Κατανόησης και Ψυχοκοινωνικής Υποστήριξης Παλιννοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών, στο Ν. Ζούκης, Θ. Μητάκος (Επιμ.), *Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση. Πρακτικά Γ' Διεθνούς Συνεδρίου*, Ναύπλιο, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.

†Δρ. Αργυρίου Αργύριος*

**ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ:
ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΓΙΑ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΟΥΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ
ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΑΡΙΣΤΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΔΟΠ**

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να καταγράψει τις απόψεις των Διευθυντών/τριων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα για την σημαντικότητα που αποδίδουν σε μια σειρά προτάσεων, οι οποίες δηλώνουν τα χαρακτηριστικά ποιότητας των σχολείων με βάση τις θεμελιώδεις αρχές της αριστείας και τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ). Η εμπειρική μας έρευνα είναι ποσοτική και διεξήχθη με τη μέθοδο της επισκόπησης, ενώ η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια ερωτηματολογίου. Το ερευνητικό δείγμα αντιστοιχεί σε 106 δημόσια σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Αττικής (N= 106). Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν τα χαρακτηριστικά ποιότητας των σχολείων με βάση τις θεμελιώδεις αρχές της αριστείας και τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Οι επιμέρους στατιστικές αναλύσεις εντόπισαν διαφοροποιήσεις στις απόψεις των Διευθυντών/τριων για τα χαρακτηριστικά ποιότητας των σχολείων με βάση τις θεμελιώδεις αρχές της αριστείας και τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ).

Λέξεις κλειδιά: Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Ηγεσία, Σχολική μονάδα, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συμπληρώνεται η περιλήψη στα αγγλικά:

SUMMARY

The aim of the specific research is to record the School Principals' views of Secondary Education in Greece on the importance of a series of suggestions which state the quality characteristics of schools based on the fundamental principles of excellence and Total Quality Management. The results of the research point out the quality characteristics of schools based on the fundamental principles of excellence and Total Quality Management. The individual statistic analyses spotted diversities among the Principals' views on the quality characteristics of schools based on the fundamental principles of excellence and Total Quality Management.

Key words: Total Quality Management, Leadership, School, Secondary Education.

* Συμπληρώνεται σχεδόν ένας χρόνος από τότε που έφυγε από κοντά μας ο αγαπητός φίλος, εκλεκτός συνάδελφος, μέλος της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., Αργυρίου Αργύρης, Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφερειακής Ενότητας Δυτικής Αττικής, με πλούσιο επιστημονικό έργο και, κυρίως, με ξεχωριστό ήθος και ανθρωπιά. Δυστυχώς ο χρόνος που χρειάζεται για τις διαδικασίες κρίσης των άρθρων και τα τεχνικά ζητήματα έκδοσης του περιοδικού μας, δεν επέτρεψαν την δημοσίευση του άρθρου του, όσο ο Αργύρης ήταν στη ζωή. Ας θεωρηθεί ένας ύστατος φόρος τιμής στην μνήμη του...Ρ.Κ.

Εισαγωγή

Η έλευση της παγκοσμιοποίησης και η απανταχού κραταιά δύναμη της επιστήμης της πληροφορικής έστρεψε τους υπεύθυνους της εκπαιδευτικής πολιτικής των αναπτυγμένων χωρών να οραματιστούν σχολεία που να διασφαλίζουν τόσο την κοινωνική ενσωμάτωση των πολιτών όσο και τη δυναμική ένταξή τους στην αγορά εργασίας (Godin, 2010; Tomlinson, 2001) και από τα οποία θα αποφοιτούν μαθητές ικανοί να ανταποκριθούν στις αυξανόμενες απαιτήσεις μιας ανταγωνιστικής οικονομίας (Ashton, Brown & Lauder, 2008; Stromquist, 2002). Έτσι, δεν είναι παράδοξο που η εκπαίδευση δανείζεται από τις επιχειρήσεις όρους (όπως η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας), μεθόδους (όπως η συγκριτική αξιολόγηση / benchmarking) και εργαλεία (όπως το Μοντέλο Επιχειρηματικής Αριστείας EFQM) για έναν ποιοτικό ανασχηματισμό της. Προς την καθιέρωση της ποιότητας και την επίτευξη της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης, ο Babbar (1995) έχοντας ως δεδομένο ότι το περιεχόμενο της αφορά σε ανθρώπους διατείνεται πως είναι αναγκαία η χρήση μεθόδων που πηγάζουν από το χώρο της διοίκησης (management), όπως η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, η οποία χαίρει ευρείας αποδοχής λόγω της αποτελεσματικότητάς της σε θέματα διασφάλισης της ποιότητας και της αποδοτικότητας συνολικά των οργανισμών. Σύμφωνα με τον Babbar (1955) η συμβολή της εκπαίδευσης στην ατομική και κοινωνική πρόοδο, καθώς και στην ευημερία των πολιτών είναι

αναμφισβήτητη και έτσι η ποιότητα και η αποτελεσματικότητά της πρέπει να θεωρούνται ως απαράβατος όρος κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να καταγράψει τις απόψεις των Διευθυντών/τριων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη σημαντικότητα που αποδίδουν σε μια σειρά προτάσεων, οι οποίες δηλώνουν τα χαρακτηριστικά ποιότητας των σχολείων με βάση τις θεμελιώδεις αρχές της αριστείας και τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η ιδέα της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management – TQM) αναπτύχθηκε από τον Αμερικανό W. Edwards Deming, μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, αποβλέποντας στην ανάπτυξη και τη διασφάλιση της ποιότητας των προϊόντων και των υπηρεσιών. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) θα μπορούσε να αποκωδικοποιηθεί ως μια συστηματική φιλοσοφία διοίκησης που προσβλέπει στην ποιότητα, την παραγωγικότητα και την ικανοποίηση των αποδεκτών, εστιάζοντας για το σκοπό αυτό στη συνεχή βελτίωση και εξέλιξη των επιμέρους διαδικασιών που υιοθετούνται, υπό τον απαράβατο όρο της συμμετοχής και της συμβολής όλων των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού (Brower, 1994; Hewitt & Clayton, 1999).

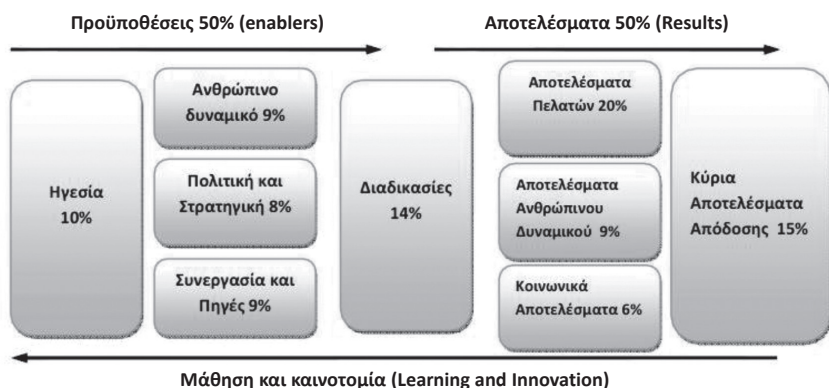
Ωστόσο, είναι πλέον αποδεδειγμένο στους διεθνείς επιστημονικούς και ερευνητικούς κόλπους, ότι το περιε-

χόμενο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) εναρμονίζεται πλήρως και βρίσκει απόλυτη εφαρμογή στο χώρο της εκπαίδευσης με την πεποίθηση ότι μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς σε υψηλά επίπεδα ανάπτυξης, όπως έχει ήδη πράξει με τις επιχειρήσεις (Cox, Blackstone & Schleier, 2003). Ειδικότερα, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση αναφέρεται στη διασφάλιση της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών, των μεθόδων διδασκαλίας και της χρήσης νέων τεχνολογιών, στην παρακολούθηση των επιτευγμάτων των μαθητών και την εξεύρεση ευκαιριών απασχόλησης, στην καταλληλότητα και διαθεσιμότητα των διδασκόντων, στην επάρκεια και αξιοπιστία της υλικοτεχνικής υποδομής.

Κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός, που επιθυμεί να εφαρμόσει τις αρχές της ΔΟΠ, μπορεί να δημιουργήσει ένα δικό του πρότυπο αναφοράς προσαρμοσμένο στις ανάγκες του. Το μοντέλο Αριστείας EFQM (EFQM Excellence Model) είναι το πιο δημοφιλές εργαλείο ποιότητας αυτή τη στιγμή στην Ευρωπαϊκή Ένωση, στηρίζεται στην αυτοαξιολόγηση των δραστηριοτήτων ενός εκπαιδευτικού οργανισμού μέσα από τη συστηματική διερεύνηση των αποτελεσμάτων του και των δραστηριοτήτων (ενεργειών, δράσεων) που αναπτύσσει (EFQM, 2008). Το συγκεκριμένο μοντέλο ποιότητας μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς να εντοπίσουν τα ισχυρά τους σημεία αλλά και τις περιοχές που επιδέχονται βελτίωση μέσω της αυτοαξιολόγησης και του αναστοχασμού και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ανεξαρτήτως του μεγέ-

θους ή του είδους τους, με διάφορους τρόπους με στόχο πάντα την επιτυχία των σκοπών τους (Κολτσάκης, 2008). Έγιναν διάφορες προσπάθειες, κυρίως από Πανεπιστήμια, για την προσαρμογή του προτύπου EFQM στην εκπαιδευτική πραγματικότητα με πιο ολοκληρωμένη αυτή του Βρετανικού πανεπιστημίου Sheffield Hallam University, του οποίου οι βασικές κατευθύνσεις μπορούν να ενσωματωθούν και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Σαρόγλου, 2005).

Το Μοντέλο Αριστείας EFQM συμπεριλαμβάνει τρία αλληλένδετα δομικά στοιχεία, που είναι α) οι θεμελιώδεις αρχές της Αριστείας, οι οποίες καθορίζουν το υπόβαθρο για την επίτευξη βιώσιμης αριστείας, β) τα εννέα (9) κριτήρια και 32 υποκριτήρια που αποτελούν το πλαίσιο για να μετατρέψει ο οργανισμός τις θεωρητικές αρχές σε πράξη και γ) τη λογική Radar, που οδηγεί στη συστηματική βελτίωση σε όλους τους τομείς ενός οργανισμού (“Overview EFQM 2013”, n.d.). Κάθε οργανισμός που επιδιώκει την αριστεία έχει συμφωνήσει ομόφωνα ότι οι ακόλουθες οκτώ αρχές διέπουν τη λειτουργία του: Εστίαση στον πελάτη, Ηγεσία και σταθερότητα του σκοπού, Προσανατολισμός στα αποτελέσματα, Διοίκηση μέσω διαδικασιών και πραγματικών γεγονότων, Ανάπτυξη και ανάμειξη των ανθρώπων, Ανάπτυξη συνεργασίας, Εταιρική κοινωνική ευθύνη και Συνεχής μάθηση, βελτίωση και καινοτομία. Προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή των αρχών αυτών κρίνεται η αποδοχή τους εκ μέρους της ηγεσίας αρχικά και στη συνέχεια η δέσμευση όλων των συμμετεχόντων στην υιοθέτηση και διάχυ-



Εικόνα 1: Το Μοντέλο Επιχειρηματικής Αριστείας EFQM (EFQM, 2003)

ση των αρχών αυτών σε ολόκληρο τον οργανισμό.

Το Μοντέλο EFQM μεταφράζει αυτές τις οκτώ (8) αρχές σε ένα δυναμικό και ευέλικτο λειτουργικό πλάνο που αποτελείται από εννέα κριτήρια, τα οποία αποτελούν τη ραχοκοκαλιά της διεργασίας αυτοαξιολόγησης με στόχο την αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού οργανισμού. Το μοντέλο είναι ανθρωποκεντρικό θέτοντας τον άνθρωπο στο κέντρο των δραστηριοτήτων του οργανισμού (Martin-Castilla, 2002), ενώ εμπλέκει τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού στις διαδικασίες βελτίωσης (Vob & Zink, 2000) θεωρώντας ότι η βελτίωση της απόδοσης επιτυγχάνεται με την καθολική συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων, αλλά και την αλλαγή της νοοτροπίας και της κουλτούρας του (Stawicki, 2000).

Το μοντέλο περιλαμβάνει εννέα (9) κριτήρια και 32 υποκριτήρια. Τα πέντε (5) πρώτα ανήκουν στην ομάδα των προϋποθέσεων και τα τέσσερα (4) τελευταία στην ομάδα των αποτελεσμάτων. Τα βέλη υπογραμμίζουν το

δυναμικό χαρακτήρα του μοντέλου και δείχνουν ότι η καινοτομία και η μάθηση βοηθούν τη βελτίωση των κριτηρίων των προϋποθέσεων, οι οποίες οδηγούν στα ανάλογα αποτελέσματα. Κάθε κριτήριο αποτελείται από υποκριτήρια με λίστα σημείων για την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού οργανισμού σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις κατά την εφαρμογή του μοντέλου, η οποία δεν είναι εξαντλητική ούτε και υποχρεωτική και διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος και τις ανάγκες του. Ο πίνακας 1 δείχνει τα εννέα κριτήρια Αριστείας και τον συντελεστή βαρύτητας κάθε κριτηρίου, ανάλογα με τη σημαντικότητά του για την πορεία προς την αριστεία (Slack et al., 2007· <http://www.efqm.org>).

Η ανάγκη να οργανωθεί ένα πλαίσιο αξιολόγησης και βαθμολόγησης των εννέα κριτηρίων του EFQM, μέσα από το οποίο θα αποκαλύπτονταν τα επίπεδα της αριστείας που επιτεύχθηκαν σε κάθε ένα από τα εννέα κριτήρια, οδήγησε στη δημιουργία της λογικής RADAR, η οποία βρίσκεται στο επίκεντρο του μοντέλου αριστείας. Το

όνομα RADAR αποτελεί ένα ακρωνύμιο και απεικονίζει παραστατικά τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την επιτυχή εφαρμογή του μοντέλου αριστείας EFQM και αποτελείται από τα στοιχεία R (Results), A (Approaches), D (Deployment), A (Assessment) και R (Review). Η παραπάνω λογική ανταποκρίνεται στο αίτημα της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας για συνεχή βελτίωση, η οποία επιτυγχάνεται με συχνές μετρήσεις της αποτελεσματικότητας των προσεγγίσεων και των εφαρμογών προς υλοποίηση αυτών.

Μεθοδολογία έρευνας

Πληθυσμός της έρευνας και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα διεξήχθη το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015 και αναφέρεται σε όλα τα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Αττικής. Το ερευνητικό δείγμα προέκυψε μέσα από τυχαία στρωματοποιημένη δειγματοληψία και αποτελείται από 106 δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ποσοστό μεγαλύτερο του 10% σε σχέση με το σύνολο των δημόσιων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Αττικής), που αναλύεται περαιτέρω σε 52 Γυμνάσια, 28 Γενικά Λύκεια και Λυκειακές Τάξεις και 26 Επαγγελματικά Λύκεια. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε προσωπικά και επιστράφηκε συμπληρωμένο ταχυδρομικά, την περίοδο Μαρτίου - Ιουνίου 2015.

Το ερωτηματολόγιο

Η έρευνα ήταν τύπου επισκόπησης

και το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την συλλογή των δεδομένων ήταν ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Πριν την κυρίως έρευνα, προκειμένου να ελεγχθεί η σαφήνεια των ερωτήσεων, προηγήθηκε πιλοτική έρευνα στην οποία συμμετείχαν 11 Διευθυντές/τριες και Υποδιευθυντές/τριες (Bell, 2001). Με βάση τα αποτελέσματα της προκαταρκτικής έρευνας το ερωτηματολόγιο έλαβε την τελική του μορφή.

Το ερωτηματολόγιο βασίζεται στο πρωτότυπο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιείται στο εξωτερικό ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικών οργανισμών στα πλαίσια εφαρμογής του Μοντέλου Αριστείας και το οποίο προέρχεται από το Sheffield Hallam University-Center for Integral Excellence (Pupius, 2005). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δέκα κριτήρια αριστείας και συγκεκριμένο αριθμό προτάσεων για κάθε κριτήριο, οι οποίες δηλώνουν τα κριτήρια αριστείας ενός σχολείου ποιότητας με βάση τις θεμελιώδεις αρχές της αριστείας και τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Τα δέκα κριτήρια αριστείας ενός σχολείου, όπως παρατίθενται στο ερωτηματολόγιο είναι κατά σειρά τα εξής:

1. Διαθέσιμα Μέσα και Πόροι,
2. Προσωπικό,
3. Διοίκηση (Συντονισμός σχολικής ζωής),
4. Διαμόρφωση και Εφαρμογή Σχολικού Προγράμματος,
5. Κλίμα – Σχέσεις – Συνεργασίες (Εκπαιδευτικών και μαθητών),
6. Κλίμα – Σχέσεις – Συνεργασίες (Σχολείου – Γονέων – Κοινωνίας),

7. Διδακτική – Μαθησιακή Διαδικασία (Ποιότητα της διδασκαλίας),
8. Ποιότητα της Μάθησης και Λειτουργία Αξιολόγησης,
9. Ηγεσία και
10. Πολιτικές στρατηγικής.

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις επιμέρους προτάσεις για κάθε κριτήριο του ερωτηματολογίου ήταν στην τετραβάθμια κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ πολύ, 2=Διαφωνώ, 3=Συμφωνώ, 4=Συμφωνώ απόλυτα και 5=Δεν γνωρίζω).

Ο έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach's Alpha των προτάσεων του ερωτηματολογίου έδειξε ότι οι συντελεστές αξιοπιστίας είναι σχετικά υψηλοί για όλες τις προτάσεις που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο. Πράγματι, οι επτά προτάσεις του κριτηρίου «Διαθέσιμα μέσα και πόροι» και οι οκτώ προτάσεις του κριτηρίου «προσωπικό» εμφανίζουν συντελεστή εσωτερικής συνέπειας alpha του Cronbach $\alpha=,773$ και $\alpha=,801$ αντίστοιχα. Επιπλέον, οι έξι προτάσεις που περιέχει καθένα από τα υπόλοιπα οκτώ κριτήρια εμφανίζουν συντελεστή εσωτερικής συνέπειας alpha του Cronbach $\alpha=,865$, $\alpha=,701$, $\alpha=,867$, $\alpha=,846$, $\alpha=,811$, $\alpha=,832$, $\alpha=,837$ και $\alpha=,865$ αντίστοιχα.

Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας οδήγησαν στον προσδιορισμό των εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών. Ως εξαρτημένες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν μια σειρά προτά-

σεων, οι οποίες δηλώνουν τα χαρακτηριστικά ποιότητας των σχολείων με βάση τις θεμελιώδεις αρχές της αριστείας και τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ). Ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και σε διευθυντική θέση, ο τύπος του σχολείου που διευθύνουν. Οι μονομεταβλητές αναλύσεις περιλαμβάνουν τον υπολογισμό των σχετικών συχνοτήτων (ποσοστό%), των μέσων όρων (Μ) και της τυπικής απόκλισης (s). Για τον έλεγχο της κανονικότητας υπολογίστηκαν για όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές η Asymp. Sig. (2-tailed) και η Monte Carlo Sig. Επειδή η p-value για όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές είναι μικρότερη από το 0.05, τότε απορρίπτουμε την υπόθεση της κανονικότητας των δεδομένων.

Αποτελέσματα

Στους πίνακες 1 έως και 10 αποτυπώνονται ο μέσος όρος (Μ), η τυπική απόκλιση (s) και οι ποσοστιαίες μονάδες των επιμέρους προτάσεων κάθε κριτηρίου για κάθε δυνατότητα επιλογής από την τετραβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=Διαφωνώ πολύ, 2=Διαφωνώ, 3=Συμφωνώ, 4=Συμφωνώ απόλυτα, 5=Δεν γνωρίζω) Στους μέσους όρους με την έντονη και πλάγια γραφή παρατηρήθηκε σημαντική στατιστικά διαφορά ($p=0,05$).

Το πρώτο κριτήριο αφορά «τα Διαθέσιμα Μέσα και Πόρους» και οι απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας περιγράφονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Οι απαντήσεις των Διευθυντών/τριων στις επτά προτάσεις του πρώτου κριτηρίου

Διαθέσιμα μέσα και πόροι	M	S	Ποσοστά				
			1.	2.	3.	4.	5.
1.1. Οι διάφοροι χώροι αποδεικνύονται κατάλληλοι για τη διδασκαλία	2,98	,720	1,9	20,8	54,7	22,6	
1.2. Οι διάφοροι χώροι αποδεικνύονται κατάλληλοι για τις σχολικές δραστηριότητες	2,66	,783	5,7	35,8	45,3	13,2	
2. Η υλικοτεχνική υποδομή και ο εξοπλισμός επαρκούν και ανταποκρίνονται στις σύγχρονες διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες.	2,57	,665	1,9	47,2	43,4	7,5	
3. Οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι επιτρέπουν την διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για την ανάπτυξη της σχολικής ζωής.	2,28	,744	11,3	54,7	28,3	5,7	
4. Ο Δήμος ή η Κοινότητα υποστηρίζει οικονομικά το σχολείο.	2,74	,836	9,4	22,6	52,8	15,1	
5. Ο Σύνδεσμος Γονέων ενισχύει οικονομικά το σχολείο.	1,81	,942	49,1	26,4	18,9	5,7	
6. Η Σχολική Εφορεία ανταποκρίνεται στα αιτήματα του σχολείου.	2,92	,813	5,8	15,4	63,5	11,5	3,8

Ερμηνεύοντας τα στοιχεία του πίνακα φαίνεται ότι οι Διευθυντές/τριες σχολείων συμφωνούν σε υψηλά ποσοστά ότι οι προτάσεις: «οι διάφοροι χώροι αποδεικνύονται κατάλληλοι για τη διδασκαλία» (77,3%), «οι διάφοροι χώροι αποδεικνύονται κατάλληλοι για τις σχολικές δραστηριότητες» (58,5%), «ο Δήμος ή η Κοινότητα υποστηρίζει οικονομικά το σχολείο» (67,9%) και «η Σχολική Εφορεία ανταποκρίνεται στα αιτήματα του σχολείου» (75%) αποτελούν χαρακτηριστικά ποιότητας του σχολείου. Αντίθετα, για προτάσεις όπως: «οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι επιτρέπουν την διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για την ανάπτυξη της σχολικής ζωής» (66%) και «ο Σύνδεσμος Γονέων ενισχύει οικονομι-

κά το σχολείο» (75,5%) οι Διευθυντές/τριες σχολείων διαφωνούν σε υψηλά ποσοστά ότι αποτελούν χαρακτηριστικά ποιότητας του σχολείου. Τέλος, για την πρόταση «η υλικοτεχνική υποδομή και ο εξοπλισμός επαρκούν και ανταποκρίνονται στις σύγχρονες διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες» οι Διευθυντές/τριες σχολείων συμφωνούν και διαφωνούν στα ίδια περίπου ποσοστά ότι αποτελεί χαρακτηριστικό ποιότητας του σχολείου.

Το δεύτερο κριτήριο αφορά το «Προσωπικό» και οι απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας περιγράφονται στον πίνακα 2.

Ερμηνεύοντας τα στοιχεία του πίνακα φαίνεται ότι οι Διευθυντές/τριες

Πίνακας 2: Οι απαντήσεις των Διευθυντών/τριων στις οκτώ προτάσεις του δεύτερου κριτηρίου

Προσωπικό	M	S	Ποσοστό				
			1.	2.	3.	4.	5.
1. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών καλύπτει τις ανάγκες του σχολείου ανά ειδικότητα.	3,26	,684		13,2	47,2	39,6	
2.1 Τα προσόντα των εκπαιδευτικών ανταποκρίνονται στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις των μαθητών.	3,40	,566		3,8	52,8	43,4	
2.2. Τα προσόντα των εκπαιδευτικών ανταποκρίνονται στις παιδαγωγικές απαιτήσεις των μαθητών.	3,17	,643		9,4	67,9	18,9	3,8
3. Οι ανάγκες των μαθητών για ειδική και πρόσθετη διδασκαλία (ενισχυτική διδασκαλία, τμήματα υποδοχής, ειδική αγωγή) καλύπτονται επαρκώς από το υπάρχον διδακτικό προσωπικό	2,00	,990	30,8	51,9	7,7	5,8	3,8
4. Το σύνολο των εμπειριών του προσωπικού επαρκεί για την υλοποίηση και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων στο χώρο του σχολείου καθώς και στο τοπικό κοινωνικό πλαίσιο.	3,04	,649	1,9	13,2	64,2	20,8	
5. Στην περίπτωση μη ύπαρξης επιστημονικού προσωπικού στη Σ.Μ. εξειδικευμένου σε θέματα ψυχικής υγείας ή μαθησιακών δυσκολιών, η συνεργασία με εξωτερικά ανάλογα κέντρα είναι ικανοποιητική και καλύπτει θέματα υποστήριξης των μαθητών για την αντιμετώπιση αντίστοιχων προβλημάτων.	2,53	,992	15,1	34,0	37,7	9,4	3,8
6.1. Στο σχολείο υπάρχει γραμματειακή υποστήριξη επαρκής για τις ανάγκες της μονάδας.	1,46	,828	69,2	21,2	3,8	5,8	
6.2. Στο σχολείο υπάρχει βοηθητικό προσωπικό επαρκές για τις ανάγκες της μονάδας.	2,02	,909	34,0	35,8	24,5	5,7	

σχολείων συμφωνούν σε υψηλά ποσοστά ότι οι προτάσεις: «ο αριθμός των εκπαιδευτικών καλύπτει τις ανάγκες του σχολείου ανά ειδικότητα» (86,8%), «τα προσόντα των εκπαιδευτικών ανταποκρίνονται στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις των μαθητών» (96,2%), «τα προσόντα των εκπαιδευτικών ανταποκρίνονται στις παιδαγωγικές απαιτήσεις των μαθητών» (86,8%) και

«το σύνολο των εμπειριών του προσωπικού επαρκεί για την υλοποίηση και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων στο χώρο του σχολείου καθώς και στο τοπικό κοινωνικό πλαίσιο» (85,0%) αποτελούν χαρακτηριστικά ποιότητας του σχολείου. Αντίθετα, για τις προτάσεις: «οι ανάγκες των μαθητών για ειδική και πρόσθετη διδασκαλία (ενισχυτική διδασκαλία, τμήματα υποδοχής,

Πίνακας 3: Οι απαντήσεις των Διευθυντών/τριων στις έξι προτάσεις του τρίτου κριτηρίου

Διοίκηση (Συντονισμός σχολικής ζωής)	M	S	Ποσοστό				
			1.	2.	3.	4.	5.
1. Η Διοίκηση εναρμονίζεται με την ισχύουσα νομοθεσία και την αξιοποιεί.	3,74	0,486		1,9	22,6	75,5	
2. Η Διοίκηση θέτει στόχους για τη λειτουργία του σχολείου, αναπτύσσει δραστηριότητες για την υλοποίησή τους και αξιολογεί την πρόδοδό τους σε κάθε τομέα.	3,30	0,607		7,5	54,7	37,7	
3. Οι αποφάσεις είναι αποτέλεσμα συλλογικών και δημοκρατικών διαδικασιών.	3,58	0,535		1,9	37,7	60,4	
4. Η κατανομή των εργασιών και η ανάληψη ευθυνών (διδασκικών ή άλλων) γίνεται σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ικανότητες, δεξιότητες και εμπειρίες του καθενός (εκπαιδευτικών και μαθητών).	3,36	0,623		7,5	49,1	43,4	
5. Οι εκπαιδευτικοί έχουν συμφωνήσει πάνω σ' ένα γενικό πλαίσιο αρχών του σχολείου, τις οποίες όλοι τηρούν.	3,21	0,631		9,4	62,3	26,4	1,9
6. Οι απόψεις και τα αιτήματα μαθητών και γονέων λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό και στην αντιμετώπιση των προβλημάτων.	3,13	0,556		9,4	67,9	22,6	

ειδική αγωγή) καλύπτονται επαρκώς από το υπάρχον διδακτικό προσωπικό» (82,7%), «στο σχολείο υπάρχει γραμματειακή υποστήριξη επαρκής για τις ανάγκες της μονάδας» (90,4%) και «στο σχολείο υπάρχει βοηθητικό προσωπικό επαρκές για τις ανάγκες της μονάδας» (69,8%) οι Διευθυντές/τριες διαφωνούν σε υψηλά ποσοστά ότι αποτελούν χαρακτηριστικά ποιότητας του σχολείου. Τέλος, για την πρόταση «στην περίπτωση μη ύπαρξης επιστημονικού προσωπικού στη Σ.Μ. εξειδικευμένου σε θέματα ψυχικής υγείας ή μαθησιακών δυσκολιών, η συνεργασία με εξωτερικά ανάλογα κέντρα είναι

ικανοποιητική και καλύπτει θέματα υποστήριξης των μαθητών για την αντιμετώπιση αντίστοιχων προβλημάτων» οι Διευθυντές/τριες συμφωνούν και διαφωνούν στα ίδια περίπου ποσοστά ότι αποτελούν χαρακτηριστικά ποιότητας του σχολείου.

Το τρίτο κριτήριο αφορά «τη Διοίκηση (Συντονισμός σχολικής ζωής)» και οι απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας περιγράφονται στον πίνακα 3.

Ερμηνεύοντας τα στοιχεία του πίνακα φαίνεται ότι οι Διευθυντές/τριες σχολείων συμφωνούν σε υψηλά ποσοστά ότι όλες οι προτάσεις του κριτηρίου

Πίνακας 4: Οι απαντήσεις των Διευθυντών/τριων στις έξι προτάσεις του τέταρτου κριτηρίου

Διαμόρφωση και Εφαρμογή σχολικού Προγράμματος	M	S	Ποσοστό				
			1.	2.	3.	4.	5.
1. Η διαμόρφωση του Ωρολογίου Προγράμματος λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και την ικανότητα των εκπαιδευτικών	3,00	0,809	3,8	18,9	52,8	22,6	1,9
2. Από την αρχή της σχολικής χρονιάς προγραμματίζονται δραστηριότητες που αφορούν στη σχολική ζωή για όλο το έτος (γιορτές, εκδρομές, πολιτιστικές και άλλες εκδηλώσεις).	3,47	0,575		3,8	45,3	50,9	
3. Το μεγαλύτερο μέρος των δραστηριοτήτων που έχει προγραμματίσει το σχολείο για τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά πραγματοποιούνται με τρόπο ικανοποιητικό.	3,42	0,692		11,3	35,8	52,8	
4. Αναπτύσσονται διαδικασίες στήριξης των εκπαιδευτικών στις ιδιαίτερες ανάγκες τους.	2,96	0,876	3,8	24,5	47,2	20,8	3,8
5. Το σχολείο συνεργάζεται στενά και ικανοποιητικά με τον/την σχολική σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης ή ειδικότητας για την καλύτερη υλοποίηση του προγράμματος της σχολικής μονάδας.	3,40	0,631		7,5	45,3	47,2	
6. Ο Σύλλογος Διδασκόντων συνεργάζεται με το Σύλλογο Γονέων/Κηδεμόνων για τη διαμόρφωση και αποτελεσματική εφαρμογή του σχολικού προγράμματος.	2,43	0,951	15,1	43,4	24,5	17,0	

αποτελούν χαρακτηριστικά ποιότητας του σχολείου.

Το τέταρτο κριτήριο αφορά «τη Διαμόρφωση και Εφαρμογή Σχολικού Προγράμματος» και οι απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας περιγράφονται στον πίνακα 4.

Ερμηνεύοντας τα στοιχεία του πίνακα φαίνεται ότι οι Διευθυντές/τριες σχολείων συμφωνούν σε υψηλά ποσο-

στά ότι οι προτάσεις: «η διαμόρφωση του Ωρολογίου Προγράμματος λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και την ικανότητα των εκπαιδευτικών» (75,4%), «από την αρχή της σχολικής χρονιάς προγραμματίζονται δραστηριότητες που αφορούν στη σχολική ζωή για όλο το έτος (γιορτές, εκδρομές, πολιτιστικές και άλλες εκδηλώσεις)» (96,2%), «το μεγαλύτερο μέρος των δραστηριοτήτων που έχει προγραμ-

Πίνακας 5: Οι απαντήσεις των Διευθυντών/τριων στις έξι προτάσεις του πέμπτου κριτηρίου

Κλίμα-Σχέσεις-Συνεργασίες (Εκπαιδευτικών και μαθητών)	M	S	Ποσοστό				
			1.	2.	3.	4.	5.
1. Υπάρχει κλίμα συνεννόησης, εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού που διαπερνά τόσο τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους όσο και τις σχέσεις τους με τη διεύθυνση του σχολείου.	3,34	0,618		7,5	50,9	41,5	
2. Οι κανόνες που ρυθμίζουν τη σχολική ζωή (π.χ. πειθαρχία των μαθητών) είναι απόρροια συναίνεσης όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία.	3,40	0,599		5,7	49,1	45,3	
3. Η λήψη αποφάσεων για θέματα της σχολικής ζωής γίνονται σε κλίμα δημοκρατικό και οι αποφάσεις στηρίζονται από το σύνολο του προσωπικού.	3,53	0,541		1,9	43,4	54,7	
4. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν προς τους μαθητές με πνεύμα δικαιοσύνης, αξιοκρατίας και κατανόησης και συμπεριφέρονται με ευγένεια.	3,26	0,593		7,5	58,5	34,0	
5. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα πειθαρχίας με ευαισθησία και διακριτικότητα, αλλά συγχρόνως με τη δέουσα προσοχή.	3,26	0,560		5,7	62,3	32,1	
6. Τα πλέγματα των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές στο σχολείο επεκτείνονται και εκτός σχολείου, στοιχείο που ενισχύει το πνεύμα και το ρόλο του σχολείου ως χώρου δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές.	3,26	0,944		20,8	45,3	20,8	13,2

ματίσει το σχολείο για τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά πραγματοποιούνται με τρόπο ικανοποιητικό» (88,6%), «αναπτύσσονται διαδικασίες στήριξης των εκπαιδευτικών στις ιδιαίτερες ανάγκες τους» (68%) και «το σχολείο συνεργάζεται στενά και ικανοποιητικά με το/τη σχολική σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης ή ειδικότητας για την καλύτε-

ρη υλοποίηση του προγράμματος της σχολικής μονάδας» (92,5%) αποτελούν χαρακτηριστικά ποιότητας του σχολείου. Αντίθετα, για την πρόταση: «ο Σύλλογος Διδασκόντων συνεργάζεται με το Σύλλογο Γονέων/Κηδεμόνων για τη διαμόρφωση και αποτελεσματική εφαρμογή του σχολικού προγράμματος» οι Διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων

διαφωνούν σε ικανοποιητικά ποσοστά (58,5%) ότι αποτελεί χαρακτηριστικό ποιότητας του σχολείου.

Το πέμπτο, έκτο και έβδομο κριτήριο αφορούν «το Κλίμα – Σχέσεις – Συνεργασίες (Εκπαιδευτικών και μαθητών)»,

«το Κλίμα – Σχέσεις – Συνεργασίες (Σχολείου – Γονέων – Κοινωνίας)» και «τη Διδακτική-Μαθησιακή Διαδικασία (Ποιότητα της διδασκαλίας)», ενώ οι απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας περιγράφονται στους πίνακες 5, 6 και 7 αντίστοιχα.

Πίνακας 6: Οι απαντήσεις των Διευθυντών/τριων στις έξι προτάσεις του έκτου κριτηρίου

Κλίμα-Σχέσεις-Συνεργασίες (Σχολείου-Γονέων-Κοινωνίας)	M	S	Ποσοστό				
			1.	2.	3.	4.	5.
1. Το σχολείο αναπτύσσει μηχανισμούς διερεύνησης των απόψεων και θέσεων των γονέων / κηδεμόνων.	2,69	0,853	7,7	30,8	48,1	11,5	1,9
2. Διασφαλίζεται τακτική και αμφίδρομη ροή πληροφοριών ανάμεσα στους γονείς / Κηδεμόνες και το σχολείο για την πρόοδο και ανάπτυξη των μαθητών.	2,91	0,883	9,4	15,1	50,9	24,5	
3. Με τη βοήθεια του / της σχολικού συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης αντιμετωπίζονται προβλήματα που δημιουργούν στο σχολείο μαθητές και μη συνεργάσιμοι γονείς.	2,98	0,909	5,7	20,8	47,2	22,6	3,8
4. Οι εκπαιδευτικοί έχουν μια καλή εικόνα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται οι μαθητές στο σπίτι και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.	3,13	0,761		17,0	58,5	18,9	5,7
5. Το σχολείο συνεργάζεται με άλλα σχολεία ή εκπαιδευτικά ιδρύματα για ανάπτυξη κοινών δραστηριοτήτων (Προαιρετικά ευρωπαϊκά ή άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα, πολιτιστικές ή άλλες εκδηλώσεις) προκειμένου να ανταλλάγουν πληροφορίες και εμπειρίες που θα συμβάλλουν στην προαγωγή της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας.	2,70	0,952	11,3	30,2	35,8	22,6	
6. Το σχολείο υποστηρίζει επαφές με διάφορους κοινωνικούς φορείς, όπως (περιβαλλοντικές οργανώσεις, οργανισμούς υγείας, κοινωνικές υπηρεσίες, εκπροσώπους εργασιακών τομέων κ.α.), με στόχο να διαμορφώσουν οι μαθητές σφαιρικότερη εικόνα των κοινωνικών ζητημάτων.	3,34	0,732	1,9	9,4	41,5	47,2	

Πίνακας 7: Οι απαντήσεις των Διευθυντών/τριων στις έξι προτάσεις του έβδομου κριτηρίου

Διδακτική – Μαθησιακή Διαδικασία (Ποιότητα της διδασκαλίας)	M	S	Ποσοστό				
			1.	2.	3.	4.	5.
1. Χρησιμοποιούνται ποικίλα οργανωτικά σχήματα στην τάξη (πχ εξατομικευμένη διδασκαλία, διδασκαλία με ομάδες εργασίας κ.λ.π.) ανάλογα με τους στόχους του μαθήματος και τις ανάγκες των μαθητών.	2,96	0,733	1,9	22,6	52,8	22,6	
2. Η οργάνωση της τάξης δημιουργεί ευκαιρίες στους μαθητές για ανάπτυξη δεξιοτήτων λόγου και επικοινωνίας.	3,09	0,741	1,9	15,1	56,6	24,5	1,9
3. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να λένε τη γνώμη τους, ενώ τα λάθη αντιμετωπίζονται με διακριτικότητα.	3,37	0,525		1,9	59,6	38,5	
4. Οι ατομικές ανάγκες ή ιδιαιτερότητες των μαθητών (μαθησιακές ανάγκες, γλωσσικές και άλλες πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κ.α.) παρακολουθούνται με προσοχή και σεβασμό και αντιμετωπίζονται με τις κατάλληλες πρακτικές.	3,44	0,752		9,6	42,3	42,3	5,8
5. Καλλιεργείται πνεύμα συλλογικότητας και συνεργασίας με την ανάθεση και αξιοποίηση ομαδικών εργασιών.	3,32	0,547		3,8	60,4	35,8	
6. Γίνεται μακροπρόθεσμος σχεδιασμός του μαθήματος σύμφωνος με το πρόγραμμα του σχολείου, αλλά και με πρόβλεψη και ανάλυση πρωτοβουλιών.	3,04	0,733		20,8	58,5	17,0	3,8

Ερμηνεύοντας τα στοιχεία του πίνακα φαίνεται ότι οι Διευθυντές/τριες σχολείων συμφωνούν σε υψηλά ποσοστά ότι όλες οι προτάσεις του 5, 6 και 7 κριτηρίου αποτελούν χαρακτηριστικά ποιότητας του σχολείου.

Το όγδοο κριτήριο αφορά «την Ποιότητα της μάθησης και την Λειτουργία της Αξιολόγησης» και οι απαντήσεις

των υποκειμένων της έρευνας περιγράφονται στον πίνακα 8.

Ερμηνεύοντας τα στοιχεία του πίνακα φαίνεται ότι οι Διευθυντές/τριες σχολείων συμφωνούν σε υψηλά ποσοστά ότι οι προτάσεις: «οι μαθητές συμμετέχουν στο μάθημα και εκφράζουν ελεύθερα τις προσωπικές τους απόψεις» (92,5%), «οι μαθητές συμμετέχουν σε συλλογικές εργασίες και

Πίνακας 8: Οι απαντήσεις των Διευθυντών/τριων στις έξι προτάσεις του όγδοου κριτηρίου

Ποιότητα της Μάθησης και Λειτουργία της Αξιολόγησης	M	S	Ποσοστό				
			1.	2.	3.	4.	5.
1. Οι μαθητές συμμετέχουν στο μάθημα και εκφράζουν ελεύθερα τις προσωπικές τους απόψεις.	3,36	0,623		3,8	60,4	32,1	3,8
2. Οι μαθητές συμμετέχουν σε συλλογικές εργασίες και συνεργάζονται αποτελεσματικά σε ομάδες διαφορετικής σύνθεσης και μεγέθους.	3,26	0,560		5,7	62,3	32,1	
3. Κατά τη διάρκεια του έτους χρησιμοποιούνται οι κατάλληλες μέθοδοι αξιολόγησης του μαθητή και συνδέονται λειτουργικά με τους στόχους του μαθήματος.	3,15	0,568		7,5	71,7	18,9	1,9
4. Τηρούνται σημειώσεις για την ποιότητα της εργασίας, τα επιτεύγματα ή τα προβλήματα στην επίδοση των μαθητών (όχι μόνο αριθμητικά αλλά και περιγραφικά).	2,66	0,831	3,8	43,4	37,7	13,2	1,9
5. Οι πληροφορίες που προκύπτουν από την αξιολόγηση αξιοποιούνται όταν διερευνάται η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας της διδασκαλίας και μάθησης και γίνονται οι αναγκαίες αλλαγές.	2,83	0,857	1,9	36,5	42,3	15,4	3,8
6. Οι γονείς ενημερώνονται τακτικά και ουσιαστικά για την εργασία, τις επιδόσεις και την πρόοδο των μαθητών-τριων.	3,28	0,794	1,9	13,2	41,5	41,5	1,9

συνεργάζονται αποτελεσματικά σε ομάδες διαφορετικής σύνθεσης και μεγέθους» (94,4%), «κατά τη διάρκεια του έτους χρησιμοποιούνται οι κατάλληλες μέθοδοι αξιολόγησης του μαθητή και συνδέονται λειτουργικά με τους στόχους του μαθήματος» (90,6%), «οι πληροφορίες που προκύπτουν από την αξιολόγηση αξιοποιούνται, όταν διερευνάται η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας της διδασκαλίας και μάθησης και γίνονται οι αναγκαίες αλλα-

γές» (57,7%) και «οι γονείς ενημερώνονται τακτικά και ουσιαστικά για την εργασία, τις επιδόσεις και την πρόοδο των μαθητών-τριων» (83,0%) αποτελούν χαρακτηριστικά ποιότητας του σχολείου. Για την πρόταση «τηρούνται σημειώσεις για την ποιότητα της εργασίας, τα επιτεύγματα ή τα προβλήματα στην επίδοση των μαθητών (όχι μόνο αριθμητικά αλλά και περιγραφικά)» οι Διευθυντές/τριες σχολείων συμφωνούν και διαφωνούν στα ίδια περίπου πο-

Πίνακας 9: Οι απαντήσεις των Διευθυντών/τριων στις έξι προτάσεις του ένατου κριτηρίου

Ηγεσία	M	S	Ποσοστό				
			1.	2.	3.	4.	5.
1. Ο Διευθυντής συνεργάζεται με τις βασικές ομάδες συμφερόντων (stakeholders) όπως: γονείς και κηδεμόνες των μαθητών, επαγγελματικοί φορείς, τοπική αυτοδιοίκηση, τοπική κοινωνία, για να κατανοήσει τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους.	3,43	0,636		7,5	41,5	50,9	
2. Ο Διευθυντής μέσω της αμφίδρομης επικοινωνίας (οριζόντιας και κάθετης) διασφαλίζει ότι όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας έχουν κατανοήσει την αποστολή, το όραμα, τις αξίες και τις στρατηγικές της.	3,25	0,585		5,7	66,0	26,4	1,9
3. Ο Διευθυντής έχει προβλέψει διαδικασίες για να ακούν, να αναγνωρίζουν, να αξιολογούν, να επιβραβεύουν και να ανταμείβουν όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας.	3,21	0,689		15,1	49,1	35,8	
4. Ο Διευθυντής ενθαρρύνει και υποκινεί τη συνεργασία των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας.	3,64	0,522		1,9	32,1	66,0	
5. Ο Διευθυντής ενθαρρύνει τη μάθηση και την εισαγωγή καινοτομιών και υποκινεί τη δημιουργικότητα των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας.	3,57	0,572		3,8	35,8	60,4	
6. Ο Διευθυντής υποστηρίζει την εμπλοκή των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας σε δραστηριότητες βελτίωσης της ποιότητας παρέχοντας τους αναγκαίους πόρους και βοήθεια.	3,38	0,661		9,6	42,3	48,1	

σοστά ότι αποτελούν χαρακτηριστικά ποιότητας του σχολείου.

Το ένατο και δέκατο κριτήριο αφορούν «την Ηγεσία» και «τις Πολιτικές στρατηγικής», ενώ οι απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας περιγράφο-

νται στους πίνακες 9 και 10 αντίστοιχα.

Ερμηνεύοντας τα στοιχεία του πίνακα φαίνεται ότι οι Διευθυντές/τριες σχολείων συμφωνούν σε υψηλά ποσοστά ότι όλες οι προτάσεις του 9 και 10 κριτηρίου αποτελούν χαρακτηριστικά ποιότητας του σχολείου.

Πίνακας 10: Οι απαντήσεις των Διευθυντών/τριων στις έξι προτάσεις του δέκατου κριτηρίου

Πολιτικές Στρατηγικής	M	S	Ποσοστό				
			1.	2.	3.	4.	5.
1. Σε τακτική βάση παρακολουθούμε το περιβάλλον μας, έτσι ώστε να κατανοήσουμε και να προβλέψουμε τις ανάγκες και τις προσδοκίες των ομάδων συμφερόντων (stakeholders) όπως: γονείς και κηδεμόνες των μαθητών, επαγγελματικοί φορείς, τοπική αυτοδιοίκηση, τοπική κοινωνία.	3,13	0,735	1,9	15,1	50,9	32,1	
2. Η στρατηγική και οι πολιτικές αντανακλούν την αποστολή της εκπαιδευτικής μονάδας και τις ανάγκες και προσδοκίες των ομάδων συμφερόντων (stakeholders) όπως: γονείς και κηδεμόνες των μαθητών, επαγγελματικοί φορείς, τοπική αυτοδιοίκηση, τοπική κοινωνία.	3,26	0,858		17,0	49,1	24,5	9,4
3. Η στρατηγική και οι πολιτικές μας αναλύονται σε σχέδια δράσης, τα οποία αναθεωρούνται τακτικά.	3,06	0,989	3,8	26,4	37,7	24,5	7,5
4. Κοινοποιούμε στα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας τη στρατηγική, τις πολιτικές και τα σχέδια δράσης.	3,32	0,803	1,9	11,3	43,4	39,6	3,8
5. Αναθεωρούμε τακτικά τα αποτελέσματα και την πρόοδό μας σε σχέση με τα σχέδιά μας.	3,13	0,878	3,8	17,0	45,3	30,2	3,8
6. Διασφαλίζουμε ότι οι ομαδικοί και ατομικοί αντικειμενικοί στόχοι υποστηρίζουν τη στρατηγική και τις πολιτικές μας.	3,26	0,836		18,9	41,5	34,0	5,7

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι Διευθυντές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα προέκυψε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των προτάσεων (ποσοστό 85,7%) των δέκα κριτηρίων ποιότητας θεωρούνται σε ικανοποιητικά έως υψηλά ποσοστά ότι αποτελούν χαρα-

κτηριστικά ποιότητας των σχολικών μονάδων. Η διαπίστωση αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι Έλληνες Διευθυντές/τριες επιθυμούν μια ποιοτικότερη οργάνωση της σχολικής ζωής μέσα από προτάσεις που θα υπηρετούν το όραμα της ποιότητας στο διοικητικό, εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό έργο στις σχολικές τους μονάδες.

Από την άλλη πλευρά, οι Διευθυντές/τριες σε υψηλά ποσοστά δεν θεωρούν χαρακτηριστικά ποιότητας των σχολικών τους μονάδων ζητήματα που συνδέονται με τη χρηματοδότησή τους και την συνεργασία των συλλόγων διδασκόντων και γονέων για τη διαμόρφωση και αποτελεσματική εφαρμογή του σχολικού προγράμματος. Η πρώτη διαπίστωση πρέπει να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι Διευθυντές/τριες θεωρούν ότι η ποιότητα είναι θέμα κουλτούρας, καθώς η δαπάνη χρημάτων από μόνη της δεν προωθεί την ποιότητα, αν και μπορεί να προσφέρει τα εργαλεία για την επίτευξή της (Atkinson, 1990), ενώ η δεύτερη θεωρούν ότι οφείλεται στο γεγονός ότι οι σχολικές μονάδες στην Ελλάδα δεν διαθέτουν κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Έτσι, αποκάλυπεται η έλλειψη γνώσεων των Διευθυντών/τριων για θέματα συνεργατικής ηγεσίας και Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση και για την εφαρμογή ανάλογων μοντέλων διοίκησης στις σχολικές μονάδες. Ωστόσο, σειρά ερευνών έδειξε ότι αλλαγές προς την κατεύθυνση της

ποιοτικότερης οργάνωσης της σχολικής ζωής απαιτούν ως πρωταγωνιστή τη σχολική μονάδα στην οποία αναγνωρίζονται τα περιθώρια άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής ποιότητας με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων ομάδων συμφερόντων.

Κλείνοντας θεωρούμε ότι η συγκεκριμένη έρευνα βασίστηκε στην υπόθεση ότι οι Διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων θεωρούν ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά ποιότητας στη λειτουργία τους που πρέπει να ακολουθούν οι σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μάλιστα η επισημάνση αυτών των ποιοτικών χαρακτηριστικών και η υλοποίησή τους ανοίγει το δρόμο για τον ποιοτικό μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων και συνακόλουθα της δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Το τελικό αποτέλεσμα που προκύπτει από τα πορίσματα της παρούσας εργασίας είναι ο καθορισμός των χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας, η οποία θα μπορούσε να θεωρηθεί ως εκπαιδευτικός οργανισμός ποιότητας με βάση τις θεμελιώδεις αρχές της αριστείας και τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ashton, D., Brown, P. & Lauder, H. (2008). *Education, globalisation and the knowledge economy. A Commentary by the Teaching and Learning Research Programme (TLRP)*. Retrieved 20 May 2014, from <http://www.tlrp.org/pub/documents/globalisationcomm.pdf>
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg
- Brower, M. J. (1994). The paradigm shifts required to apply TQM and terms in higher education”, in: H. Costin (Ed.) *Readings in Total Quality Management* (New York, The Dryden Press, Hartcourt Brace College Publishers) IN Dahlgaard, J.J., Kristensen, K. & Kanji, G.K., “ Total Quality Management and Education”, *Total Quality Management*, Vol.6, Nos 5 & 6, 1995, p. 452

- Cox, J. F., Blackstone, J. H. & Schleier, J. G. (2003). *Managing Operations: A Focus on Excellence*. North River Press Publishing Corporation
- Godin, B. (2010). The knowledge economy: Fritz Machlup's construction of a synthetic concept. In R. Viale & H. Etzkowic (Eds.), *The capitalization of knowledge: a triple helix of university-industry-government* (pp. 261-290). Cheltenham: Edward Elgar.
- Hewitt, F. & Clayton, M. (1999). Quality and complexity: lessons from English higher education, *International Journal of Quality & Reliability Management*, v. 16 No. 9
- Ofsted Publications Center (2003). Leadership and management: managing the school workforce. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.ofsted.gov.uk
- Stromquist, P., N. (2002). *Education in Globalized World: The connectivity of economic power, technology and knowledge*. Rowman & Littlefield.
- Tomlinson, S. (2001). *Education in a post-welfare society*. Milton Keynes: Open University Press.

Καλούρη Ουρανία, Κυριάκος Θεόδωρος*

**ΠΡΟΣ ΕΝΑ ΣΤΟΙΧΕΙΩΔΕΣ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΡΧΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ
ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ**

Οι περισσότεροι οργανισμοί, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, παραδοσιακά θεωρούσαν τη σύγκρουση ως ανάθεμα. Εξάλλου, οι οργανισμοί εκπαίδευσης έχουν έναν επιπλέον λόγο για να αναθεματίζουν τη σύγκρουση, όντας άκρως επιρρεπείς σε αυτήν. Ωστόσο, στα πλαίσια μιας ενδεχομενικής διαχειριστικής προσέγγισης, οι μελετητές σταδιακά διέκριναν ότι η σύγκρουση: α) Αποτελεί ένα κομμάτι της σχολικής πραγματικότητας, αναπόφευκτο μεν, διαχειρίσιμο δε. β) Υπό προϋποθέσεις ωθεί σε δημιουργικά καθήκοντα. Σε κάθε περίπτωση, μπορεί να μετασχηματιστεί σε εποικοδομητική διαδικασία μέσω μίας διαχείρισης πλασιωμένης από τις αρχές της συμβουλευτικής.

Λέξεις-κλειδιά: σύγκρουση, εκπαίδευση, διαχείριση συγκρούσεων, συμβουλευτική

**TOWARDS A BASIC FRAMEWORK OF CONFLICT MANAGEMENT
IN EDUCATIONAL ORGANISATIONS**

Most organizations, including schools, traditionally viewed conflict as anathema. Moreover, educational organizations have an additional reason to deprecate conflict: they are conflict-prone. However, scholars gradually recognize that once conflict is considered through the lens of contingency management: a) it constitutes an integral –unavoidable yet manageable– part of school life. b) Under certain conditions non routine tasks like education can benefit from it. Anyhow, conflict can be transformed into a constructive process, if managed within a framework, tailored on consulting principles.

Keywords: conflict, education, conflict management, consulting

* Η Ρ.Κ. είναι καθηγήτρια στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Πρόεδρος της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. Επικοινωνία: rkalouri@hotmail.com

* Ο Θ.Κ. είναι Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου, MBA, MA, Υποψήφιος Διδάκτορας Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Επικοινωνία: th.kyriazos@gmail.com

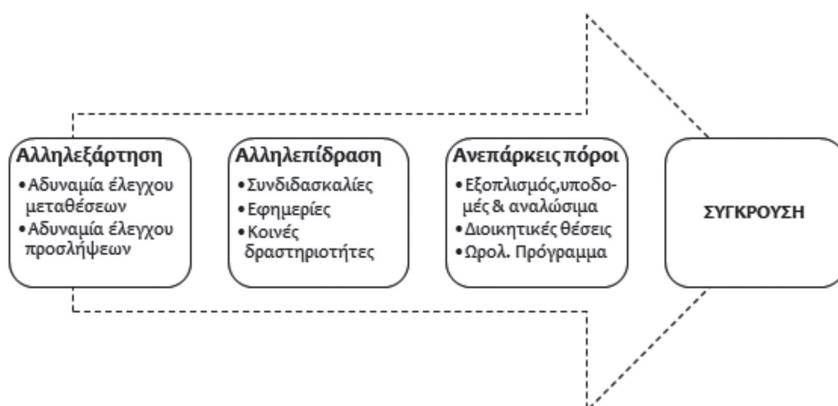
I. Εισαγωγή

Ένας από τους βασικότερους μελετητές της σύγκρουσης (Pondy, 1992) διαπίστωσε ότι «οι οργανισμοί είναι το αντίθετο της συνεργασίας», προσθέτοντας μάλιστα ότι αν οι συγκρούσεις απουσιάσουν, τότε ο οργανισμός δεν έχει λόγο ύπαρξης. Η θέση αυτή δεν είναι μόνο ανατρεπτική. Επιπλέον, έρχεται να αναθεωρήσει προηγούμενη στάση του (Pondy, 1967), η οποία χαρακτήριζε τη σύγκρουση δυσλειτουργική για τον οργανισμό. Ελάχιστοι επιστημονικοί κλάδοι έχουν να επιδείξουν τόσο αντιφατικές και συνάμα αυτό-διαψευδόμενες θεωρήσεις. Ίσως αυτός είναι ένας από τους λόγους που, η αρχετυπική, πολυδιάστατη και πολυπρόσωπη φύση της σύγκρουσης διεγείρει το ενδιαφέρον πληθώρας συγγραφέων, από τον Όμηρο ως τον Δαρβίνο και τον Μαρξ.

Η κοινωνική ψυχολογία έχει συμβάλει στην κατανόησή της αλληλεπίδρασης, μέσω της οποίας οι κοινωνικές

δυνάμεις διαταράσσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις μίας ομάδας (Cartwright & Zander, 1968, Shaw, 1976). Ποικιλοτρόπως αυτές έχουν επονομαστεί είτε «συλλογικό ασυνείδητο», είτε «κοινωνική πίεση» ή «κοινωνική δυναμική» (Lewin, 1939).

Πιο συγκεκριμένα, η οργανωσιακή σύγκρουση συνιστά μια διαδραστική διαδικασία, όπου εμπλέκονται δύο ή περισσότερα μέρη (Fink, 1968). Σύμφωνα με τον Thomas (1992), το σύνολο των ορισμών των εργασιακών συγκρούσεων οριοθετούν τις εξής τρεις προϋποθέσεις για την εκδήλωση σύγκρουσης: την αλληλεξάρτηση, την αλληλεπίδραση των εμπλεκομένων και την ανεπάρκεια πόρων. Ως πόροι νοούνται και ο πλούτος, η εξουσία, η δύναμη (βλ. σχήμα 1 για αναγωγή των παραπάνω για τον εκπαιδευτικό οργανισμό). Οι Rahim & Bonoma, (1979), κατά περίπτωση προσθέτουν ως προϋποθέσεις τα εξής: ασυμβατότητα χαρακτηριστήρα, απόκλιση αξιών και επικάλυψη ή αλληλοαναιρέση στόχων.



Σχήμα 1: Προϋποθέσεις σύγκρουσης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Η βιβλιογραφία βρίθκει κατηγοριοποιήσεων, ως αποτέλεσμα της διαθεματικότητας του ζητήματος (νομική, πολιτική, ψυχολογία, κοινωνιολογία, ιστορία, θρησκειολογία). Στη παρούσα μελέτη, μας αφορούν οι διαπροσωπικές ή οι διομαδικές συγκρούσεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (διμερείς συγκρούσεις).

II. Τα Θεωρητικά Μοντέλα Ανάλυσης της Σύγκρουσης

Οι κατηγορίες των μοντέλων που αναλύουν τη διαδικασία της σύγκρουσης είναι οι ακόλουθες δύο (Thomas 1976, 1992). Η πρώτη αφορά τους εμπλεκόμενους και η δεύτερη αφορά το περιβάλλον της διάδρασης τους (Wall & Callister, 1995).

α) Τα διαδικαστικά μοντέλα ή μοντέλα κλιμάκωσης: Περιγράφουν τη δυναμική της σύγκρουσης. Τα μοντέλα των Pondy (1967) και Glasl (1999), και κυρίως του Thomas (1976, 1992) αποτελούν τα πλέον πολύ-αναφερόμενα στη βιβλιογραφία. Η κλιμάκωση της σύγκρουσης συνοψίζεται στις εξής φάσεις: α) απογοήτευση, β) σύλληψη, γ) συμπεριφορά, δ) έκβαση (Thomas, 1976, 1992).

β) Τα δομικά μοντέλα: Αναλύουν τις περιβαλλοντικές μεταβλητές που επιδρούν στη συγκρουσιακή διαδικασία καθώς η σύγκρουση θεωρείται ως ανοικτό, δυναμικό σύστημα (Andrade et al. 2008). Το γνωστότερο δομικό μοντέλο είναι επίσης του Thomas (1976, 1992). Αυτό περιλαμβάνει τις πιο κάτω ομάδες ανοικτών μεταβλητών (δηλαδή, που κατά περίπτωση λαμβάνουν διαφο-



Σχήμα 2: Περιβαλλοντικές μεταβλητές του εκπαιδευτικού οργανισμού που αποτελούν το υπόστρωμα της σύγκρουσης

ρετικές τιμές αναλόγως με το περικείμενο): α) Συμπεριφοριστικές προδιαθέσεις εμπλεκομένων, β) Κοινωνικές πιέσεις, γ) Υποκινητικές δομές, δ) Κανόνες και διαδικασίες (βλ. σχήμα 2 για μία αναγωγή του μοντέλου στον εκπαιδευτικό οργανισμό).

Θα πρέπει εδώ να διευκρινιστεί ότι τα παραπάνω μοντέλα είναι συναφή, αλλά όχι και ταυτόσημα με τον κύκλο ζωής της σύγκρουσης (Swanstrom & Weissmann, 2005). Υπάρχει μία ειδοποιός διαφορά: τα μοντέλα κλιμάκωσης εστιάζουν τόσο στην ένταση των επεισοδίων, όσο και στις νοητικές διεργασίες των εμπλεκομένων. Ο κύκλος ζωής της σύγκρουσης περιγράφει τις δύο παραπάνω μεταβλητές πρωτίτως σε σχέση με την αλληλοδιαδοχή τους στο χρόνο (Γαλανάκης, Κυριάκος, Σταλίκας, υπό δημοσίευση).

Μία κοινή συνισταμένη των δύο παραπάνω μοντέλων, στην οποία και έχει επικεντρωθεί η σύγχρονη βιβλιογραφία (Williams, 2011) έχει να κάνει με τη συμπεριφορά των εμπλεκομένων κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης.

Για το σκοπό αυτό, έχουν δημιουργηθεί διάφορες ταξινομίες, αποκαλούμενες «προφίλ σύγκρουσης» (Blake & Mouton, 1964, Thomas-Kilmann, 1974, Rahim, 1983a), οι οποίες αποσκοπούν στη σκιαγράφηση των συμπεριφοριστικών προδιαθέσεων των εμπλεκομένων. Ακριβέστερα, ως προφίλ σύγκρουσης ορίζεται μία γενική τάση προτίμησης συμπεριφορών του ατόμου σε μία ποικιλία ομοειδών αλληλεπιδράσεων ανταγωνιστικού χαρακτήρα (Putnam & Poole, 1987). Η παραπάνω προσέγγιση πραγματεύεται τα προφίλ ως εγγενές γνώρισμα (Ting-Toomey, Oetzel, &



Σχήμα 3: Γραφική αναπαράσταση των δυσδιάστατων μοντέλων με 5 προφίλ σύγκρουσης (αναπροσαρμογή από Rahim, 1983a, σελ.28)

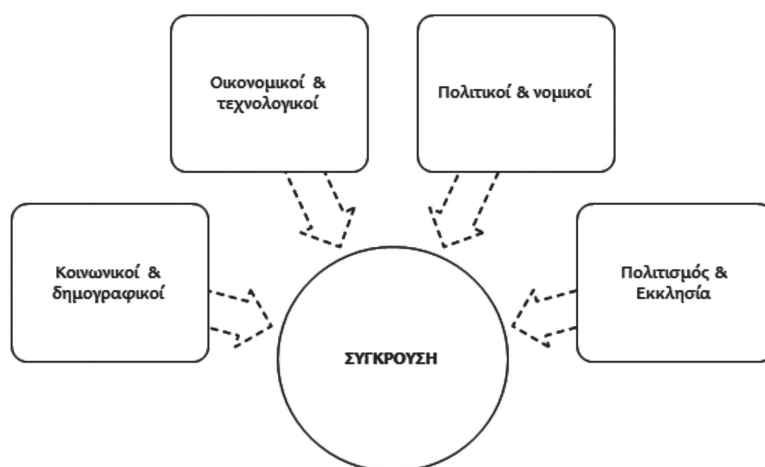
Yee-Jung, 2001) ενώ κατά μία άλλη προσέγγιση τα προφίλ σύγκρουσης είναι –ή τουλάχιστον οφείλουν να είναι– μία στρατηγική επιλογή, αναπροσαρμοζόμενη αναλόγως με τις επιδιώξεις και τις συνθήκες της εκάστοτε σύγκρουσης (Putnam, 1988), θέση την οποία υιοθετεί και η σχολή που υποστηρίζει ότι σύγκρουση είναι διαχειρίσιμη μέσω εκπαίδευσης (Blake & Mouton, 1961, Thomas, 2006, Rahim, 2001).

Τα προφίλ σύγκρουσης αξιολογούνται σε σχέση με τις εξής δύο διαστάσεις: α) του βαθμού ενδιαφέροντος των μερών για τις ίδιες επιδιώξεις, β) του βαθμού ενδιαφέροντος των μερών για τις αλλότριες επιδιώξεις (βλ. σε σχήμα 3 τη γραφική αναπαράσταση των δυσδιάστατων μοντέλων με 5 προφίλ σύγκρουσης κατά Blake & Mouton, 1964, Thomas, 1976 & Rahim, 1983a με ελαφρώς διαφοροποιημένη ορολογία σε κάθε μελέτη). Ο συνδυασμός των τιμών

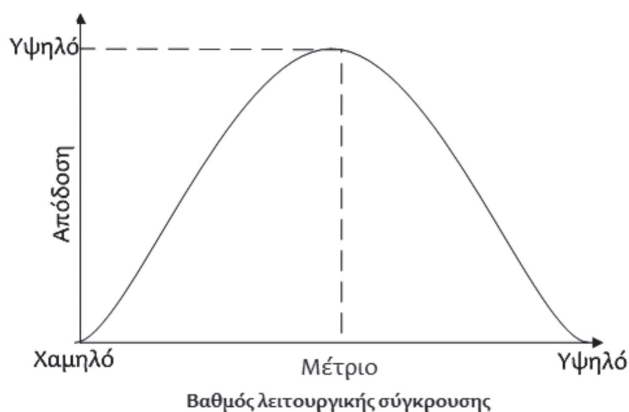
των δύο αξόνων παράγει τα ακόλουθα προφίλ σύγκρουσης (Thomas, 1976, Rahim, 1983a): 1) αποφυγή (avoidance), 2) ανταγωνισμός (competition), 3) παραχώρηση (accommodation), 4) συμβιβασμός (compromise) και τέλος 5) συνεργασία (collaboration). Η δυσδιάστατη αυτή προσέγγιση αποτελεί μετεξέλιξη της μονοδιάστατης προσέγγισης, η οποία αξιολογεί τη συμπεριφορά των συγκρουόμενων μερών σε συνάρτηση με το δίπολο συνεργασία-ανταγωνισμός (Deutsch, 1949).

III. Οι ιδιαίτερες περιβαλλοντικές μεταβλητές του εκπαιδευτικού οργανισμού

Κατά πρώτον, ο εκπαιδευτικός οργανισμός, όντας η βασική μονάδα του εκπαιδευτικού συστήματος (Σαΐτης, 2005) θεωρείται ως ανοικτό σύστημα,



Σχήμα 4: Παράγοντες του εξωτερικού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανισμού οι οποίοι επιδρούν στη σύγκρουση



Σχήμα 5: Συσχέτιση λειτουργικής σύγκρουσης και απόδοσης (Rahim, 2001, σ.78)

μιας και δέχεται την επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος και εν συνεχεία ασκεί τη δική του επίδραση πάνω σε αυτό (Ζαβλανός, 1998, Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2001), όπως εξάλλου συμβαίνει και με τις επιχειρήσεις (Czarniawska, 2008).

Αυτό συνεπάγεται ότι κάθε μελέτη που επιχειρεί να κατασκευάσει ένα θεωρητικό μοντέλο συμβουλευτικής των συγκρούσεων για τις εκπαιδευτικές μονάδες στην Ελλάδα, οφείλει να συνυπολογίσει τους εξής παράγοντες (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994): κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτικούς, νομικούς, πολιτιστικούς, δημογραφικούς και τεχνολογικούς αφού αυτοί επιδρούν άμεσα την εσωτερική λειτουργία του (σχήμα 4). Ο Πασιαρδής (2004) προσθέτει στους παραπάνω παράγοντες, τόσο την εκκλησία όσο και τις συνδικαλιστικές οργανώσεις.

Έπειτα, στο εσωτερικό περιβάλλον υπάρχουν οι ακόλουθες ιδιαιτερότητες

που δυσχεράνουν τη διαχείριση των συγκρούσεων:

- *Το διοικητικό πλαίσιο:* Ο δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης επιδρά ανασταλτικά γιατί δεν επιτρέπει στην εσωτερική διοίκηση (διευθυντής) να συμμετέχει σε παραμέτρους καθοριστικές για τις συγκρούσεις, όπως στην: α) διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, β) προσφορά κινήτρων απόδοσης, υλικών και μη. γ) παροχή κινήτρων ανέλιξης στην ιεραρχία.
- *Ο χαρακτήρας της ηγεσίας:* Ο σύλλογος διδασκόντων είναι το κύριο όργανο λήψης αποφάσεων. Έτσι η εσωτερική διοίκηση περιορίζεται στις κινήσεις της τόσο από την κατώτερη ιεραρχία όσο και από την ανώτερη.
- *Η έλλειψη υποδομών:* Η υποχρηματοδότηση αλλά και η αδυναμία ουσιαστικού ελέγχου στον τρόπο κατανομής των πόρων δυσχεραίνει

περεταίρω την άσκηση πολιτικής και υποβαθμίζει την εσωτερική διοίκηση σε διεκπεραιωτή.

Δεύτερον, πέρα από το περιεχόμενο, όσον αφορά την ίδια τη συγκροτική διαδικασία, μία μεγάλη μερίδα των εμπειρικών μελετών συμφωνούν ότι οι διαπροσωπικές ή διομαδικές συγκρούσεις σε έναν οργανισμό έχουν θετικά αποτελέσματα στην απόδοση όταν αυτές αφορούν λειτουργικής φύσης καθήκοντα (λειτουργικές συγκρούσεις, Jehn 1995). Επιπλέον, ακολουθούν την κανονική κατανομή, υπό δύο συνθήκες που πρέπει να συναληθεύουν: α) αυτές να γίνονται, όχι για τυποποιημένες εργασίες-ρουτίνες αλλά για δημιουργικής φύσης καθήκοντα ή στρατηγικές επιλογές (Cosier & Dalton, 1990) και β) να είναι μέτριας έντασης (Rahim, 2001), όπως αναπαρίσταται γραφικά στο σχετικό διάγραμμα του σχήματος 5.

Ενδεικτικά, τέτοια καθήκοντα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό θα μπορούσαν να εμπίπτουν στις εξής κατηγορίες: α) στρατηγικές επιλογές όσον αφορά εκπαιδευτικές δραστηριότητες, β) περιπτωσιολογικές επιλογές παιδαγωγικού χαρακτήρα, γ) θέματα ισονομίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, δ) διάσταση απόψεων όσον αφορά την πολιτική έναντι φορέων που κινούνται πέριξ του οργανισμού.

IV. Οι επιταχυντές των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Κάθε οργανισμός αποτελείται από δομές που προϋποθέτουν καταστάσεις

αλληλεξάρτησης, πολύπλοκες ιεραρχικές κλίμακες και πολλαπλά επίπεδα εξουσίας, χαρακτηριστικά τα οποία καταστούν τον οργανισμό επιρρεπή σε συγκρούσεις (Tjosvold, 1998). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικές μονάδες, είναι πιο ιδιόμορφοι οργανισμοί σε σχέση με όλους τους υπόλοιπους (Κουτούζης Μ., 1999α:29-32). Εν προκειμένω, τα παραπάνω φιλέρηδα χαρακτηριστικά στον εκπαιδευτικό οργανισμό ενυπάρχουν υπερτονισμένα, εξαιτίας των ακόλουθων ιδιαιτεροτήτων:

- *Της φύσης των καθηκόντων:* Το αντικείμενο του οργανισμού είναι αφενός αμιγώς υπηρεσία (Kotler & Keller, 2008) και άρα άυλης φύσης και άμεσα απαξιώσιμο (Γούναρης, 2003). Αφετέρου για την παραγωγή του προϋποθέτει πολύπλοκες νοητικές διεργασίες και όχι χειρονακτικές ή τυποποιημένες, διαδικασίες. Η κατηγορία αυτή των καθηκόντων είναι διαβόητη ως «σπορέας συγκρούσεων» από τη μία (Hawes και Smith, 1973), αλλά και ως η πλέον ωφελούμενη από αυτές σε σχέση με τις επαναλαμβανόμενες, εργασίες ρουτίνας– ως ένα βαθμό, ακολουθώντας την κανονική κατανομή (Rahim, 2001, Rahim, 2002, βλ. σχήμα 5). Αν στην παραπάνω περιγραφείσα πολυπλοκότητα προστεθεί και η ασάφεια των καθηκόντων – ένας δεύτερος «σπορέας συγκρούσεων» (Walton & Dutton 1969) – τότε είναι κατανοητό πόσο επιρρεπές σε συγκρούσεις είναι το σχολικό περιβάλλον όσον αφορά τα καθήκοντα.
- *Της δομής της ιεραρχίας:* Για να γίνουν τα πράγματα χειρότερα, πέρα

από την πολύπλοκη φύση των καθηκόντων, οι πολύ-επίπεδες δομές της ιεραρχίας (διευθυντής-διεκπεραιωτής, σύμβουλος, ανώτερη διοίκηση) επίσης αποτελούν διεπαφές όπου ενδέχεται να προκύψουν προστριβές λόγω ύπαρξης πεπερασμένων πόρων, διαμελισμού της εξουσίας, προσπάθειας επιρροής (Robbins, 1974, De Dreu & Weingar 2003).

- *Της ύπαρξη πολλών περιφερειακών ομάδων πίεσης.* Στο δομικό μοντέλο οι εξωτερικές ομάδες πίεσης διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην εξέλιξη μιας σύγκρουσης λόγω των πιέσεων που ασκούν στο πεδίο της σύγκρουσης (Thomas, 1976, 1992). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός διαθέτει πολλές τέτοιες ομάδες όπως ο σύλλογος γονέων, οι συνδικαλιστικοί φορείς, η τοπική κοινωνία, η τοπική αυτοδιοίκηση, οι σχολικές επιτροπές, η εκκλησία (Πασιαρδής, 2004) κ.α.
- *Της συχνότητας της αλληλεπίδρασης πομπού και δέκτη της υπηρεσίας.* Σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό κάθε μέλος του (εκπαιδευτικός) έχει συνάμα και την ιδιότητα του προσωπικού επαφής με τον άμεσο αποδέκτη της παραγόμενης υπηρεσίας (παιδί) καθώς και τον έμμεσο (γονείς). Η επαφή αυτή επίσης ελλοχεύει συγκρούσεις, μίας και α) απαιτεί ειδικές επικοινωνιακές και άλλες δεξιότητες που ίσως ο εκπαιδευτικός και να μην τις διαθέτει και β) το πιο πιθανό να μην έχει καταρτιστεί κατάλληλα για τέτοιου είδους περιφερικές απαιτήσεις που βρίσκονται μακριά από τον πυρή-

να του γνωστικού του αντικειμένου. Μάλιστα, η υψηλή συχνότητα της επαφής αυτής δυσκολεύει περεταίρω την κατάσταση.

- *Της υψηλής προεκβολής* (Nicotera, 1994). Η έννοια της προεκβολής έχει να κάνει με το βαθμό που ο εργαζόμενος ταυτίζεται με την εργασία που διεκπεραιώνει. Οι μελετητές εντοπίζουν συχνότερες συγκρούσεις σε εργαζόμενους που επιδίδονται με ζήλο στα καθήκοντά τους. Όσο μεγαλύτερη η ζέση με την οποία ένας εργαζόμενος επιτελεί το έργο του, τόσο πιθανότερο να εμπλακεί σε μία σύγκρουση. Η εργασία του εκπαιδευτικού είναι κατεξοχήν τέτοιας φύσης. Όταν η ιδιαιτερότητα αυτή προστεθεί στην παραπάνω μακρά λίστα δημιουργεί ένα μίγμα από μεταβλητές που είναι ικανές είτε να παράγουν λειτουργικές συγκρούσεις είτε να μεγεθύνουν τις καθημερινές, αναπόφευκτες, υπό άλλες συνθήκες ακίνδυνες προστριβές, αναβαθμίζοντάς τις σε κανονικές διαμάχες.

V. Η διαχείριση των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Ο Rahim (2001) μας πληροφορεί ότι οι στόχοι που οφείλει να εξυπηρετεί κάθε διαχειριστική απόπειρα είναι: α) η αποτελεσματικότητα του οργανισμού, β) η φιλομάθεια του οργανισμού, γ) οι ανάγκες των μελών του, δ) οι ηθικοί κανόνες του οργανισμού. Βασική προϋπόθεση για μία επιτυχημένη διαχειριστική παρέμβαση είναι ο οργανισμός

Πίνακας 1: Η μεταβλητή του χρόνου και τα επίπεδα παρέμβασης που προκύπτουν (εν μέρει κατά Thomas, 1992)

Βραχυπρόθεσμα	Διαδικαστικό επίπεδο	Αποκατάσταση ηρεμίας-συμβιβασμός με τη χρήση των αρχών της συμβουλευτικής
	Δομικό επίπεδο	Νέοι κανόνες και διαδικασίες
Μακροπρόθεσμα	Διαδικαστικό επίπεδο	Κατά συνθήκη χρήση των προφύλ μέσω εκπαίδευσης (ενδεχομενική προσέγγιση)
	Δομικό επίπεδο	Συνεργασία –Αποτελεσματικότητα μέσω ενός κλίματος εμπιστοσύνης σε έναν πολιτισμικά ισχυρό οργανισμό που μαθαίνει πολυδιάστατα

να γνωρίζει τον τρόπο «να μαθαίνει» με πολυδιάστατο τρόπο, δηλαδή να εξελίσσεται (double loop learning, Argyris, 1994). Πηγαίνοντας ένα βήμα παρακάτω, κατά Deutsch (1973), ο απώτερος σκοπός της διαχειριστικής διαδικασίας έχει επιτευχθεί όταν το σύνολο των εμπλεκόμενων εκλαμβάνονται την έκβασή της ως ικανοποιητική ή έστω αποδεκτή, οπότε μπορούμε μιλάμε για μετασχηματισμό της σύγκρουσης σε εποικοδομητική.

Αναλυτικότερα, η διαχειριστική διαδικασία μιας διμερούς σύγκρουσης (διαπροσωπικής ή διομαδικής) συνιστά μια συνάρτηση με δύο μεταβλητές (Thomas, 1992): α) το χρόνο (βραχυπρόθεσμα, μακροπρόθεσμα) και β) το επίπεδο παρέμβασης (δομικό ή διαδικαστικό). Όσον αφορά το χρόνο και σε συνδυασμό με τα διαδικαστικά και δομικά επίπεδα σύγκρουσης που τα αντίστοιχα θεωρητικά μοντέλα υπαγορεύουν, προκύπτουν τα επίπεδα διαχείρισης του Πίνακα 1 (Thomas, 1992).

Έπειτα, η διαχείριση των συγκρούσεων δεν ταυτίζεται εννοιολογικά με την επίλυση. Η δεύτερη περιορίζεται απλά στην καταστολή του φαινομένου (Andrade et al. 2008) προσεγγίζοντας τη σύγκρουση μονοδιάστατα, χωρίς δομική προοπτική στην παρέμβασή της (single loop learning, Argyris, 1994 και Rahim, 2001, 2002). Αντίθετα, η πρώτη στοχεύει στη διαχείριση του φαινομένου μέσα από την αλγοριθμική διαδικασία επίλυσης προβλημάτων με δυναμική επέμβαση σε θεσμικό επίπεδο (problem solving, βλ. στον Πίνακα 2 δημοφιλείς τέτοιες προσεγγίσεις).

Ο Rahim (2001), ομολογεί ότι βιβλιογραφικά υπάρχει σύγχυση για το πώς, πότε και υπό ποιες προϋποθέσεις μία σύγκρουση πρέπει να μειώνεται, να αυξάνεται ή να εξαλείφεται. Εν μέρει, αυτό το πρόβλημα οφείλεται στην ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ δύο ειδών διμερούς σύγκρουσης: 1) της λειτουργικής, για ζητήματα υπηρεσιακά και 2) της συναισθηματικής, για προσωπικές

**Πίνακας 2: Βήματα διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων που διέπεται
η διαχείριση συγκρούσεων**

Blake & Mouton (1961)	1) Οριοθέτηση ζητήματος 2) Θεώρηση ζητήματος 3) Ανάπτυξη εναλλακτικών επιλογών 4) Συζήτηση εναλλακτικών επιλογών 5) Επιλογή ομάδας βέλτιστων λύσεων 6) Ανάλυση ενδεχομένων κάθε λύσης 7) Στάθμιση λύσεων 8) Οριστική επιλογή
Αναπροσαρμογή από Rahim, (2001, 2002) & Thomas, (1992)	1) Συνείσθηση ζητήματος 2) Διάγνωση ζητήματος (Διατύπωση, Εναλλακτικές επιλογές) 3) Προγραμματισμός αλλαγών – Δομική Παρέμβαση (Μακροπρόθεσμη) – Διαδικαστική Παρέμβαση (Βραχυπρόθεσμη) 4) Στοχοθεσία συγκρούσεων (Ελάχιστη συναισθηματική και Μέτρια λειτουργική για μη ρουτίνες & επιλογές στρατηγικής) 5) Εφαρμογή Σχεδιασμού 6) Αξιολόγηση-Συμπεράσματα 7) Επίγνωση-Αναπροφοδότηση-Διόρθωση

υποθέσεις (Simons & Peterson, 2000). Αυτό σημαίνει ότι η κορύφωση μίας λειτουργικής σύγκρουσης πέραν του μετρίου κινδυνεύει να μετατρέψει κάθε σύγκρουση σε συναισθηματική (Rahim, 2001, 2002).

Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή είναι κάπως απλουστευτική και ίσως μόνο εκπαιδευτικούς σκοπούς εξυπηρετεί, μιας και τα μέλη του οργανισμού διαθέτουν μία προϊστορία αλληλεπιδράσεων που διαμορφώνουν παγιωμένες καταστάσεις οι οποίες: α) Καταστούν κάθε σύγκρουση ταυτόχρονα λειτουργική και συναισθηματική, κάθε φορά σε διαφορετικό ποσοστό. Άρα δεν υπάρχει ούτε αμιγώς λειτουργική ούτε αμιγώς συναισθηματική σύγκρουση (Γαλανά-

κης, Κυριάζος, Σταλίκας, υπό δημοσίευση). β) Οι εγω-προστατευτικές στρεβλώσεις των εμπλεκομένων τους ωθούν να βαφτίζουν πολλές συναισθηματικές συγκρούσεις σε λειτουργικές (Pearson d'Estree & Shapiro, 2011) γιατί οι τελευταίες είναι πιο αποδεκτές στον εργασιακό περίγυρο. γ) Οι τυχόν κρυφές ατζέντες (ανομολόγητες επιδιώξεις) των εμπλεκομένων δυσχεραίνουν τη διαδικασία διαχείρισης.

Γενικά, κάθε απόπειρα διαχειριστικής παρέμβασης οφείλει να αποσκοπεί στα ακόλουθα: (Rahim, 2001): α) εξάλειψη των συναισθηματικών συγκρούσεων, β) περιορισμό των λειτουργικών συγκρούσεων σε μέτρια επίπεδα, ή καλύτερα σε επίπεδα απο-

δεδειγμένα ανεκτά για τον οργανισμό, γ) συνειδητή επιλογή του κατάλληλου προφίλ σύγκρουσης μέσω εκπαίδευσης. Η θέσπιση τόσο ενός ολοκληρωμένου συστήματος διαχείρισης συγκρούσεων όσο και η εκπαίδευση είναι πλέον αποδεκτό βιβλιογραφικά ότι συντείνουν προς την κατεύθυνση αυτήν (Rahim, 2001, Thomas, 2006).

Πιο λεπτομερώς, οι Blake και Mouton (1961) παραθέτουν ορισμένα βασικά στάδια διαχείρισης για τις διμερείς συγκρούσεις ατόμων ή ομάδων όπου η ηγεσία θα μπορούσε να αναλάβει το ρόλο του άτυπου συμβούλου, στάδια τα οποία και επικαιροποιήσαμε με ορισμένες μετέπειτα θέσεις της βιβλιογραφίας. Πρόκειται για ένα υποτυπώδη αλγόριθμο προσέγγισης δύο μερών σε διάσταση που συνοψίζεται στις εξής ενέργειες: συμφωνία οικιοθελούς προσέλευσης σε διάλογο, εντοπισμός ζητημάτων προς συζήτηση, ανάδυση τυχόν γνωστικών στρεβλώσεων και χάραξη περεταίρω στρατηγικής. Με περισσότερη σαφήνεια, τα βήματα έχουν ως ακολούθως: α) Τα δύο μέρη συνομολογούν την επιθυμία τους για διερεύνηση των απόψεων που έχουν το ένα για το άλλο με γνώμονα την αποκατάσταση των σχέσεών τους. β) Κάθε εμπλεκόμενος συνοψίζει σε μία λίστα τις ιδέες και στάσεις που επιδεικνύει για την άλλη ομάδα, με σκοπό να τις παρουσιάσει σε αυτήν. γ) Τα δύο μέρη συνεδριάζουν για να κοινοποιήσουν τις λίστες που συνέταξαν, χωρίς σχόλια ή παρατηρήσεις. δ) Οι εμπλεκόμενοι αποσύρονται εκ νέου για να επεξεργαστούν όσα άκουσαν, ελέγχοντας ταυτόχρονα το προφίλ σύγκρουσής

τους μέσω ενός σχετικού ψυχομετρικού εργαλείου. Αφού εντοπίσουν το προφίλ τους αξιολογούν την αποτελεσματικότητά του και αν χρειάζεται το επαναπροσδιορίζουν. ε) Οι εμπλεκόμενοι συνέρχονται ξανά και μέσω διαιλόγου προσπαθούν να διερευνήσουν τις αιτίες διάστασης των θέσεων τους, ίσως με τη χρήση μοντέλων ανάλυσης σύγκρουσης όπως το δένδρο της έριδας (Fisher, Simon et.al, 2000). στ) Τέλος, σε μία ακόμα συνεδρία τα μέρη οριοθετούν την πορεία των μελλοντικών τους σχέσεων.

Εξάλλου, υπάρχουν ενδείξεις ότι η συμβουλευτική βοηθά τη σύγκρουση (Blain, Goodman, Lowenberg, 1987, Wall & Callister, 1995). Μάλιστα η χρήση της συμβουλευτικής προκρίνεται σε σχέση με άλλες μεθόδους παρέμβασης τρίτων, όπως η επιδιαιτησία, ή η διαμεσολάβηση εξαιτίας των παρακάτω χαρακτηριστικών της (Wall & Callister, 1995): α) Η διαδικασία έχει ανεπίσημο και προαιρετικό χαρακτήρα. β) Τα μέρη διαθέτουν περισσότερη ελευθερία πρωτοβουλιών και όχι ο διευκολυντής, όπως συμβαίνει σε άλλα είδη διαμεσολάβησης τρίτων. γ) Η διοίκηση από τη μία παρέχει έναν κρίκο επικοινωνίας οριοθετώντας ταυτόχρονα το πλαίσιο και από την άλλη συγκρατεί τους εταίρους από δεοντολογικά ανεπίτρεπτες κινήσεις. δ) Τέλος, είναι σημαντικό ότι οι λύσεις αναδύονται από τους εμπλεκόμενους.

Καταληκτικά, διαχείριση σύγκρουσης δεν σημαίνει επίλυση αλλά κατά περίπτωση συνειδητή επιλογή κάποιου προφίλ διαχείρισης των συγκρούσεων ξεπερνώντας την αρχική συναισθη-

ματική, ενστικτώδη αντίδραση. Τα βήματα προς μία αποτελεσματική διαχείριση αποτελούν μια διαδικασία που αφορά την ηγεσία και τη δημιουργία των τέτοιων συνθηκών και διαδικασιών στον οργανισμό, ώστε οι συγκρούσεις

να αποτελέσουν ένα ζήτημα ρουτίνας, που διευθετείται σύμφωνα με προβλεπόμενες διαδικασίες στο πλαίσιο ενός ολοκληρωμένου πλάνου διαχείρισης συγκρούσεων μέσα από τις αρχές της συμβουλευτικής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Andrade, L., Plowman, D.A., & Duchon, D.(2008) Getting Past Conflict Resolution: A Complexity View of Conflict, *Management Department Faculty Publications, Paper 62*. digitalcommons.unl.edu/managementfacpub/62
- Argyris, C. (1994). Good communication that blocks learning. *Harvard Business Review*, 72 (5), 77–85.
- Blain, N., Goodman, J. & Lowenberg, J. (1987). Mediation, conciliation, and arbitration. *International Labour Review*, 126,179-198.
- Blake, R.R. & Mouton, J.S. (1964). *The Managerial Grid*. Houston, Texas, Εκδ.Gulf Publishing Co.
- Blake, R.R. & Mouton, J.S. (1970). The fifth achievement. *Journal of Applied Behavioral Science*, 6, 413-426.
- Blake, R.R. & Mouton, J.S. (1961). *Group dynamics*. Houston, Texas, Εκδ.Gulf Publishing Co.
- Cartwright, D. & Zander, A. (1968) *Group Dynamics: Research and Theory*, New York, Row Peterson & Co, 2^η έκδοση.
- Czarniawska, B. (2008). Organizations as obstacles to organizing. *GRI, School of Business*. Gothenburg, Economics and Law University of Sweden.
- Cosier, R.A. & Dalton, D.R. (1990). Positive effects of conflict: A field assessment, *International Journal of Conflict Management*, 1, 81-92.
- De Dreu, C.K.W. & Weingart, L.R. (2003). Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 741-749.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-151.
- Deutsch, M. (1973). *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*. New Haven, Yale University Press.
- Fink, C. F. (1968). Some conceptual difficulties in the theory of social conflict. *Conflict Resolution*, 12, 412-460.
- Fisher, R.J. (1990). *The social psychology of intergroup and international conflict resolution*, New York, Εκδ.Springer-Verlag.
- Fisher, Simon et al (2000): *Working with conflict. Skills and strategies for Action*, London, Εκδ. Zed Books.
- Glasl, F. (1999). *Confronting conflict*, Gloucester, Εκδ.Hawthorne Press.
- Hawes, L. C., & D. H. Smith. (1973). A critique of assumptions underlying the study of communication in conflict. *Quarterly Journal of Speech*, 59, 423-435.

- Jehn, K.A. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40(2), 256-282.
- Kotler P., Keller K.(2008).*Marketing Management*. Αθήνα, Εκδ.Κλειδάριθμος, 12^η εκδ.
- Lewin, K. (1939) *A Dynamic Theory of Personality*. New York, Εκδ.McGraw-Hill.
- Nicotera, M.A. (1994). Thinking about Communication and Conflict. Στο *Conflict and organizations. Communicative Processes*, σσ. 153-179, New York, Εκδ.University of New York Press
- Pearson d'Estree, T. & Shapiro, I. L. (2011). Interpersonal Conflict. *Encyclopedia of Life Support Systems*, Conflict resolution – Vol. I.
- Pondy, L. R. (1992). Reflections on organizational conflict. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 13, 257-61.
- Pondy, L.R. (1967). Organizational conflict: concepts and models. *Administrative Science Quarterly*, 12, 296-320.
- Putnam, L. L. (1988). Communication and interpersonal conflict in organizations. *Management Quarterly*, 1, 293-300.
- Putnam, L. L., & M. S. Poole. (1987). Conflict and negotiation. Στο F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts, & L. W. Porter, eds., *Handbook of organizational communication*. Newbury Park, CA, Εκδ.Sage (σσ. 549-599).
- Rahim, M. A. (1983a). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*. 26, 368-376.
- Rahim, M.A. & Bonoma, T.V. (1979). Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention. *Psychological Reports*, 44(3), 1323-1344.
- Rahim, M.A. (2001). *Managing conflict in organizations*. Westport, CT, Εκδ.Quorum. 3^η εκδ.
- Rahim, M.A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, Vol. 13, No. 3, 206-235
- Robbins, S. P. (1974). *Managing organizational conflict: A nontraditional approach*. Englewood Cliffs, NJ, Εκδ.Prentice-Hall.
- Simons, T. L., & Peterson, R. S. (2000). Task conflict and relationship conflict in top management teams: The pivotal role of intragroup trust. *Journal of Applied Psychology*, 85, 102–111.
- Thomas, K. W. (1976). Conflict and conflict management. Στο M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook in industrial and organizational psychology*, σσ. 889–935, Chicago, Εκδ.Rand McNally.
- Thomas, K. W. (1992). Conflict and Conflict Management: Reflections and Update. *Journal of Organizational Behavior*. Volume 13. Issue 3. Ειδική έκδοση: Conflict and Negotiation in Organizations: Historical and Contemporary Perspectives, 265-274.
- Thomas, K. W. (2006). *Making Conflict Management a Strategic Advantage*. White Paper. Canada: Psychometrics. CPP, Inc©. Πρόσβαση Δεκέμβριος, 2014
- Thomas, K. W. & Kilmann, R. H. (1974). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*. Xicom, Inc., Tuxedo, NY.
- Ting-Toomey, S., Oetzel, J. G., & Yee-Jung, K. (2001). Self-construal types and conflict management styles. *Communication Reports*, 14, 87-104.
- Tjosvold, D. (1998). Cooperative and competitive goal approach to conflict: accomplishments and challenges. *Applied Psychology: An International Review*, Vol. 47- 3, σσ. 285-342.
- Wall, J.A., Jr. & Callister, R.R. (1995). Conflict and its management. *Journal of Management*, 21(3), 515-558.

- Walton, R. E., & Dutton, J. M. (1969). The management of interdepartmental conflict: A model and review. *Administrative Science Quarterly*, 14, 73–84.
- Williams, F. (2011). Interpersonal Conflict: The Importance of Clarifying Manifest Conflict Behavior. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, Vol. 1 No. 3. Νοέμβριος, USA: Centre for Promoting Ideas.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα, εκδ.Λιβάνη.
- Γούναρης, Σ. (2003). *Μάρκετινγκ Υπηρεσιών*. Αθήνα, Εκδόσεις Rosili.
- Γαλανάκης Μ., Κυριάκος, Θ., Σταλίκας Α. (υπό δημοσίευση). *Διοικητική Συγκρούσεων: Δημιουργώντας Στρατηγικό Πλεονέκτημα*, Αθήνα, Εκδ.Πατάκη.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μανατζμεντ*, Αθήνα, Εκδ. Έλλην.
- Κουτούζης, Μ. (1999α). *Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στις εκπαιδευτικές μονάδες*, στο Ε.Α.Π.(ΔΥ). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Πάτρα, εκδ.Ε.Α.Π.
- Πασιαρδή Γ., Πασιαρδής, Π.(2001). *Αποτελεσματικά σχολεία*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στο Παπάζ, Α.(1998). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, Αθήνα, Εκδ.Μετάχμιο.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*, Αθήνα, Του Ιδίου.

*Αντρέας Δαμιανού**

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙ- ΛΟΓΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΝΕΟΥΣ

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην ετοιμότητα λήψης αποτελεσματικής επαγγελματικής απόφασης των μαθητών Γ' Λυκείου της Κύπρου. Σε δείγμα 150 μαθητών Γ' Λυκείου χορηγήθηκαν η αναθεωρημένη έκδοση του Τεστ Επαγγελματικών Αποφάσεων (ΤΕΠΑ) των Τσαούση και Κάντα (2006) και το ομώνυμο ερωτηματολόγιο των Wong και Law (Wong & Law Emotional Intelligence Scale: WLEIS, 2002). Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη συνολική κλίμακα της ΣΝ και της ετοιμότητας λήψης επαγγελματικών αποφάσεων. Στατιστικά σημαντικές υπήρξαν και οι συσχετίσεις ανάμεσα στις υποκλίμακες των δύο ψυχομετρικών εργαλείων με βάση τους ερευνητικούς στόχους με εξαίρεση τη συσχέτιση της επίδοσης των μαθητών στην αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων με αυτή των εμποδίων που διαβλέπονται να υπάρχουν στο άμεσο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: Συναισθηματική Νοημοσύνη Χαρακτηριστικών, Ετοιμότητα λήψης επαγγελματικής απόφασης, μαθητές, Κύπρος

*Andreas Damianou**

THE INFLUENCE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE ON CAREER DECISIONS MAKING READINESS FROM YOUNG PEOPLE

The purpose of this study was to investigate the effect of Emotional Intelligence on career decisions making readiness among final year education students. The Career Decisions Test (Tsaousis & Kantas, 2006) and the Wong and Law Emotional Intelligence Scale (Wong & Law, 2002) were administered to 150 Greek – Cypriot final year education students from two high schools in Limassol. The analysis of the quantitative data was achieved by using the IBM SPSS Statistics 20 program. The results showed that there was a statistically significant correlation between the overall scale of Emotional Intelligence and the overall scale of career decisions making readiness. Moreover, the correlations between the scales of the two psychometric tests, based to the research targets, were statistically significant apart from the correlation between the others-emotions appraisal scale and the scale that measures the existence of family/society obstacles.

Key-words: Trait Emotional Intelligence, Career decisions making readiness, High school students, Cyprus.

* Ο Α.Δ. αποφοίτησε από το Τμήμα Βυζαντινών και Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κύπρου το 2010 ενώ το 2017 ολοκλήρωσε τις μεταπτυχιακές του σπουδές στο Πανεπιστήμιο Frederick παρακολούθοντας το Πρόγραμμα Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Καθοδήγησης. Η παρούσα έρευνα διεξήχθη για τις ανάγκες του μεταπτυχιακού προγράμματος. Επικοινωνία: 99797347, twin_andreas@hotmail.com

Εισαγωγή

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ), αν και αργοπορημένα, κατάφερε να εισέλθει στη σφαίρα της επιστημονικής μελέτης και να συσχετιστεί με τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης. Περί τα τέλη της δεκαετίας του '90, αρκετές ερευνητικές προσπάθειες (π.χ. Young, Paseluikho, Valach, 1997, Cooper, 1997, Kidd, 1998, Mayer & Geher, 1996) υποστήριξαν ότι εκτός από τις γνωστικές λειτουργίες, η επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπου επηρεάζεται και από τη ΣΝ. Πριν την εμφάνισή των εν λόγω ερευνών, ο ρόλος της ΣΝ στην επαγγελματική ανάπτυξη ήταν παραγνωρισμένος επειδή το συναίσθημα θεωρείτο ως κάτι που είναι καλό να μην εμπλέκεται στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης, η οποία έπρεπε να εστιάζει κυρίως στην λογική επεξεργασία των πληροφοριών. Πιο πρόσφατες μελέτες (στις ΗΠΑ: Brown, George-Curran, Smith, 2003 και στην Ιταλία: σειρά ερευνών της Di Fabio και των συνεργατών της, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012) οδήγηθηκαν στο συμπέρασμα ότι η λήψη επαγγελματικής απόφασης δεν αποτελεί μια αμιγώς λογική διαδικασία διότι φορτίζεται και συναισθηματικά. Σήμερα, μολονότι η σημασία του συναισθήματος στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης είναι ευρύτερα γνωστή, η συναισθηματική αξιολόγηση των ικανοτήτων της ΣΝ στα σχολεία είναι περιορισμένη (Di Fabio & Kenny, 2011). Στο εξωτερικό (Stein & Book, 2001) και στην Κύπρο (Χατζηχρήστου, 2009) έχει διαπιστωθεί πως τα προγράμματα παρέμβασης που

αποσκοπούν στην ανάπτυξη των συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών έχουν θετικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίδοση και γενικότερα στην αλλαγή των στάσεων απέναντι στο σχολείο. Παρ' όλα αυτά, η μοναδική δημοσιευμένη έρευνα επιτυχημένης παρέμβασης στο πεδίο της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής που συσχετίζει τη ΣΝ με τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης είναι αυτή των Di Fabio και Kenny (Di Fabio & Kenny, 2011). Καθίσταται λοιπόν σαφές ότι τα προγράμματα παρέμβασης που αφορούν στην ενίσχυση της ΣΝ στο πλαίσιο του Επαγγελματικού Προσανατολισμού είναι πολύ περιορισμένα. Έτσι, αναμένεται ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας θα αποτελέσουν κίνητρο για εφαρμογή έγκαιρης γονεϊκής παρέμβασης για ενίσχυση της ΣΝ των μαθητών αλλά και κατάλληλης παρέμβασης στο πλαίσιο του Σ.Ε.Π.

Επαγγελματική αναποφασιστικότητα και σχετικοί παράγοντες

Η επαγγελματική αναποφασιστικότητα αναφέρεται συνήθως στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο στην προσπάθειά του να προχωρήσει σε επαγγελματικές αποφάσεις και οι οποίες μπορούν να διαταράξουν ή ακόμη να παρεμποδίσουν τη λήψη απόφασης (Σιδηροπούλου-Δημακάκου κ.α., 2008β).

Αρκετοί νέοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη λήψη επαγγελματικής απόφασης, οι οποίες τους καθηλώνουν σε κατάσταση αναποφασιστικότητας με μακροπρόθεσμα αρνητικές συνέπειες

στην επαγγελματική, κοινωνική και προσωπική τους ζωή και καθιστούν την όλη διαδικασία συγκεχυμένη (Mann, Harmoni & Power, 1989, Osipow, 1999). Οι δυσκολίες αυτές είναι πιθανόν να εντοπιστούν είτε πριν είτε κατά τη διάρκεια της διαδικασίας λήψης επαγγελματικής απόφασης (Saka & Gati, 2007, Amir & Gati, 2006, Gati et al., 1996) ως αποτέλεσμα της παρέκκλισης από τον τύπο του ιδανικού λήπτη απόφασης (Gati et al., 1996, Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2009). Ιδανικός λήπτης απόφασης είναι το άτομο που γνωρίζει την ανάγκη λήψης μιας απόφασης, είναι πρόθυμο να φτάσει σ' αυτή και έχει την ικανότητα να πάρει μια απόφαση με σωστό τρόπο.

Οι παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική αναποφασιστικότητα ποικίλλουν. Η έννοια και η ερμηνεία της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας διαφοροποιείται με βάση τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την διερεύνησή της. Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στους εξής παράγοντες επαγγελματικής αναποφασιστικότητας: έλλειψη ξεκάθαρων επαγγελματικών ενδιαφερόντων, έλλειψη επαγγελματικής ωριμότητας σε σχέση με τον εργασιακό ρόλο, τα εμπόδια που δύναται να συναντήσει ο μαθητής/τρια στο άμεσα οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.

Συναισθηματική Νοημοσύνη

Ένας γενικός ορισμός για την ΣΝ είναι η ικανότητα να κατανοεί, να διαχειρίζεται και να αξιοποιεί κάποιος τα

συναισθήματά του αλλά και των άλλων. Μέχρι σήμερα έχουν αναπτυχθεί αρκετά μοντέλα για τη ΣΝ. Κανένα όμως μοντέλο δεν είναι καταλληλότερο από τα άλλα. Η καταλληλότητα και η αποτελεσματικότητα του κάθε μοντέλου γίνεται πιο σαφής με αναφορά στα όργανα και στους τρόπους μέτρησης που το κάθε μοντέλο υιοθετεί. Η μη συμφωνία των ειδικών για το τι είναι ΣΝ έγκειται στους διαφορετικούς ορισμούς που οι επικρατέστεροι θεωρητικοί δίνουν στον όρο αλλά και στη σχέση του με την έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης (Νεοφύτου & Κουτσελίνη, 2006).

Σύμφωνα με τους Petrides και Furnham (2000), τα διάφορα μοντέλα ΣΝ έχουν οριοθετηθεί σε δύο κατηγορίες: τα μοντέλα ΣΝ των χαρακτηριστικών ή μικτά μοντέλα (Trait EI) και τα μοντέλα ΣΝ των ικανοτήτων ή μοντέλα ικανότητας (Ability EI). Στα μικτά μοντέλα, π.χ. Bar-On (1997) και Goleman (1995), η ΣΝ προκύπτει ως μία πλειάδα συναισθηματικών ικανοτήτων που προέρχονται από τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της προσωπικότητας του ατόμου (συσχέτιση γνωστικών – συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων). Κατά συνέπεια, ο τρόπος που διαχειρίζεται κανείς τα συναισθήματά του αλληλεπιδρά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Αφετέρου, τα μοντέλα ικανότητας, π.χ. Salovey και Mayer (1997), θεωρούν ότι η ΣΝ είναι η από κοινού συνεργασία των συναισθημάτων με τη νοημοσύνη με σκοπό την προαγωγή και ανάπτυξη της σκέψης. Σ' αυτή την περίπτωση, η ΣΝ ορίζεται ως έννοια ανεξάρτητη από την προσωπικότητα και δεν συσχετίζεται με τα χαρακτηριστικά της.

Κάθε μοντέλο χρησιμοποιεί διαφορετικό τρόπο για να μετρήσει κατά πόσο ο εξεταζόμενος είναι συναισθηματικά νοήμων. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι αυτοαναφοράς, της ετεροαναφοράς και της αντικειμενικής μέτρησης ικανοτήτων. Κατά την αυτοαναφορά, τα εξεταζόμενα άτομα συμπληρώνουν ερωτηματολόγια με τα οποία αξιολογούν τις ικανότητές τους που σχετίζονται με τη ΣΝ τους ενώ κατά την ετεροαναφορά, πρόσωπα από τον περίγυρο του εξεταζόμενου ατόμου (π.χ. γονείς, δάσκαλοι, καθηγητές) καλούνται να εκτιμήσουν ικανότητες και χαρακτηριστικά του που σχετίζονται με τη ΣΝ του. Διαμέσου της αντικειμενικής μέτρησης ικανοτήτων, ο εξεταζόμενος καλείται να βρει λύσεις σε προβλήματα ή να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα και βαθμολογείται με βάση την επιτυχία που σημείωσε.

Τα μικτά μοντέλα και τα μοντέλα ικανότητας αποτελούν δύο προσεγγίσεις που εξετάζουν διαφορετικές όψεις της ΣΝ. Επομένως, η εννοιολογική αποσαφήνιση της ΣΝ είναι απαραίτητη κάθε φορά που χρησιμοποιείται τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Στην παρούσα έρευνα γίνεται λόγος για την ΣΝ ως έννοια που δεν είναι ανεξάρτητη από την προσωπικότητα του ατόμου. Συγκεκριμένα, υιοθετείται η θεωρία της ΣΝ που εισηγήθηκαν οι Wang και Law (2002). Το ψυχομετρικό εργαλείο των Wang και Law, παρόλο που στηρίχθηκε στο μοντέλο της ΣΝ των Mayer και Salovey, χρησιμοποιεί το μηχανισμό της αυτοαναφοράς και όχι της αντικειμενικής μέτρησης της ΣΝ. Αυτό το στοιχείο διαφοροποιεί

σημαντικά το εργαλείο σε σχέση με το θεωρητικό υπόβαθρο και τον τρόπο μέτρησης του μοντέλου ΣΝ που προτείνουν οι Mayer και Salovey. Γι' αυτό το λόγο, το μοντέλο που προτείνουν οι Wang και Law θεωρείται μικτό και εκτιμά την αντιληπτή ή αντιλαμβανόμενη ΣΝ του ατόμου.

Συναισθηματική Νοημοσύνη και Επαγγελματική Αναποφασιστικότητα

Η επιλογή επαγγελματικής κατεύθυνσης που επισφραγίζει το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών καθώς απαιτείται η λήψη αποφάσεων που καθορίζουν τη μελλοντική εξέλιξη της επαγγελματικής τους ζωής. Η αβεβαιότητα ως προς την αποτελεσματικότητα της επιλογής επαγγελματικής κατεύθυνσης συνήθως εκκολάπτει συναισθήματα ανησυχίας, άγχους ή και φόβου στους μαθητές. Συναισθήματα προκαλεί και ο ενδόμυχος πόθος των μαθητών να μην αποτύχουν στις εξετάσεις για την εισδοχή στα Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα Κύπρου και Ελλάδας που είναι απαιτητικές.

Η διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης αγγίζει τις συναισθηματικές πλευρές του ατόμου αφού χαρακτηρίζεται από μία σειρά συμβιβασμών που πραγματοποιούνται από το άτομο και αφορά στα ενδιαφέροντα, στις ικανότητες και στις αξίες του αλλά και στις συνθήκες που επικρατούν

στην αγορά εργασίας (Κάντας & Χαντζή, 1991). Έτσι, η διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης περιλαμβάνει αναπόφευκτα ποικίλα και σύνθετα συναισθήματα που γεννιούνται στο μεταίχμιο της επιλογής ανάμεσα στις επιθυμίες και ανάγκες των μαθητών, στις προσδοκίες των γονέων, στην πραγματικότητα που επικρατεί στην σύγχρονη αγορά εργασίας και στον κοινωνικό περίγυρο (Brown κ.α., 2003). Αναντίλεκτα, η μάστιγα της οικονομικής κρίσης που χαρακτηρίζει το σύγχρονο κοινωνικό γίνεσθαι σε Κύπρο και Ευρώπη, απλώνει τα συγγερά της πλοκάμια σε διάφορους τομείς της ανθρώπινης ύπαρξης. Στην προκειμένη περίπτωση, η αδυναμία φοίτησης σε επιθυμητούς κλάδους σπουδών λόγω διάφορων κοινωνικών εμποδίων (όπως η έλλειψη οικονομικών πόρων) προκαλεί αρνητικά συναισθήματα στους εφήβους. Καταλυτικό ακόμη ρόλο παίζει η συμπεριφορά των γονέων απέναντι στον επαγγελματικό σχεδιασμό των παιδιών τους. Συχνά, συναισθήματα όπως ο θυμός, η ενοχή και η αγάπη που γεννιούνται στους μαθητές όταν άλλα πρόσωπα επηρεάζουν τις αποφάσεις τους, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Αρκετοί γονείς θεωρούν αυτονόητη την επιλογή της επαγγελματικής κατεύθυνσης των παιδιών τους με βάση τις δικές τους προσδοκίες και «θέλω», με αποτέλεσμα την αρνητικά συναισθηματική φόρτωση των δεύτερων.

Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν επαγγελματική κατεύθυνση σε μία ηλικία ευαίσθητη, κατά την οποία τα εν-

διαφέροντά τους συνήθως δεν έχουν αποκρυσταλωθεί και πολλά πράγματα μοιάζουν ασαφή ή δεδομένα. Φυσικό επακόλουθο της έλλειψης ξεκάθαρων ενδιαφερόντων λόγω ελλειπούς πληροφόρησης και ανεπάρκειας επίγνωσης του εαυτού είναι η σύγχυση από την οποία πηγάζουν διάφορα αρνητικά συναισθήματα ενώ αρκετές φορές όταν κάποια πράγματα λαμβάνονται ως δεδομένα προκαλούν ενθουσιασμό που όταν δεν είναι ελεγχόμενος δεν οδηγεί απαραίτητα σε επιθυμητά αποτελέσματα. Η ηλικία επίσης, δεν επιτρέπει σε όλους τους μαθητές να είναι επαγγελματικά ώριμοι ως προς τον εργασιακό ρόλο.

Λαμβάνοντας κανείς υπόψη την ισχυρή σύνδεση της διαδικασίας λήψης επαγγελματικής απόφασης με συναισθηματικούς παράγοντες, διαπιστώνει ότι η ικανότητα κατανόησης, διαχείρισης και αξιοποίησης των συναισθημάτων αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για τη λήψη ισορροπημένων και αποτελεσματικών επαγγελματικών αποφάσεων, η οποία κρίνεται ουκ αδίως ως ένας από τους κύριους στόχους του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.).

Σκοπός της έρευνας

Μέλημα της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης της ΣΝ στην ετοιμότητα λήψης αποτελεσματικής επαγγελματικής απόφασης των μαθητών Γ' Λυκείου της Κύπρου, η οποία συχνά επηρεάζεται από παράγοντες προερχόμενους από το ίδιο το

άτομο (ενδογενείς) αλλά και απ' ό,τι το περιβάλλει (εξωγενείς). Ο σκοπός της έρευνας εξειδικεύεται με τους εξής ερευνητικούς στόχους:

- 1) Να εξεταστεί κατά πόσο οι μαθητές με υψηλή επίδοση στην αντίληψη και αξιοποίηση προσωπικών συναισθημάτων έχουν αποκρυσταλώσει τα ενδιαφέροντα που αφορούν στον επαγγελματικό τους προσανατολισμό.
- 2) Να εξεταστεί κατά πόσο οι μαθητές με υψηλό δείκτη επαγγελματικής ωριμότητας ως προς τον εργασιακό ρόλο, διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους.
- 3) Να διερευνηθεί εάν οι μαθητές που έχουν χαμηλή επίδοση στην αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων, αντιμετωπίζουν εμπόδια στην λήψη επαγγελματικής απόφασης που προέρχονται από το άμεσο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.
- 4) Να διερευνηθεί κατά πόσο η επίδοση των μαθητών στη συνολική κλίμακα της ΣΝ (αντίληψη, αξιοποίηση και διαχείριση προσωπικών συναισθημάτων και αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων) συσχετίζεται με την ετοιμότητά τους να παίρνουν αποτελεσματικές επαγγελματικές αποφάσεις.

Μέθοδος

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 63 μαθητές (42%) και 87 μαθήτριες (58%) Γ' Λυκείου από δύο σχολικές μονάδες της Λεμεσού. Ο μέσος όρος ηλικίας του δείγματος ήταν τα 16,9 έτη. Αξίζει να

αναφερθεί ότι 2 ερωτηματολόγια δεν έχουν απαντηθεί με σοβαρότητα και γι' αυτό έχουν απορριφθεί στο πλαίσιο ελέγχου της αξιοπιστίας.

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Ικανότητα Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων. Για την μέτρηση της ικανότητας λήψης επαγγελματικών αποφάσεων αξιοποιήθηκε η αναθεωρημένη έκδοση του Τεστ Επαγγελματικών Αποφάσεων: ΤΕΠΑ των Τσαούση και Κάντα (2006), η οποία μετρά το βαθμό ετοιμότητας των μαθητών για λήψη αποτελεσματικών επαγγελματικών αποφάσεων. Η βαθμολόγηση πραγματοποιείται στη βάση αυτοαναφορών με τη χρήση κλιμάκων τύπου Likert 6 διαβαθμίσεων ενώ το θεωρητικό του υπόβαθρο στηρίζεται στη μελέτη της αναποφασιστικότητας σχετικά με τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων (career indecision). Αποτελείται από 23 ερωτήσεις που αποσκοπούν στη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο τρεις βασικοί παράγοντες επαγγελματικής αναποφασιστικότητας (έλλειψη ξεκάθαρων ενδιαφερόντων, έλλειψη επαγγελματικής ωριμότητας ως προς τον εργασιακό ρόλο και εμπόδια που διαβλέπονται να υπάρχουν στο άμεσο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον) επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να προβαίνει σε αποτελεσματικές επαγγελματικές επιλογές.

Συναισθηματική Νοημοσύνη των Χαρακτηριστικών. Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των χαρακτηριστικών χρησιμοποιήθηκε το ομώνυμο ερωτηματολόγιο των Wong

και Law (Wong & Law Emotional Intelligence Scale: WLEIS) που κατασκευάστηκε το 2002. Το WLEIS εκτιμά μέσα από 16 ερωτήσεις, οι οποίες απαντώνται σε μία κλίμακα τύπου Likert 7 διαβαθμίσεων, 4 διαστάσεις της ΣΝ (αντίληψη, αξιοποίηση και διαχείριση προσωπικών συναισθημάτων και αντίληψη συναισθημάτων των άλλων).

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα περιορίστηκε στην συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων και ακολουθήσε σκόπιμη βολική δειγματοληψία για την επιλογή των μαθητών αφού τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν σε 4 συγκεκριμένες τάξεις από δύο σχολικές μονάδες της Λεμεσού. Η συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα ήταν ανώνυμη, εθελοντική και προαιρετική ενώ είχαν ενημερωθεί εκ των προτέρων για τα όρια εμπιστευτικότητας, την τήρηση ανωνυμίας, το σκοπό της έρευνας και την αναμενόμενη διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Εκτός από την προφορική ενημέρωση, τα ερωτηματολόγια συνοδεύονταν με εισαγωγικό σημείωμα που ενημέρωνε το δείγμα για τα δικαιώματα του και για το σκοπό της παρούσας έρευνας. Ο χρόνος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων κυμάνθηκε στα 15 λεπτά ενώ η διαδικασία συλλογής των δεδομένων διήρκεσε περίπου ένα μήνα.

Αποτελέσματα

Όσον αφορά στο πρώτο μέρος του πρώτου ερευνητικού στόχου, ο δείκτης

συνάφειας Pearson έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση ανάμεσα στο συνολικό άθροισμα του δείγματος μεταξύ των υποκλίμακων της αντίληψης προσωπικών συναισθημάτων και της έλλειψης ξεκάθαρων ενδιαφερόντων, η οποία όμως δεν είναι ιδιαίτερα υψηλή. Συγκεκριμένα, το sig (2-tailed) ήταν 0,00 και άρα το $p < 0.05$ και η σχέση αυτή ισούται με -0.344 . Εν συνεχεία, μέσω σύγκρισης των μέσων όρων της κλίμακας για την έλλειψη ξεκάθαρων ενδιαφερόντων με αυτούς των κατηγοριών της κλίμακας για την αντίληψη προσωπικών συναισθημάτων (χαμηλή, μεσαία, υψηλή επίδοση) μέσω ANOVA, βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0.05$) για τη μεταβλητή «Έλλειψη ξεκάθαρων ενδιαφερόντων» ως προς την κατηγορία επίδοσης που βρίσκονται οι μαθητές (χαμηλή, μέτρια, υψηλή) στην κλίμακα αντίληψης προσωπικών συναισθημάτων ($F_{2,47} = 11.341$). Συγκεκριμένα, οι μέσοι όροι των τριών κατηγοριών ήταν: Υψηλή επίδοση: 18.96, Μέτρια επίδοση: 21.74, Χαμηλή επίδοση: 27.23

Το πιο πάνω εύρημα επιβεβαιώνει ένα από τα συμπεράσματα της έρευνας του Brown και των συνεργατών του (Brown et al., 2003), οι οποίοι διερεύννησαν το ρόλο της ΣΝ των χαρκτηριστικών στη λήψη επαγγελματικής απόφασης και δέσμευσης ανάμεσα σε φοιτητές ενός Πανεπιστημίου των ΗΠΑ. Η έρευνα του Brown και των συνεργατών του (2003) έδειξε ότι οι φοιτητές που αναγνώριζαν στους εαυτούς τους υψηλά επίπεδα κατανόησης των προσωπικών τους συναισθημάτων ήταν περισσότεροι κατασταλαγμένοι

και σίγουροι για την απόφαση που είχαν πάρει.

Σχετικά με τη σχέση της επίδοσης στην αξιοποίηση προσωπικών συναισθημάτων με τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα, βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση ανάμεσα στο συνολικό άθροισμα του δείγματος στη κλίμακα μέτρησης της αξιοποίησης προσωπικών συναισθημάτων και αυτή της έλλειψης ξεκάθαρων ενδιαφερόντων. Συγκεκριμένα, το sig (2-tailed) ήταν 0.00 και άρα το $p < 0.05$ και η σχέση αυτή ισούται με - 0.502. Σε δεύτερο στάδιο, βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,05$) για τη μεταβλητή «Έλλειψη ξεκάθαρων ενδιαφερόντων» ως προς την κατηγορία επίδοσης που βρίσκονται οι μαθητές (χαμηλή, μέτρια, υψηλή) στην κλίμακα αξιοποίησης προσωπικών συναισθημάτων ($F_{2,47} = 18.441$). Συγκεκριμένα, οι μέσοι όροι των τριών κατηγοριών ήταν: Υψηλή επίδοση: 16.55, Μέτρια επίδοση: 22.03, Χαμηλή επίδοση: 27.05

Στο παρελθόν, η έρευνα του Brown και των συνεργατών του (2003) έδειξε ότι οι φοιτητές που ανέφεραν μεγαλύτερη αξιοποίηση προσωπικών συναισθημάτων ήταν πιθανότερο να έχουν υψηλό βαθμό επαγγελματικής διερεύνησης και δέσμευσης. Επιπλέον, μέσω της έρευνας της Κουμουνδούρου (2013), η οποία αποσκοπούσε στη μελέτη της σχέσης της ΣΝ των χαρακτηριστικών και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης, φάνηκε ότι η αξιοποίηση προσωπικών συναισθημάτων ερμηνεύει τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφα-

σης. Συμπερασματικά, παρόλο που προηγούμενες έρευνες έχουν θέσει ως στόχο τη μελέτη της σημασίας της αξιοποίησης προσωπικών συναισθημάτων σε γνωστικές διαδικασίες όπως αυτή του επαγγελματικού σχεδιασμού, καμία δεν την έχει συσχετίσει άμεσα με την αποκρυστάλλωση των επαγγελματικών ενδιαφερόντων. Εντούτοις, μπορεί να υποστηριχθεί πως το συγκεκριμένο εύρημα ενισχύει έμμεσα τα ευρήματα τόσο του Brown και των συνεργατών του (2003) όσο και της Κουμουνδούρου (2013).

Ως προς τη σχέση της επίδοσης στην επαγγελματική ωριμότητα με τη διαχείριση προσωπικών συναισθημάτων, ο δείκτης συνάφειας Pearson έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση ανάμεσα στο συνολικό άθροισμα των 2 μεταβλητών, η οποία όμως δεν είναι ιδιαίτερα υψηλή. Συγκεκριμένα, το sig (2-tailed) ήταν 0.00 και άρα το $p < 0.05$ και η σχέση αυτή ισούται με - 0.276. Στη συνέχεια, βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0.05$) ανάμεσα στους μέσους όρους για τη μεταβλητή «Έλλειψη επαγγελματικής ωριμότητας» ως προς την κατηγορία επίδοσης που βρίσκονται οι μαθητές (χαμηλή, μέτρια, υψηλή) στην κλίμακα διαχείρισης προσωπικών συναισθημάτων ($F_{2,147} = 8.336$). Η έλλειψη επαγγελματικής ωριμότητας, για την οποία βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση με την διαχείριση προσωπικών συναισθημάτων, σημειώνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον διότι προσθέτει μία νέα πληροφορία στα ευρήματα της συνολικής ερευνητικής προσπάθειας που

όπως προαναφέρθηκε στην Εισαγωγή, είναι περιορισμένη. Συγκεκριμένα, οι μέσοι όροι των τριών κατηγοριών ήταν: Υψηλή επίδοση: 10.43, Μέτρια επίδοση: 12.18, Χαμηλή επίδοση: 13.96

Σχετικά με τον τρίτο ερευνητικό στόχο, ο δείκτης συνάφειας Pearson έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη συνολική επίδοση του δείγματος στην κλίμακα αντίληψης συναισθημάτων των άλλων και στην επίδοσή του στην κλίμακα μέτρησης εμποδίων που προέρχονται από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Ειδικότερα, το sig (2-tailed) ήταν 0.09 και άρα το $p > 0.05$. Επίσης, δεν βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των κατηγοριών για την επίδοση του δείγματος στην αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων. Παρόμοιο εύρημα εντοπίστηκε και στην έρευνα της Κουμουνδούρου (2013), στην οποία η αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων, η οποία εκτιμήθηκε με το ίδιο ψυχομετρικό εργαλείο (Wong & Law, 2002) δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση με τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης, κάτι που έγινε με τις κλίμακες αντίληψης και αξιοποίησης προσωπικών συναισθημάτων.

Τελος, Ο δείκτης συνάφειας Pearson έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών στη συνολική κλίμακα του WLEIS και στην επίδοσή τους στη συνολική κλίμακα του ΤΕΠΑ. Συγκεκριμένα, το sig (2-tailed) είναι 0.00 και άρα το $p < 0.05$ και η σχέση αυτή ισούται με - 0.582. Το εύρημα αυτό,

συνάδει με το πρόγραμμα παρέμβασης της Di Fabio (2010) και εν μέρει με την έρευνα της Κουμουνδούρου και του Κασσωτάκη (2010) που εξέτασαν την εν λόγω σχέση με διαφορετικά όμως εργαλεία μέτρησης. Η έρευνα της Κουμουνδούρου και του Κασσωτάκη (2010) έδειξε ότι οι μαθητές με υψηλή επίδοση σε διαστάσεις της ΣΝ των χαρακτηριστικών (Bar-On, 2002), όπως οι ενδοπροσωπικές ικανότητες και η προσρμοστικότητα, ήταν περισσότερο έτοιμοι να ασχοληθούν με τον επαγγελματικό τους σχεδιασμό.

Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας παρέχουν ενδείξεις για το διευκολυντικό ρόλο της ΣΝ στη λήψη επαγγελματικής απόφασης και υπογραμμίζουν τη σαφή διασύνδεση των δύο θεωρητικών πλαισίων. Οι συναισθηματικές ικανότητες διευκολύνουν τη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων και οδηγούν σε αποφάσεις που ικανοποιούν τα ενδιαφέροντα, τις αξίες και τις φιλοδοξίες του ατόμου (Emmerling & Cherniss, 2003). Επομένως, στο χώρο του Σ.Ε.Π. του οποίου μέλημα είναι οι μαθητές να λαμβάνουν ισορροπημένες και αποτελεσματικές επαγγελματικές αποφάσεις, είναι σημαντική η εξερεύνηση των συναισθημάτων που συνδέονται με τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης.

Βασικό πλεονέκτημα της ΣΝ αποτελεί το γεγονός ότι διδάσκεται και ενισχύεται αδιάκοπα διαμέσου εξειδικευμένων τεχνικών και παρεμβάσεων

(Goleman, 1997). Είναι αίτημα του καιρού μας, οι σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού, οι καθηγητές και οι σχολικοί ψυχολόγοι να συνεργαστούν στο πλαίσιο του σχολικού χώρου εν όψει του σχεδιασμού και υλοποίησης παρεμβάσεων που βασίζονται σε εξειδικευμένες έρευνες και αποσκοπούν στη βελτίωση συναισθηματικών δεξιοτήτων καθώς και γνωστικών διαδικασιών όπως η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων και η προετοιμασία για την είσοδο στο χώρο της εργασίας. Επίσης, οι γονείς οφείλουν να λειτουργούν ως συναισθηματικοί μέντορες και παιδαγωγοί των παιδιών τους στο πλαίσιο μιας ποιοτικής συναισθηματικής επικοινωνίας με στόχο την βελτίωση της κοινωνικής και συναισθηματικής τους ανάπτυξης και ωρίμανσης (Gottman 2000).

Εν κατακλείδι, η παρούσα έρευνα περιορίστηκε στην συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων. Μελλοντικές έρευνες θα ήταν καλό να εστιάσουν στην ποιοτική διερεύνηση της σχέσης της ΣΝ και της λήψης επαγγελματικής απόφασης. Συγκεκριμένα, προτείνεται η εξέταση

του θέματος μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία δίνει τη δυνατότητα καταγραφής λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας λόγω της προσωπικής επαφής του ερευνητή με τα υποκείμενα της έρευνας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα έχει και η διασταύρωση των ποσοτικών δεδομένων με ποιοτικά δεδομένα έτσι ώστε να ελεγχθεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και ο βαθμός στον οποίο υπάρχει συμφωνία. Ακόμη, οι περισσότερες έρευνες προσεγγίζουν το συγκεκριμένο θέμα υιοθετώντας το θεωρητικό μοντέλο της ΣΝ χαρακτηριστικών. Συνεπώς, σε μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες, κρίνεται σκόπιμο η μέτρηση της ΣΝ να πραγματοποιηθεί με το τεστ μέγιστης επίδοσης (MSCEIT, Mayer et al., 2002), το οποίο μετρά τη ΣΝ ικανότητας. Αντίστοιχα, για τη μέτρηση της ικανότητας/ετοιμότητας λήψης επαγγελματικών αποφάσεων, είναι καλό να χρησιμοποιηθούν εργαλεία που στηρίζονται σε διαφορετικά θεωρητικά σχήματα έτσι ώστε να διερευνηθεί η σχέση της ΣΝ και με άλλους παράγοντες επαγγελματικής αναποφασιστικότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Amir, T., & Gati, I. (2006). Facets of career decision-making difficulties. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34 (4), 483-503.
- Brown, C., George-Curran, R., Smith, M.L. (2003). The Role of Emotional Intelligence in the Career Commitment and Decision-Making Process. *Journal of Career Assessment*, 11 (4), 379-392.
- Cooper, R.K. (1997). Applying Emotional Intelligence in the Workplace. *Training & Development*, 31-38.
- Di Fabio, A., & Blustein, D.L. (2010). Emotional Intelligence and Decisional Conflict Styles: Some Empirical Evidence Among Italian High School Students. *Journal of Career Assessment*, 18, 71-81.

- Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2009). Emotional intelligence, personality traits and career decision difficulties. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9, 135-146.
- Di Fabio, A. & Kenny, M.E. (2011). Promoting Emotional Intelligence and Career Decision Making Among Italian High School Students. *Journal of Career Assessment*, 19, 21-34.
- Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2008). Indécision vocationnelle et intelligence émotionnelle: quelques données empiriques sur un échantillon d'apprentis italiens, *Pratiques psychologiques* [Career decision difficulties and emotional intelligence: Some empirical evidences in an Italian sample of wage-earning apprentices], *Pratiques Psychologiques*, 14, 213–222.
- Di Fabio, A., & Kenny, M.E. (2012). Emotional Intelligence and Perceived Social Support Among Italian High School Students. *Journal of Career Development*, 39, 461-475.
- Emmerling, R.J., & Cherniss, C. (2003). Emotional Intelligence and the Career Choice Process. *Journal of Career Assessment*, 11 (2), 153–167.
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S.H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-526.
- Goleman, D. (1997). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»* (Μετάφραση: Άννα Παπασταύρου, 5η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gottman, J. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των παιδιών: Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς: Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με Συναισθηματική Νοημοσύνη* (Μετάφραση: Χρύσα Ξενάκη, 8η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α., & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της εργασίας: θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης: στοιχεία συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kidd, J.M. (1998). Emotion: An Absent Presence in Career Theory. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 275–288.
- Κουμουνοπούλου, Γ.Α. (2013). Συναισθηματική Νοημοσύνη και αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας. Η σχέση τους στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης : Εμπειρική έρευνα σε Έλληνες μαθητές λυκείου. Στο *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 101, 210-222.
- Mann, L., Harmoni, R., & Power, C. (1989). Adolescent career decision making: The development of competence. *Journal of Adolescence*, 12, 265–278.
- Mayer, J.D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.
- Νεοφύτου Α. & Κουτσελίνη Μ. (2006-Ιούνιος 2-3). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Επιστημολογικές αμφισβητήσεις και περιορισμοί. Στο *9ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου «Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο»*.
- Osipow, S.H. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 147-154.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Saka, N., & Gati, I. (2007). Emotional and personality-related aspects of persistent career decision-making difficulties. *Journal of Vocational Behavior*, 71, 340–358.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αλεξοπούλου Γ., Αργυροπούλου, Α., Δρόσος, Ν., & Ταμπούρη, Σ. (2008). *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών*.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2009). *Επαγγελματική Αξιολόγηση. Τεστ και Ερωτηματολόγια Επαγγελματικού Προσανατολισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Young, R.A., Paselukho, M.A., & Valach, V. (1997). The Role of Emotion in the Construction of Career in Parent-Adolescent Conversation. *Journal of Counseling & Development*, 76, 36-45.

*Nína Kalabá-Mylóná**

**Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ
ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΚΛΗΣΕΩΝ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ
ΑΓΟΡΑΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Ο βασικός στόχος της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής είναι η ένταξη των νέων στην αγορά εργασίας με επιτυχία, επομένως, συνδέεται άμεσα με τις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις καθώς και τις αντίξοες συνθήκες οι οποίες διαμορφώνονται. Το θέμα μας εστιάζεται στις επιδράσεις αυτών των αντιξοοτήτων στην ψυχολογία των νέων και στο σημαντικό ρόλο της Επαγγελματικής Διαπαιδαγώγησης. Διακεκριμένοι ερευνητές ασχολήθηκαν με την αξιολόγηση στρεσογόνων καταστάσεων, και τις κατάλληλες στρατηγικές για το χειρισμό τους. Αυτές οι στρατηγικές εμπεριέχονται στο έργο του Συμβούλου ο οποίος, τόσο προληπτικά όσο και παρεμβατικά, στηρίζει τον συμβουλευόμενο του, με σκοπό την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης του και της ικανότητας του να αντιμετωπίζει τα προβλημάτων του, όχι ως «απειλές» αλλά ως «προκλήσεις».

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική συμβουλευτική, αγωγή σταδιοδρομίας, στρεσογόνος κατάσταση, αξιολόγηση, στρατηγική χειρισμών, απειλή-προκλήση.

*Nina Calava- Mylona**

**THE CONTRIBUTION OF CAREER COUNSELING IN THE COPING OF
THE CONTEMPORARY LABOR MARKET CHALLENGES**

The basic purpose of Career Counseling is the successful accession of youth in the labor market, therefore, it is directly connected with the contemporary socio economic development as well as its stressful consequences. Our topic is focused on them pact of these consequences to youth and the significant role of Career Education. Distinguished researchers were engaged in the appraisal of stressful situations and concluded to proper coping strategies to deal with them. These strategies, are also included in the Counselor's role, who, either prevents or intervenes, in order to help his counselee to empower his self-confidence and to face his problems, not as "threats" but as "challenges".

Key words: career counseling, career education, stressful situation, appraisal, coping strategies, threat, challenge.

* Η Ν.Κ.Μ. είναι διδάκτωρ Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, του ΕΚΠΑ, με μεταπτυχιακές σπουδές στη Συμβουλευτική (B.Sc., M.Ed.) στις ΗΠΑ, τ.επιστημονικός συνεργάτης ΕΚΠΑ, ΕΚΔΑΑ και ΙΝΕΔΙΒΙΜ. Επικοινωνία: κιν. 6975062546, e-mail: ninacalmlyl@gmail.com.

Εισαγωγή

Ο σκοπός της εισήγησης μου είναι να αναδείξω έναν από τους βασικούς στόχους του Λειτουργού Επαγγελματικής Συμβουλευτικής, ο οποίος στα πλαίσια του συνολικού του έργου, μεταξύ άλλων, καθοδηγεί, προετοιμάζει και στηρίζει τους νέους να χειρίζονται τις δυσκολίες της σύγχρονης αγοράς εργασίας. Το θέμα μου έχει ως αφηγηρία την εμπειρία μου από το Κέντρο Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού του Πανεπιστημίου της Αθήνας, του οποίου ως γνωστόν, ιδρυτής και διευθυντής του διετέλεσε επί 25 χρόνια μέχρι τη συνταξιοδότηση του ο αξιόλογος και νυν Ομότιμος Καθηγητής Μιχάλης Κασσωτάκης. Είχα την ευκαιρία λοιπόν, να παρακολουθώ τις ανάγκες, τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα των φοιτητών και κυρίως, τις δυσκολίες στην προσπάθειά τους να υλοποιήσουν τις προσδοκίες τους. Ωστόσο, δε θα περιοριστώ στις προσωπικές μου παρατηρήσεις αλλά θα αναφερθώ ενδεικτικά και σε σχετικές έρευνες διακεκριμένων επιστημόνων με θέμα τις αντίξοες καταστάσεις σε διεθνές επίπεδο, κυρίως λόγω της οικονομικής κρίσης, τις δυσμενείς επιπτώσεις τους στην ψυχολογία των ανθρώπων, οι οποίοι τις βιώνουν, και τρόπους χειρισμού τους (Fotinos & Cooper, 2015). Κρίσιμες καταστάσεις αντιμετωπίζει ολόκληρη η διεθνής κοινότητα ωστόσο, σε διαφορετικό βαθμό η κάθε χώρα, και προφανώς, με πιο οδυνηρό τρόπο οι ευπαθείς ομάδες. Οι αναφορές μου επικεντρώνονται κυρίως, στα προβλήματα της αγοράς εργασίας στη

χώρα μας και στη σημασία της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής. Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να επισημάνω μια διαφοροποίηση ανάμεσα σε δύο παρεμφερείς ορολογίες: στην «**Αγωγή Σταδιοδρομίας**», η οποία αναφέρεται στη σχολική περίοδο, όταν ο μαθητής διαπαιδαγωγείται και προετοιμάζεται να επιλέξει επαγγελματική κατεύθυνση και στην «**Επαγγελματική Συμβουλευτική**», η οποία αναφέρεται στη φάση μετάβασης του ατόμου από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας και στη συνέχεια, σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας.

1. Βασικοί παράγοντες οι οποίοι διαμορφώνουν την αγορά εργασίας

1.1. Η ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη

Διευρύνει τους ορίζοντες της επιστήμης, όπως της Ρομποτικής και της Διαστημικής, με αντίστοιχες απαιτήσεις στο γνωσιακό επίπεδο και δημιουργεί νέα εργασιακή κουλτούρα συνεχώς μεταβαλλόμενη και με αυξανόμενους εντατικούς ρυθμούς. Ενώ η σύγχρονη τεχνολογία παρέχει τη δυνατότητα να λειτουργεί προς όφελος του ανθρώπου δηλαδή, στην επαγγελματική του απόδοση του, τη χρήση ελεύθερου χρόνου, καθώς και στην αναβάθμιση της ποιότητας της ζωής του, αντιθέτως, η ηλεκτρονική μηχανή μετατρέπεται στον κυρίαρχο του και τείνει να τον «εκμηχανοποιήσει» ακόμα και στην καθημερινότητά του.

Με βάση τα ερευνητικά στοιχεία των καθηγητών του Τμήματος Τεχνο-

λογικών Επιστημών του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης **Carl Frey & Michael Osborn**, «το 47% των εργαζομένων στις ΗΠΑ κάνει δουλειές που υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να αυτοματοποιηθούν (**computerization**) τα επόμενα χρόνια. Το αντίστοιχο ποσοστό, σύμφωνα και με άλλες μελέτες θα είναι το 49 % στην Ιαπωνία και το 35% στη Βρετανία. Οι θέσεις που απειλούνται δεν είναι μόνο χαμηλής αλλά και υψηλής εξειδίκευσης» (Frey & Osborn, 2013, και Λιακασάς, 2016, α).

Είναι αξιοσημείωτο ότι, παράλληλα με την ανθρώπινη «*Πολλαπλή Νοημοσύνη*», όπως τη διατυπώνει ο **Howard Gardner** (1999), αναπτύσσεται και η «*Τεχνητή Νοημοσύνη*» (Artificial Intelligence), όπως την περιγράφει ο **Robin Hanson** (2001), ο οποίος ασχολείται με την επίδραση της τεχνολογίας στην παγκόσμια οικονομία. Η τεχνολογία λοιπόν, αντικαθιστά σταδιακά τις νοητικές λειτουργίες του ανθρώπου με αποτέλεσμα και την κατάργηση πολλών επαγγελμάτων. Ωστόσο, και οι δύο μορφές νοημοσύνης είναι αλληλένδετες εφόσον, η τεχνολογία όσο και να εξελιχθεί και να ενισχύει την ανθρώπινη απόδοση, πάντα θα εκπορεύεται από τον ανθρώπινο νου.

1.2. Η παγκοσμιοποίηση

Οι κανόνες της ελεύθερης αγοράς και του διεθνούς ανταγωνισμού κυριαρχούν, ενώ πατροπαράδοτες αντιλήψεις και ο ανθρωποκεντρικός χαρακτήρας των τοπικών κοινωνιών τείνουν να εκλείψουν. Το παγκόσμιο κοινωνικο-οικονομικό σύστημα και η εξέλιξη του,

χαρακτηρίζεται από ρευστότητα, ασάφεια και ανασφάλεια. Κατά συνέπεια, και στο χώρο της εργασίας, απαιτούνται αντίστοιχα πολλαπλά προσόντα.

Η **Janet Irons**, Δρ. Ιστορίας του Duke University και διοικητικό στέλεχος στην Υπηρεσία Αποδοχής Φοιτητών (Admissions Office) του Harvard, έδωσε μια συνέντευξη στην οποία, μεταξύ άλλων, περιέγραψε τα απαιτούμενα προσόντα για την σύγχρονη αγορά εργασίας, τα οποία ξεχώρισε, αφενός σε «*σκληρά*» (“*hardskills*”) όπως πτυχία, προϋπηρεσία σε επιδιωκόμενη θέση, εξειδικεύσεις κ.α. και αφετέρου, σε «*ήπια*» (“*softskills*”) δηλαδή, ειδικές δεξιότητες, ικανότητες και στοιχεία αναφορικά με την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του εργαζόμενου (Λιακασάς, 2016, β).

Σχετικά με τις παρατηρήσεις της Irons, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η **πανελλαδική έρευνα της ADECCO (2016)** με τίτλο: «*Η απασχολησιμότητα στην Ελλάδα*» η οποία, μεταξύ πολλών σημαντικών στοιχείων, ανέδειξε μια αναντιστοιχία ανάμεσα στα εφόδια που παρέχει σήμερα το εκπαιδευτικό μας σύστημα στους νέους και τα πραγματικά προσόντα και δεξιότητες που έχει ανάγκη η αγορά. Ένα μεγάλο ποσοστό υποψηφίων επιχειρηματιών στερούνται βασικών δεξιοτήτων όπως, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η επίλυση σύνθετων προβλημάτων, η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία. Το κίνητρο φυγής των νέων στο εξωτερικό δεν είναι μόνο η αδυναμία εύρεσης εργασίας αλλά και η αναζήτηση καλύτερων συνθηκών και ευκαιριών επαγγελματικής εξέλιξης.

Ο κοινωνιολόγος **Ζίνγκουντ Μπάου-**

μαν (2004,α), αναλύοντας το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, επισημαίνει ότι: «για ορισμένους η παγκοσμιοποίηση σημαίνει, αυτό που είμαστε υποχρεωμένοι να κάνουμε εάν θέλουμε να ευτυχίσουμε, ενώ για κάποιους άλλους είναι η αιτία της δυστυχίας τους. Ωστόσο, για όλους είναι μια αναπόφευκτη μοίρα αυτού του κόσμου, μια μη αναστρέψιμη διαδικασία».

Ο απερχόμενος πρόεδρος των ΗΠΑ **Μπαράκ Ομπάμα (2016)** στην ιστορική ομιλία του στην Αθήνα, στις 16/11/2016, στο Πολιτιστικό Ίδρυμα «Σταύρος Νιάρχος», με θέμα «τη δημοκρατία, την παγκοσμιοποίηση και την προσφυγική κρίση», μεταξύ άλλων σχολίασε ότι: «η παγκοσμιοποίηση αυξάνει τις ανισότητες σε εθνικό και διεθνές επίπεδο αυτό γεννά ένα αίσθημα αδικίας. Αυτή η ανισότητα αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις στις δημοκρατίες μας... Η ανισότητα είναι ένα από τα κύρια σημεία που πρέπει να απασχολούν την οικονομική πολιτική μας. Το μονοπάτι της παγκοσμιοποίησης απαιτεί διορθώσεις και πρέπει να διασφαλίσουμε ότι τα πλεονεκτήματα θα φθάσουν σε περισσότερους ανθρώπους».

1.3. Η απαξία της εργασίας

Αφορά ένα μεγάλο ποσοστό εργαζομένων της χώρας μας. Ωστόσο, υπάρχει και ένας αριθμός «προνομιούχων» εργαζομένων, γεγονός το οποίο επανξάνει το αίσθημα της αδικίας. Παλαιότερα, αναφερόμουν «στην αξία της εργασίας στον άνθρωπο» δυστυχώς, σήμερα αναφερόμαστε στην «απαξία» της. Η προσφερόμενη απασχόληση

είναι συνήθως, προσωρινή, εξουθενωτική, χωρίς σαφή προοπτική, με τη δαμόκλεια σπάθη της απόλυσης ή την κατάργηση του φορέα της εργασίας, ενώ κάποιες αμοιβές προσβάλλουν ακόμα και την αξιοπρέπεια του εργαζόμενου. Πρόσφατα θεσπίστηκε και ο υπο-κατώτατος μισθός.

1.4. Η αυξημένη ανεργία και η προοδευτική φτωχοποίηση όλο και μεγαλύτερου ποσοστού του πληθυσμού μας

Αποτελούν τις μεγαλύτερες κρίσεις και προκλήσεις της εποχής μας. Σύμφωνα με την **ΕΛΣΤΑΤ** (σύστημα Εργάνη), τον Οκτώβριο του 2016 η μισθωτή απασχόληση μειώθηκε κατά 82.810 θέσεις εργασίας ενώ, 6 στις 10 νέες θέσεις εργασίας είναι υπό τη μορφή ευέλικτης ή υποαμειβόμενης απασχόλησης. (Σαλούρου, 2016, β.)

Ο Μπάουμαν (2003), αναφορικά με το πρόβλημα της ανεργίας, μεταξύ άλλων, επισημαίνει ότι: «το πρόβλημα με το οποίο θα αναμετρηθούμε στο μέλλον είναι εκείνο της υπεραφθονίας, μιας **υπεραφθονίας εμπορευμάτων αλλά και ανθρώπων χωρίς εργασία**. Ο κίνδυνος είναι η ανεργία να γίνει μια μόνιμη κατάσταση για εκατοντάδες εκατομμύρια ανθρώπων, χωρίς να μπορεί καμιά πολιτική κράτους πρόνοιας να εγγυηθεί αποτελεσματική προστασία στους αποκλεισμένους».

Παρατηρούμε λοιπόν μια αντίφαση της εποχής μας, αφενός, προωθείται η έννοια της «ευζωίας» (wellness) και αφετέρου, όλο και περισσότεροι άνθρωποι δυσκολεύονται να εξασφαλίσουν, όχι το «ευ ζην» αλλά το «ζην».

2. Οι συνθήκες της αγοράς εργασίας και οι αντίξοες καταστάσεις τις οποίες αντιμετωπίζουν οι νέοι μας

Σήμερα, ένα μεγάλο ποσοστό των νέων μας, συναντούν πολλές δυσκολίες, αφενός κατά την περίοδο ολοκλήρωσης των σπουδών τους και την αναγκαία απόκτηση διαφόρων τυπικών προσόντων, αντιμετωπίζοντας τεράστια οικονομικά προβλήματα και αφετέρου, κατά τη φάση μετάβασης τους από το χώρο της εκπαίδευσης στην αγορά εργασίας, δηλαδή, ενώ έχουν αποκτήσει τα απαιτούμενα προσόντα, δε μπορούν να βρουν μια εργασία αντίστοιχη με την ειδικότητά τους, να τους αμείβει ικανοποιητικά ή ακόμα να τους προσφέρει μια οποιαδήποτε αξιοπρεπή απασχόληση.

Η ανεργία και τα συναισθήματα των νέων

Ο νέος ο οποίος, μετά από μια μακροχρόνια, επίπονη και δαπανηρή ολοκλήρωση σπουδών, αντί ανταμοιβής και αξιοποίησης του, αντιμετωπίζει αδιέξοδα στην πραγματοποίηση των στόχων του, συνήθως νιώθει πολλαπλά αρνητικά συναισθήματα όπως, απογοήτευση, αδικία, απώλεια ελπίδας για ένα επιτυχημένο μέλλον, σταδιακή αποδυνάμωση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης του, υπαρκτή αγωνία για το μέλλον και τάση παραίτησης από κάθε προσπάθεια. Η ανεργία συνήθως του δημιουργεί και άλλα προβλήματα όπως, δυσχέρειες στις προσωπικές του σχέσεις, με την οικογένειά του, με τους

φίλους του καθώς και με τον κοινωνικό του περίγυρο. Στο σημαντικό παράγοντα «οικογένεια» ο οποίος παίζει καθοριστικό ρόλο στη συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου, δεν θα αναφερθώ γιατί δε συμπεριλαμβάνεται στους στόχους της παρούσας εργασίας.

3. Η ψυχική υγεία των νέων και ο ρόλος της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής

Η ανεργία σε συνδυασμό με την οικονομική δυσπραγία μπορεί να εξελιχθεί σε στρεσογόνο κατάσταση και να ωθήσει το άτομο το οποίο τη βιώνει, ακόμα και σε ψυχοπαθολογικές καταστάσεις. Και είναι αυτά τα άτομα τα οποία έχουν περισσότερο ανάγκη από μια έγκαιρη και υπεύνη Επαγγελματική Συμβουλευτική, ώστε να είναι έτοιμοι να χειρίζονται τις αντίξοες καταστάσεις με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Ο ρόλος του Συμβούλου έχει στόχο παιδαγωγικό, υποστηρικτικό, προληπτικό, ανασταλτικό με τελικό στόχο την προάσπιση της ψυχικής υγείας του νέου. Όταν ένας συμβουλευόμενος αγγίζει τα όρια της ψυχοπαθολογίας τότε απαραίτητως, παραπέμπεται σε εξειδικευμένο επιστήμονα.

4. Η αξιολόγηση της επίδρασης στρεσογόνων καταστάσεων σε άτομα τα οποία τις βίωσαν

Σχετικά με τους χειρισμούς τους οποίους μπορεί να χρησιμοποιεί ένας Σύμβουλος για να βοηθάει τον συμβου-

λευόμενο του όταν βρίσκεται σε δύσκολη κατάσταση, θα αναφερθώ δειγματοληπτικά σε ερευνητικά στοιχεία διακεκριμένων επιστημόνων όπως, στους **Richard Lazarus** (1999) καθηγητή στο Πανεπιστήμιο του Berkeley και τη συνεργάτιδα του Susan Folkman, (1984) καθηγήτρια επί τιμή, στο Πανεπιστήμιο του San Francisco. Οι εν λόγω ερευνητές με βάση τη γνωσιακή-μυχιεβιοριστική μέθοδο, **αξιολόγησαν** τις επιπτώσεις στρεσογόνων καταστάσεων σε άτομα τα οποία τις βίωσαν (*stress appraisal*) και σε συνδυασμό με **θεωρίες** αναφερόμενες στο **χειρισμό** αντίξων καταστάσεων (*coping theories*), κατέληξαν στη διατύπωση «**στρατηγικών χειρισμού**» (*coping strategies*) (στο Matthieu & Ivanoff, 2006).

Ειδικότερα, αξιολόγησαν τους συμμετέχοντες στην έρευνα, αφενός ως προς τα συναισθήματα τους και τον τρόπο με τον οποίον ο καθένας **αξιολόγησε** την αντίξωση κατάσταση του (*assessment*) και αφετέρου, ως προς τον **τρόπο αντίδρασης** του σε αυτή (*reaction*). Με βάση τα ερευνητικά στοιχεία κατέταξαν τα άτομα σε δυο μεγάλες κατηγορίες: σε αυτούς οι οποίοι αντιμετώπισαν τη στρεσογόνο κατάσταση ως «**πρόκληση**» (*challenge*) και σε αυτούς οι οποίοι την αντιμετώπισαν ως «**απειλή**» (*threat*).

5. Οι παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στην επιλογή χειρισμών των στρεσογόνων καταστάσεων

Σε μια σχετική έρευνα τοπικής εμβέλειας, οι Κλινικοί Ψυχολόγοι Billings

& Moss (1981) και Holahan & Moss (1987), διερεύνησαν τους παράγοντες οι οποίοι ωθούν τα άτομα, όταν αντιμετωπίζουν αντίξοες καταστάσεις, να επιλέγουν ανάμεσα στην **ενεργητική συμπεριφορά αντιμετώπισης** (*active behavioral coping*) ή την **αποφυγή** τους (*avoidance*). Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι, δεν υπάρχει ενιαίος τρόπος χειρισμών των αντίξων καταστάσεων, ούτε ο ίδιος βαθμός αντίδρασης των συμμετεχόντων. Ο τρόπος συμπεριφοράς και ο **βαθμός αγωνίας** (*anxiety*) του κάθε ανθρώπου είναι ξεχωριστός και καθορίζεται από τα **ιδιαιτέρως προσωπικά του χαρακτηριστικά** (Kleinke, 1991).

Ο Lazarus (1999), ταξινόμησε τους ανθρώπους σε δυο κατηγορίες, σε άτομα:

1. Με «**τα πιο υγιή προσωπικά χαρακτηριστικά**» (*the most healthy personal factors*) δηλαδή με ισχυρή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, τα οποία παρουσιάζουν ενεργή συμπεριφορά και αντιδρούν στις αντίξοες καταστάσεις με θετικούς χειρισμούς (*active-cognitive and active behavioral coping responses*).
2. Με «**τα ελάχιστα υγιή προσωπικά χαρακτηριστικά**» (*the least healthy personal factors*) δηλαδή, με χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, τα οποία αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες καταστάσεις με παθητική στάση και αρνητικά συναισθήματα.

Με βάση τα στοιχεία των εν λόγω ερευνών, τα άτομα με «**τα υγιή χαρακτηριστικά**» έχουν λιγότερο άγχος, διαθέτουν ψυχική ανθεκτικότητα, έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να υπερπηδούν τις δυσκολίες της ζωής, τολμούν

να θέτουν υψηλούς στόχους και να τους διεκδικούν.

Αντιθέτως, τα άτομα με «*τα ελάχιστα υγιή χαρακτηριστικά*» διακατέχονται από μεγάλο άγχος, απογοιτεύονται με την πρώτη δυσκολία, πανικοβάλλονται εύκολα και παραιτούνται, δεν αναζητούν εναλλακτικές λύσεις ή διεξόδους για να παρακάμψουν τα εμπόδια που συναντούν και επομένως, έχουν χαμηλές προσδοκίες και κατά συνέπεια και περιορισμένα επιτεύγματα.

6. Στρατηγικές αντιμετώπισης των στρεσογόνων καταστάσεων (coping strategies)

Για να βοηθηθεί ένα άτομο στην επίλυση ενός προβλήματος του, οι ερευνητές Lazarus & Folkman (1984), προτείνουν δυο τύπους χειρισμών:

6.1. Ο χειρισμός με επίκεντρο το πρόβλημα του ατόμου (problem focused coping)

Αρχικά επιδιώκεται ο σαφής **προσδιορισμός του προβλήματος**. Αυτή η διασάφηση είναι πολύ σημαντική γιατί πολλές φορές, το προβαλλόμενο πρόβλημα δεν είναι το μείζον, αλλά υποκρύπτει μια βαθύτερη αιτία η οποία προκαλεί στο άτομο τη στρεσογόνο κατάσταση και σε αυτή, αρχικά πρέπει να εστιάσει η συμβουλευτική διαδικασία. Στη συνέχεια, διερευνώνται οι παράγοντες οι οποίοι δημιουργούν το πραγματικό πρόβλημα, οι οποίοι μπορεί να είναι **εξωγενείς, ενδογενείς**, ή συνδυασμός και των δύο.

- **Εξωγενής** παράγων ενδέχεται να είναι μια δυσχερής ή απειλητική κατάσταση ή η συμπεριφορά των άλλων. Εξετάζεται λοιπόν, η **δυνατότητα αλλαγής** αυτής της κατάστασης ή της συμπεριφοράς των άλλων και σε αυτή την περίπτωση, ο συμβουλευόμενος ενθαρρύνεται να ξεκινήσει ενεργή δράση με σχεδιασμό και ανάληψη πρωτοβουλιών προς αυτή την κατεύθυνση, ενώ αποθαρρύνεται από την ηττοπάθεια και την απραξία.
- **Ενδογενής** παράγοντας μπορεί να είναι η προσωπική συμπεριφορά ή η ελλειπής επάρκεια του συμβουλευόμενου. Σε αυτή την περίπτωση συνιστάται η ψύχραμη **αυτοκριτική** του με στόχο, την ενδεχόμενη ανάγκη αναθεώρησης της συμπεριφοράς του ή της βελτίωσης των προσόντων του.

6.2. Ο χειρισμός με επίκεντρο τα συναισθήματα του ατόμου (emotional focused coping)

Ο χειρισμός αυτός προβλέπει μια «προσωποκεντρική» προσέγγιση. Διερευνώνται λοιπόν τα συναισθήματα του ατόμου ως προς το πρόβλημα του, ώστε να γίνει κατανοητό: πως νιώθει, πως σκέπτεται, πως το αντιλαμβάνεται, πως το αξιολογεί, με ποιο τρόπο αντιδρά σε αυτό και με ποιούς μηχανισμούς προσπαθεί να το αντιμετωπίσει.

Το βαθμό της σημαντικότητας ή της σοβαρότητας μιας κατάστασης την προσδιορίζει το ίδιο το άτομο, δηλαδή με ποιο τρόπο την αντιλαμβάνεται ή τη βιώνει με βασικά κριτήρια την «απειλή» ή την «πρόκληση».

Στην περίπτωση λοιπόν, κατά την οποία το άτομο αξιολογεί το πρόβλημα του «ως απειλή», τότε συνεργάζεται με το Σύμβουλο στην αναζήτηση μιας επανεξέτασης του και τρόπων χειρισμού του, ώστε να καταλήξει να μεταβάλει την αξιολόγηση του από αρνητική (απειλή) σε θετική (πρόκληση), και στη συνέχεια, ενθαρρύνεται να μετατρέψει τον προβληματισμό του σε ένα σχέδιο δράσης για την αντιμετώπιση του.

Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να βοηθήσει ο Σύμβουλος το συμβουλευόμενο είναι να εξετάζει όλους τους παράγοντες, δηλαδή να χρησιμοποιεί και τους δυο χειρισμούς (Kleinke, 1991). Αυτοί οι χειρισμοί συνδέονται άμεσα και με τη θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας.

7. Η θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας (self-efficacytheory)

Το επίκεντρο της θεωρίας της *αυτοαποτελεσματικότητας*, όπως την αναλύει ο **Albert Bandura** (1986) εστιάζεται στην καλλιέργεια της πεποίθησης του ατόμου ότι είναι ικανό να χειρίζεται τις καταστάσεις που καθορίζουν τη ζωή του και αυτό αποτελεί το ισχυρότερο κίνητρο για *επιτυχημένες δράσεις (performance accomplishments)* και *συναισθηματική ευεξία (emotional wellness)*. Το άτομο το οποίο έχει την πεποίθηση ότι είναι σε θέση να «παίρνει την τύχη στα χέρια του» και να χειρίζεται τις δύσκολες καταστάσεις συνήθως, θέτει υψηλούς στόχους και εμμένει στην προσπάθεια του μέχρι την ολοκλήρωσή τους. Η εφαρμογή της θεωρίας της αυ-

τοαποτελεσματικότητας αφορά άμεσα την Επαγγελματική Συμβουλευτική.

8. Ο χειρισμός των δύσκολων καταστάσεων και η επίδραση του στην υγεία του ανθρώπου

Οι Everly & Lating (2013, και στο Matthieu, M. & Ivanoff, 2002) επισημαίνουν ότι, οι άνθρωποι έχουν την τάση να αξιολογούν μια απαιτητική ή δύσκολη κατάσταση, είτε ως πρόκληση ή ως απειλή, και ο τρόπος αντιμετώπισης τον οποίον επιλέγουν, έχει άμεση επίδραση στη υγεία τους. Όσοι αντιμετωπίζουν μια δυσκολία **ως πρόκληση**, διατηρούν το άγχος τους χαμηλά, η αρτηριακή τους πίεση δεν ανεβαίνει και η φυσική τους κατάσταση είναι συνήθως πολύ καλή. Σε αντίθεση με όσους την αντιμετωπίζουν **ως απειλή**, παρουσιάζουν μεγάλο άγχος, η αρτηριακή τους πίεση αυξάνει και η φυσική τους κατάσταση μειώνεται.

9. Η αντιμετώπιση των αντίξοων καταστάσεων και ο ρόλος του Συμβούλου στα πλαίσια της Ατομικής Συμβουλευτικής

Είναι προφανές, ότι ο Σύμβουλος για να είναι αποτελεσματικός χρειάζεται να έχει την κατάλληλη επιστημονική μόρφωση ενώ ταυτόχρονα, να διαθέτει και τα λεγόμενα «υγιή προσωπικά χαρακτηριστικά», και μάλιστα, σε υψηλό βαθμό. Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι, ειδικά στην Ελλάδα, ο Σύμβουλος λειτουργεί κάτω από δυσμενείς συνθήκες,

δεν έχει πάντοτε τη συμπαράσταση της Πολιτείας ώστε να του παρέχει ευκαιρίες για ανάπτυξη πρωτοβουλιών, η συννεργασία του με τους γονείς συνήθως, δεν είναι η καλύτερη, τα υψηλά επίπεδα ανεργίας καθώς και η γενικότερη περιρρέουσα καταθλιπτική ατμόσφαιρα σε κοινωνικό επίπεδο δυσχεραίνει το έργο του. Επομένως, και ο Σύμβουλος ενίοτε, είναι φυσικό να μετατρέπεται σε ένα απογοητευμένο άτομο με ψυχική κόπωση και να χρειάζεται, πρώτα ο ίδιος να κάνει την προσωπική του υπέρβαση ώστε να είναι σε θέση να εμπνέει στο συμβουλευόμενο θάρρος και αισιοδοξία.

Ο Σύμβουλος, όταν πρόκειται να βοηθήσει το συμβουλευόμενο του να αντιμετωπίσει μια δύσκολη κατάσταση, επιδιώκει την αξιολόγηση και χειρισμό του προβλήματος με κατανόηση αλλά και ρεαλισμό. Δεν αμφισβητεί τη σοβαρότητα της αξιολόγησης του συμβουλευόμενου, αλλά, ούτε και περιορίζεται στο να τον παρηγορήσει. Με μια τέτοια προσέγγιση κινδυνεύει να επιδεινώσει περαιτέρω τη χαμηλή αυτοπεποίθηση του συμβουλευόμενου ως ανίκανο να κρίνει σωστά ή να αντιμετωπίσει οποιαδήποτε σοβαρή κατάσταση. Ο Σύμβουλος προσεγγίζει το συμβουλευόμενο του ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του:

Σε άτομο με υψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης επιδιώκει την ενεργοποίηση των θετικών του ικανοτήτων και συναισθημάτων καθώς και τη συνέχιση της ενεργής δράσης του και ειδικότερα, σε περίπτωση δυσκολίας.

Σε άτομο με χαμηλή αυτοεκτίμηση χρειάζεται μεγαλύτερη προσπάθεια και πιο χρονοβόρα συμβουλευτική

διαδικασία, ώστε να κατορθώσει την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του και ειδικότερα, την **αποενοχοποίηση** του γι' αυτό που νιώθει ότι «δεν είναι» ή ότι «υστερεί» σε ένα σε τομέα και την αντικατάσταση της ενοχής τους με περισσότερη προσπάθεια για αυτόβελτίωση. Ταυτόχρονα, προσπαθεί την ισχυροποίηση της **αυτοπεποίθησης** του και τη **συναισθηματική του ενδυνάμωση** για το χειρισμό δυσκολιών και κρίσεων.

10. Η Αγωγή Σταδιοδρομίας και ο ρόλος του Συμβούλου στα πλαίσια της Ομαδικής Συμβουλευτικής

Ο Σύμβουλος, με τη χρήση κατάλληλων βιωματικών ασκήσεων και άλλων διαθέσιμων εργαλείων, ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξης και τη βαθμίδα εκπαίδευσης των μαθητών, τους διαπαιδαγωγεί έτσι ώστε να κατανοούν και να μαθαίνουν, ότι κάθε μελλοντική τους επιδίωξη προϋποθέτει την ανάλογη προετοιμασία και την τήρηση **αρχών, κανόνων και απαιτήσεων**, όπως ακριβώς προετοιμάζεται ένας αθλητής με κόπους, στερήσεις, υπομονή και επιμονή, για να ανέβει κάποτε στο υψηλότερο βάθρο και να κατακτήσει ένα πολυπόθητο μετάλλιο.

10.1. Η πορεία της επαγγελματικής σταδιοδρομίας και τα συνήθη μεταβατικά της στάδια

Ο κάθε νέος, ανεξάρτητα από την ειδικότητα την οποία θα επιλέξει, χρειάζεται να προετοιμαστεί και να

κατανοήσει εγκαίρως, ότι η πορεία της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας θα περιλαμβάνει τη μετάβαση του από διάφορα στάδια:

- Είναι ένας «**δρόμος προς την Ιθάκη**» άλλοτε με επιτυχία και άλλοτε με αποτυχία, άλλοτε με δυσκολίες, άλλοτε με προκλήσεις.
- Κάθε στάδιο αυτής της πορείας, είτε με θετικό ή με αρνητικό αποτέλεσμα, είναι πάντα εποικοδομητικό. Προσφέρει εμπειρίες και ψυχική ενδυνάμωση.
- Το τέλος ενός σταδίου αποτελεί το έναυσμα για το επόμενο πεδίο δράσης.
- Ένα μεταβατικό στάδιο μπορεί να φωτίσει και να ανοίξει νέους ορίζοντες και επαγγελματικές προοπτικές οι οποίες να τον ικανοποιούν πλήρως και να παραμείνει σε αυτό.
- Η πορεία αυτή συνεχώς εξελίσσεται και δεν είναι πάντοτε ασφαλής επομένως, χρειάζεται ευελιξία και ετοιμότητα για προσαρμογή, είτε σε νέες συνθήκες εργασίας ή για την αναθεώρηση πρωταρχικών επιλογών και τον επαναπροσανατολισμό σε νέες.
- **Η ενεργή δράση δεν πρέπει να διακόπτεται**, ακόμα και κάτω από τις πιο αντίξοες συνθήκες, έως ότου επιτευχθεί ένας ικανοποιητικός στόχος.

10.2 Ατενίζοντας το μέλλον με αισιοδοξία

Όσο ζοφερή και αν είναι η αγορά εργασίας, ή η αντίξοχη κατάσταση την οποία αντιμετωπίζει ο συμβουλευόμε-

νος, ο Σύμβουλος, χωρίς να την εξωραΐζει αλλά, με μια πραγματιστική προσέγγιση, οφείλει να εμπνέει το συμβουλευόμενο να θέτει και να σχεδιάζει στόχους και να ατενίζει το μέλλον με αισιοδοξία.

- Όσο ψηλότεροι θα είναι οι στόχοι του, τόσο περισσότερες ενδέχεται να είναι και οι προκλήσεις, αλλά και τα επιτεύγματά του.
- Όσο μεγαλύτερο θάρρος, αγωνιστικότητα και αυτοπεποίθηση διαθέτει, τόσο ευκολότερα θα ξεπερνάει τα εμπόδια και θα διεκδικεί τους στόχους του.
- Όσο μεγαλύτερη και επίμονη θα είναι η προσπάθειά του, τόσο μεγαλύτερες θα είναι και οι πιθανότητες επιτυχίας του.

Είναι προφανές ότι η Αγωγή Σταδιοδρομίας πρέπει να ξεκινάει εγκαίρως, όταν το άτομο βρίσκεται ακόμα στη διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικότητάς του και αναπτύσσει δεξιότητες και τρόπους συμπεριφοράς. Ενώ, όταν ενηλικιωθεί και βρίσκεται πλέον στη φάση της μετάβασης του στην αγορά εργασίας, δεν έχει τύχει της κατάλληλης διαπαιδαγώγησης και είναι άτομο με χαμηλή αυτοεκτίμηση, χρειάζεται μεγαλύτερη και πιο χρονοβόρα προσπάθεια για να αλλάξει νοοτροπία και να ανταποκριθεί στις συνθήκες της αγοράς εργασίας.

Επίλογος

Ο Σύμβουλος, βοηθάει το άτομο να νιώθει καλά με τον εαυτό του και να χειρίζεται τις καθημερινές δυσκολίες, όχι

ως προβλήματα αλλά ως «προκλήσεις ή ευκαιρίες της ζωής». Γι' αυτό και ο συμβουλευόμενος, ενώ έρχεται σε εμάς βασικά, για να πάρει κάποιες πληροφορίες, στο τέλος κάθε συνεδρίας, μας ευχαριστεί, όχι τόσο για την ενημέρωση του σχετικά με τις σπουδές και τα επαγγέλματα, αλλά κυρίως, για το πόσο βοηθήθηκε σε προσωπικό επίπεδο

Λαμβάνοντας υπόψη την αδυσώπη-

τη αγορά εργασίας του σήμερα καθώς και την ανάγκη διαχείρισης πολλών και σύνθετων προκλήσεων, αναδεικνύεται πόσο πολύτιμη καθίσταται η Επαγγελματική Συμβουλευτική, όχι μόνο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αλλά και σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του εργαζόμενου. Ένα έργο το οποίο, δυστυχώς, ακόμα δεν έχει καταξιωθεί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- ADECCO (2016). Η απασχολησιμότητα στην Ελλάδα (Πανελλαδική έρευνα). <http://www.Adecco.gr>.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Cooper, C.L. & Dewe, P. (2012). *Well-being and Work: Towards a Balanced Agenda*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Everly, G. & Lating, J. (2013, 3rd. ed.). *A Clinical Guide to the Treatment of the Human Stress Response*. Springer Publishing Company.
- Folkman, S. & Moskowitz, J.T. (2000). Positive Affect and the other side of coping. *American Psychologist* 55: 647-654.
- Fotinos-Ventouratos, R. & Cooper, C.L. (2015). *The Economic Crisis and Occupational Stress*. M.A.: Edward Elgar Publishing. p. 36.
- Frey, C.B. & Osborn, M.A. (2013). The Future of Employment: How Susceptible Are Jobs To Computerization (Abstract). U.K.: Oxford Martin School, Oxford. University Press.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligence for the 21st century*. New York: Basic.
- Hanson, R. (2001). Economic Growth given machine intelligence. *Journal of Artificial Intelligence Research*.
- Irons, J. στο Λιακασάς, Α. (2016). Θα Αλλάξετε Εργασία Πέντε Φορές (άρθρο). *Η Οικονομική Καθημερινή* 29-30/10/16, σ. 15.
- Klinke, C.L. (1991). *Coping with Life Challenges*. Ca: Pacific Grove. Brooks/Cole, σ. 4
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R.S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: The Free Press.
- Matthieu, M. & Ivanoff, A. (2006). Using Stress Appraisal, Coping Theories in Clinical Practice: Assessments and Coping Strategies After Disasters. *Oxford University Press*, vol. 6, No.4, pp. 337-348.
- Μπάουμαν, Ζ. στο Γαλκέτσης, Θ. (2013). Η απειλή της ανεργίας (άρθρο). *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 24/8/2003.

- Μπάουμαν, Ζ. (2004). *Παγκοσμιοποίηση. Οι συνέπειες για τον άνθρωπο* (Μετάφραση Χρήστος Βαλιάνος). Αθήνα: Πολύτροπον.
- Ομπάμα, Μ. (2016). Ύμνος στη Δημοκρατία από τον Μπαράκ Ομπάμα (κείμενο ομιλίας). *Η Καθημερινή* 17/11/2016. σ.4.
- Σαλούρουν, Ρ. (2016, β). Χάθηκαν 82.810 θέσεις εργασίας τον Οκτώβριο. Η Ελληνική Οικονομία (άρθρο). *Η Καθημερινή* 11/11/2016. σ. 18.
- Τούντας, Γ. (2007). Οι επιπτώσεις της ανεργίας στην υγεία (άρθρο). <http://www.iatronet.gr/ygeia/psychiki-ygeia/article/3127>.

*Αναστασία Μπότου**

**ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΜΙΑ ΟΛΙΣΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ
ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά με την ψυχική ανθεκτικότητά τους. Πρόσφατη έρευνα που μέτρησε την ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι το 3,2% από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς είχαν πολύ χαμηλή ψυχική ανθεκτικότητα, το 4,4% χαμηλή και το 14,6% οριακά χαμηλή ψυχική ανθεκτικότητα (Botou, Mylonakou-Keke, Kalouri, Tsergas, 2017). Σε αυτή την εργασία, λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω ερευνητικά αποτελέσματα, θα διερευνήσουμε τρόπους ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Γι' αυτό, μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία, καταγράψαμε και ταξινομήσαμε τους παράγοντες που συνδέονται με τους ψυχικά ανθεκτικούς εκπαιδευτικούς σε τρεις κατηγορίες: α) προσωπικά χαρακτηριστικά, β) διαπροσωπικές σχέσεις και γ) το είδος των αντιξοοτήτων. Στη συνέχεια, με βάση τις τρεις προαναφερόμενες κατηγορίες προτείνουμε μια ολιστική παρέμβαση για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Η πρόταση αυτή είναι καινοτόμα, γιατί στοχεύει στη βελτίωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, μέσω στοχευμένων και συστηματικών παρεμβάσεων σε όλους τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται αποτελεσματικά η ενίσχυσή της.

Λέξεις κλειδιά: ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών, οικονομική κρίση, μαθησιακή διαδικασία, ενίσχυσης ψυχικής ανθεκτικότητας, ολιστική παρέμβαση.

**PROPOSAL FOR A HOLISTIC INTERVENTION ENHANCING
TEACHERS' RESILIENCE**

The teachers' productivity and effectiveness are affected by their resilience as resilient teachers tend to be more productive and effective. Recent research which measured primary teachers' resilience showed that from the participated teachers: 3,2% had very low, 4,4% low and 14,6% marginally low resilience (Botou, Mylonakou-Keke, Kalouri, Tsergas, 2017). Taking into account the aforementioned outcomes of this essay we will present ways to enhance teachers' resilience. By studying the international bibliography we classified the agents which are related to resilient teachers' in three categories: i) personal characteristics, ii) interpersonal relationships and iii) the type of adversities. Afterwards, based on the three above mentioned categories, we suggest a holistic intervention to enhance teachers' resilience. This proposal is

* Η Α.Μ. είναι Σχολική Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης και Επιστημονική Συνεργάτης της ΑΣΠΑΙΤΕ. Email:botouanastasia@gmail.com

innovative because it provides the opportunity to implement parallel interventions in order to make improvements to all agents which influence the teacher's resilience. This way we'll be able to effectively achieve a positive outcome in the teachers' resilience.

Key words: teachers' resilience, economic crisis, learning procedure, teachers' resilience enhancement, holistic intervention.

Εισαγωγή

Πρόσφατη έρευνα που εξέτασε την ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής (Botou, Mylonakou-Keke, Kalouri, Tsergas, 2017) έδειξε ότι η πλειονότητα 77,7% των εκπαιδευτικών διαθέτει ψυχική ανθεκτικότητα από μέτριο έως υψηλό επίπεδο. Το αποτέλεσμα αυτό είναι ενθαρρυντικό για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αφού φαίνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών διαθέτει καλό επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει εξαιτίας της οικονομικής κρίσης που πλήττει τη χώρα μας. Από την άλλη όμως πρέπει να μας απασχολήσει το υπόλοιπο 22,2% των εκπαιδευτικών που το επίπεδο της ψυχικής τους ανθεκτικότητας είναι από χαμηλό έως οριακά χαμηλό. Η έρευνα των Botou, Mylonakou-Keke, Kalouri, Tsergas (2017) έδειξε ότι ποσοστό 3,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος διαθέτει πολύ χαμηλή ψυχική ανθεκτικότητα, 4,4% χαμηλή και 14,6% έως οριακά χαμηλή. Επομένως, αν θέλουμε να βελτιώσουμε τη διαδικασία της μάθησης πρέπει να δώσουμε ιδιαίτερη έμφαση στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

Σε γενικές γραμμές η οικονομι-

κή κρίση επηρεάζει την ποιότητα της εκπαίδευσης. Οι σημαντικότερες επιπτώσεις που έχει επιφέρει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι: οι συγχωνεύσεις σχολείων και τάξεων, η αύξηση των μαθητών ανά τάξη, ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή, μη επαρκής χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων και μείωση των μισθών των εκπαιδευτικών. Είναι φανερό ότι οι επιπτώσεις αυτές επηρεάζουν και τους εκπαιδευτικούς που είναι στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Για να είναι αποτελεσματική η διδακτική διαδικασία πέρα από τις παιδαγωγικές και διδακτικές ικανότητες οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να διαθέτουν και ψυχική ανθεκτικότητα. Ακόμα και στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός έχει ικανότητες, όταν δε διαθέτει ψυχική ανθεκτικότητα δυσκολεύεται να ανταπεξέλθει στη διδακτική διαδικασία. Στην παρούσα μελέτη θα μελετήσουμε την πρόσφατη διεθνή βιβλιογραφία από τη δεκαετία του '80 μέχρι σήμερα, σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, ώστε να καταγράψουμε τους παράγοντες που χαρακτηρίζουν τους ψυχικά ανθεκτικούς εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια επειδή αυτοί οι παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στην ύπαρξη ή μη ψυχικής ανθεκτικότητας, θα προσπαθήσουμε να τους ταξινομήσουμε για να μπορέσουμε

να προσδιορίσουμε επιστημονικά τους τομείς που χρειάζεται να παρέμβουμε για την ενίσχυσή της. Το καινούργιο που φέρνει η μελέτη μας είναι ότι προτείνει μια επιστημονικά τεκμηριωμένη ολιστική παρέμβαση ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών που θα βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης μάθησης.

Έννοια – διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και έχει πολλές διαστάσεις με αποτέλεσμα να έχουν αναπτυχθεί πολλοί ορισμοί. Αν και δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός μπορούμε να διακρίνουμε τους ορισμούς σε δύο κατηγορίες: α) σε αυτούς που εκλαμβάνουν την ψυχική δραστηριότητα ως μια στατική έννοια και β) σε αυτούς που την εκλαμβάνουν ως μια δυναμική διαδικασία. Η κατηγοριοποίηση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία γιατί αντικατοπτρίζει δύο διαφορετικές διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας. Στην πρώτη κατηγορία η ψυχική ανθεκτικότητα προσδιορίζεται από την αποτελεσματικότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες (Glantz & Sloboda, 1999), ενώ στην δεύτερη ως μια δυναμική διαδικασία μέσα από την οποία μπορούμε να περιορίσουμε τα αρνητικά αποτελέσματά της και να ενισχύσουμε τα θετικά (Egeland, B., Carlson & Sroufe, 1993· Cicchetti & Rogosh, 1997· Ungar, 2008· Fletcher & Sarkar, 2013). Η άποψη των Luther & Cicchetti (2000)

ότι η ανθεκτικότητα εξηγείται στο πλαίσιο δύο διαστάσεων που η μια είναι η έκθεσης σε αντιξοότητες και η άλλη η θετική προσαρμογή σε αυτές μας δίνει τη δυνατότητα παρεμβάσεων, ώστε να ενδυναμώσουμε τη θετική προσαρμογή των ατόμων στις αντιξοότητες.

Μερικοί ενδεικτικοί ορισμοί που εκλαμβάνουν την ψυχική ανθεκτικότητα ως δυναμική διαδικασία είναι: «Διαδικασία της προσωπικής επανόρθωσης και ανάπτυξης (Higgins, 1994)». «Η ικανότητα του ατόμου να επανέρχεται, να αντέχει στις δυσκολίες και να επαναδομεί τον εαυτό του (Wolin & Wolin, 1993)». Η αλληλεπίδραση μεταξύ ορισμένων χαρακτηριστικών του ατόμου και του ευρύτερου περιβάλλοντος, ισορροπία μεταξύ άγχους και ικανότητας αντιμετώπισής του ως μια δυναμική και αναπτυξιακή διαδικασία που είναι σημαντική στις μεταβάσεις της ζωής (Masten, 1994). Πιο κοντά στον ορισμό της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών είναι ο ορισμός των Rirkin και Hooperman (1991) που ορίζει την ανθεκτικότητα ως την ικανότητα του ατόμου να μπορεί να αναγεννιέται ή να επανέρχεται μετά από δύσκολες καταστάσεις, καθώς και να μπορεί να προσαρμόζεται στο περιβάλλον παρά την έκθεσή του σε έντονο στρες ή στις εγγενείς αγχογόνες καταστάσεις που διέπουν το σύγχρονο κόσμο, συνεχίζοντας να εξελίσσεται κοινωνικά, ακαδημαϊκά και επαγγελματικά.

Οι Betlan, Mansfield και Price (2011) κατέγραψαν τους ορισμούς σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών προσδιορίζεται

ως μια ικανότητα που τους βοηθάει να διατηρήσουν τη δέσμευσή τους με τη διδακτική διαδικασία παρά τις συνεχείς δυσκολίες (Brunetti, 2006), να ξεπεράσουν τις προσωπικές τους αδυναμίες και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες άγχους (Oswald, Johnson, & Howard, 2003), να επιτύχουν τους σχολικούς στόχους κάτω από αντίξοες συνθήκες (Patterson, Collins, & Abbott, 2004) και να ανακτήσουν τις σωματικές τους και πνευματικές τους δυνάμεις γρήγορα, αντιδρώντας αποτελεσματικά ενάντια σε περιβαλλοντικές, εργασιακές και προσωπικές δυσκολίες (Sammons et al., 2007). Η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια δυναμική αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον με στόχο τον έλεγχο των αγχογόνων καταστάσεων που βιώνει. Στοιχεία της προσωπικότητας, ικανότητες και ο χαρακτήρας των δυσκολιών σε συνάρτηση με την υποστήριξη που βιώνει το άτομο από το στενό και το ευρύτερο περιβάλλον του είναι σημαντικοί παράγοντες που την επηρεάζουν.

Χαρακτηριστικά του ψυχικά ανθεκτικού εκπαιδευτικού

Δύο βασικά ζητήματα στα οποία καλούμαστε να δώσουμε απαντήσεις είναι: α) το πώς μπορούμε να προσδιορίσουμε την ψυχική ανθεκτικότητα στους εκπαιδευτικούς και β) πώς μπορούμε να παρέμβουμε για να την ενισχύσουμε. Στα παραπάνω ζητήματα οι απαντήσεις φαίνεται ότι προκύπτουν από τις έρευνες σχετικά με τη

διερεύνηση των χαρακτηριστικών των ανθεκτικών ανθρώπων. Είναι φανερό ότι γνωρίζοντας τα χαρακτηριστικά της ψυχικής ανθεκτικότητας αφενός καταλαβαίνουμε καλύτερα τη φύση της και αφετέρου ξέρουμε το πια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου πρέπει να ενδυναμώσουμε για να την ενισχύσουμε.

Τα χαρακτηριστικά των ανθεκτικών ανθρώπων που προέκυψαν από τις σχετικές έρευνες είναι: η διορατικότητα, η ανεξαρτησία, η κοινωνικότητα, η πρωτοβουλία, η δημιουργικότητα, το χιούμορ, η ηθική (Wolin & Wolin, 1993), η αυτό-αποτελεσματικότητα (Day, 2008· Kitching et al 2009· Chan, 2008· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007· Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch, & Barder, 2010· Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005, Beltman, Mansfield & Price, 2011), η αυτοπεποίθηση και η χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης προκλήσεων και συνεχόμενων προβλημάτων (Castro, Kelly, & Shih, 2010). Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζουν σχετικά με την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και τα παρακάτω ευρήματα των Howard και Johnson (2004): Ο ψυχικά ανθεκτικός εκπαιδευτικός έχει την αίσθηση ότι θα μπορούσε να ελέγξει οποιαδήποτε κατάσταση, καταφέρνει να ξεπερνάει τα λάθη του παρελθόντος ή τις αποτυχίες αναλύοντάς τες και κατανοώντας τες, διαθέτει προσαρμοστικές ικανότητες, έχει ισχυρή ηθική αίσθηση του σκοπού, έχει υποστήριξη από τους συναδέλφους του (Saha & Dworkin, 2009· Botou, Mylonakou, Kalouri, Tsergas, 2017) και αισθάνεται ότι αναγνωρίζονται οι

προσπάθειές του από την ηγεσία (Saha & Dworkin, 2009).

Άλλοι ερευνητές βρήκαν ότι ο ανθεκτικός δάσκαλος αντλεί ικανοποίηση από τη δουλειά του (Stanford 2001, Williams, 2003, Brunetti, 2006). Ο Greenfield (2015) μέσω της ερευνητικής επισκόπηση των ερευνών και της βιβλιογραφίας συμπέρανε ότι η ανθεκτικότητα συνδέεται με την υποστήριξη από τους συναδέλφους, την ηγεσία, την οικογένεια και τους φίλους, την αίσθηση σκοπού, την ελπίδα, την αυτό-αποτελεσματικότητα, την ικανότητα λύσης προβλημάτων, την αντανάκλαση και την αναμόρφωση, την επαγγελματική ανάπτυξη, την ανακούφιση από το άγχος συμπεριλαμβανομένου και του άγχους από τους μαθητές με προβληματικές συμπεριφορές, το εργασιακό φορτίο παράλληλα με την προσπάθεια να διατηρήσει ισορροπία για υγεία στην εργασία ή στη ζωή, αλλά και τους γονείς που έχουν κακές σχέσεις με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω μπορούμε να ταξινομήσουμε τους παράγοντες που παίζουν ρόλο στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικού σε τρεις κατηγορίες: α) προσωπικά χαρακτηριστικά, β) διαπροσωπικές σχέσεις και γ) είδος των αντιξοοτήτων.

Για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών οι παρεμβάσεις μας μπορούν να γίνουν και στις τρεις κατηγορίες. Συγκεκριμένα η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να ενισχυθεί αν ενδυναμώσουμε εκείνα τα χαρακτηριστικά της

προσωπικότητας που οι έρευνες έχουν δείξει ότι έχουν θετική συνάφεια με αυτή, αν βελτιωθούν οι τεχνικές επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με σκοπό την ανάπτυξη υγιών και υποστηρικτικών διαπροσωπικών σχέσεων στον εργασιακό χώρο, την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα και τέλος αν πραγματοποιηθούν εκείνες οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα που θα μειώνουν τις αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν και το άγχος τους.

Ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Είναι πραγματικότητα ότι, αν και η Ελλάδα βρίσκεται σε οικονομική κρίση από το 2010, δεν έχει υπάρξει κανένας προβληματισμός από τους υπεύθυνους σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Δεν έχει διερευνηθεί αν η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την καθημερινότητά τους, αν έχει δυσκολέψει τη ζωή τους, αν έχουν αυξηθεί υπέρμετρα τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν είτε στον εργασιακό τους χώρο είτε στην οικογένειά τους. Η έρευνα των Botou, Mylonakou, Kalouri, Tsergas, 2017, είναι η πρώτη προσπάθεια διερεύνησης της ψυχικής τους ανθεκτικότητας στην περίοδο της οικονομικής κρίσης που διανύουμε. Το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 22,2% έχουν πολύ χαμηλή έως οριακά χαμηλή ανθεκτικότητα ψυχική ανθεκτικότητα πρέπει να μας ανησυχήσει, αν σκεφτούμε το σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών στη διδακτική διαδικασία. Η χαμηλή

ψυχική ανθεκτικότητα επηρεάζει αρνητικά την απόδοσή τους. Οι εκπαιδευτικοί λόγω της οικονομικής κρίσης, καλούνται να αντιμετωπίσουν ξαφνικές αλλαγές που δυσκολεύουν τη ζωή τους, καθώς και τα επακόλουθα της οικονομικής κρίσης στο εργασιακό τους περιβάλλον, όπως αύξηση των μαθητών στις τάξεις, αύξηση του φόρτου εργασίας τους, μείωση των μισθών τους, αύξηση του εργασιακού τους ωραρίου, αύξηση των μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα φτώχειας ή παραβατική/προβληματική συμπεριφοράς με αποτέλεσμα ναβάλλεται καθημερινά η ψυχική τους ανθεκτικότητα.

Η ενίσχυση της ψυχικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ιδιαίτερα στις σημερινές συνθήκες είναι επιτακτική ανάγκη αν θέλουμε να παρέχουμε ποιοτική εκπαίδευσης, αλλά και για να διατηρήσουμε την κοινωνική συνοχή. Ο χώρος του σχολείου δε λειτουργεί μόνο ως χώρος παροχής γνώσεων, αλλά και ως χώρος κοινωνικοποίησης, επομένως ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός οφείλει να είναι κοντά στους μαθητές, να τους στηρίζει στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και να τους βοηθήσει να ενταχθούν σε ένα δίκτυο υποστηρικτικών σχέσεων.

Η ολιστική προσέγγιση πρέπει να διέπει το σχεδιασμό προγραμμάτων ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει παρεμβάσεις για τη βελτίωση χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και των προσωπικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού, παρεμβάσεις για τη βελτίωση των διαπροσωπικών του σχέσεων και τέλος, παρεμβάσεις

για τη μείωση των αντίξοων καταστάσεων που αντιμετωπίζει. Οι παρεμβάσεις αυτές πρέπει να είναι στοχευμένες, συστηματικές και συντονισμένες και να αφορούν και τους τρεις τομείς που επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου, αν θέλουμε να είναι αποτελεσματικές. Επισημαίνεται ότι οι παρεμβάσεις που σχετίζονται με τη μείωση των αντιξοοτήτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι θέματα πολιτικής βούλησης και κυβερνητικής πολιτικής. Μέσω κυβερνητικών επιλογών μπορούν να μειωθούν οι δυσκολίες και τα προβλήματα στο σχολικό περιβάλλον.

Α. Ενίσχυση των προσωπικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών

Όπως έχουμε αναφέρει παραπάνω οι ικανότητες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που σχετίζονται θετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα είναι όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Επομένως, η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενίσχυσης των προαναφερόμενων χαρακτηριστικών και ικανοτήτων. Αξίζει να παρατηρήσουμε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα έχει επικεντρωθεί κυρίως σε αντικείμενα όπως: στρατηγικές μάθησης, διαχείριση της σχολικής τάξης, σχολικός εκφοβισμός και βία στα σχολεία, αξιολόγηση, νέες τεχνολογίες, αναλυτικά προγράμματα (φιλοσοφία-διδακτική μεθοδολογία των επιμέρους σχολικών μαθημάτων).

Πίνακας 1

Η διορατικότητα, Η ανεξαρτησία, Η πρωτοβουλία, Η δημιουργικότητα, Το χιούμορ, Η ηθική	Wolin & Wolin (1993)
Η αυτο-αποτελεσματικότητα	Day, 2008, Kitching et al. 2009, Chan, 2008, Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007, Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch & Barder, 2010, Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005, Beltman, Mansfield & Price, 2011 Greenfield, 2015
Η αυτοπεποίθηση	Castro, Kelly&Shih, 2010
Η προσαρμοστικότητα, Η ύπαρξη σκοπού, Να μαθαίνουμε από τα λάθη μας και να προχωράμε	Howard and Johnson 2004
Ικανότητα λύσης προβλημάτων, Η ελπίδα	Greenfield, 2015

Προγράμματα ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών είτε ενίσχυσης της προσωπικότητας και των προσωπικών τους ικανοτήτων τους δεν έχουν υλοποιηθεί από τους κρατικούς φορείς.

Επίσης, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι στο σχεδιασμό προγραμμάτων ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών βασική προτεραιότητα πρέπει να έχει η αυτο-αποτελεσματικότητα, που όπως αναδεικνύεται από την βιβλιογραφική μας έρευνα είναι η προσωπική ικανότητα που συνδέεται στενά με την ψυχική ανθεκτικότητα. Είναι από τη φύση της μια δυναμική αναπτυξιακή διαδικασία, που αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Οι Gu & Day (2007) αναφέρουν ότι η ανάπτυξη της αυτο-αποτελεσματικότη-

τας αλληλεπιδρά με την ανάπτυξη των ψυχικά ανθεκτικών ικανοτήτων τους.

B. Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων

Οι σχέσεις με τους συναδέλφους (Saha & Dworkin, 2009· Greenfield, 2015· Botou, Mylonakou, Kalouri, Tsergas, 2017), την ηγεσία (Saha & Dworkin, 2009· Greenfield, 2015) την οικογένεια (Saha & Dworkin, 2009· Greenfield, 2015· Botou, Mylonakou, Kalouri, Tsergas, 2017) τους φίλους και την κοινότητα (Greenfield, 2015) έχουν θετική συνάφεια με την ψυχική ανθεκτικότητα. Η κοινωνικότητα (Wolin & Wolin, 1993) επίσης, είναι μια ικανότητα που συσχετίζεται θετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα. Όσο καλύτερες σχέσεις έχουμε αναπτύξει στον εργασιακό

μας χώρο στην οικογένειά μας και στην κοινότητά μας τόσο καλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα έχουμε. Αυτό συμβαίνει γιατί νιώθουμε ασφάλεια και αισθανόμαστε ότι υπάρχουν άνθρωποι που θα είναι δίπλα μας στις δύσκολες στιγμές. Επίσης, όταν στο εργασιακό, οικογενειακό και κοινωνικό μας περιβάλλον υπάρχουν ειλικρινείς και καλές σχέσεις τα προβλήματα και οι δυσκολίες αντιμετωπίζονται σε συνεργασία και υπάρχει αλληλοϋποστήριξη, με αποτέλεσμα να αποφεύγονται οι ακραίες αγχογόνες καταστάσεις που επιδρούν αρνητικά στην ψυχική μας ανθεκτικότητα.

Επομένως, για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών πρέπει να σχεδιαστούν προγράμματα που να βελτιώνουν την κοινωνικότητά τους και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Βασικές θεματικές ενότητες των επιμορφωτικών προγραμμάτων θα μπορούσαν να είναι: τεχνικές επικοινωνίας, διαχείριση συγκρούσεων, λήψη απόφασης κ.α.

Γ. Μείωση των αντιξοοτήτων στην εργασία

Όπως φαίνεται από τις έρευνες οι κυριότερες αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την εργασία τους είναι ο φόρτος εργασίας, το έντονο άγχος από προβληματικές συμπεριφορές μαθητών και το έντονο άγχος από γονείς που προκαλούν προβλήματα (Greenfield, 2015). Βέβαια η οικονομική κρίση έχει φέρει τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους και με άλλες αντιξοότητες όπως η μείωση μισθών, η αύξηση του αριθμού των μα-

θητών στις τάξεις, η μείωση των επιχορηγήσεων για τις σχολικές μονάδες με αποτέλεσμα να παρατηρούνται ελλείψεις σε εκπαιδευτικά υλικά, καθώς και ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής κ.α. Είναι αδιαμφισβήτητο ότι η οικονομική κρίση έχει αυξήσει τα προβλήματα στις σχολικές μονάδες και στους εκπαιδευτικούς. Ο Greenfield (2015) υποστηρίζει ότι η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ενισχύεται όταν αυτοί παίρνουν ικανοποίηση από την εργασία τους. Το ερώτημα που τίθεται είναι: μπορεί σήμερα ο εκπαιδευτικός που αντιμετωπίζει ιδιαίτερα δύσκολες συνθήκες, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης, να πάρει ικανοποίηση από την εργασία του; Η αλήθεια είναι ότι όταν αισθάνεσαι ότι δεν πληρώνεσαι ανάλογα με την εργασία που προσφέρεις και ότι σε φορτώνουν συνεχώς επιπλέον δουλειές δύσκολα μπορείς να είσαι ικανοποιημένος από την εργασία σου. Παρόλα αυτά επειδή ο εκπαιδευτικός δεν ασκεί επάγγελμα, αλλά λειτούργημα, όταν αναγνωρίζεται το έργο του από τους μαθητές, τους γονείς ή την ηγεσία νιώθει βαθιά ικανοποίηση (Greenfield, 2015).

Επίσης, η ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού συσχετίζεται και με τις δυνατότητες που του παρέχονται για επαγγελματική ανάπτυξη (Greenfield, 2015). Αυτό σημαίνει ότι είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς, αφενός το εκπαιδευτικό σύστημα να τους παρέχει επιμορφωτικά προγράμματα, ώστε να είναι ενήμεροι για όλες τις σύγχρονες θεωρίες και μεθοδολογίες πάνω στα εργασιακά τους αντικείμενα και αφετέρου δυνατότητες επαγγελματικής ανέ-

λιξης. Αν ο εκπαιδευτικός κάτω από την πίεση προβλημάτων αισθανθεί τη διδακτική διαδικασία ως ρουτίνα αυτό αποβαίνει εις βάρος της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, γι' αυτό απαιτείται η παροχή κινήτρων εξέλιξης στους εκπαιδευτικούς και η μείωση των αντιξοοτήτων που αντιμετωπίζουν.

Σε γενικές γραμμές οι παρεμβάσεις για τη μείωση των αντιξοοτήτων στην εργασία του εκπαιδευτικού είναι αποφάσεις κυβερνητικής πολιτικής. Κυβερνητικές αποφάσεις που αναγνωρίζουν το έργο του εκπαιδευτικού και το επιβραβεύουν, του παρέχουν κίνητρα και δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, αυξάνουν τη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες τους, μειώνουν τους μαθητές στις τάξεις κ.λπ. είναι αυτές που θα ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητά του.

Επίσης, λόγω της αύξησης του φόρτου εργασίας του εκπαιδευτικού χρειάζεται να παρθούν κυβερνητικές αποφάσεις μείωσης της γραφειοκρατίας. Σε γενικές γραμμές, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης ο εκπαιδευτικός και γενικότερα το σχολικό περιβάλλον βρίσκονται αντιμέτωποι με ποικίλα προβλήματα, γι' αυτό απαιτούνται κυβερνητικές αποφάσεις που να τα λύνουν.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας επισημαίνουμε ότι η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Botou, Mylonakou, Kalouri, Tsergas, 2017). Φαίνεται από την έρευνα

των Botou, Mylonakou, Kalouri, Tsergas (2017) ότι ένα αξιοσημείωτο ποσοστό 22,2% έχει πολύ χαμηλή έως οριακά χαμηλή ψυχική ανθεκτικότητα, γι' αυτό απαιτούνται παρεμβάσεις ενίσχυσης της ψυχικής τους ανθεκτικότητας.

Μελετώντας τη σχετική διεθνή βιβλιογραφία καταγράψαμε τα στοιχεία του ψυχικά ανθεκτικού εκπαιδευτικού και τα ταξινομήσαμε σε τρεις κατηγορίες: α) προσωπικά χαρακτηριστικά, β) διαπροσωπικές σχέσεις, γ) είδος αντιξοοτήτων. Η διάκριση αυτή βοηθάει στο να σχεδιάσουμε μια αποτελεσματική ολιστική παρέμβαση ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Με συστηματικές, στοχευμένες παρεμβάσεις και στις τρεις κατηγορίες παραγόντων που επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών μπορούμε να πετύχουμε τη βελτίωσή της.

Φαίνεται ότι στην ψυχική ανθεκτικότητα η αυτο-αποτελεσματικότητα παίζει σημαντικό ρόλο. Επίσης σημαντικό ρόλο παίζουν και οι διαπροσωπικές σχέσεις. Γι' αυτό βασικοί στόχοι των προγραμμάτων ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι η ενδυνάμωση της αυτο-αποτελεσματικότητας, οι τεχνικές βελτίωσης της επικοινωνίας, η διαχείριση των συγκρούσεων και η λήψη αποφάσεων.

Τέλος, επισημαίνεται ότι απαιτείται κυβερνητική βούληση και πολιτικές αποφάσεις που να δίνουν λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία αν θέλουμε να ενισχύσουμε την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και να βελτιώσουμε την ποιότητα της παρεχόμενης παιδείας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of Research on teacher resilience. *Educational Research Review* 6 (3), 185-207. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O., Tsergas, N., (2017). Primary school teachers' resilience during economic crisis in Greece. *Psychology*, 8, 131-159. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2017.81009>
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire; perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22, 812-825.
- Castro, A.J., Kelly J., Shih M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs Areas. *Teaching and Teacher Education* 26, 622-629. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>
- Chan, D. W. (2008). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(4), 397-408.
- Cicchetti, D. and Rogosch, F.A. (1997). The role of self-organisation in the promotion of resilience in maltreated children. *Developmental Psychopathology*, 9, 797-815.
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness, *Journal of Educational Change*, 9 (3), 243-260.
- Egeland, B., Carlson, E., & Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5(4), 517-528.
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience. *European Psychologist*, 18(1), 12-23.
- Glantz, M. D., & Sloboda, Z. (1999). Analysis and reconceptualization of resilience. In M. D. Glantz and J. L. Johnson (Eds.) *Resilience and development: Positive life adaptations*, 109-126, New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Greenfield, B., (2015). How can teacher resilience be protected and promoted? *Educational and Child Psychology*, 32(4), 51-68.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teacher's resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Educations* 23, 1302-1316. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Higgins, G.O. (1994). *Resilient adults: Overcoming a cruel past*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399-420. Doi:10.1007/s11218-004-0975-0.
- Kitching, K., Morgan, M. & O'Leary, M. (2009). It's the little things: exploring the importance of commonplace events for ECTs' motivation. *Teachers and Teaching: theory and practice* 15 (1), 43-58.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and psychopathology*, 12(04), 857-885.
- Masten A.S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In: Wang MC, Gordon EW, (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*, 3-25, Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.
- Oswald, M., Johnson, B., & Howard, S. (2003). Quantifying and evaluating resilience promoting factors – teachers' beliefs and perceived roles. *Research in Education*, 70, 50-64.
- Patterson, J. H., Collins, L., & Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), 3-11.

- Rirkin, M., Hoopman, M. (1991). *Moving beyond risk to resiliency*. Minneapolis, MN: Minneapolis Public School.
- Saha, L., & Dworkin, A. (2009). Introduction: new perspectives on teachers and teaching. In Saha, L., & Dworkin, A. (Eds.). *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 3-11. New York: Springer.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Grabbe, Y. (2007a). *Effective Pre-school and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11): Influences on Children's Attainment and Progress in Key Stage 2: Cognitive Outcomes in Year 5. Full Report*. London: Institute of Education, University of London.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Barreau, S. & Grabbe, Y. (2007b). *Effective Pre-school and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11): Influences on Children's Development and Progress in Key Stage 2: Social/behavioural Outcomes in Year 5. Research Report No.DCSF-RR007*. Nottingham: DfES Publications
- Stanford, B. H. (2001). Reflections of resilient persevering urban teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 75-87.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173-189. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410903494460>
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218-235. Doi: 10.1093/bjsw/bcl343
- Williams, J. S. (2003). Why great teacher stay [commentary]. *Educational Leadership* 60(8), 71-75.
- Wolin, S.J. & Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families arise above adversity*. New York: Villard Books.
- Woolfolk Hoy, A. & Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.

*Χριστίνα Ι. Ρούση-Βέργου**

**ΤΟΠΟΙ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΠΟΙΜΑΝΤΙΚΗ.
ΙΔΕΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ****

Η συνάντηση της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας με τη Συμβουλευτική Ποιμαντική προκύπτει όχι μόνο ως ερώτημα θεωρητικού ενδιαφέροντος, αλλά και από τη διαπίστωση ότι από τη μια η Συμβουλευτική Ποιμαντική γίνεται ολοένα και πιο κοσμική και από την άλλη, από το ότι στην κοσμική συμβουλευτική αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο η σημασία της πνευματικότητας και της θρησκείας με την ταυτόχρονη επισήμανση ότι οι περισσότεροι ψυχολόγοι έχουν ελάχιστη κατάρτιση σχετικά με τα θρησκευτικά και πνευματικά θέματα. Αντικείμενο λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι η αναζήτηση κοινών θεμάτων στη θεώρηση της Συμβουλευτικής υπό το πρίσμα της Συμβουλευτικής Ποιμαντικής και της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας. Η βιβλιογραφική αναζήτηση στηρίχθηκε σε κείμενα της Συμβουλευτικής Ποιμαντικής, κυρίως από τη θεώρηση του Χριστιανισμού της Δύσης, και κείμενα σχετικά με το αντικείμενο της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας. Τα συμπεράσματά μας δείχνουν ότι οι κοινοί αυτοί τόποι μπορούν να εντοπιστούν στις περιοχές της Θετικής Ψυχολογίας, της Διήγησης Ιστοριών και της Συμβουλευτικής Σχέσης.

Λέξεις Κλειδιά: Ποιμαντική Συμβουλευτική, Συμβουλευτική Ψυχολογία, Θετική Ψυχολογία, Συμβουλευτική Σχέση

**SEEKING COMMON PLACES IN COUNSELLING
PSYCHOLOGY AND PASTORAL COUNSELLING**

The encounter of the Counseling Psychology with the Pastoral Counseling arises not only as a question of theoretical interest, but also by the fact that Pastoral Counselling becomes increasingly secular, and on the other hand, in the context of Counselling Psychology is increasingly being recognized the importance of spirituality and religion, along with notice that most psychologists have little or no training in religious and spiritual issues. The scope

* Η Χ.Ρ.-Β είναι Ψυχολόγος και Διδάσκουσα ΠΔ 407/80 στα Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Επικοινωνία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΕΑ, Αργοναυτών και Φιλελλήνων, 38221, Βόλος, τηλ. 2421 0 74892, xroussi@uth.gr

** Θερμές ευχαριστίες στον Πατέρα **Βασίλειο Θεομό**, Διδάσκοντα στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών “Συμβουλευτική Ψυχολογία & Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και την Υγεία” του ΠΤΕΑ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, καθώς το ένυσμα και η έμπνευση για την παρούσα εργασία δόθηκε μέσα από εργασία του μαθήματός του.

of the present study is the search for common themes in Counselling to be shared by Pastoral Counseling and Counseling Psychology. The literature search was based on texts of Pastoral Counseling, mainly from the perspective of West Christianity, and writings on the subject of Counseling Psychology. Our findings show that these common grounds can be found in the areas of Positive Psychology, the Storytelling Techniques and the Counselling Relationship.

Key Words: Pastoral Counselling, Counselling Psychology, Positive Psychology, Counselling Relationship

Εισαγωγή

Η συνάντηση της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας με τη Συμβουλευτική Ποιμαντική προκύπτει όχι μόνο ως ερώτημα θεωρητικού ενδιαφέροντος, αλλά και από τη βιβλιογραφία, αν λάβουμε υπόψη μας ότι από τη μια η Συμβουλευτική Ποιμαντική γίνεται ολοένα και πιο κοσμική σε σημείο που να επισημαίνεται ότι είναι απαραίτητη η επιστροφή της θεολογίας σε αυτή (Rogers-Vaughn, 2013), και από την άλλη, στην κοσμική συμβουλευτική αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο η σημασία της πνευματικότητας και της θρησκείας ενώ ταυτόχρονα επισημαίνεται ότι οι περισσότεροι ψυχολόγοι έχουν ελάχιστη κατάρτιση σχετικά με τα θρησκευτικά και πνευματικά θέματα (Shafranske & Maloney, 1990).

Αντικείμενο λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι η αναζήτηση κοινών θεμάτων στη θεώρηση της Συμβουλευτικής υπό το πρίσμα της Συμβουλευτικής Ποιμαντικής και της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας. Η βιβλιογραφική αναζήτηση στηρίχθηκε σε κείμενα της Συμβουλευτικής Ποιμαντικής (στο εξής και ΣΠ), κυρίως από τη θεώρηση του Χριστιανισμού της Δύσης, και εγγερίδια σχετικά με το αντικείμενο της

Συμβουλευτικής Ψυχολογίας (στο εξής και ΣΨ). Η αναζήτηση αυτή πραγματοποιήθηκε με οδηγό το εξής ερώτημα: *ποιες κοινές περιοχές μπορούν να εντοπιστούν στη ΣΠ και στη ΣΨ;*

Η παρούσα εργασία έχει συνταχθεί από ψυχολόγο που έχει σαφώς μεγαλύτερη εξοικείωση με το χώρο της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας. Η γνωριμία με το χώρο της Συμβουλευτικής Ποιμαντικής (αυτός φαίνεται να είναι ο προτιμώμενος όρος) έγινε με την αφορμή της εκπόνησης της παρούσης, οπότε και αναζητήθηκαν τα πλησιέστερα γνωστικά σχήματα με τα οποία ως ψυχολόγος η συντάκτρια ήταν εξοικειωμένη για να προσπελάσει και την περιοχή του καινούριου γνωστικού αντικειμένου.

Οι κοινοί τόποι εντοπίστηκαν α) στο χώρο της θετικής ψυχολογίας, β) στη σχέση συμβούλου-συμβουλευόμενου και γ) στη χρήση των αφηγήσεων και των ιστοριών.

Συμβουλευτική Ποιμαντική και Συμβουλευτική Ψυχολογία

Στη βιβλιογραφία αναζητήσαμε χωρίς αποτέλεσμα, για τον αν υπάρχουν ξεχωριστές αναφορές για την Ποιμαντική Συμβουλευτική και τη

Συμβουλευτική Ποιμαντική, σε μια προσπάθεια να καταστεί σαφέστερο το ποιος όρος πρέπει να προτιμηθεί. Εξετάσαμε αρχικά τον όρο Ποιμαντική Συμβουλευτική, αλλά σε αυτή την περίπτωση, με την Ποιμαντική ως επίθετο, μοιάζει να την τοποθετούμε ως κλάδο της Συμβουλευτικής δηλ. όπως λέμε Επαγγελματική Συμβουλευτική (για τις εξειδικευμένες εφαρμογές της Συμβουλευτικής στην υποστήριξη του ατόμου για την αναζήτηση επαγγέλματος). Σε βασικά εγχειρίδια Συμβουλευτικής Ψυχολογίας δε βρήκαμε αναφορά για την Ποιμαντική Συμβουλευτική ενώ στα κείμενα που προέρχονται από τη Θρησκευτική παράδοση προτιμάται ο όρος Συμβουλευτική Ποιμαντική. Οι Δημητρόπουλος και Χαροκοπάκη (1999) υιοθετούν τον όρο Ποιμαντική Συμβουλευτική αλλά η ανάπτυξη του όρου στη συνέχεια βρίσκεται στην παράδοση της Ποιμαντικής και όχι της Συμβουλευτικής. Αναφέρουν για παράδειγμα, ότι η Ποιμαντική Συμβουλευτική είναι ανάγκη να ενσωματωθεί στη μέχρι τώρα ακολουθούμενη ορθόδοξη ποιμαντική πρακτική στη χώρα μας, αλλά δεν αποσαφηνίζεται τι ακριβώς καινούριο φέρνει – η ενσωμάτωση των καινούριων ιδεών (π.χ. η εκπαίδευση σε έννοιες ψυχολογικές) δεν αρκεί για να αποκτήσει η Συμβουλευτική Ψυχολογία και άλλο Κλάδο, αυτόν της Ποιμαντικής.

Από τη διεθνή βιβλιογραφία προτείνεται ο όρος Συμβουλευτική Ποιμαντική, ως ειδικός κλάδος ή γνωστικό αντικείμενο της Ποιμαντικής Θεολογίας, όπως ακριβώς και η Συμβουλευτική Ψυχολογία είναι εφαρμοσμένος κλά-

δος της Ψυχολογίας (Σταυρόπουλος, 2012). Δηλαδή, ο όρος Συμβουλευτική χρησιμοποιείται ως επίθετο, εξυπακούοντας ότι η Ποιμαντική μπορεί να ασκείται με πολλούς τρόπους. Με τη άποψη αυτή συντάσσεται και η ανάπτυξη του παρόντος θέματος.

Γενικότερα η Συμβουλευτική μπορεί να θεωρηθεί ένα ιδιαίτερο είδος σχέσης μεταξύ των ανθρώπων που δημιουργείται όταν ένα άτομο έχει την ανάγκη να αφηγηθεί την ιστορία του ή να επιλύσει ένα πρόβλημά του με τη βοήθεια ενός άλλου ανθρώπου (McLeod, 2005). Οι περισσότεροι Σύμβουλοι στην κοσμική Συμβουλευτική βλέπουν τον άνθρωπο ως ένα πλάσμα που προσέρχεται στη συμβουλευτική σχέση για να συζητήσει και για να μιλήσει για τα θέματα που το απασχολούν.

Η Ποιμαντική είναι κλάδος της θεολογίας που ασχολείται με τη διδασκαλία των μεθόδων πνευματικής καθοδήγησης των πιστών από τον θρησκευτικό τους ηγέτη (Κουνούσης, 2010). Ως σκοπός της αναφέρεται η απομάκρυνση των μελών του εκκλησιαστικού σώματος από τους θεούς των ειδώλων και την προσφορά τους στην ευχαριστιακή τράπεζα της κοινωνίας, της μετοχής. Επίσης ως Ποιμαντική ορίζεται, η προσπάθεια της Εκκλησίας, « ... που μέσα από την ολοκληρωτική κατάθεση της ύπαρξης στο θέλημα του Θεού, στοχεύει την ανάδειξη και μεγιστοποίηση της ανθρώπινης ευθύνης» (Κουνούσης, 2010, σελ. 88). Η Ποιμαντική επομένως, δε φροντίζει μόνο τις ψυχές πιστών, αλλά ενδιαφέρεται και για τη νοηματοδότηση της ζωής τους, τη θεραπεία τους και τη διασφάλιση των

όρων της σωτηρίας τους από την αλλοτρίωση, τη φθορά και το θάνατο. Στη βάση της Ποιμαντικής της Εκκλησίας είναι το σχέδιο της Θείας Οικονομίας για τη σωτηρία του ανθρώπου, το οποίο ανάγεται στην προαιώνια βουλή του Θεού. Ολόκληρο το μυστήριο της Θείας Οικονομίας αποβλέπει στη λύτρωση και τη σωτηρία του κόσμου. Βασικά δομικά στοιχεία στην άσκηση της ΣΠ είναι: α) η εμπιστοσύνη στην αυθεντία, β) η θεραπεία στηρίζεται στην ενδυνάμωση της σχέσης, γ) στόχος είναι η θέωση, δ) και αρωγός στην προσπάθεια αυτή είναι η Θεία Χάρη.

Ο Κουννούσης (2010) αναφέρεται διεξοδικά και στην Ποιμαντική Ψυχολογία, ως μια καινούρια μορφή επισημονικής ποιμαντικής κατεύθυνσης η οποία γεννήθηκε μέσα στο χώρο του Προτεσταντικού Χριστιανισμού και τοποθετεί ακριβώς την Ποιμαντική Συμβουλευτική ως αναπόσπαστο τμήμα της (δηλ. της Ποιμαντικής Ψυχολογίας). Ειδικότερα για τη Συμβουλευτική Ποιμαντική, αυτή αφορά κυρίως τον προτεσταντικό χώρο, και ως συγκεκριμένη μορφή διαπομπάνσεως, παρουσιάζεται μετά το 1925. Ειδικότερα όμως όσον αφορά στο χώρο της Ορθόδοξης Παράδοσης λειτουργούσε πάντοτε μια μορφή Συμβουλευτικής Ποιμαντικής, που δεν στηριζόταν σε κάποια τεχνική αλλά στην αξιοποίηση των δεδομένων της μακραίωνος εκκλησιαστικής παράδοσης και των δωρεών της Χάρης του Αγίου Πνεύματος (π. Αδαμάντιος Αυγουστήδης, 1999). Ειδικότερα για την Ορθόδοξη Συμβουλευτική Ποιμαντική φαίνεται να υπάρχει μια μεταφυσική διάσταση, κάτι που φαίνεται να δυ-

σκολεύει και έναν δυτικό που μπορεί να έχει εντρυφήσει στην ορθόδοξη παράδοση (βλ. και Poling, 2011). Η μεταφυσική αυτή διάσταση, ιδιαίτερα στην ιδιαιτερότητά της της εμπλοκής του σώματος, αλλά και των συναισθημάτων και των επιθυμιών στην πορεία της θεώσεως φαίνεται να απέχει αρκετά από το δυτικό – ορθολογικό τρόπο σκέψης (π. Βασίλειος Θερμός, 1998).

Η Συμβουλευτική Ποιμαντική λοιπόν, αποτελεί μία βοηθητική σχέση που προσφέρεται στο πλαίσιο της Εκκλησίας από κληρικούς, μοναχούς και μοναχές αλλά και από λαϊκούς, άνδρες και γυναίκες, όπως θεολόγους και κατηχητές. Υπάρχουν και συγκεκριμένες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη αυτής της βοηθητικής σχέσης: Την ύπαρξη ενός πιστού/της συμβούλου που διαθέτει: α) γνώσεις θεολογικές και γνώσεις συμβουλευτικής ψυχολογίας, β) πνευματική άσκηση και γ) εμπειρία (Σταυρόπουλος, 2012). Σε αυτή την περίπτωση ο Συμβουλευόμενος είναι ένας πιστός ο οποίος επιζητεί να επιλύσει τα μικρά ή τα μεγάλα προβλήματα της ζωής του σε σχέση με το Θεό και την Εκκλησία.

Θετική Ψυχολογία

Το πλαίσιο της θετικής ψυχολογίας φαίνεται να παρέχει αρκετές κοινές θεματικές όπου μπορεί να γίνει μια σύγκριση της Συμβουλευτικής Ποιμαντικής με τη Συμβουλευτική Ψυχολογία, καθώς φαίνεται να υπάρχει ένα ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον από την πλευρά της ποιμαντικής θεολογίας

για τις κοινωνικές επιστήμες, μέσα από τη συστηματική ενασχόλησή της και τη φροντίδα της για τις φροντιστικές σχέσεις (Mission Statement of the Society for Pastoral Theology, 1990). Ως εκ τούτου, το ενδιαφέρον για τη μελέτη και την προαγωγή της ψυχικής ευημερίας, της καλοσύνης και της προσωπικής ανάπτυξης και επάρκειας, φαίνεται να αποτελεί έναν τόπο συνάντησης της συμβουλευτικής ποιμαντικής με το πεδίο της θετικής ψυχολογίας, ενός ισχυρού ρεύματος στο χώρο της Ψυχολογίας που επίσης αμφισβήτησε τη εμμονή της με την ψυχοπαθολογία.

Στο άρθρο της με τίτλο *Positive Psychology as a resource for pastoral theology and care: a preliminary assessment*, η Moschella (2011), διερευνά τις δυνατότητες της ανάπτυξης ενός διαλόγου ανάμεσα στη θετική ψυχολογία και την ποιμαντική θεολογία με πρακτικές προεκτάσεις. Μάλιστα σύμφωνα με έναν από τους σημαντικότερους εκφραστές της θετικής ψυχολογίας, η βασικότερη παραδοχή στην καρδιά της θετικής ψυχολογίας είναι ότι η ανθρώπινη καλοσύνη και η αρετή είναι το ίδιο αυθεντικές με την ασθένεια, τη διαταραχή και την ψυχική καταπόνηση (Peterson, 2006).

Η θετική ψυχολογία περιλαμβάνει τρεις βασικές περιοχές μελέτης: α) τις θετικές υποκειμενικές εμπειρίες, όπως η ευχαρίστηση και τα συναισθήματα, β) τα θετικά χαρακτηριστικά, όπως οι αρετές και το σθένος του χαρακτήρα, και γ) τους θετικούς θεσμούς / οργανώσεις, όπως η οικογένεια, το σχολείο, οι κοινότητες και οι κοινωνίες. Στο βιβλίο *Authentic Happiness*, ο Seligman

(2002) παρουσιάζει διάφορες έρευνες στις οποίες αποδεικνύεται ότι τα θετικά συναισθήματα κάνουν καλό στους ανθρώπους, και μάλιστα συνδέονται με την καλή υγεία και τη μακροζωία. Στο βιβλίο του αυτό, το θετικό συναίσθημα ορίζεται ως ένα σχήμα που περιέχει τη διάσταση του χρόνου και μάλιστα πρότείνει και ασκήσεις μέσα από τις οποίες τα θετικά συναισθήματα μπορούν να ενισχυθούν.

Έτσι, τα συναισθήματα που συνδέονται με το παρελθόν είναι η ικανοποίηση, η περηφάνεια, η πραότητα ενώ οι ασκήσεις που προτείνονται για την πρόκλησή τους περιλαμβάνουν την ευγνωμοσύνη και τη συγχώρεση. Από την άλλη, τα θετικά συναισθήματα που συνδέονται με το μέλλον συμπεριλαμβάνουν την αισιοδοξία, την ελπίδα, την πίστη και την εμπιστοσύνη. Οι ασκήσεις που προτείνονται εδώ συμπεριλαμβάνουν το να προσπαθούν τα άτομα να αποδίδουν σε μόνιμες και καθολικές αιτίες τα ευχάριστα γεγονότα και σε παροδικές και συγκεκριμένες τις αιτίες των ανεπιθύμητων συμβάντων. Τέλος, σχετικά με τα θετικά συναισθήματα που αναφέρονται στο παρόν, ο Seligman (2002) αναφέρεται στη χαρά, στη έκσταση, στην ηρεμία, στο πάθος, στην ευχαρίστηση. Με την εστίαση του ατόμου στο εδώ και στο τώρα, με το να συμμετέχει ενεργά και αποκτώντας επίγνωση των αισθημάτων (ως αποτελέσματα της επενέργειας των ερεθισμάτων στις αισθήσεις του), με το να εκφράζει τις ευχαριστίες του, να θαυμάζει και να απολαμβάνει, τα θετικά συναισθήματα του παρόντος ενισχύονται.

Σχετικά με την περιοχή των θετικών χαρακτηριστικών και του χαρακτήρα, στο βιβλίο των Peterson και Seligman (2004) αναγνωρίζονται έξι βασικές πυρηνικές αρχές: το κουράγιο, η δικαιοσύνη, η ανθρωπιά, η μετριοπάθεια, η μεγαλοθυμία (υπέρβαση), και η σοφία. Μάλιστα, οι συγγραφείς παραθέτουν και στοιχεία για την ισχύ αυτών των αρετών στις μεγάλες θρησκευτικές και φιλοσοφικές παραδόσεις της Κίνας, της Νότιας Ασίας και της Δύσης.

Σχετικά με την θετική ψυχολογία σε επίπεδο οργανωμένων ομάδων, ο Peterson (2006), παραθέτει δεδομένα από υγιείς οικογένειες, σχολεία, εργασιακά περιβάλλοντα, κοινωνίες και θρησκεία. Το κοινό στοιχείο των συλλογικών αυτών οργανισμών είναι: α) ο σκοπός (το κοινό όραμα), β) η προσαπία από εξωτερικούς κινδύνους, γ) η δικαιοσύνη (με την έννοια της τήρησης των κανονισμών), δ) η ανθρωπιά (καθώς υπάρχει αμοιβαία φροντίδα) και ε) αξιοπρέπεια (μέριμνα για τον καθένα ξεχωριστά ως πρόσωπο). Σύμφωνα με την Moschella (2011) η τρίτη αυτή περιοχή της θετικής ψυχολογίας φαίνεται να είναι και η λιγότερο αναπτυγμένη καθώς επεκτείνεται σε ένα μεγάλο εύρος πεδίου που καλύπτεται από την κοινωνιολογία, την οργανωτική διαχείριση, και την ψυχολογία της θρησκείας. Πάντως, είναι φανερό η προσπάθεια να εντοπιστούν τα θετικά χαρακτηριστικά των οργανισμών που έχουν θετική επίδραση και προάγουν και την ευημερία των ατόμων που ανήκουν σε αυτούς.

Ιδιαίτερο όμως ενδιαφέρον έχουν και οι ωφέλιμες πρακτικές τις οποίες

μπορεί να δοκιμάσει κανείς στο πλαίσιο της θετικής ψυχολογίας. Υπάρχουν λοιπόν, προτεινόμενες απλές ασκήσεις εύκολες στο να τις δοκιμάσει κάποιος. Αυτές οι ασκήσεις είναι εντυπωσιακά αποτελεσματικές στο να τροποποιήσουν συγκεκριμένα patterns της σκέψης που επηρεάζουν τη συναισθηματική κατάσταση. Μια τέτοια, απλή άσκηση για παράδειγμα, είναι η έκφραση ευγνωμοσύνης, η οποία θεωρείται εξίσου και στοιχείο του χαρακτήρα (strength) και θετικό συναίσθημα. Στην άσκηση αυτή η οποία ονομάζεται «τρία καλά πράγματα», το άτομο ενθαρρύνεται να αφιερώσει ένα μικρό μέρος του χρόνου του στο τέλος της ημέρας για να ανακαλέσει τρία καλά πράγματα που του συνέβησαν εκείνη την ημέρα. Προκειμένου να υποβοηθηθεί βαθύτερη ενατένιση και ενδοσκόπηση τα άτομα καλούνται ακόμα να ρωτήσουν τους εαυτούς τους για ποιο λόγο τους συνέβησαν αυτά τα ωραία πράγματα και να καταγράψουν τις απαντήσεις τους. Προκειμένου αυτή η άσκηση να αποκτήσει τη θέση της συνήθειας, προτείνεται η επανάληψή της για εικοσιένα συνεχείς μέρες. Αυτή η τόσο απλή άσκηση έχει αποδειχθεί εξαιρετικά αποτελεσματική στην αύξηση της αυτό-αναφερόμενης ευτυχίας σε αυτό-αναφορές και μείωση της κατάθλιψης με διατήρηση σε έρευνες με επαναληπτικές μετρήσεις ακόμα και μετά από έξι μήνες από τότε που η συνήθεια αυτή ξεκίνησε (Peterson, 2006, p. 38). Εδώ θα πρέπει να τονίσουμε ότι η έκφραση ευγνωμοσύνης είναι κεντρικής σημασίας για το ποίμνιο των βιβλικών θρησκειών.

Εκτός από την ευγνωμοσύνη, η συγ-

χώρεση είναι μια άλλη άσκηση που προτείνεται από το Seligman (2002, pp.79-81), αν και η συγχώρεση είναι ένα ιδιαίτερης ευαισθησίας θέμα καθώς δεν είναι ασυνήθιστο η έκφραση συγχώρεσης να κρατάει της γυναίκες δεμένες θύματα στο άρμα της ενδο-οικογενειακής βίας, κάτι που επισημαίνεται από τους Ποιμαντικούς Θεολόγους.

Επίσης, η θετική ψυχολογία είναι φιλική απέναντι σε θρησκευόμενα άτομα, καθώς από πολλές μελέτες έχει επιβεβαιωθεί ότι η θρησκευτική συμμετοχή σε θρησκευτικές πρακτικές προάγει την ψυχική ευεξία (Seligman, 2002, pp. 59–61). Επίσης στο πλαίσιο της θετικής ψυχολογίας αμφισβητείται το κατά πόσο η απόκτηση υλικών αγαθών και ο καταναλωτισμός μπορούν να οδηγήσουν στην ευτυχία, κάτι που έχει το αντίστοιχό του στην προτροπή του Ιησού στο κατά Ματθαίο Ευαγγέλιο «Ει θέλεις τέλειος είναι, ύπαγε πώλησόν σου τα υπάρχοντα και δος πτωχοίς, και έξεις θησαυρόν εν ουρανοίς και δεύρο ακολούθει μοι» (Ματθ. ΙΘ' 21).

Η σχέση συμβούλου - συμβουλευόμενου

Στη Συμβουλευτική Ψυχολογία η σχέση συμβούλου – συμβουλευόμενου έχει κεντρικό και βαρυσήμαντο ρόλο. Η θεραπευτική σχέση φαίνεται να διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στη διαμόρφωση της αποτελεσματικότητας της θεραπείας / συμβουλευτικής, ανεξάρτητα από το θεωρητικό πλαίσιο της προσέγγισης που εφαρμόζεται (Lambert & Barley, 2001). Οι Lambert

και Barley (2001) έδειξαν ότι η βελτίωση της κατάστασης του συμβουλευόμενου / θεραπευόμενου συσχετίζεται κατά 30% με τους κοινούς παράγοντες που υπεισέρχονται σε όλους τους διαφορετικής θεωρητικής κατεύθυνσης συμβουλευτικών παρεμβάσεων και το 15% φάνηκε να οφείλεται σε τεχνικές που χρησιμοποιούν συγκεκριμένες προσεγγίσεις. Από τους κοινούς παράγοντες, ο πιο σημαντικός αναδείχθηκε η θεραπευτική / συμβουλευτική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο σύμβουλο / θεραπευτή και στο συμβουλευόμενο / θεραπευόμενο.

Ο θεμελιωτής της διάστασης της σχέσης στο χώρο της κοσμικής συμβουλευτικής είναι ο Carl Rogers (1901-1987) που για την ιστορία αξίζει να αναφέρουμε ότι προοριζόταν για κληρικός και η εργασία του η οποία τον κατέστησε εξαιρετικά δημοφιλή και άσκησε μεγάλη επιρροή στο χώρο της συμβουλευτικής ξεκίνησε από ένα περιοδικό Ποιμαντικής. Με τον Rogers (1956) το ερώτημα πώς μπορώ να θεραπεύσω, να βοηθήσω ή να αλλάξω ένα άτομο μεταβλήθηκε στο εξής: *Πώς μπορώ να δημιουργήσω μια σχέση με αυτόν τον άνθρωπο την οποία να μπορεί να τη χρησιμοποιήσει για τη δική του προσωπική ανάπτυξη.*

Ο Carl Rogers ήταν ο πρώτος μεγάλος θεωρητικός που τοποθέτησε τη θεραπευτική σχέση στο επίκεντρο της συμβουλευτικής / ψυχοθεραπευτικής αλλαγής και την ανέδειξε ως έναν από τους πρωταρχικούς παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητά της (Σταλίκας & Μερτίκας, 2004). Για την ανάπτυξη της θεραπευτικής σχέσης

είναι καθοριστικής σημασίας η συμβολή τριών σημαντικών διεργασιών, της *άνευ όρων αποδοχής*, της *ενσυναίσθησης* και της *αυθεντικότητας*.

Η *άνευ όρων αποδοχή*, η οποία συνεπάγεται την πλήρη αποδοχή του συμβουλευόμενου από τα σύμβουλο, τη διάθεση να τον ακούσει προσεκτικά και να έχει ευνοϊκή διάθεση απέναντί του. Η *ενσυναίσθηση* αφορά στην προσπάθεια που καταβάλλει ο σύμβουλος να δει τον κόσμο μέσα από τα μάτια του συμβουλευόμενου, διατηρώντας όμως ταυτόχρονα την αυτονομία του και τον έλεγχο του εαυτού του. Τέλος η *αυθεντικότητα* αφορά στην ικανότητα του συμβούλου να είναι συνεπής με αυτά που αισθάνεται, λέει και πράττει, έτσι ώστε η συμπεριφορά του απέναντι στο συμβουλευόμενο να αντανακλά τη συνέπεια αυτή.

Μέσα από τη διαδικασία της συμβουλευτικής καλείται ο συμβουλευόμενος να αποκαταστήσει μια αληθινή σχέση με τον εαυτό του, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι το άτομο θα μπορεί να εκφράζεται ελεύθερα και ανοιχτά και να είναι ευέλικτος και ανοιχτός στη διαδικασία της αλλαγής. Για τον Rogers (1957) η βασική πηγή των συναισθηματικών δυσκολιών του ανθρώπου βρίσκεται στο γεγονός ότι το άτομο έχει εσωτερικεύσει τις απόψεις και τις πεποιθήσεις των άλλων, έχει ενδοβάλει τις αρχές που υπαγορεύει η κοινωνική ζωή με αποτέλεσμα να χάσει τον εαυτό του και τις αληθινές του ανάγκες. Κατά συνέπεια με τη συμβουλευτική διαδικασία οι άνθρωποι ξεκινούν να ξεετάζουν και να αξιολογούν τις προσωπικές τους πεποιθήσεις, τις απόψεις, τις πράξεις

και τα συναισθήματα. Από την άλλη όμως είναι εξίσου σημαντικό και απαραίτητη προϋπόθεση και ο σύμβουλος να είναι ειλικρινής και αυθεντικός στον τρόπο που και ο ίδιος εκφράζει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής. Η *άνευ όρων αποδοχή* του πελάτη, η *ενσυναίσθηση* και η *αυθεντικότητα* καθιερώθηκαν μέσα από το έργο του Rogers (1957) ως τις πλέον απαραίτητες δεξιότητες που πρέπει να έχει ο σύμβουλος και έχουν σχεδόν καθολική αναγνώριση σε προγράμματα προετοιμασίας και εκπαίδευσης ανθρώπων για να ασκήσουν το έργο της συμβουλευτικής.

Στην Ορθόδοξη Ποιμαντική Θεραπεία (Muse, 2011, αναφ. σε Poling, 2011) η θεραπεία έρχεται όταν ο θεραπευτής και ο πελάτης εγκαταλείπουν την ανάγκη τους για δύναμη και έλεγχο και επιτρέπουν στην θεραπευτική αγάπη του Θεού να τους βοηθήσει να γίνουν ο εαυτός τους χωρίς ακριβώς οι ίδιοι να γνωρίζουν το πώς. Άρα, ο άνθρωπος καλείται να απελευθερωθεί από την ανάγκη του για έλεγχο και να εμπιστευτεί τη ζωή του στο Θεό, τη στιγμή που στην παραδοσιακή συμβουλευτική είναι μείζονος σημασίας ζήτημα του να υποστηριχτεί ο συμβουλευόμενος ώστε να επανακτήσει τον έλεγχο στη ζωή του. Όμως η κατηγοριοποίηση των ανθρώπων με βάση την εξουσία διαμορφώνεται από θεμελιώδεις κοινωνικές κατηγορίες όπως η τάξη και το φύλο. Τα διλήμματα και τα θέματα που σχετίζονται με την εξουσία είναι θεμελιώδη στη συμβουλευτική σχέση και αφορούν τόσο το Σύμβουλο όσο και τον Συμβουλευόμενο. Βασικά θέματα

που απασχολούν τη Συμβουλευτική είναι η αύξηση του αυτοελέγχου, της αυτοδιαχείρισης ή της αυτοπραγμάτωσης που όπως λέει ο McLeod (2005) αποτελεί το θρίαμβο της προσωπικής εξουσίας. Αποτελεί ένα ερώτημα το σε τι συνίσταται ο προσωπικός έλεγχος και τα όριά του, και το αν και πως η ανθρώπινη ανάγκη για έλεγχο μπορεί να συνδυαστεί (ή να μετουσιωθεί) σε απόλυτη εμπιστοσύνη προς το Θεό.

Εκτός όμως από τον έλεγχο και τη σχέση του ανθρώπου με αυτόν, υπάρχουν και τα συναισθήματα και οι ανθρώπινες επιθυμίες. Στην ορθόδοξη χριστιανική σκέψη ο άνθρωπος αποτελεί μια ολότητα και σύμφωνα με την σκέψη του Αγίου Γρηγόριου Παλαμά χαρακτηρίζεται ως οντολογική αναπηρία η αποξένωση του ανθρώπου από το σώμα, τα συναισθήματα και τις επιθυμίες τους (αναφ. στο π. Β. Θερμός, 1998). Ο δρόμος μέσα από τον οποίο αναπτύσσεται αυτή η αποξένωση είναι η βίωση από το παιδί, της αγάπης και της αποδοχής των γονιών με πολύ αυστηρούς όρους και προϋποθέσεις. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσεται ένας ψευδής εαυτός *«ο οποίος δεν μπορεί να είναι γνήσια ταπεινός παρά τις προθέσεις του, διότι ολόκληρος ζη και κινείται μέσα στο ναρκισσιστικό όνειρο μιας ιδεατής καθαρότητας. Με άλλα λόγια, επειδή αποφάσισε να γίνει άγιος πριν γίνη άνθρωπος»*, (π. Θερμός, 1998, σελ. 60). Ο π. Θερμός (1998) αναγνωρίζει το ρόλο των πρώιμων σχέσεων στην ανάπτυξη των συναισθηματικών δυσκολιών και καθώς θεωρεί ως ενίσχυση του ψευδούς εαυτού τη βεβιασμένη απομόνωση και αγνόηση

των συναισθημάτων και του σώματος, απομένει να υποθέσουμε ότι η σχέση αναδεικνύεται τελικά σε πρωταρχικό παράγοντα και στην συμβουλευτική ποιμαντική, με την έννοια ότι η γνήσια σχέση αγάπης και αποδοχής από τον ποιμένα μπορούν να αποτελέσουν μια πραγματική επανορθωτική εμπειρία για το συμβουλευόμενο.

Μάλιστα η σχέση αυτή είναι τόσο σημαντική που για τον Lyall (1999) υποστηρίζει δεν είναι απλά η ποιμαντική συζήτηση που έχει χαρακτήρα παραβολικό, αλλά και η ίδια η σχέση του ποιμαντικού συμβούλου με το συμβουλευόμενο που έχει παραβολικό χαρακτήρα. Από αυτό θα μπορούσαμε να συνάγουμε ότι ο Θεός δηλαδή βρίσκεται στη σχέση συμβούλου - συμβουλευόμενου, και όχι στο περιεχόμενο της ιστορίας, (δηλ. της επικοινωνίας και της διδασκαλίας μέσω του προφορικού λόγου).

Η διήγηση ιστοριών στη συμβουλευτική

Ζούμε σε ένα «ιστορημένο» κόσμο. Ζούμε τις ζωές μας μέσα από τη δημιουργία και την ανταλλαγή ιστοριών. Ζούμε μέσα σε ιστορίες που λέγονται από εμάς τους ίδιους και από άλλους. Η ιστορία αποτελεί τον τρόπο με τον οποίο οργανώνουμε και επικοινωνούμε τις εμπειρίες μας και τα γεγονότα. Αποτελούν τη γέφυρα ανάμεσα στον εαυτό και στον πολιτισμό (Jenkins, 2013).

Η διήγηση ιστοριών είναι η παλαιότερη μορφή της ανθρώπινης επικοινωνίας. Η ικανότητα για διήγηση

είναι εμφανής μόλις το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα του. Η ικανότητα αυτή φαίνεται να τοποθετείται στην ετοιμότητα του εγκεφάλου σε έναν γενετικό κώδικα που αν και η ακριβής φύση αυτών των ικανοτήτων του να δημιουργούν εικόνες παραμένει άγνωστη, είναι φανερό ότι η διήγηση μας επιτρέπει να επιφέρουμε την τάξη και το νόημα στη ζωή μας. Οι ιστορίες είναι κεντρικές στην ανάπτυξη της έννοιας του εαυτού και στον τρόπο με τον οποίο διακρίνουμε τον εαυτό μας από τους άλλους – μια λειτουργία κεντρική και ουσιώδης για την ίδια μας την ύπαρξη (McLeod, 1997). Οι δυνατές ιστορίες έχουν τη δύναμη να αλλάζουν τον τρόπο που οι άνθρωποι σκέφτονται (Riessman, 2008).

Η αφήγηση ιστοριών αποτελεί μέρος της ανθρώπινης δραστηριότητας για χιλιάδες χρόνια. Ιστορίες έχουν τη δύναμη να ενημερώσουν, να πείσουν, να προκαλέσουν συναισθηματικές αντιδράσεις, να ενεργοποιήσουν τα άτομα ώστε να αναπτύξουν συμμαχίες και να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να εκπαιδεύσουν.

Από τη θέση του ακροατή και όχι μόνο του αφηγητή, ο θεραπευτής / σύμβουλος είναι σε θέση να αποκτήσει πολύτιμες γνώσεις σχετικά με εσωτερικές συγκρούσεις του παιδιού, απογοητεύσεις, και άμυνες (Kaplan & Schwartz, 2013). Ο McLeod (2005) μάλιστα θεωρεί ότι όλες οι θεραπείες είναι αφηγηματικές, με την έννοια ότι οτιδήποτε και αν κάνουμε ή νομίζουμε ότι κάνουμε τόσο ο θεραπευτής όσο και ο θεραπευόμενος μπορούν να κατανοηθούν σε όρους του να διηγούνται ή

να ανα-διηγούνται ιστορίες. Στις αφηγηματικές θεραπείες είναι κυρίαρχη η πρόθεση του να προσφερθεί στον συμβουλευόμενο κάθε δυνατότητα και ευκαιρία να διηγηθεί την ιστορία του, και ο σύμβουλος / θεραπευτής να ακούσει πραγματικά αυτές τις ιστορίες και στη συνέχεια να επιτρέψει στο άτομο να διηγηθεί ξανά μια νέα ή μια διαφορετική ιστορία. Είναι πολύ σημαντική η δεξιότητα του συμβούλου στο να ακούει πραγματικά τις ιστορίες των ανθρώπων, και αυτό διαφοροποιείται από το να ακούει κανείς τους ανθρώπους γενικότερα, καθώς κάθε ιστορία αντιπροσωπεύει τους βασικούς τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι οργανώνουν και επικοινωνούν τα σημαντικά για τους ίδιους νοήματα, τις εμπειρίες και τα γεγονότα της ζωής τους. Με το να μην ακούγονται προσεκτικά αυτές οι ιστορίες, σύμβουλος και συμβουλευόμενος στερούνται τη δυνατότητα πρόσβασης σε έναν αποτελεσματικό και αμοιβαίο τρόπο αλληλεπίδρασης που μπορεί να καθορίσει με ιδιαίτερα ωφέλιμο τρόπο την πορεία της συμβουλευτικής και της ψυχοθεραπείας.

Ειδικότερα στην ψυχοθεραπεία, η διήγηση των ιστοριών αποτελεί βασικά τον τρόπο με τον οποίο το άτομο διαχειρίζεται την εσωτερική ενόχληση, αναστάτωση, δυσφορία. Η διήγηση μιας ιστορίας μπορεί να αποτελέσει τον τρόπο για να καθυστερήσει το άτομο στην μετάβασή του στον εσωτερικό του κόσμο ή μπορεί επίσης να αποτελέσει τον τρόπο για να πλησιάσει με ασφαλή τρόπο την πηγή της ενόχλησης. Η διήγηση της ιστορίας μπορεί να αποτελέσει και το μέσο για τη βίωση

της «κάθαρσης» της απελευθέρωσης δηλαδή του ατόμου από τα δεσμά της συναισθηματικής δυσφορίας και πόνου (Rennie, 1994).

Στη συμβουλευτική, η χρήση ιστοριών είναι μια πάρα πολύ διαδεδομένη μέθοδος στη συμβουλευτική παιδιών και εφήβων καθώς προσφέρουν ευχαρίστηση και έμπνευση, κεντρίζουν το ενδιαφέρον, και μας μεταφέρουν σε έναν κόσμο όπου μπορούμε να ταυτιστούμε με τους χαρακτήρες και τις περιπέτειές τους (Greenwood, 1999). Θεωρούνται μάλιστα τόσο αποτελεσματικές και εύχρηστες που προτείνονται και για τη συμβουλευτική εφήβων αναφορικά με τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό σε ένα κόσμο όπου η αβεβαιότητα και η περιορισμένη προβλεψιμότητα είναι αναπόσπαστα χαρακτηριστικά του (Reid & West, 2010).

Από την άλλη, και η ποιμαντική επικοινωνία έχει χαρακτήρα ποιητικό και παραβολικό (Lyll, 1999). Στην συμβουλευτική ποιμαντική υπάρχουν τρόποι επικοινωνίας που αναπόφευκτα περιλαμβάνουν τη χρήση λέξεων. Υπάρχει ένα παραλληλισμός στον τρόπο που κατανοούμε τις παραβολές και στον τρόπο που κατανοούμε την ποιμαντική φροντίδα. Ανατρέχοντας κανείς στην αρχή της Ποιμαντικής Συμβουλευτικής, βλέπουμε τον Ίδιο τον Ιησού Χριστό να συμβουλεύει μέσα από τις παραβολές, τις σύντομες ιστορίες με φαινομενικά απλοϊκό περιεχόμενο και με σαφές ηθικό δίδαγμα. Μέσα από τις απλές, καθημερινές ιστορίες, με ήρωες απλούς και καθημερινούς ανθρώπους, η δραστηριότητα του Θεού φιλτράρεται και εξέρχεται ως «κοσμική» εμπειρία

για να γίνει προσιτή και κατανοητή στον απλό άνθρωπο (Capps, 1981) Στις παραβολές, δεν υπάρχουν άμεσες αναφορές στο Θεό, και δεν υπάρχει καμία βάση για τον εντοπισμό του Θεού με οποιονδήποτε από τους πρωταγωνιστές των ιστοριών, όπως για παράδειγμα στον Πατέρα, στην παραβολή του Ασώτου. Στις ιστορίες αυτές δεν υπάρχουν δαίμονες, ούτε άγγελοι, ούτε θαύματα, ούτε κοσμογονικά γεγονότα όπως στη Γένεση. Και εδώ βρίσκεται το παράδοξο: από τη μια πλευρά αυτές οι ιστορίες αποτελούν διηγήσεις μιας κανονικότητας, από την άλλη όμως είναι ακριβώς το Βασίλειο του Θεού που διακρίνεται για αυτήν ακριβώς την απλότητα. Το παράδοξο έγκειται ακριβώς στο ότι το ασυνήθιστο και το υπερβατικό, είναι ακριβώς σαν το συνηθισμένο και οικείο (μήπως κάτι σαν το κατ' εικόνα και καθ' ομοίωση;).

Επίλογος

Ολοκληρώνοντας την παρουσίασή μας αυτή, θα αναφέρουμε την επισήμανση του McLeod (2005) ότι η Συμβουλευτική και η Ψυχοθεραπεία αυξήθηκαν εκ παραλλήλου με την αύξηση του ατομικισμού. Όπως αναφέρει ο McLeod (2005), είμαστε άτομα που προσφέρουμε ευχαρίστηση στον εαυτό μας, έχουμε δικαιώματα, είμαστε καταναλωτές. Και καθώς ο καθένας από εμάς είναι άτομο, και η αντιμετώπιση του άγχους, του φόβου, της κατάθλιψης, γίνεται σε ατομική βάση, στο ιδιωτικό περιβάλλον και στην εχεμύθεια ενός δωματίου συμβουλευτικής. Αυτή η

αυτονομία και η επίγνωση της ατομικότητας ίσως να μην είναι και εντελώς αληθινή. Μέσα μας γνωρίζουμε ότι είμαστε αλληλεξαρτώμενοι, τόσο σε προσωπικό όσο και σε οικονομικό επίπεδο. Το άγχος μας, η κατάθλιψη αποτελούν κομμάτι των σχέσεων μας με τους άλλους – το άτομο ως μέλος της ομάδας, το άτομο και το πρόβλημα γίνεται κατανοητό μέσα από τις κοινές πολιτισμικές αντιλήψεις. Ίσως η παραπάνω διαπίστωση να μην είναι άσχετη με την αυξημένη τάση αφενός του ενδιαφέροντος των Ψυχοθεραπευτών για τη θρησκευτικότητα και αφετέρου η πεποίθηση ότι η Ψυχοθεραπεία μπορεί να διευρυνθεί και να γίνει πιο αποτελεσματική αν λάβει υπόψη της και τον θρησκευτικό παράγοντα. Η προσέγγιση της πνευματικότητας και της θρησκευτικότητας μέσα από τη συμβουλευτική μπορεί να έχει θεραπευτική αξία καθώς βοηθά τους συμβούλους να συνδε-

θούν με τους άλλους, απομακρυνόμενοι από την εσωστρέφεια και τη συστηματική ενασχόληση με τον εαυτό, με σκοπό να συνεισφέρουν στο κοινωνικό καλό (Blando, 2006).

Ενώ ο 20ός αιώνας επέφερε ταυτόχρονα μια αύξηση στην παροχή συμβουλών και στην επανεμφάνιση της εκκοσμίκευσης, η παροχή συμβουλών στον 21ο αιώνα έχει εστιάσει την προσοχή της στις παρεμβάσεις που είναι ευαίσθητες σε πολυπολιτισμικές όψεις της ζωής των πελατών. Η πολυπολιτισμική επάρκεια (βλ. και Ρούση & Τσαλίκου, 2014) ενσωματώνεται πλέον στην παροχή συμβουλών και τη θεραπεία, ενώ η θρησκεία και η πνευματικότητα ξεχωρίζουν ανάμεσα στους πολιτιστικούς και προσωπικούς παράγοντες που πλαισιώνουν τις εμπειρίες, τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τη συμπεριφορά, και τα πρότυπα ασθένειας των ανθρώπων (Rose, Westefeld & Ansley, 2001).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Blando, J. (2006). Spirituality, religion, and counseling. *Counseling and Human Development*, 39(2), 1.
- Capps, D. (1981). *Biblical approaches to pastoral counseling*. Philadelphia: Westminster Press.
- Greider, K. J. (2007). *Much madness is divinitist sense: Wisdom in memoirs of soul-suffering*. Cleveland, OH: Pilgrim.
- Jenkins, S. (2013). Counselling and storytelling: How did we get here? *Psychotherapy and Politics International*, 11(2), 140-151.
- Kaplan, K., & Schwartz, M. (2013). *Biblical stories for psychotherapy and counseling: A sourcebook*. Routledge.
- Lambert, M. J., & Barley, D. E. (2001). Research summary on the therapeutic relationship and psychotherapy outcome. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 38(4), 357.
- Lyall, D. (1999). Pastoral counselling in a postmodern context. In G. Lynch, (Ed.), *Clinical counselling in pastoral settings* (pp. 6-17). London: Routledge.
- McLeod, J. (1997). *Narrative and psychotherapy*. Sage.
- McLeod, J. (2005). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. (Δ. Καραθάνου & Α. Μαρχαντώνη, Μτφ.) Αθήνα: Μεταίχμιο. (Το αρχικό εκδόθηκε το 2003).
- Moschella, C. M. (2011). Positive psychology as a resource for pastoral theology and care: a preliminary assessment. *Journal of Pastoral Theology*, 21(1), 5.1-5.17. doi:10.1179/jpt.2011.21.1.005.
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A handbook and classification*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Poling, J.N. (2011). A review on the book of Stephen Muse “When hearts become flame: an eastern orthodox approach to the dia-logos of pastoral counseling”. *The Journal of Pastoral Theology*, 21 (1), 6-21.
- Reid, H., & West, L. (2011). “Telling tales”: Using narrative in career guidance. *Journal of Vocational Behavior*, 78(2), 174-183.
- Rennie, D. L. (1994). Storytelling in psychotherapy: The client’s subjective experience. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 31(2), 234.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rogers, C. R. (1956). Becoming a person. *Pastoral Psychology*, 7(1), 9-13.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95.
- Rogers-Vaughn, B. (2013). Best practices in pastoral counseling: Is theology necessary? *Journal of Pastoral Theology*, 23(1), 2-1.
- Rose, E., Westefeld, J., & Ansley, T. (2001). Spiritual issues in counseling: Clients’ beliefs and preferences. *Journal of Counseling Psychology*, 48(1), 61.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Shafranske, E. P., & Malony, H. N. (1990). Clinical psychologists’ religious and spiritual orientations and their practice of psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 27(1), 72-78.

- Δημητρόπουλος, Ε.Γ., & Χαροκοπάκη, Α. (1999). Ποιμαντική Συμβουλευτική: Μια πρόκληση για τη Συμβουλευτική αλλά και για την Εκκλησία στη χώρα μας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 48-49, 21-36.
- Κουννούσης, Γ. (2010). Η ποιμαντική της εκκλησίας. *Ενατενίσεις: Περιοδική Έκδοση Ιεράς Μητροπόλεως Κύκκων και Τηλλυρίας*, Τεύχος 10, Ιανουάριος – Απρίλιος, 88-91. <http://www.kykkos.org.cy/imkt.cy.net/10/T10-088.pdf>
- π. Αδαμάντιος Γ. Αυγουστίδης (1999). *Ποιμένας και θεραπευτής: Ζητήματα ποιμαντικής ψυχολογίας και ποιμαντικής πρακτικής*. Αθήνα: Ακρίτας 1999
- π. Βασίλειος Θέρμος (1998). *Αναζητώντας το Πρόσωπο: Αληθής και Ψευδής Εαυτός κατά τον Donald Winnicott και τον Αγ. Γρηγόριο Παλαμά*. Αθήνα: π. Βασίλειος Θέρμος και Εκδόσεις Αρμός.
- Ρούση-Βέργου, Χ., & Τσαλίκoglou, Ε. (2014). Βασικές έννοιες για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε πολυ-πολιτισμικά περιβάλλοντα: η πολιτισμική επάρκεια και η πολιτισμική ενημερότητα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού, ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.*, 104, 53-56.
- Σταλίκας, Α., & Μερτίκας, Α. (2004). *Η θεραπευτική σχέση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σταυρόπουλος, Μ.Α. (2012). *Ορθόδοξη Συμβουλευτική Ποιμαντική*. Αθήνα: Εκδόσεις Αρμός.

*Ευάγγελος Χ. Παπακίτσος**

**Η ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΟΡΑΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ**

Στην παρούσα εργασία εξετάζονται η Εκπαίδευση και η Αγορά Εργασίας ως συστήματα που έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά αλλά κοινό τρόπο περιγραφής μέσω της συστημικής μεθοδολογίας. Με βάση αυτό τον τρόπο, δίνεται ένα παράδειγμα ανάλυσης των χαρακτηριστικών τους, εντοπίζονται τα σημεία επαφής των δύο συστημάτων και εξετάζεται τόσο η ανάγκη όσο και μερικοί τρόποι συσχέτισής τους. Κατόπιν εξετάζονται οι εκπαιδευτικές πρακτικές και οι τρόποι που αυτές επηρεάζουν τους παραπάνω παράγοντες, μέσω των ανάλογων θεσμικών παρεμβάσεων όπως είναι ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση, αγοράς εργασίας, σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός.

**THE SYSTEMIC RELATION BETWEEN EDUCATION
AND LABOUR-MARKET IN THE CONTEMPORARY
GREEK ECONOMY**

The present study examines education and the labour-market as systems that have different characteristics but a common way of description through systemic methodology. Based on this concept, an example of analysis of their characteristics is presented; the points of contact of the two systems are identified and both the necessity and some ways to link them are also examined. Then, the educational practices and the way that they affect the above factors are examined, via the relevant institutional interventions like the school vocational guidance.

Key words: education, labour-market, school vocational guidance.

* Υπεύθυνος ΣΕΠ της Δ.Δ.Ε. Δυτ. Αττικής. Επικοινωνία: ΚΕΣΥΠ Ελευσίνας, Βασ. Λάσκου 35, 19200 Ελευσίνα, 210-5545391, mail@kesyp-dytik.att.sch.gr

Εισαγωγή

Το πρώτο ουσιαστικό δίλημμα των εφήβων που σχετίζεται με την επιλογή επαγγέλματος εμφανίζεται στο τέλος της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στη Γ' τάξη του Γυμνασίου ο μαθητής πρέπει να επιλέξει ποιόν δρόμο θα ακολουθήσει από τους τρεις που υπάρχουν (Παπακίτσος, 2008: 75-76):

1. Ο πρώτος δρόμος είναι η διακοπή των σπουδών και η έξοδος στην αγορά εργασίας, σε επαγγέλματα χωρίς τυπική εξειδίκευση, χειρωνακτικά ή με εξωσχολικό τρόπο εκπαίδευσης.
2. Ο δεύτερος δρόμος οδηγεί στη συνέχιση των σπουδών στο Γενικό Λύκειο (εφεξής ΓΕΛ). Σε αυτή την περίπτωση η επιλογή επαγγέλματος είναι έμμεση και αφορά γενικές κατηγορίες επαγγελμάτων με τη μορφή των κατευθύνσεων σπουδών.
3. Ο τρίτος δρόμος είναι η επαγγελματική εκπαίδευση (μεταγυμνασιακή ή δευτεροβάθμια). Εδώ η επιλογή γίνεται συγκεκριμένη, αφού οι ειδικότητες που υπάρχουν αφορούν συγκεκριμένα επαγγέλματα, με ή χωρίς κατοχυρωμένα επαγγελματικά δικαιώματα.

Το δεύτερο δίλημμα επιλογής εμφανίζεται στο τέλος της Γ' τάξης του ΓΕΛ ή του Επαγγελματικού Λυκείου (εφεξής ΕΠΑΛ). Στην περίπτωση των μαθητών που επέλεξαν το δρόμο του ΓΕΛ (ii), αυτοί θα πρέπει να διαλέξουν μεταξύ δύο επιλογών. Η πρώτη είναι η έξοδος στην αγορά εργασίας ως απόφοιτοι ΓΕΛ. Οι δυνατότητες περιλαμβάνουν την απασχόλησή τους

ως ανειδίκευτων υπαλλήλων σε επιχειρήσεις του ιδιωτικού ή του δημοσίου τομέα κατόπιν διαγωνισμού (ΑΣΕΠ) και την αυτο-απασχόληση. Αντίστοιχα, οι απόφοιτοι των ΕΠΑΛ (iii) μπορούν να εργαστούν στα επαγγέλματα της εξειδίκευσής τους. Η δεύτερη επιλογή είναι η συνέχιση των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή η επιλογή ειδικοτήτων της μεταδευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΙΕΚ).

Το τρίτο δίλημμα του νέου ανθρώπου που αποφάσισε να ακολουθήσει το δρόμο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (με ή χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές) είναι αν τελικά θα περιμένει αναζητώντας μια θέση εργασίας ανάλογη των σπουδών του ή εάν θα ακολουθήσει ένα επάγγελμα ξένο προς αυτές (βλ. Πατινώτης, 2007β: 170).

Σε κάθε περίπτωση, η σχέση του εκπαιδευτικού συστήματος με την αγορά εργασίας είναι προφανές ότι υπάρχει (βλ. Πατινώτης, 2007α: 17). Η αγορά εργασίας δύναται παρομοίως να περιγραφθεί ως ένα σύστημα. Προκειμένου λοιπόν να διασαφηνιστεί όχι η ίδια η σχέση αλλά τα ποιοτικά γνωρίσματα της σύνδεσης των δύο συστημάτων είναι χρήσιμο να γνωρίζουμε όλους τους παράγοντες που τα προσδιορίζουν. Η αποτελεσματική σύνδεση των δύο συστημάτων είναι εφικτή μόνον εάν είναι κατανοητοί αυτοί οι παράγοντες (και εφόσον υπάρχει η σχετική βούληση για τη χάραξη πολιτικών με αυτό το στόχο). Στη μελέτη του εκπαιδευτικού συστήματος και αυτού της αγοράς εργασίας, η Πληροφορική και η Θεωρία Συστημάτων μπορούν να συμβάλλουν

εποικοδομητικά με την χρήση μεθόδων μοντελοποίησης (Παπακίτσος, 2008: 95-97). Η περιγραφή μιας τέτοιας συστημικής μεθόδου θα προηγηθεί της ανάλυσης των δύο συστημάτων υπό αυτό το πρίσμα, στο επόμενο εδάφιο.

Η Συστημική Μέθοδος

Θεωρούμε ότι τόσο το σχολείο (εκπαιδευτικό σύστημα) όσο και η αγορά εργασίας αποτελούν δύο συστήματα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Προκειμένου να προσδιοριστεί οποιαδήποτε σχέση τους χρειάζεται πρώτα να αποσαφηνιστούν αυτά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε συστήματος. Έπειτα να εντοπιστούν τα κοινά σημεία ή τα σημεία επαφής και αλληλεπίδρασης των χαρακτηριστικών τους. Κατόπιν θεμελιώνεται η αναγκαιότητα της οποιαδήποτε σχέσης μεταξύ τους (βλ. Πατινιώτης, 2007α: 19). Εφόσον υπάρχει αυτή η αναγκαιότητα συσχέτισης τότε εξετάζεται κατά πόσον αυτή καλύπτεται επαρκώς στην υπάρχουσα κατάσταση από την εκπαιδευτική πολιτική. Τέλος αν αυτή η κάλυψη δεν είναι επαρκής τότε ανακαλύπτονται οι αιτίες της ανεπάρκειας και προτείνονται διορθωτικές ενέργειες.

Η μέθοδος ανάλυσης συστημάτων που θα χρησιμοποιηθεί είναι η Οργανωτική Μέθοδος Ανάλυσης Συστημάτων (ΟΜΑΣ), η οποία αποτελεί εξέλιξη ανάλογων προηγούμενων τεχνικών: της SADT (Structure Analysis and Design Technique: βλ. Pressman, 1987: 192-196) και της IDEFx (Integration Definition for Function Modeling, βλ. Grover &

Kettinger, 2000). Σύμφωνα με αυτή (Παπακίτσος, 2013: 72-74, 2011: 33-34, 2010), η λειτουργία κάθε συστήματος καθορίζεται από πέντε (5) παράγοντες:

- *Εισροή* (Input): Τα δεδομένα, οι πόροι, το πρωτογενές υλικό και το ανθρωπινό δυναμικό που εισέρχονται στο σύστημα.
- *Εκροή* (Output): Τα αποτελέσματα που δίνει το σύστημα.
- *Σκοπός* (Purpose): ο λόγος ύπαρξης και μελέτης τού συστήματος.
- *Κανόνες* (Rules): Η νομοθεσία, οι κανονισμοί και οι φυσικές ή τεχνητές συνθήκες που διέπουν τη λειτουργία του συστήματος.
- *Εποπτεία* (Monitor): Οι άνθρωποι που λειτουργούν κανονιστικά, διαχειριστικά και γενικά κατευθύνουν ή επηρεάζουν τη λειτουργία τού συστήματος.

Οι σχέσεις μεταξύ των παραπάνω παραγόντων καθορίζουν ή/και επηρεάζουν τη *δομή* (Structure) του συστήματος, δηλαδή τη λειτουργία των μερών που το απαρτίζουν στο χωροχρόνο. Επομένως, η περιγραφή κάθε συστήματος ακολουθεί αυτή τη λογική.

Η Αγορά Εργασίας

Η αγορά εργασίας (εφεξής ΑΕ) ως το πεδίο δραστηριοποίησης των εργαζομένων / επαγγελματιών μπορεί να αναλυθεί με τη μέθοδο ΟΜΑΣ σε παράγοντες ως εξής:

- *Εισροή* = επαγγέλματα, εργαζόμενοι.
- *Εκροή* = εύρεση εργασίας (σύνδεση εργαζόμενου με κάποιο επάγγελμα).

- *Σκοπός* = παραγωγική δραστηριότητα, βιοπορισμός, ικανοποίηση προσωπικών και κοινωνικών αναγκών.
- *Κανόνες* = εργατική νομοθεσία, κανόνες και γνωρίσματα της ΑΕ.
- *Εποπτεία* = εργοδοσία (ιδιωτικός - δημόσιος τομέας).
- *Δομή* = η διάρθρωση των μερών του συστήματος και η λειτουργία τους στο χωροχρόνο (π.χ. τα ποσοστά συμμετοχής τού πρωτογενούς, του δευτερογενούς και του τριτογενούς τομέα παραγωγής στην εθνική οικονομία).

Προσπαθώντας να περιγράψουμε τα επιμέρους στοιχεία κάθε παράγοντα έχουμε:

Ως προς τα επαγγέλματα (*εισροή* ΑΕ), ένα χαρακτηριστικό είναι η ζήτηση. Δηλαδή υπάρχει ανάγκη για την δραστηριοποίηση ενός εργαζόμενου σε συγκεκριμένο επάγγελμα σε δεδομένο τόπο και χρόνο; Το πώς προσδιορίζεται αυτή η ανάγκη είναι προφανώς ένα πολύπλοκο ζήτημα που εξαρτάται από το βαθμό οργάνωσης μιας κοινωνίας και αποτελεί μέρος της *δομής* του συστήματος ΑΕ. Άλλο χαρακτηριστικό είναι οι προϋποθέσεις άσκησης ενός επαγγέλματος εκ μέρους ενός επαγγελματία, που συμπεριλαμβάνει τα *προσόντα* του. Αυτό είναι ένα σημείο σύνδεσης μεταξύ των στοιχείων *επάγγελμα* – *εργαζόμενος* (*εκροή* ΑΕ). Τα προσόντα (τυπικά και ουσιαστικά) μπορούν να προσδιοριστούν ως εξής:

- Η *τεχνογνωσία*: οι θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις που απαιτούνται για την άσκηση ενός επαγγέλματος.
- Οι *επαγγελματικές δεξιότητες*: η

ικανότητα να εφαρμόζεται διαχρονικά και αποτελεσματικά η τεχνογνωσία στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του χώρου εργασίας (βλ. Κορωναίου, 2007: 152-153). Η κατά περίπτωση απαιτούμενη επαγγελματική δεξιότητα δεν είναι αυτονόητη για τον κάτοχο της αντίστοιχης τεχνογνωσίας (βλ. Κουτρούκης, 2012: 54-55, Μελάς, 2007: 406).

- Η *πιστοποίηση* των παραπάνω: τα έγγραφα που βεβαιώνουν την τεχνογνωσία και τις δεξιότητες ενός επαγγελματία. Αυτό είναι το σημείο σύνδεσης με τους παράγοντες *κανόνες* (ΑΕ) και *εποπτεία* (ΑΕ). Η τεχνογνωσία πιστοποιείται με διπλώματα που προέρχονται από εκπαιδευτικά ιδρύματα και οργανισμούς. Όπου απαιτείται, συνοδεύονται και από την άδεια ασκήσεως επαγγέλματος. Αυτά περιγράφονται και καθορίζονται από τη σχετική εκπαιδευτική και εργατική νομοθεσία (*κανόνες* ΑΕ). Οι δεξιότητες πιστοποιούνται με βεβαιώσεις προϋπηρεσίας και συστατικές επιστολές που δίδονται από τους εργοδότες (*εποπτεία* ΑΕ).

Ας υποθέσουμε σε γενικές γραμμές και για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης ότι η παραπάνω ανάλυση είναι επαρκής.

Το Εκπαιδευτικό Σύστημα

Το εκπαιδευτικό σύστημα (εφεξής ΕΣ) μπορούμε να το περιγράψουμε συνολικά ως εξής:

- *Εισροή* = γνώσεις (γενικές, ειδικές), μαθητευόμενοι.

- *Εκροή* = σύνδεση μαθητών – γνώσεων.
- *Σκοπός* = όπως αυτός προσδιορίζεται ανά βαθμίδα εκπαίδευσης από την εκπαιδευτική πολιτική.
- *Κανόνες* = σχετική νομοθεσία, σχολικοί κανονισμοί και πρακτικές, οι διδακτικές μεθοδολογίες.
- *Εποπτεία* = εκπαιδευτικοί (κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης).
- *Δομή* = η διάρθρωση του ΕΣ σε βαθμίδες (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια), η χρονική τους διάρκεια, οι διακριτοί τομείς (γενική / επαγγελματική εκπαίδευση), το περιεχόμενο και τα προγράμματα σπουδών.

Το μέρος του ΕΣ (*δομή*) που ασχολείται ειδικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό και την προετοιμασία των αποφοίτων του είναι αυτό που τυπικά αρχίζει στο τέλος της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Γ' Γυμνασίου). Ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η σχετική εκπαίδευση συνεχίζεται στο Λύκειο είτε άμεσα (ΕΠΑΛ) είτε έμμεσα (ΓΕΛ). Η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι επαγγελματική, για όλα τα επιστημονικά πεδία (Πατινώτης, 2007β: 174-177). Το ίδιο βεβαίως ισχύει και για την επαγγελματική κατάρτιση και τις δομές της, μετά το Γυμνάσιο.

Η Συσχέτιση

Προσπαθώντας να εντοπίσουμε τα σημεία επαφής των δύο συστημάτων (ΑΕ και ΕΣ) παρατηρούμε ότι:

Η *τεχνογνωσία* είναι ειδικές γνώ-

σεις που αποκτώνται σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και οργανισμούς (ιδιωτικούς ή δημόσιους). Επιπλέον, οι γνώσεις που διδάσκονται εκεί πιστοποιούνται από τα ίδια αυτά ιδρύματα (*κανόνες* ΕΣ = εκπαιδευτική νομοθεσία). Με το τέλος της μαθητείας, ο απόφοιτος μετατρέπεται σε υποψήφιο εργαζόμενο-επαγγελματία έχοντας τουλάχιστον τα μισά από τα απαιτούμενα εφόδια (*τεχνογνωσία και πιστοποίησή της*). Η συσχέτιση μεταξύ των δύο συστημάτων βρίσκεται στο ότι η *εκροή* του ενός (ΕΣ) αποτελεί μέρος της *εισροής* του άλλου (ΑΕ) μέσω της σχέσης:

*εργαζόμενος (εισροή ΑΕ) =
απόφοιτος με πιστοποιημένη
τεχνογνωσία και δεξιότητες
(εκροή ΕΣ).*

Εφόσον η προηγούμενη σχέση είναι κοινωνικά και οικονομικά επιθυμητή τότε είναι και αναγκαία (βλ. Βαλκάνος κ.ά., 2012: 33, Καλόγηρος κ.ά., 2012: 187, Πατινώτης, 2007α: 24). Αυτή η αναγκαιότητα εκφράζεται θεσμικά μέσω των κανόνων λειτουργίας του ΕΣ (*κανόνες* ΕΣ). Η ανάλυση των θεσμικών παρεμβάσεων σε σχέση με τους παράγοντες του συστήματος αποκαλύπτει το εάν αυτή η αναγκαιότητα καλύπτεται επαρκώς ή όχι.

Οι Θεσμικές Παρεμβάσεις στην Εκπαίδευση

Οι θεσμικές παρεμβάσεις του ΕΣ που προορίζονται να βοηθήσουν (επιτυχώς ή ανεπιτυχώς) τους νέους στις

επαγγελματικές επιλογές τους (εκροή ΕΣ) είναι:

- οι ορισμένοι από την Πολιτεία σκοποί της εκπαίδευσης και οι θεσμικοί τρόποι υλοποίησής τους (κανόνες ΕΣ),
- η δομή του ΕΣ με τη λειτουργία ανάλογων θεσμών όπως ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (εφεξής ΣΕΠ) και οι υπηρεσίες Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (εφεξής ΣυΕΠ),
- οι σχετικοί τρόποι που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς (εποπτεία ΕΣ) τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στο συγκεκριμένο ρόλο.

Η παραπάνω ταξινόμηση είναι συμβατή με τη λογική και τους παράγοντες της συστημικής μεθόδου (ΟΜΑΣ), χωρίς αυτό να σημαίνει θεωρητικά και πρακτικά ότι τα εργαλεία αυτά είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους. Για παράδειγμα, υπάρχει ιδιαίτερη νομοθεσία (κανόνες ΕΣ) που καθορίζει τη δόμηση του ΕΣ (δομή) και τις δυνατότητες προσαρμογής των εκπαιδευτικών (εποπτεία ΕΣ) στις όποιες ανάγκες προσδιορίζει η Πολιτεία (σκοποί). Κάθε περίπτωση αναλύεται ξεχωριστά, παρακάτω.

Οι σκοποί της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας), όπως αυτοί διατυπώνονται στο Νόμο 1566/1985, είναι αυτή να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε αυτοί να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα

και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους, να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, κλπ. Οι παραπάνω σκοποί συνδέονται με τους παράγοντες επιλογής του σχολείου (του τρόπου που αυτό λειτουργεί προς αυτή την κατεύθυνση), των προσόντων (ειδικά των γενικών προσόντων που αφορούν δεξιότητες κοινωνικές και προσωπικές), έμμεσα και μακροπρόθεσμα της οικογένειας και του κοινωνικού περιβάλλοντος (αφού οι χθεσινοί μαθητές θα γίνουν οι αυριανοί γονείς και ενεργά μέλη της κοινωνίας), της αυτογνωσίας («... ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη...») και της πληροφόρησης («..., να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη ...»).

Η δομή του ΕΣ περιλαμβάνει σε δευτεροβάθμιο επίπεδο τη γενική και την επαγγελματική εκπαίδευση (ΕΠΑΛ, ΣΕΚ, σχολές μαθητείας), σε μεταδευτεροβάθμιο επίπεδο δυνατότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης σε περίπου 300 ειδικότητες (ΙΕΚ) με διετής σπουδές (βλ. Πατινώτης, 2007γ: 384), δυνατότητες ταχείας επαγγελματικής κατάρτισης (ΚΕΚ) και πληθώρα τμημάτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με την ανάπτυξη εξαιρετικών μεταπτυχιακών σπουδών τα τελευταία χρόνια. Ειδικότερα για την υποστήριξη του επαγγελματικού προσανατολισμού στο ΕΣ, οι υπάρχουσες δομές περιλαμβάνουν:

- Τη δυνατότητα προαιρετικής εφάρμογής του ΣΕΠ στο ΓΕΛ μέσω της θεματολογίας τού μαθήματος «Ερευνητική Εργασία» (project),

για ένα σχολικό τετράμηνο με δύο διδακτικές ώρες εβδομαδιαία στην Α' τάξη.

- Τη διδασκαλία του μαθήματος «ΣΕΠ – Περιβάλλον Εργασίας – Ασφάλεια & Υγιεινή» στην Α' τάξη του ΕΠΑΛ για δύο διδακτικές ώρες εβδομαδιαία στη διάρκεια όλου του σχολικού έτους.
- Τη δυνατότητα διεξαγωγής των ετήσιων προαιρετικών Προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας, στα πλαίσια του θεσμού των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με εθελοντική συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών, για ένα διδακτικό δίωρο εβδομαδιαία εκτός των ωρών διδασκαλίας του σχολείου.
- Τη λειτουργία των Κέντρων Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ) στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, με αποστολή το συντονισμό των προηγούμενων σχολικών δράσεων και την παροχή ατομικών υπηρεσιών ΣυΕΠ σε μαθητές και απόφοιτους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Τη λειτουργία των Γραφείων Διασύνδεσης στις Δομές Απασχόλησης και Σταδιοδρομίας (ΔΑΣΤΑ) των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της χώρας.
- Τη λειτουργία του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων & Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ), με πολύπλευρο επιστημονικό και υποστηρικτικό ρόλο και έργο.

Η ποιοτική και ποσοτική συμβολή και επάρκεια των παραπάνω δομών

στον επαγγελματικό προσανατολισμό είναι ένα θέμα που θα σχολιαστεί στο επόμενο εδάφιο σε συνάρτηση και με άλλους παράγοντες της ΑΕ.

Οι τρόποι που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς (εποπτεία ΕΣ) τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στο ρόλο του βοηθού των νέων στις επαγγελματικές επιλογές τους εξαρτώνται από τη θέση του εκπαιδευτικού στις προηγούμενες δομές. Στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα –νομοθετημένα μετά από άδεια της υπηρεσίας τους – να εργάζονται και εκτός σχολείου σε αντικείμενο της ειδικότητάς τους. Έτσι γίνεται προσπάθεια να εξασφαλιστεί η άμεση επαφή τους με τις εξελίξεις που συμβαίνουν στον επαγγελματικό τους χώρο και η μεταφορά των εξελίξεων αυτών ως γνώσεων στους μαθητές τους. Πολλοί εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας ασκούν αυτό το δικαίωμά τους. Αντίστοιχες δυνατότητες υπάρχουν και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με διάφορες νομικές μορφές. Τα ΚΕΣΥΠ στελεχώνονται από επιμορφωμένους στο ΣΕΠ εκπαιδευτικούς (Υπεύθυνοι ΣΕΠ), σε κάποιες περιπτώσεις αυξημένων (ακαδημαϊκών) τυπικών προσόντων, αν και αυτό δεν αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη στελέχωση των συγκεκριμένων θέσεων, καθώς αυτή γίνεται με μοριοδότηση όπου σε έλλειψη επιμορφωμένου υποψηφίου οποιοσδήποτε μπορεί να τοποθετηθεί εκεί. Η εφαρμογή του ΣΕΠ στη σχολική μονάδα με οποιοδήποτε τρόπο δεν διενεργείται απαραίτητα από επιμορφωμένο σχετικά εκπαιδευτικό. Οι Υπεύθυνοι ΣΕΠ πραγματοποιούν ημερίδες και

σεμινάρια ενημέρωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών, ώστε οι τελευταίοι να μπορούν να ανταποκριθούν στοιχειωδώς στα σχετικά καθήκοντα. Η παρακολούθηση κάποιου μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στον επαγγελματικό προσανατολισμό, από αυτά που προσφέρονται στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, γίνεται με ιδιωτική πρωτοβουλία του ενδιαφερόμενου εκπαιδευτικού, χωρίς ένα σχέδιο κάλυψης των διδακτικών αναγκών ή των κενών που δημιουργούνται με τα χρόνια στα ΚΕΣΥΠ, εκ μέρους του ΥΠΠΕΘ.

Ενώ οι παραπάνω θεσμοί μπορεί να φαίνονται γενικά επαρκής, δημιουργείται το ερώτημα αν λειτουργούν ικανοποιητικά. Τα κριτήρια με τα οποία τεκμηριώνεται ή ελέγχεται η αποτελεσματικότητα των παραπάνω θεσμών μπορούν να προκύψουν από την εφαρμογή τής συστημικής μεθοδολογίας, καθώς και οι αναγκαίες προτάσεις βελτίωσης της λειτουργίας τους. Μια τέτοια απόπειρα ακολουθεί στο επόμενο εδάφιο.

Σχολιασμός

Εφόσον είναι επιθυμητό η εκπαιδευτική πολιτική να διευκολύνει τη σύνδεση του ΕΣ με την ΑΕ, τα χαρακτηριστικά τού δεύτερου συστήματος – ως αποδέκτη των εκροών του πρώτου – πρέπει να είναι κατανοητά, ώστε να επιτυγχάνεται η αρμονική διασύνδεση. Έτσι, μερικά σχόλια για το σύστημα της ΑΕ προηγούνται.

Επιστρέφοντας στην *εκροή* ΑΕ,

μπορούμε να διατυπώσουμε δύο κριτήρια αποτελεσματικότητας, ένα ως προς τα επαγγέλματα (α') και ένα ως προς τους εργαζόμενους (β'):

(α') Τι είναι γνωστό για τη ζήτηση ενός επαγγέλματος; Υπάρχουν τρόποι προσδιορισμού των τάσεων που επικρατούν στην αγορά εργασίας σχετικά με τη ζήτηση των επαγγελμάτων;

Σχετικές πληροφορίες μπορούν να αντληθούν από πέντε τουλάχιστον πηγές:

- από τις αρμόδιες δημόσιες υπηρεσίες και οργανισμούς (Υπουργεία, ΔΟΥ, ΟΑΕΔ, Σύστημα ΕΡΓΑΝΗ, κλπ.) αναφορικά με τον αριθμό και το είδος των ατομικών και ομαδικών επιχειρήσεων που ξεκινούν ή διακόπτουν δραστηριότητα και το πλήθος των ανθρώπων που εμπλέκονται,
- από τα επαγγελματικά επιμελητήρια (π.χ. ΕΒΕΑ) και τις μελέτες τους (βλ. Παπαδοσηφάκη, 2015: 49-51),
- από τα ασφαλιστικά ταμεία και οργανισμούς αναφορικά με το πλήθος των ασφαλισμένων που πλησιάζουν στη συνταξιοδότηση ή που εντάσσονται σε αυτά ετησίως («ισοζύγιο»),
- από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (μέσω ερευνών των ΔΑΣΤΑ) με τα ερευνητικά τους ινστιτούτα, αναφορικά με το πλήθος, την ειδικότητα και την απορροφητικότητα των ανθρώπων που κατευθύνονται προς την αγορά εργασίας είτε αποφοιτώντας είτε αποκτώντας άδεια ασκήσεως επαγγέλματος (βλ. ΕΜΠ, 2015),
- από τον ημερήσιο και περιοδικό τύπο αναφορικά με τις δημοσιεύσεις ζήτησης ή προσφοράς εργασίας (βλ.

Πατινιώτης, 2007β: 171), ενέργεια που απαιτεί καθημερινή και συστηματική αποδελτίωση (βλ. Καλόγηρος κ.ά., 2012: 193).

Η αποστολή αυτή λόγω της πολυπλοκότητας που ενέχει επιβάλλει την ύπαρξη ενός κεντρικού φορέα που θα αναλάβει το παραπάνω έργο (π.χ. το Παρατηρητήριο Απασχόλησης Ε.Π.). Τα αποτελέσματα των ερευνών του πρέπει να είναι προσβάσιμα στους μηχανισμούς της εκπαίδευσης (ΕΟΠ-ΠΕΠ, ΚΕΣΥΠ, Γραφεία Διασύνδεσης) ή της εύρεσης εργασίας (ΟΑΕΔ) προς πληροφόρηση και αξιοποίηση.

(β') Έχει ο εργαζόμενος την απαραίτητη κατάρτιση;

Δεδομένου ότι οι εξελίξεις στην οικονομία προηγούνται και οι προσαρμογές του εκπαιδευτικού συστήματος έπονται (Πατινιώτης, 2007γ: 383), γενικά η εκπαίδευση μονίμως θα αδυνατεί να καλύψει τη διαφορά καθώς ανταποκρίνεται αργά στις εξελίξεις (Πατινιώτης, 2007α: 19), αλλά έχει επίσης διαφορετικό στόχο και προσανατολισμό. Επιπλέον υπάρχει το ερώτημα του εάν οι παράγοντες της οικονομίας (*εποπτεία* ΑΕ) είναι σε θέση να προβλέψουν είτε τις μεσοπρόθεσμες είτε τις μακροπρόθεσμες ανάγκες τους σε ειδικευμένο προσωπικό, ώστε να προχωρήσει η επαγγελματική εκπαίδευση σε στρατηγικό σχεδιασμό βάθους χρόνου. Αλλιώς, απομένει η βραχυπρόθεσμη αντιμετώπιση των σχετικών αναγκών. Οι πιο ευέλικτοι θεσμοί που μπορούν να καλύψουν τις βραχυπρόθεσμες απαιτήσεις είναι τα ΙΕΚ και τα ΚΕΚ, στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση (βλ. Πατινιώτης, 2007γ: 378), και

η μαθητεία / πρακτική άσκηση σε χώρους εργασίας, στην υπόλοιπη τυπική εκπαίδευση (δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια). Ειδικά η ανάπτυξη του τελευταίου αυτού θεσμού της μαθητείας σε χώρους εργασίας, αποτελεί ζητούμενο της επιμελητηριακής κοινότητας της χώρας, με στόχο την καταπολέμηση της ανεργίας και τη στήριξη της απασχόλησης σε τομείς που να καλύπτουν τις ανάγκες της πραγματικής οικονομίας (ΕΒΕΑ, 2016α,β).

Μερικοί τρόποι που το ΕΣ μπορεί να ανταποκριθεί καλύτερα στα κριτήρια αποτελεσματικότητας της ΑΕ εντοπίζονται στη *δομή* (1-6) και στην *εποπτεία* (7-10) του, με ανάλογους στόχους:

(1) Η απόκτηση των τυπικών προσόντων με την ανάπτυξη ανάλογων δεξιοτήτων οφείλει να καλλιεργείται μέσω του διαρκούς εκσυγχρονισμού του περιεχομένου των εργαστηριακών μαθημάτων και της πρακτικής άσκησης.

(2) Η μεγάλη παραγωγή αποφοίτων κάθε ειδικότητας και επιπέδου πρέπει να σχετίζεται με επαγγελματικούς τομείς που η ελληνική αγορά εργασίας λόγω της δομής της να μπορεί να απορροφήσει ή να επιθυμεί να αναπτύξει, μέσω πρωτοβουλιών του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα (βλ. Βαλκάνος κ.ά., 2012).

(3) Η περιγραφή και η κατοχύρωση των επαγγελματικών δικαιωμάτων χρειάζεται συστηματικό και ευέλικτο νομοθετικό έργο. Οι συνέπειες της έλλειψής του έχουν επισημανθεί στο παρελθόν (Πατινιώτης, 2007γ: 380).

(4) Οι δομές κατάρτισης (ΚΕΚ) δεν πρέπει να λειτουργούν με γνώμονα την

απορρόφηση πόρων από επιδοτήσεις αλλά την κάλυψη των πραγματικών επιμορφωτικών αναγκών της ΑΕ (Μελάς, 2007: 400). Απαραίτητη προϋπόθεση της αποτελεσματικής λειτουργίας και προσφοράς τους είναι η στενή συνεργασία τους με τους επαγγελματικούς φορείς και οργανώσεις (Μελάς, 2007: 409, Πατινιώτης, 2007γ: 384). Με όμοιο τρόπο μπορούν να λειτουργήσουν και τα επαγγελματικά σωματεία κάθε επιπέδου. Πάντως, η αποτελεσματική κατάρτιση μακροπρόθεσμα απαιτεί καλές επιστημονικές και τεχνικές βάσεις, ως εφόδιο που αποκτάται στην τυπική εκπαίδευση (Βενέτης, 2014, Πατινιώτης, 2007γ: 383).

(5) Ο θεσμός του ΣΕΠ εντός του σχολείου χρειάζεται καλύτερη οργάνωση αλλά και επαφή με τη γενικότερη σχεδίαση του ΕΣ (βλ. Φιλιππάκη, 2007: 76). Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι η υποχρεωτική εκπαίδευση ολοκληρώνεται στα εννέα έτη, με τους απόφοιτους στην ηλικία των 15 ετών να βρίσκονται οριακά στην ηλικία της νόμιμης ένταξης στην αγορά εργασίας (Νόμος 1837/1989, Π.Δ. 62/1998). Επιπλέον, στη Γ' τάξη του Γυμνασίου ο μαθητής δεν είναι ακόμη αρκετά ώριμος για να ασχοληθεί με επαγγελματικές επιλογές και η δραστηριότητα του ΣΕΠ δεν έχει τα αποτελέσματα που θα μπορούσε να έχει ένα χρόνο αργότερα (στην Α' τάξη του ΓΕΛ), που όμως δεν υπάρχει πλέον ως υποχρεωτική στο πρόγραμμα σπουδών. Πρόσφατα δε, καταργήθηκε και η εφαρμογή του θεσμού του ΣΕΠ στο Γυμνάσιο, μέσω του αναλυτικού προγράμματος.

(6) Μετά τη συγχώνευση του Παι-

δαγωγικού Ινστιτούτου στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), εξακολουθεί να μην υπάρχει ένα κεντρικό όργανο-πρόσωπο (Σύμβουλος ΣΕΠ-ΙΕΠ) που να έχει την επιστημονική ευθύνη σε θέματα ΣΕΠ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η έλλειψη αυτή είναι εμφανής στις δομές ΣΕΠ.

(7) Η υιοθέτηση του μη-κατευθυντικού μοντέλου επαγγελματικού προσανατολισμού (βλ. Φιλιππάκη, 2007: 50-51 & 62) ερμηνεύεται από κάποια στελέχη των ΚΕΣΥΠ με τέτοιο τρόπο που να θεωρείται περιττή η ενημέρωση του μαθητή για τη δομή της αγοράς εργασίας. Η αποτελεσματική λειτουργία του Παρατηρητηρίου Απασχόλησης και η επικοινωνιακή διασύνδεση με τα ΚΕΣΥΠ, είτε απευθείας είτε μέσω του ΕΟΠΠΕΠ, είναι αναγκαία για τη σφαιρική πληροφόρηση μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών (βλ. Καλόγηρος κ.ά., 2012, Φιλιππάκη, 2007: 66-68).

(8) Η αναστολή λειτουργίας των ΓΡΑΣΕΠ και ΓΡΑΣΥ στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αύξησε δυσανάλογα το βάρος του ανάλογου έργου στα λιγοστά πλέον στελέχη των ΚΕΣΥΠ, προκαλώντας σημαντικά προβλήματα (βλ. και Λαγός & Παμουκτσόγλου, 2012: 351). Η ύπαρξη ενός επιμορφωμένου εκπαιδευτικού σε κάθε σχολείο, που έστω μαζί με τα διδακτικά καθήκοντα της ειδικότητάς του/της θα αναλάμβανε τη διεξαγωγή των σχετικών δραστηριοτήτων είναι απαραίτητη για την βελτιωμένη λειτουργία του θεσμού του ΣΕΠ στο σχολικό περιβάλλον, όπως προκύπτει και από την επιθυμία του μαθητικού πληθυσμού (βλ. π.χ. Κορφιάτη & Μπρούζος, 2012: 127).

(9) Για τον προηγούμενο στόχο (8), η δυνατότητα απόδοσης επιπλέον ειδικότητας Επαγγελματικού Συμβούλου (ΠΕ22) στον αντίστοιχο εκπαιδευτικό (βλ. Λαγουδάκος & Φουντουκά, 2012: 242) θα διευκόλυνε σημαντικά το επιτελικό έργο του ΥΠΠΕΘ.

(10) Παρά την αρνητική οικονομική συγκυρία, η ύπαρξη ενός συστήματος που να εξασφαλίζει την κάλυψη των κενών σε στελέχη ΣΕΠ και τη συνέχεια στις προσφερόμενες υπηρεσίες είναι αναγκαίο. Η συντονισμένη κάλυψη των δαπανών των ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών για μεταπτυχιακές σπουδές στο αντικείμενο, εκ μέρους του ΥΠΠΕΘ με τη μορφή υποτροφίας, θα κάλυπτε επαρκώς την ανάγκη αυτή σε συνδυασμό με τον προηγούμενο στόχο (9).

Συμπεράσματα

Εφόσον δεν είναι μακροπρόθεσμα εύκολο να προβλέπονται με ακρίβεια οι ανάγκες της οικονομίας σε ειδικευμένο προσωπικό, η δευτεροβάθμια (γενική και επαγγελματική) και η τριτοβάθμια εκπαίδευση θα δυσκολεύονται να προσαρμοστούν άμεσα σε αυτές τις ανάγκες. Επομένως η οποιαδήποτε προσαρμογή τους μπορεί να είναι μόνον έμμεση, με το να υπάρχει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα παρέχει σε αρχικό επίπεδο γενικές γνώσεις και δεξιότητες χρήσιμες στο νέο άνθρωπο για τη σταδιοδρομία του (αυτοπεποί-

θηση, δημιουργικότητα, συνεργατικότητα, κριτική σκέψη, ...) αλλά και για την προσωπική του ζωή (άρα εννοούμε Αγωγή), ενώ σε τελικό επίπεδο θα παρέχει γενικές επιστημονικές και τεχνολογικές γνώσεις, οι οποίες θα αποτελούν το απαραίτητο υπόβαθρο των μελλοντικών εξειδικεύσεων. Καλύπτοντας τα δύο κριτήρια τάσης ζήτησης επαγγελμάτων και συνεργασίας φορέων οικονομίας και εκπαίδευσης, η μεν Εκπαίδευση (προαιρετική δευτεροβάθμια εκπαίδευση) μπορεί να καλύψει τις ανάγκες πληροφόρησης και προσανατολισμού των αποφοίτων της, ώστε να οδηγούνται αυτοί σε εξειδικεύσεις (κάθε επιπέδου) ανάλογα με τις κλίσεις και τις επιθυμίες τους, η δε Αγορά Εργασίας μπορεί να καλύψει τις βραχυπρόθεσμες ανάγκες της σε εξειδικευμένο προσωπικό μέσω του συστήματος κατάρτισης που όμως ως τέτοιο ξεφεύγει από τα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης. Όλα τα παραπάνω απαιτούν σοβαρό σχεδιασμό, υπευθυνότητα, μεθοδικότητα και συστηματική έρευνα (βλ. Πατινιώτης, 2007γ: 385), συνεργασία και συναίνεση μεταξύ κοινωνικών ομάδων, προσεκτικό σχεδιασμό και συντονισμό με τη βοήθεια της πολιτείας στο νομοθετικό τομέα (βλ. Πατινιώτης, 2007α: 13). Η Συστημική Θεωρία μπορεί να προσφέρει χρήσιμα εργαλεία/τεχνικές/μεθοδολογία για τη σφαιρική μελέτη των παραπάνω πολυσύνθετων φαινομένων και την υποβοήθηση της λήψης αποφάσεων στη σχετική εκπαιδευτική πολιτική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Grover, V., & Kettinger, W.J., (2000). *Process Think: Winning Perspectives for Business Change in the Information Age*. IGI Global, DOI: 10.4018/978-1-878289-68-1.
- Pressman, R., (1987). *Software Engineering: A Practitioner's Approach*, London, McGraw-Hill, 2nd Edition.
- Βαλκάνος, Ε., Μάρδας, Γ., Μάρδας, Ν. (2012), Η συμβολή του επαγγελματικού προσανατολισμού και της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην απασχόληση, στα Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου: «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Εκπαίδευση και Απασχόληση: Επαναπροσδιορισμός του Περιεχομένου του Θεσμού στο Σύγχρονο Οικονομικό, Κοινωνικό και Επιστημονικό Γήνεσθαι», Πειραιάς, ΕΛΕΣΥΠ, σσ. 33-51.
- Βενέτης, Σ. (2014), Σύνδεση της Εκπαίδευσης με την Αγορά Εργασίας. Εισήγηση στο Επιμορφωτικό Σεμινάριο ΣΕΠ για καθηγητές Γυμνασίων, 13846/24-10-2014/Δ.Δ.Ε. Δυτ. Αττικής/ΚΕΣΥΠ Ελευσίνας, Ελευσίνα, 6-11-2014.
- ΕΒΕΑ (2016α), Οι θέσεις της επιμελητηριακής κοινότητας για την ανεργία και τη στήριξη της απασχόλησης. *ανάπτυξη*, 91(8), 14-19.
- ΕΒΕΑ (2016β), Συνάντηση επιμελητηρίων με τον ομοσπονδιακό υπουργό της Γερμανίας Χανς Γιοακίμ Φούχτελ. *ανάπτυξη*, 91(9), 14.
- ΕΜΠ (2015), Ημερίδα παρουσίασης των αποτελεσμάτων της ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΡΡΟΦΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΤΟΥ ΕΜΠ ΣΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ – ΑΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΓΡΑΦΕΙΟΥ, Γραφείο Διασύνδεσης – Εξυπηρέτησης Φοιτητών και Νέων Αποφοίτων του ΕΜΠ, Πολυτεχνειούπολη Ζωγράφου, 19-10-2015.
- Καλόγηρος, Β., Ταουσάνης, Χ., & Κότιος, Κ. (2012), Οι επαγγελματικές επιλογές των νέων στην περίοδο της οικονομικής κρίσης και η χαρτογράφηση της αγοράς εργασίας 2011-2012, στα Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου: «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Εκπαίδευση και Απασχόληση: Επαναπροσδιορισμός του Περιεχομένου του Θεσμού στο Σύγχρονο Οικονομικό, Κοινωνικό και Επιστημονικό Γήνεσθαι», Πειραιάς, ΕΛΕΣΥΠ, σσ. 187-196.
- Κορφιάτη, Α., & Μπρούζος, Α. (2012), Αντιλήψεις Ελλήνων μαθητών Γυμνασίου για την αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού του ρόλου και της λειτουργίας του σύγχρονου ελληνικού σχολείου σε μια νέα εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα, στα Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου: «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Εκπαίδευση και Απασχόληση: Επαναπροσδιορισμός του Περιεχομένου του Θεσμού στο Σύγχρονο Οικονομικό, Κοινωνικό και Επιστημονικό Γήνεσθαι», Πειραιάς, ΕΛΕΣΥΠ, σσ. 120-131.
- Κορωναίου, Α. (2007), Σχολική και Εξωσχολική Εκπαίδευση. Οι δεξιότητες σταδιοδρομίας στην νέα εποχή, στο Καπώλη Χ. (επιμ.), *Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό - ΣΟΣ Προσανατολισμός*, Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, σσ. 149-162.
- Κουτρούκης, Θ. (2012), Επαγγελματικές αναζητήσεις την εποχή της ύφεσης: παλιό κρασί σε νέες φιάλες, στα Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου: «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Εκπαίδευση και Απασχόληση: Επαναπροσδιορισμός

- του Περιεχομένου του Θεσμού στο Σύγχρονο Οικονομικό, Κοινωνικό και Επιστημονικό Γένεσθαι», Πειραιάς, ΕΛΕΣΥΠ, σσ. 52-58.
- Λαγός, Δ., & Παμουκτσόγλου, Α. (2012), Η πρόκληση της οικονομικής κρίσης και η ανεργία των νέων ως αφετηρία για την επανεξέταση του ρόλου της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού, στα Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου: «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Εκπαίδευση και Απασχόληση: Επαναπροσδιορισμός του Περιεχομένου του Θεσμού στο Σύγχρονο Οικονομικό, Κοινωνικό και Επιστημονικό Γένεσθαι», Πειραιάς, ΕΛΕΣΥΠ, σσ. 344-353.
- Λαγουδάκος, Μ., & Φουντουκά, Α. (2012), Αγωγή σταδιοδρομίας: θέσεις, στάσεις, προβλήματα, προτάσεις για βελτίωση του προγράμματος, στα Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου: «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Εκπαίδευση και Απασχόληση: Επαναπροσδιορισμός του Περιεχομένου του Θεσμού στο Σύγχρονο Οικονομικό, Κοινωνικό και Επιστημονικό Γένεσθαι», Πειραιάς, ΕΛΕΣΥΠ, σσ. 238-253.
- Μελάς, Κ. (2007), Ανεργία, Πολιτικές Απασχόλησης, Επαγγελματική Κατάρτιση και Εργασιακές Σχέσεις, στο Καπώλη Χ. (επιμ.), *Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό - ΣΟΣ Προσανατολισμός*, Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, σσ. 391-440.
- Παπαδοσηφάκη, Ε. (2015), Η αποτυχία του μετασχηματισμού του μοντέλου ανάπτυξης της οικονομίας. *ανάπτυξη*, 90(9), 49-51.
- Παπακίτσος, Ε.Χ., (2013). *Γλωσσική Τεχνολογία Λογισμικού: Ι. Προετοιμασία*, Αθήνα, Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος, ISBN 978-960-93-5636-7.
- Παπακίτσος, Ε.Χ., (2011). *Βασικές Έννοιες Γλωσσικής Τεχνολογίας*, Αθήνα, Ε. Κ. Θεσσαλού, ΠΚΙΕ 673.
- Παπακίτσος, Ε.Χ., (2010). *Οργανωτική Μέθοδος Ανάλυσης Συστημάτων*, Αθήνα, Ε. Κ. Θεσσαλού, ΠΚΙΕ 626.
- Παπακίτσος, Ε.Χ., (2008). *Θέματα Σεμιναρίων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού*, Αθήνα, Μ.Χ. Χ. Χριστοδουλάτου, ΠΚΕΚΠΙ 284.
- Πατινώτης, Ν. (2007α), Επίκαιρες προσεγγίσεις των σχέσεων εκπαίδευσης, Απασχόλησης, ΣΕΠ, στο Καπώλη Χ. (επιμ.), *Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό - ΣΟΣ Προσανατολισμός*, Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, σσ. 8-42.
- Πατινώτης, Ν. (2007β), Κοινωνικές διαδικασίες προσαρμογής κατά την ένταξη στην αγορά εργασίας, στο Καπώλη Χ. (επιμ.), *Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό - ΣΟΣ Προσανατολισμός*, Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, σσ. 164-187.
- Πατινώτης, Ν. (2007γ), Εκπαίδευση και αγορά εργασίας στην Ελλάδα, στο Καπώλη Χ. (επιμ.), *Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό - ΣΟΣ Προσανατολισμός*, Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, σσ. 374-389.
- Φιλιππάκη, Ν. (2007), Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Σύγχρονες προοπτικές, στο Καπώλη Χ. (επιμ.), *Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό - ΣΟΣ Προσανατολισμός*, Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, σσ. 46-81.

*Ανδρέας Οικονόμου**, *Χριστίνα Κλειδαρά***, *Αναστασία Πασιά***
Ο ΧΑΡΤΗΣ ΖΩΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ

Η παρούσα έρευνα μελετά τον «χάρτη ζωής» ως εργαλείο επαγγελματικής συμβουλευτικής. Αρχικά γίνεται αναφορά στη θεωρία του Peavy περί «χάρτη ζωής». Ακολουθεί περιγραφή του εργαλείου, του τρόπου εφαρμογής του και των στόχων του και αναφέρονται κανόνες και αρχές που το διέπουν. Στη συνέχεια περιγράφεται η πρακτική εφαρμογή του και γίνεται καταγραφή των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων που απορρέουν από τη χρήση του κατά τη συμβουλευτική διαδικασία. Η έρευνα ολοκληρώνεται με μία πρόταση εφαρμογής του «χάρτη ζωής» σε συνδυασμό με ένα σχετικά καινούριο εργαλείο στον τομέα της επαγγελματικής συμβουλευτικής, το Μοντέλο Καριέρας Ιστιοφόρο.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική συμβουλευτική, χάρτης ζωής, μοντέλο καριέρας ιστιοφόρο

LIFE MAP IN VOCATIONAL COUNSELING

This paper studies the “life map” as a tool of vocational counseling. At first there are references made to the Peavey’s theory of “life map”. Afterwards follows a description of the tool, of its methodology, of its objectives and of the rules and principles that define it. Next comes the description of its practical use and are highlighted the advantages and disadvantages arising in the counseling process. The paper concludes with a suggestion for the use of the “life map” tool in combination with another relatively new tool in vocational counseling field, the so called Career Sailboat Model.

Key words: vocational counseling, life map, Career Sailboat Model

* Ο Α.Ο είναι επίκουρος καθηγητής στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Επικοινωνία: Σχολικό Συγκρότημα «Ευκλείδης», 54639 Θεσσαλονίκη, aoikonomou@aspete.gr

** Η Χ.Κ είναι εκπαιδευτικός ΠΕ 34, εκπαιδεύτρια ενηλίκων, σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού και υποψήφια διδάκτορας στο Α.Π.Θ. Επικοινωνία: chriskleid@gmail.com

** Η Α.Π είναι εκπαιδευτικός ΠΕ 34, εκπαιδεύτρια ενηλίκων και σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού. Επικοινωνία: Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Α.Π.Θ, pasia_anastasia@yahoo.gr

1. Εισαγωγή

Οι νέες συνθήκες οικονομικής κρίσης και κοινωνικής αστάθειας έχουν ως αποτέλεσμα η αγορά εργασίας να μην προσφέρει πλέον σταθερά «μονοπάτια» επάνω στα οποία οι εργαζόμενοι να μπορούν να σχεδιάσουν τη σταδιοδρομία τους (Savickas, 2001). Έτσι, ο σύγχρονος εργαζόμενος καλείται να αναλάβει με υπευθυνότητα πρωτοβουλίες, και να δείξει μεγαλύτερη προσωπική ευθύνη προκειμένου να κατευθύνει τη ζωή του και να διαχειριστεί με αποτελεσματικό τρόπο τη σταδιοδρομία του (Hall, 2004).

Η επαγγελματική συμβουλευτική λοιπόν εμφανίζεται πιο επίκαιρη από ποτέ και αναγνωρίζει την ανάγκη συνεχούς μελέτης και ανανέωσης των εργαλείων της προκειμένου να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα.

Έχοντας ως αφετηρία τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα εστιάζει στη μελέτη ενός εκ των εργαλείων επαγγελματικής συμβουλευτικής, αυτό του «χάρτη ζωής», στοχεύοντας όχι μόνο στην επιβεβαίωση της αποτελεσματικότητάς του αλλά και στη βελτίωσή του, μέσα από τη συνδυαστική χρήση του με άλλα εργαλεία της επαγγελματικής συμβουλευτικής.

2. Η χαρτογράφηση ως στρατηγική συμβουλευτικής

Η χαρτογράφηση είναι μία από τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται ευρέως στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας. Όπως σχολιάζει ο Amundson «Η επε-

ξεργασία των προβλημάτων μπορεί να συμβεί σε ένα υποσυνείδητο επίπεδο, με τη δημιουργική διαδικασία να δουλεύει ως μια ισχυρή κινητήρια δύναμη. Η χωρίς όρια δημιουργική ενέργεια, συνήθως χρησιμεύει ως ένα χρήσιμο εφόδιο για την επίλυση προβλημάτων της συμβουλευτικής, είτε άμεσα είτε έμμεσα» (Amundson, 1998: 141). Με την άποψη αυτή συμφωνεί και ο Peavy (1998), ο οποίος υποστηρίζει ότι με το να χρησιμοποιείς τη δημιουργικότητα του ατόμου, πολλά εμπόδια μπορούν να ξεπεραστούν και επιτρέπεται η υπέρβαση των περιορισμών και των συνήθειών που παραλύουν το άτομο. Σε μια αποτελεσματική διαδικασία παροχής συμβουλών, ο σύμβουλος και ο αιτών βοήθεια είναι σε θέση να συν-δημιουργούν, δουλεύοντας μαζί, λύσεις, μελλοντικές πορείες και επιλογές. Οι χάρτες παρέχουν ένα δημιουργικό, συνεχές εργαλείο, που αποκαλύπτει τις υποκειμενικές πεποιθήσεις των ανθρώπων με ουσιαστικό τρόπο, ώστε να μπορούν να εξετάζονται όχι μόνο από το άτομο για το οποίο κατασκευάζονται αλλά και από τρίτα πρόσωπα.

Γενικότερα υπάρχουν πολλά είδη χαρτών που μπορούν να κατασκευαστούν στα πλαίσια της συμβουλευτικής διαδικασίας. Ένας από τους πιο γνωστούς είναι ο «χάρτης ζωής».

3. Ο «χάρτης ζωής» του Peavy

Ο χάρτης ζωής του Peavy αποτελεί συνέχεια του πλαισίου ζωής του Lewin. Ο Lewin χρησιμοποίησε τον όρο «πλάισιο ζωής» για να υπογραμμίσει το σύ-

νολο των επιρροών που δέχεται ένα άτομο σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, τόσο από το εξωτερικό όσο και από το εσωτερικό περιβάλλον.

Το πλαίσιο ζωής μοιάζει με ένα ξενοδοχείο στο οποίο κατοικούν οι διαφορετικές φωνές του ατόμου. Ανάλογα με την περίσταση και τον προσανατολισμό του ατόμου, διαφορετικοί «ένοιχοι» ακούγονται κάθε φορά. Μαζί, σε συνεργασία, ο σύμβουλος με τον αιτούντα εξερευνούν το πλαίσιο ζωής του δεύτερου και τους αφηγούμενους εαυτούς του που κατοικούν μέσα σε αυτό (Peavy, 2001: 9).

Παράλληλα όμως με τη χρήση της γλώσσας και την αφηγηματική διάσταση, ο Peavy (2008) υποστηρίζει ότι η οπτική απεικόνιση του εαυτού μπορεί να βοηθήσει στην αντανάκλασή του με τη χρήση τόσο του οπτικού (δεξί ημισφαίριο) όσο και του προφορικού (αριστερό ημισφαίριο) στοιχείου. Βοηθά τον αιτούντα βοήθεια να απεικονίσει την κατάσταση του με έναν πολύ συγκεκριμένο τρόπο. Έρευνες στην ψυχολογία και την επικοινωνία έχουν δείξει ότι υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα στην γραφική απεικόνιση σε σχέση με την αποκλειστική εξάρτηση από την παραδοσιακή γλώσσα (Shepard, 2011). Χαρακτηριστική προς τούτο τεχνική αποτελεί ο σχεδιασμός του χάρτη ζωής ή αλλιώς η χαρτογράφηση διαστημάτων ζωής.

3.1. Αναλυτική περιγραφή του εργαλείου «Χάρτης Ζωής»

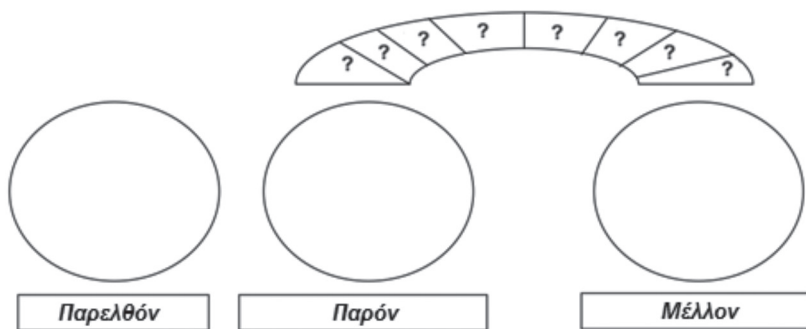
Ο Peavy (1997) δημιούργησε το εργαλείο για να καλύψει τα ποικίλα προ-

βλήματα που πηγάζουν από την πολυπολιτισμικότητα. Ο χάρτης ζωής βασίζεται σε μια πολυπολιτισμική διαδικασία που σέβεται τις εμπειρίες της ζωής και τις πολιτιστικές αξίες του αιτούντα βοήθεια και στοχεύει στην επικοινωνία και τον διάλογο.

Αρχικά, σε μια φιλική ατμόσφαιρα, τα δύο υποκείμενα της συμβουλευτικής διαδικασίας εργάζονται μαζί και αυτή η συνεργασία τους βασίζεται σε αρχές όπως: η συνεργατικότητα και η επικοινωνία μέσω διαλόγου, η ολοκληρωμένη και η μεταφορική σκέψη, η νοηματοδосία και η ενεργός συμμετοχή. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας ο σύμβουλος ερευνά και συμβάλλει στον σχεδιασμό του χάρτη με το να θέτει ερωτήσεις.

Στη συνέχεια, το εργαλείο βοηθά στην οπτικοποίηση όλων όσων ειπώθηκαν μέσα από τον συμβολισμό. Σκοπός της χρήσης συμβολισμών είναι να διευκολυνθεί η συζήτηση ανάμεσα στον σύμβουλο και τον αιτούντα βοήθεια. Είναι αρκετά επιβοηθητική μάλιστα σε περιπτώσεις αγραμματοσύνης ή σε περιπτώσεις που ο συμβουλευόμενος εμφανίζει προβλήματα γλώσσας (Jansone, 2011). Οι συμβολισμοί οδηγούν στον σχεδιασμό ενός χάρτη, ο οποίος αποτελεί τη γραφική αναπαράσταση της ζωής κάποιου με λέξεις, σύμβολα, αντικείμενα και ανθρώπους, τα οποία τοποθετούνται χρονικά στο παρελθόν, παρόν και μέλλον και αφορούν σημαντικές για αυτόν καταστάσεις και εμπειρίες της βιογραφίας του (Slowik, 2013).

Πιο συγκεκριμένα, ο Peavy πρότεινε τη δημιουργία τριών κύκλων, οι



Σχήμα 1. Γραφικό βοήθημα που προτείνει ο Peavy για τη δημιουργία χάρτη ζωής
(Πηγή: Slowik, 2013: 82)

οποίοι αναφέρονται σε παρελθόν, παρόν και μέλλον. Θα πρέπει να σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να μην παρεμβαίνουν μεταξύ τους. Ανάμεσα στους κύκλους θα πρέπει να σχεδιαστεί μια «σκάλα» (ουράνιο τόξο), η οποία αντιπροσωπεύει τα βήματα/στάδια και καθήκοντα που πρέπει να φέρει εις πέρας ο αιτών βοήθεια για την ομαλή μετάβασή του από τον έναν κύκλο στον άλλον. Τα στάδια αυτά μπορούν να βοηθήσουν στην πραγμάτωση σχεδίων και ονείρων που αφορούν στο μέλλον (Slowik, 2013).

Για την εφαρμογή του προτεινόμενου από τον Peavy χάρτη ζωής χρειάζεται ένα λευκό χαρτί πάνω στο οποίο χαράζονται τρεις κύκλοι σε οριζόντια διάταξη. Κάτω από κάθε κύκλο, από τα αριστερά προς τα δεξιά, αναγράφεται αντίστοιχα η λέξη «παρελθόν», «παρόν» και «μέλλον». Ανάμεσα στους κύκλους «παρόν» και «μέλλον» σχεδιάζεται μία «γέφυρα» που συνδέει τις δύο αυτές περιόδους ζωής (Σχήμα 1).

Ο σχεδιασμός αυτός μπορεί να γίνει με τον παραδοσιακό τρόπο, σχεδιά-

ζοντας δηλαδή τον χάρτη με μολύβι ή στυλό. Η χρήση χρωματιστών μολυβιών ή στυλό δίνει στον αιτούντα βοήθεια τη δυνατότητα να δείξει, κατά κάποιο τρόπο, τις εμπειρίες του μέσα από την επιλογή συγκεκριμένων χρωμάτων (Jansone, 2011).

Επίσης, ο σχεδιασμός ενός χάρτη ζωής μπορεί να γίνει μέσω υπολογιστή ή με αποκόμματα περιοδικών σε μορφή κολάζ. Είναι βασική η συμβολική λειτουργία, καθώς κάθε απεικόνιση λαμβάνει διαφορετική ερμηνεία από κάθε αιτούντα βοήθεια. (Jansone, 2011).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί πως δεν έχουν όλοι οι χάρτες ζωής την ίδια μορφή και αυτό είναι λογικό, καθώς το κάθε άτομο οπτικοποιεί, και ως εκ τούτου σχεδιάζει, διαφορετικά τη ζωή του.

3.2. Αρχές που διέπουν την εφαρμογή του «χάρτη ζωής»

Όσο ευέλικτη κι αν είναι η μέθοδος του χάρτη ζωής, είναι καλό και χρήσιμο να υπάρχουν κάποιες αρχές που

θα διέπουν την εφαρμογή του και στις οποίες θα μένουν πιστοί ο σύμβουλος και ο αιτών βοήθεια στην μεταξύ τους συνεργασία-επαφή.

Καταρχάς, δίνεται μεγάλη σημασία στο γεγονός ότι το βασικό κομμάτι αυτής της διαδικασίας, με τον τρόπο που αυτή οφείλει να γίνει κατανοητή και αποτελεσματική, είναι η εμπλοκή και η συνεργασία και των δύο υποκειμένων της συμβουλευτικής διαδικασίας (Slowik, 2013). Η δουλειά του συμβούλου είναι να ακούει προσεκτικά τον αιτούντα βοήθεια, να ενθαρρύνει την όσο το δυνατόν βαθύτερη ανάλυση, κάνοντας τις κατάλληλες κάθε φορά ερωτήσεις, να αναγνωρίζει πιθανά εμπόδια και με διαλογική συζήτηση να βοηθά στην αντιμετώπισή τους. Ο αιτών βοήθεια, με τη σειρά του, οφείλει να εξηγεί τη σημασία του κάθε συμβόλου, εκφράζοντας δυνατά τις σκέψεις που αφορούν στο παρελθόν, στην παρούσα κατάσταση και στις ελπίδες για το μέλλον, έτσι ώστε, ακούγοντας ουσιαστικά τα ίδια του τα λόγια, να καταλήγει σε διαπιστώσεις, που με τη σειρά τους, θα τον οδηγήσουν σε αποφάσεις και ενέργειες (Jansone, 2011).

Επίσης, δεδομένου ότι ο αιτών βοήθεια παρουσιάζεται μπροστά στον σύμβουλο ως μια ολότητα, θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με σεβασμό και με την εγγύηση ότι θα γίνει αποδεκτός ως ξεχωριστή, εξατομικευμένη οντότητα σε αυτή την πρόσωπο με πρόσωπο διαδικασία.

Επιπλέον, από τη μεριά του ο σύμβουλος θα πρέπει να υιοθετεί μία τέτοια στάση, ώστε να δύναται να αρχίζει, αλλά και, στη συνέχεια, να τροφοδοτεί

μια συζήτηση του τύπου *«δίδαξέ με για τη ζωή σου, θέλω να σε καταλάβω, να μάθω τη βιογραφία σου, ακόμη και αν είναι δυσανάγνωστη και ασαφής για μένα»*.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως απαραίτητα συστατικά της όλης διαδικασίας είναι η ευρύτητα πνεύματος και η διάθεση για συνεργασία, η διάθεση για δημιουργία κατασκευών που θα βοηθήσουν στην ερμηνεία των εμπειριών, το άνοιγμα σε νέες πληροφορίες, τόσο εσωτερικές όσο και εξωτερικές, και η απόκτηση της γνώσης ότι δεν υπάρχει μόνο μία προοπτική σε κάθε τομέα της ζωής μας, πόσο μάλλον στην εργασία (Peavy, 1995). Όλα είναι εδώ, έτοιμα να αποκαλυφθούν, να επαναδιαπραγματευτούν και να κατασκευαστούν.

3.3. Ανατροφοδότηση σχετικά με τον «χάρτη ζωής»

Με βάση τα παραπάνω, ο χάρτης ζωής φαίνεται να είναι ένα χρήσιμο εργαλείο στη συμβουλευτική διαδικασία. Η πραγματική ωστόσο χρησιμότητα και αξία του μπορούν να διαφανούν μόνο μέσα από τις απόψεις και τα σχόλια όσων το έχουν χρησιμοποιήσει στην πράξη. Παρακάτω ακολουθούν δεδομένα που αντλήθηκαν από μία έρευνα του Peavy (2001) σχετικά με τη χρησιμότητα του εργαλείου.

Δηλώσεις συμβούλων

Οι ακόλουθες δηλώσεις έγιναν από συμβούλους που καταρτιστήκαν στην κοινωνικό-δυναμική συμβουλευτική και στη χρήση των εργαλείων της.

- Έχω εκπλαγεί από το πόσο η χαρτογράφηση βοηθά να διευκρινιστούν τα πράγματα και για τους δυο μας.
- Μία από τις μεγάλες βελτιώσεις σε μένα (ως σύμβουλο) είναι ότι τώρα προσπαθώ να εμπλέξω τους πελάτες μου και τον εαυτό μου σε δραστηριότητες και δεν περιοριζόμαστε μόνο στο να μιλάμε. Τώρα έχουμε τη χαρτογράφηση, το σχεδιασμό του έργου, δουλεύουμε και με τις μεταφορές του λόγου.
- Σε μια συνεδρία συμβουλευτικής, όπου έχουμε σχεδιάσει ένα χάρτη ή έχουμε ζωγραφίσει ένα σχέδιο, έχουμε την αίσθηση ότι έχουμε κάνει κάτι, έχουμε ένα προϊόν.
- Για μένα, είναι τόσο πολύτιμο το ότι έχω τώρα αποκτήσει πολλά εργαλεία για να εργαστώ: λέξεις, χάρτες, σύμβολα, αλληγορίες, αντικείμενα, έργα τέχνης, παιχνίδια ρόλων, αποδομητικές ερωτήσεις, συγγραφή, απεικονίσεις, λογική και ανταποκριτική συζήτηση, σχέδια, εσωτερικό διάλογο, εξωτερικό διάλογο, μαρτυρίες, πειράματα, την εξερεύνηση των διαστημάτων ζωής και πολλά άλλα.

Δηλώσεις αιτούντων βοήθεια

Ακολουθούν ο σχολιασμός και η αξιολόγηση από τη σκοπιά των αιτούντων βοήθεια. Μερικά από αυτά τα σχόλια προέρχονται από άτομα που έχει συμβουλευσει ο ίδιος ο Peavy.

- Ένωσα ότι όλα είναι πιο ξεκάθαρα, η χαρτογράφηση αποσαφίνισε ιδιαίτερα την κατάσταση για μένα.
- Ήταν καλό το να κάνω ένα σχέδιο τώρα έχω κάποια ιδέα για το πού

θέλω να πάω και τι επιρροές έχω να αντιμετωπίσω.

- Έμεινα έκπληκτος δημιουργώντας το χάρτη και βρίσκοντας τις φωνές μου. Δεν είχα συνειδητοποιήσει πόσο σκληρός είμαι με τον εαυτό μου. Αυτή ήταν μια πολύ αποκαλυπτική εμπειρία για μένα.
- Για πρώτη φορά στη ζωή μου, βρήκα κάποιον που κατάλαβε ότι δεν μου αρέσει το σχολείο. Αρχίσαμε να ψάχνουμε για άλλα πράγματα που θα μπορούσα να κάνω. Κάνοντας έναν χάρτη των σημαντικών δραστηριοτήτων στη ζωή μου με ενέπνευσε. Μου έδωσε κάποιες ιδέες που δεν είχαν σκεφτεί πριν.
- Μου άρεσε η χαρτογράφηση. Μου άρεσε ο προσωπικός τρόπος με τον οποίο μου μίλησε η σύμβουλος μου. Νομίζω ότι πραγματικά με είδε. Κάναμε μια λίστα ερωτήσεων για να ρωτήσω τον εαυτό μου. Και στη συνέχεια για να γράψω τις απαντήσεις. Είναι πραγματικά απλή ... είναι έξυπνη και προκαλεί να σκέφτομαι τι κάνω ... και τι δεν κάνω.
- Αυτή είναι η πρώτη φορά στη ζωή μου που έχω μείνει άνεργος. Στην αρχή ήμουν απογοητευμένος που ο σύμβουλος μου δεν μπορούσε να μου δώσει κάποιες απαντήσεις ... αλλά στη συνέχεια άρχισα να βλέπω ότι έπρεπε να κάνω ένα σχέδιο για τον εαυτό μου με το οποίο θα μπορούσα να ζήσω, και έβγαλε νόημα για μένα ... ο σύμβουλος μου με βοήθησε να κάνω ένα σχέδιο έναν χάρτη όπως το ονόμασε αυτός.

4. Πρακτική εφαρμογή του εργαλείου «χάρτης ζωής»

4.1. Μεθοδολογία

Πέρα από τις μέχρι τώρα αξιολογήσεις του εργαλείου, για την πιο ολοκληρωμένη μελέτη του, θεωρήθηκε αναγκαίο να δοκιμαστεί και πρακτικά. Έτσι, σε πρώτη φάση εφαρμόστηκε σε δύο υποκείμενα, τα οποία, έχοντας τον «χάρτη ζωής» ως βασικό εργαλείο, πραγματοποίησαν τέσσερις συμβουλευτικές συνεδρίες κατά τις οποίες έπαιξαν εναλλάξ τον ρόλο του συμβούλου και του αιτούντος βοήθεια.

Χρόνος

Οι συνεδρίες πραγματοποιήθηκαν κατά το χρονικό διάστημα μεταξύ 17 Αυγούστου και 9 Σεπτεμβρίου. Οι μέρες κατά τις οποίες υλοποιήθηκαν οι συναντήσεις ήταν καθημερινές και οι ώρες απογευματινές. Η επιλογή αυτή έγινε στην προσπάθεια να προσομοιάζουν όσο το δυνατόν περισσότερο οι συνθήκες της πρακτικής εφαρμογής με αυτές των πραγματικών συμβουλευτικών συνεδριών. Για τον λόγο αυτό η διάρκεια των εικονικών συνεδριών δεν ξεπερνούσε τα 60 λεπτά, όπως άλλωστε συμβαίνει και στις πραγματικές συνεδρίες.

Τόπος

Ο τόπος που επιλέχθηκε για τις συναντήσεις ήταν ένα γραφείο συμβουλευτικής που παραχωρήθηκε για κάποιες συγκεκριμένες μέρες και ώρες. Ο λόγος επιλογής αυτού του χώρου ήταν το γεγονός ότι κανένας από τους εμπλεκόμενους δεν τον είχε επισκεφτεί

ξανά στο παρελθόν και έτσι αποτελούσε ουδέτερο έδαφος για την έρευνα.

Υποκείμενα

Τα υποκείμενα που συμμετείχαν ήταν δύο εκ των συγγραφέων της παρούσας έρευνας. Ο λόγος που αποφασίστηκε να είναι οι συγγραφείς τα άτομα που θα δοκίμαζαν πρακτικά το προς μελέτη εργαλείο είναι γιατί με τον τρόπο αυτό τους δίνονταν άμεσα η δυνατότητα να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητά του και να καταγράψουν, μέσα από μία βιωματική διαδικασία, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά του.

Για να εξεταστεί δε καλύτερα το κατά πόσο εύχρηστο και λειτουργικό είναι το εργαλείο του «χάρτη ζωής», αποφασίστηκε, κατά τις δύο πρώτες συνεδρίες, η μία εκ των συγγραφέων να είναι η σύμβουλος και η άλλη ο αιτών βοήθεια και κατά τις επόμενες δύο συνεδρίες οι ρόλοι να αντιστραφούν. Αυτή η αντιστροφή των ρόλων έδινε και στις δύο συγγραφείς την ευκαιρία να επεξεργαστούν και να αξιολογήσουν το εργαλείο τόσο από τη σκοπιά του επαγγελματία συμβούλου όσο και από τη σκοπιά του αιτούντος βοήθεια.

4.2. Περιγραφή πρακτικής εφαρμογής

Η πρακτική εφαρμογή του εργαλείου του «χάρτη ζωής» πραγματοποιήθηκε σε τέσσερις συνεδρίες.

Κατά την πρώτη συνεδρία η μία ερευνήτρια ήταν σύμβουλος και η άλλη ήταν η αιτούσα βοήθεια. Η συνάντηση έλαβε χώρα στις 17 Αυγούστου, ημέρα Τετάρτη και ώρα 18.30 σε ένα γραφείο



Σχήμα 2. Χάρτης ζωής ερευνήτριας 1

συμβουλευτικής στο κέντρο της Θεσσαλονίκης. Κατά τη διάρκεια αυτής της πρώτης συνεδρίας οι δύο συμμετέχουσες προσποιήθηκαν πως δεν γνωρίζονταν. Η συνάντηση είχε προπαρασκευαστικό χαρακτήρα, καθώς ουσιαστικά προετοίμαζε το έδαφος για τη μετέπειτα χρήση του χάρτη. Έτσι λοιπόν, το περιεχόμενο της πρώτης συνάντησης ήταν μία συζήτηση γνωριμίας μεταξύ συμβούλου και αιτούσας βοήθεια και

ο καθορισμός, από την αιτούσα, του λόγου για τον οποίο επισκέφτηκε τη σύμβουλο.

Η δεύτερη συνεδρία πραγματοποιήθηκε την Τρίτη, 23 Αυγούστου, στις 17.30, στον ίδιο χώρο με την πρώτη. Η συνεδρία αυτή επικεντρώθηκε στον σχεδιασμό του χάρτη ζωής της αιτούσας όπως αυτός προέκυψε μέσα από ερωτήσεις που έθετε η σύμβουλος αλλά και μέσα από μια γενικότερη χαλαρή

θεια κατανόησης της λειτουργίας αυτού του εργαλείου και δόθηκε τροφή για αναστοχασμό σχετικά με τη χρησιμότητά του στη συμβουλευτική διαδικασία.

Έτσι λοιπόν, μετά τη φάση της πρακτικής εφαρμογής του εργαλείου του «χάρτη ζωής», οι δύο συγγραφείς -και συμμετέχουσες στην πρακτική- προχώρησαν, κάθε μία ξεχωριστά, στην καταγραφή των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων που εντόπισαν και ως σύμβουλοι αλλά και ως αιτούσες βοήθεια. Ακολούθως, συνέκριναν τις εκτιμήσεις τους και κατέληξαν από κοινού σε κάποια συμπεράσματα, αναφορικά με το συγκεκριμένο εργαλείο, καταρτίζοντας την παρακάτω λίστα με τα πλεονεκτήματά και τα μειονεκτήματά του:

Πλεονεκτήματα

- Είναι εύχρηστο καθώς η εφαρμογή του γίνεται εύκολα κατανοητή τόσο από τον σύμβουλο όσο και από τον αιτών βοήθεια.
- Είναι ιδιαίτερα ευέλικτο. Δίνει στον σύμβουλο περιθώρια για αλλαγές όσον αφορά στη σειρά και στον τύπο των ερωτήσεων και δεν τον περιορίζει σε στενά χρονικά πλαίσια. Το ίδιο ευέλικτο είναι και για τον αιτούντα βοήθεια καθώς δεν έχει αυστηρούς κανόνες ως προς τον τύπο και το περιεχόμενο των απαντήσεων που θα δώσει, ως προς τη μορφή και την έκταση του χάρτη που θα σχεδιάσει. Ο αιτών μπορεί να εκφραστεί και να σχεδιάσει ελεύθερα, επιλέγοντας τα σχήματα και τα χρώματα που τον εκφράζουν.
- Ευνοεί τη διάδραση και την ανοιχτή επικοινωνία. Καθώς ο χάρτης προ-

κύπτει μέσα από ερωταπαντήσεις αλλά και ανοιχτή συζήτηση μεταξύ συμβούλου και αιτούντος, αναπτύσσει άμεσα την μεταξύ τους επικοινωνία και βοηθά στη δημιουργία μιας ζεστής και επικοινωνιακής ατμόσφαιρας.

- Μέσα από τη χρήση της αφηγηματικής τεχνικής που εμπεριέχει, βοηθά πολύ στην αναμόχλευση καταστάσεων και επιλογών του παρελθόντος αλλά και στη συνειδητοποίηση της παρούσας κατάστασης. Το γεγονός αυτό είναι θετικό για τον σύμβουλο γιατί του επιτρέπει να συλλέξει τις πληροφορίες που χρειάζεται προκειμένου να βοηθήσει αναλόγως τον αιτών βοήθεια. Είναι όμως θετικό και για τον αιτούντα γιατί τον βοηθά να εκφραστεί και να δώσει υπόσταση σε γεγονότα και πράγματα που ενδεχομένως να τον επηρεάζουν περισσότερο από όσο φαντάζεται.
- Είναι αποκαλυπτικό σε πολλά επίπεδα. Μέσα από την εφαρμογή του σύμβουλος και αιτών αποκαλύπτουν και ανακαλύπτουν με τι τρόπο και σε ποιον βαθμό επηρεάζεται ο τελευταίος από την οικογένεια, από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, από τις κοινωνικές νόρμες αλλά και από τον παράγοντα τύχη στις επιλογές που έκανε στο παρελθόν ή που εξακολουθεί να κάνει στο παρόν.
- Είναι διασκεδαστικό και αναζωογονητικό καθώς μετατρέπει τη συμβουλευτική διαδικασία σε μια ευχάριστη εμπειρία όπου οι μετέχοντες πολλές φορές έχουν την αίσθηση ότι παίζουν.
- Δημιουργεί ένα αρχείο στο οποίο

μπορούν να ανατρέξουν και ο σύμβουλος και ο αιτών βοήθεια ανά πάσα στιγμή, να το επανεξετάσουν ή ακόμη και να προβούν σε αλλαγές του.

- Το προϊόν στο οποίο καταλήγει έχει πάντα θετικό πρόσημο, ακόμη και αν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του εντοπίζονται λάθος επιλογές του παρελθόντος. Το τελικό σχέδιο δεν επικεντρώνεται τόσο στα λάθη όσο στον επιδιωκόμενο στόχο και στους τρόπους που αυτός μπορεί να επιτευχθεί.

Μειονεκτήματα

- Η διαδικασία της εφαρμογής του, στην αρχή τουλάχιστον, φαντάζει παιδαριώδης και αμφιβόλου αποτελεσματικότητας με αποτέλεσμα να υπάρχει κίνδυνος να αντιμετωπιστεί με επιφύλαξη και καχυποψία τόσο από τον αιτούντα βοήθεια όσο και από τον ίδιο τον σύμβουλο.
- Δεν μπορεί να αποφέρει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα αν ο αιτών βοήθεια δεν είναι δεκτικός στην όλη διαδικασία και δεν πεισθεί ότι μπορεί πραγματικά να βοηθηθεί από αυτήν. Στην περίπτωση μάλιστα που ο αιτών βοήθεια δεν καταφέρει να σχεδιάσει έναν ολοκληρωμένο χάρτη ενδεχομένως να καταλήξει στην πλήρη αποδόμηση της συμβουλευτικής διαδικασίας. Για τον σύμβουλο δε κάτι τέτοιο μπορεί να τον κάνει να νιώσει αναποτελεσματικός καθώς βλέπει έμπρακτα τη ματαίωση της εκπλήρωσης του στόχου που είχε αρχικά θέσει σε συνεργασία με τον συμβουλευόμενο.

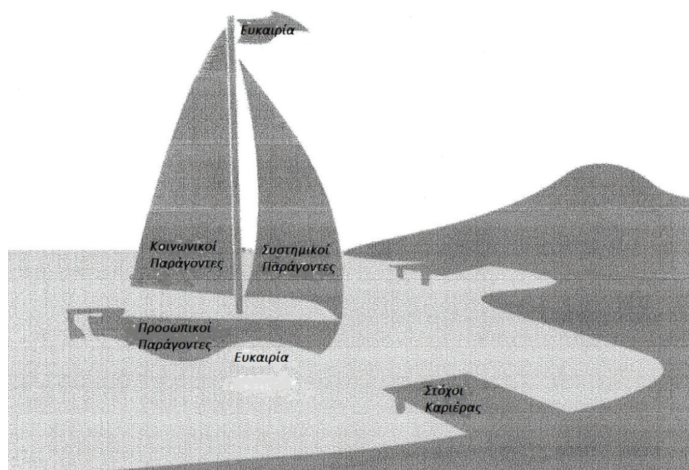
- Απαιτείται από τον σύμβουλο ιδιαίτερος χειρισμός και σαφής καθορισμός ενός πλαισίου ώστε να εξαιρεθεί κάθε πιθανότητα να ξεφύγει η διαδικασία από τον αρχικό της στόχο (ο οποίος είναι η λήψη αποφάσεων σχετικά με την καριέρα) με κίνδυνο να καταλήξει σε ατέρμονες συζητήσεις και αναλύσεις που απαντώνται σε ψυχοθεραπευτικές συνεδρίες.

Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω, τα πλεονεκτήματα του εργαλείου του «χάρτη ζωής» υπερτερούν κατά πολύ έναντι των μειονεκτημάτων του, καθιστώντας το αυτόματα ένα πολλά υποσχόμενο εργαλείο στα χέρια του συμβούλου αλλά και του αιτούντος βοήθεια.

6. Πρόταση

Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η παρούσα εργασία, αλλά και οι αξιολογήσεις που έχουν καταγραφεί κατά καιρούς στην παγκόσμια βιβλιογραφία σχετικά με το εργαλείο του «χάρτη ζωής», αποδεικνύουν πως δικαίως, τόσο το εργαλείο αυτό ειδικότερα όσο και η χαρτογράφηση γενικότερα, κερδίζουν ολοένα και περισσότερο έδαφος στη συμβουλευτική και κυρίως στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας, αφού καταφέρνουν να συνδυάσουν την ευελιξία και την αποτελεσματικότητα με τη διαδραστικότητα και το συνεργατικό πνεύμα, και όλα αυτά μέσα από μία ευχάριστη και καμιά φορά παιγνιώδη διαδικασία.

Η χαρτογράφηση λοιπόν είναι μία τεχνική που χαρακτηρίζεται από ιδι-



Σχήμα 4. Χάρτης ιστιοφόρου καριέρας

(Πηγή: http://www.ncda.org/aws/NCDA/pt/sd/news_article/84862/_PARENT/layout_details_cc/false)

αίτερη ευελιξία δίνοντας τη δυνατότητα στον σύμβουλο να αυτοσχεδιάζει και να συνδυάζει μεθόδους και εργαλεία. Ένας τέτοιος συνδυασμός εργαλείων προτείνεται και από την παρούσα εργασία καθώς θεωρείται πως θα μπορούσε να αποβεί ιδιαίτερα αποτελεσματικός. Πρόκειται για τον συνδυασμό του «χάρτη ζωής» με ένα άλλο εργαλείο που ονομάζεται Μοντέλο Καριέρας Ιστιοφόρο (Career Sailboat Model - CSM) και ο χάρτης στον οποίον καταλήγει έχει τη μορφή του Σχήματος 4.

Στο συγκεκριμένο μοντέλο η διαδικασία λήψης αποφάσεων αναφορικά με την καριέρα περιγράφεται ως ένα ταξίδι με ένα ιστιοφόρο, όπου το άτομο κάνει προσπάθειες για: να θέσει ένα στόχο (να φτάσει σε ένα ειδικό λιμάνι που συμβολίζει το στόχο της καριέρας του)· να επιτευχθεί ο στόχος (να φτάσει

στο λιμάνι)· να αλλάξει τα σχέδιά (να αλλάξει την πορεία) εάν είναι απαραίτητο και να διαχειρίζεται την πρόοδο των σχεδίων του (να οδηγεί το ιστιοφόρο, προκειμένου να καταλήξει στη στεριά).

Σε αυτό το μοντέλο, οι ατομικοί/προσωπικοί παράγοντες που καθορίζουν την κατεύθυνση που θα έχει το ταξίδι για την καριέρα (όπως είναι τα ενδιαφέροντα, οι δεξιότητες, οι αξίες, η επαγγελματική ωριμότητα) συμβολίζονται από το σκαρί του ιστιοφόρου σταδιοδρομίας. Οι κοινωνικοί παράγοντες (όπως τα χαρακτηριστικά της οικογένειας, τα πολιτισμικά δεδομένα και η αντίληψη για την καριέρα και το φύλο, η κοινωνική δομή και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης) αντιπροσωπεύονται από ένα από τα πανιά. Το δεύτερο πανί συμβολίζει τους πολιτικούς, οικονομικούς, νομικούς και συστημικούς

παράγοντες (όπως είναι το μοντέλο διακυβέρνησης, η οικονομική δομή, οι νόμοι, τα συστήματα εκπαίδευσης και εξέτασης, οι ευκαιρίες απασχόλησης και η είσοδος στην εργασία). Η επίδραση του ανέμου και τα κύματα, τα οποία απαιτούνται για να μετακινηθεί το ιστιοφόρο και που είναι ανεξέλεγκτα και απρόβλεπτα, αντιπροσωπεύουν ένα άλλο αδιάψευστο παράγοντα: την ευκαιρία. Η κατάσταση της υγείας του ατόμου, τα φυσικά φαινόμενα ή οι απροσδόκητες συμπτώσεις μπορούν να αλλάξουν τελείως τη διαδρομή του ιστιοπλοϊκού σκάφους. (Korkut-Owen, Arıcı, Demirtaş Zorbaş & Mutlu, 2012)

Μόλις ο αιτών βοήθεια γνωρίσει τους παράγοντες που επηρεάζουν περισσότερο τη λήψη αποφάσεών του σε σχέση με την καριέρα του, ο σύμβουλος συνεργάζεται μαζί του για να ανακαλύψει σε ποιο «λιμάνι» (δηλαδή καριέρα) θα επιλέξει να επικεντρωθεί και πώς μπορεί να φτάσει σε αυτό το σημείο (π.χ. σχέδιο σταδιοδρομίας).

Το μοντέλο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο σε μαθητές γυμνασίου όσο και σε μεγαλύτερους με ένα πρακτικό και μη απειλητικό τρόπο. Ήδη έχει εφαρμοστεί σε μια ομάδα νέων ενηλίκων και μια ομάδα φοιτητών κολεγίου. Και οι δύο ομάδες βρήκαν το μοντέλο του ιστιοφόρου καριέρας κατανοητό, ευχάριστο και χρήσιμο στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων σε σχέση με την καριέρα.

Το μοντέλο αυτό έχει πολλά κοινά σημεία με την τεχνική του «χάρτη ζωής» και κατά κάποιον τρόπο τον συμπληρώνει, ενισχύοντας ακόμη περισσότερο το κομμάτι που αφορά στις μελλοντικές

επιδιώξεις και στο πώς μπορούν αυτές να επιτευχθούν. Ο σύμβουλος θα μπορούσε να εφαρμόσει αρχικά το εργαλείο του «χάρτη ζωής», που αφιερώνει ένα μεγάλο κομμάτι του στο παρελθόν και τις επιρροές του, για να φτάσει τελικά στον σχεδιασμό του μελλοντικού στόχου. Στη συνέχεια, με τη χρήση του μοντέλου καριέρας ιστιοφόρο μπορεί να επιβεβαιώσει την ορθότητα του στόχου που έχει οριστεί με βάση το προηγούμενο εργαλείο, αναλύοντας ταυτόχρονα ακόμη περισσότερο τα βήματα που θα οδηγήσουν στην επίτευξή του.

7. Επίλογος

Αναμφίβολα όλοι θα χαρακτηρίζαμε πραγματικά τυχερούς τους ανθρώπους που μπορούν αβίαστα να πουν: *«κάνω τη δουλειά που πάντα ονειρευόμουν»*, *«για μένα η δουλειά μου είναι απόλαυση, δεν είναι δουλεία»*, *«έχω κάνει το χόμπι μου δουλειά»*. Η στοχοθεσία είναι μία δύσκολη διαδικασία, μολαταύτα απαραίτητη για όποιον θέλει να κάνει τα όνειρά του πραγματικότητα. Οι σαφώς καθορισμένοι επαγγελματικοί στόχοι σχεδιάζουν διαδρομές, φτιάχνουν γέφυρες και χτίζουν λιμάνια στα οποία μπορούν να προσαράξουν τα όνειρα και οι προσδοκίες όσων επιθυμούν να τους δώσουν σάρκα και οστά. Η χαρτογράφηση ως συμβουλευτική μέθοδος δίνει τη δυνατότητα σε σύμβουλο και αιτούντα βοήθεια να το πετύχουν αυτό, μέσα από μία ευχάριστη και πρωτότυπη διαδικασία. Είναι στο χέρι τους να την αποδεχτούν και να τη χρησιμοποιήσουν προς όφελός τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Amundson, N.E., et al. (2008). *Βασικές Αρχές Επαγγελματικής Συμβουλευτικής: Διαδικασίες και Τεχνικές*. Εκδόσεις Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού.
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 1–13.
- Jansone, I. (2011). Central European Good Practice in Guidance, (Διαθέσιμο on line: http://www.npk.hu/public/tanacsadoknak/konferencia_2011/Article_on_Crossborder_seminar.pdf, ανακτήθηκε 03/08/2016).
- Korkut-Owen, F., Arıcı, F., Demirtaş Zorbaş, S., & Mutlu, T. (2012). *Career Sailboat Model*, Paper Presented, MSERA, Lexington, KY, 7-9 November 2012.
- Korkut-Owen, F., Demirtas-Zorbas, S. & Mutlu-Sural, T., (2015). Career Sailboat Model as a Tool for the Guidance Counselor, published by the *National Centre for Guidance in Education (Ncge) as an article for the School Guidance Handbook*.
- Peavy, R.V. (1995). Constructivistic Career Counselling. ERIC Digest, EDO-CG-95.61.
- Peavy, R. V. (1997). *Constructivist Career Counseling*. ERIC Digest. (Διαθέσιμο online: <http://www.ericdigests.org/1997-3/counseling.html>, ανακτήθηκε 08/08/2016).
- Peavy, R. V. (2000). A Brief Outline of SocioDynamic Counselling: A Co-Constructivist Perspective on Helping, (Διαθέσιμο on line: <http://www.sociodynamic-constructivist-counselling.com>, ανακτήθηκε 03-08-2016).
- Peavy, R. V. (2000). SocioDynamic Perspective and the Practice of Counselling, *Les actes du Conat, Natson Papers*.
- Peavy, V. R. (2001). *A Brief Outline of SocioDynamic Counselling: A Co- Constructivist Perspective on Helping*. (Διαθέσιμο on line: www.sociodynamic-constructivist-counselling.com, ανακτήθηκε 08/08/2016).
- Savickas, M. L. (2001). The next decade in vocational psychology: Mission and objectives. *Journal of Vocational Behavior*, 59(2), 284-290.
- Shepard, B. (2011). *Mapping: A resource-oriented Approach for Adolescent Clients*, (Διαθέσιμο on line: https://www.counseling.org/resources/library/vistas/2011-V-Online/Article_92.pdf, ανακτήθηκε 03-08-2016).
- Slowik, A. (2013). Life space mapping as an innovative method in career counseling for refugees, asylum seekers and migrants, *4th World Conference on Psychology, Counselling and Guidance*.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

http://www.ncda.org/aws/NCDA/pt/sd/news_article/84862/_PARENT/layout_details_cc/false

*Κων/νος Παναγιώτης Κωστόπουλος**

**Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ
ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΕΝΙΑΙΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ
ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΙ ΛΥΚΕΙΟΥ ΠΑΤΡΑΣ**

Όσον αφορά τους μαθητές με αναπηρία, ο συγκεκριμένος πληθυσμός αποκλείεται από την αγορά εργασίας, όντας θύμα των προκαταλήψεων και της άγνοιας του κοινωνικού περιβάλλοντος ως προς τις δυνατότητες τους. Οι δομές Δευτεροβάθμιας Ειδικής Εκπαίδευσης προσπαθούν να διασφαλίσουν στους μαθητές ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτόνομη και αυτονομία και επαγγελματική ένταξη.

Από το Νοέμβριο του 2016 ξεκίνησε στο Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο Πάτρας, η λειτουργία Υπηρεσίας Επαγγελματικής Συμβουλευτικής. Στο συγκεκριμένο άρθρο θα αναφερθούν οι δράσεις, οι στόχοι της υπηρεσίας και τα μέχρι στιγμής συμπεράσματα από την εφαρμογή του νέου αυτού θεσμού ώστε να αποτελέσουν οδηγό για τους συναδέλφους, οι οποίοι θα στελεχώσουν μελλοντικά αντίστοιχες δομές.

**1. Υπηρεσία Επαγγελματικής
Συμβουλευτικής στο Ενιαίο Ειδικό
Επαγγελματικό Γυμνάσιο
και Λύκειο Πάτρας**

Τα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια & Λύκεια¹ αποτελούν την εξέλιξη των ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Α' και Β' Βαθμίδας και αποτελούν μαζί με τα Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.) τις σημαντικότερες δομές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για ΑμεΑ. Ο σκοπός των Γυμνασίων και Λυκείων είναι η βιωματική εκπαίδευση των μαθητών για τις ανάγκες της καθημερινότητας ώστε να επιτευχθεί η αυτόνομη και ημιαυτόνομη διαβίωση. Παράλληλα, το σχολείο επιδιώκει να δώσει στους μαθητές τη δυνατότητα για την, όσο το δυνατόν, πληρέστερη ένταξη στο επαγγελματικό και κοινωνικό γίγνεσθαι, για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους, καθώς και για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

* Υπεύθυνος ΣΕΠ της Δ.Δ.Ε. Δυτ. Αττικής. Επικοινωνία: ΚΕΣΥΠ Ελευσίνας, Βασ. Λάσκου 35, 19200 Ελευσίνα, 210-5545391, mail@kesyp-dytik.att.sch.gr

1. Αυτή τη στιγμή λειτουργούν 33 Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και Λύκεια, ενώ από το σχολικό έτος 2017-18 θα λειτουργήσουν 9 ακόμα σύμφωνα με το ΦΕΚ 2155/τ.Β'/ 23/6/2017.

Οι συγκεκριμένες δομές παρέχουν επαγγελματική εκπαίδευση αντίστοιχη των ΕΠΑΑ δίνοντας τη δυνατότητα στους αποφοίτους να αποκτήσουν Απολυτήριο και Πτυχίο Επαγγελματικής Ειδικότητας Εκπαίδευσης και Κατάρτισης επιπέδου 4 ή 5 (το επίπεδο 5, που χορηγείται στους αποφοίτους της Τάξης Μαθητείας των ΕΠΑ.Λ. μετά από πιστοποίηση), ενώ παρέχονται και ακαδημαϊκές γνώσεις προσαρμοσμένες ποσοτικά και ποιοτικά στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών.

Για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων εφαρμόζονται προγράμματα εξατομικευμένης διδασκαλίας και διδασκαλίας σε μικροομάδες, με βραχυπροσέσους και μακροπροσέσους στόχους, ενώ ταυτόχρονα παρέχεται συνεχής υποστήριξη από Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό-ΕΕΠ (ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, λογοθεραπευτή, εργοθεραπευτή, φυσικοθεραπευτή, σχολικό νοσηλεύτη).

Ιδιαίτερη σημασία για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, έχει η ειδικότητα του Επαγγελματικού Συμβούλου, ο οποίος ανήκει στο ΕΕΠ και στελεχώνει τα Ειδικά Γυμνάσια και Λύκεια. Ο Επαγγελματικός Σύμβουλος έχει συγκεκριμένα καθήκοντα σύμφωνα με το ΦΕΚ 449/2007, αλλά μόλις τα τελευταία τρία χρόνια έχει αρχίσει να εντάσσεται στις σχολικές μονάδες, αν και προβλέπεται νομοθετικά η πρόσληψη στελεχών της ειδικότητας εδώ και μια δεκαετία .

Από το Νοέμβριο του 2016 λειτουργεί για πρώτη φορά στο Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό και Γυμνάσιο Πατρών² υπηρεσία Επαγγελματικής Συμβουλευτικής παρέχοντας τις υπηρεσίες σε 131 μαθητές. Η υπηρεσία ξεκίνησε με βασικό σκοπό την ουσιαστική επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών και την καταπολέμηση του αποκλεισμού της ευπαθούς αυτής ομάδας από την αγορά εργασίας.

2. Συμπεράσματα και δράσεις από την εφαρμογή του θεσμού

Από την μέχρι στιγμής εφαρμογή της υπηρεσίας μπορούμε να σημειώσουμε τα εξής δεδομένα ως προς τις ανάγκες και τα αιτήματα των μαθητών, αλλά και των οικογενειών τους:

- Οι μαθητές διαθέτουν πολύ περιορισμένες γνώσεις και εμπειρίες από την αγορά εργασίας, ενώ διακρίνονται από δυσκολία προσαρμογής σε ξένο ή νέο περιβάλλον και έλλειψη δεξιοτήτων μετάβασης σε αγορά εργασίας
- Η συντριπτική πλειοψηφία των αποφοίτων του σχολείου (πάνω από 90%) είναι μακροχρόνια άνεργοι, με μηδενική προϋπηρεσία και με παντελή έλλειψη περεταίρω κατάρτισης
- Ασαφής εικόνα των μαθητών για τις ικανότητες, ενδιαφέροντα και προσωπικά χαρακτηριστικά τους με

2. Το σχολείο ιδρύθηκε το 2005 ως ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Α' και Β' Βαθμίδας Πάτρας και αποτελούσε μια αυτοτελή σχολική μονάδα με σκοπό την εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που ζουν στον νομό Αχαΐας.

ιδιαίτερα χαμηλό βαθμός επαγγελματικής αυτογνωσίας και ταυτότητας. Συνέπεια αυτών των δεδομένων είναι η τυχαία επιλογή ειδικοτήτων και τομέων κατάρτισης

- Ελλιπής πληροφόρηση μαθητών και οικείων τους για τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης ή περαιτέρω επαγγελματικής κατάρτισης
- Το οικογενειακό πλαίσιο είναι ιδιαίτερα επιβαρυντικό για την πορεία των μαθητών (Χαμηλό βιοτικό και μορφωτικό επίπεδο κηδεμόνων, μονογονεϊκές οικογένειες και υψηλά επίπεδα ανεργίας)
- Υπερπροστασία, υπερφόρτωση ή παραμέληση από το οικογενειακό ή σπανιότερα από το εργασιακό περιβάλλον
- Κοινωνική απομόνωση των μαθητών και μειωμένες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου
- Έντονη αναβλητικότητα, φόβος μπροστά στη λήψη επαγγελματικής και εκπαιδευτικής απόφασης και διστακτικότητα

Οι παραπάνω ανάγκες, αιτήματα και δεδομένα μας ώθησαν στο να θέσουμε τους παρακάτω στόχους στη συμβουλευτική διαδικασία:

- Η οργάνωση της υπηρεσίας από μηδενική βάση και η προβολή και ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας και των οικογενειών για την ύπαρξη της υπηρεσίας και τους σκοπούς της
- Η υποβοήθηση των μαθητών στη διερεύνηση των ενδιαφερόντων, των κλίσεων, των ικανοτήτων, των αξιών, των δυνατοτήτων και αδυναμιών

τους, ώστε να ληφθούν οι πλέον κατάλληλες για αυτούς αποφάσεις όσον αφορά την εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία τους.

- Η διασύνδεση με τοπικούς φορείς, οργανισμούς απασχόλησης / εκπαίδευσης και εργοδότες, με στόχο την εύρεση εργασιακών θέσεων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα μπορούν να ενταχθούν οι μαθητές και οι απόφοιτοί, η τοποθέτηση τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα και θέσεις μαθητείας, καθώς και η παρακολούθηση και στήριξη της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής πορείας τους.
- Η συνεχής επαγγελματική και εκπαιδευτική πληροφόρηση σε μαθητές, αποφοίτους και συγγενείς τους και η παροχή υπηρεσιών επαγγελματικής συμβουλευτικής σε οικογένειες
- Η ενημέρωση και πληροφόρηση της τοπικής κοινότητας για τις δυνατότητες επαγγελματικής αποκατάστασης των μαθητών και ταυτόχρονη συνεχής προβολή της μονάδας.

Η παραπάνω στοχοθεσία υπέδειξε αντίστοιχες δράσεις, οι οποίες εκπονήθηκαν κατά τη διάρκεια του έτους με πολύ θετικά αποτελέσματα:

- Καθημερινή συμβουλευτική υποστήριξη σε ζητήματα σχολικής καθημερινότητας σε αγαστή συνεργασία με τα υπόλοιπα στελέχη ΕΕΠ, τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας αλλά και με τους κηδεμόνες των μαθητών.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτογνωσίας, επικοινωνίας, αυτοπληροφόρησης στους μαθητές
- Ανίχνευση ικανοτήτων, ενδιαφερό-

ντων & προσωπικών χαρακτηριστικών και επιλογή κατάλληλης ειδικότητας στους μαθητές που επρόκειτο να λάβουν αντίστοιχη επαγγελματική απόφαση

- Ανάλυση μαθήματος Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε τελευταία τάξη Λυκείου, ώστε να προετοιμαστούν οι μαθητές για τη μετάβασή τους από το σχολείο στην αγορά εργασίας ή σε έτος Μαθητείας, το οποίο προβλέπεται για τους αποφοίτους των ΕΠΑΛ
- Εκπαίδευση σε μαθητές, αλλά και αποφοίτους προηγούμενων ετών³ ως προς της τεχνικές εύρεσης Εργασίας και τις δεξιότητες Διαχείριση Σταδιοδρομίας
- Επισκέψεις σε φορείς εκπαίδευσης για περεταίρω κατάρτιση (ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ, ΙΕΚ), σε τοπικές επιχειρήσεις και επαγγελματίες ειδικοτήτων αντιστοιχών αυτές του σχολείου⁴
- Ενθάρρυνση μαθητών και ενημέρωσή τους για δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, ώστε να αποκτήσουν συναίσθηση των δυνατοτήτων τους και νέες εκπαιδευτικές και προεπαγγελματικές εμπειρίες
- Συμβολή στο θεσμό μαθητείας των ΕΠΑΛ με αποστολή συγκεκριμένων τεκμηριωμένων προτάσεων στο

Υπουργείο, ώστε να επιτευχθεί η προσαρμογή του σε ΑμεΑ, με βάση ενδελεχή μελέτη της διεθνούς εμπειρίας και καλών πρακτικών μετάβασης σε σχολική πραγματικότητα

- Ανίχνευση δυνατοτήτων οργάνωσης σχολικού συνεταιρισμού και μελλοντική οργάνωσή του
- Επαφή με επιχειρήσεις και δημόσιους φορείς δυτικής Ελλάδας για τη μαθητεία των αποφοίτων του σχολείου
- Συνεχής επαγγελματική και εκπαιδευτική πληροφόρηση σε μαθητές, αποφοίτους και συγγενείς τους
- Πληροφόρηση κηδεμόνων για προκηρύξεις θέσεων και μέσων οικονομικής ενίσχυσης (επιδόματα, δυνατότητες ενίσχυσης, λοιπές κοινωνικές δομές) και αντίστοιχη παροχή υπηρεσιών επαγγελματικής συμβουλευτικής προς τα μέλη των οικογενειών για εύρεση εργασίας ή δυνατότητες κατάρτισης
- Προβολή σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικών δράσεων ή project σε ΜΜΕ
- Παροχή υπηρεσιών επαγγελματικής συμβουλευτικής σε όμορες σχολικές μονάδες και διοργάνωση ενημερωτικών επισκέψεων με στόχο τη συμπερίληψη⁵

3. Προβήκαμε σε αρχική επικοινωνία και μετέπειτα συμβουλευτική παρέμβαση σε αποφοίτους προηγούμενων ετών, αλλά και σε μέλη των οικογενειών τους

4. Όλοι οι μαθητές της τελευταίας τάξης του σχολείου προωθήθηκαν είτε σε δομές εκπαίδευσης, όπως τα ΕΠΑΣ είτε στο έτος μαθητείας και πρακτικής σε επιχειρήσεις είτε σε άλλες δομές μαθητείας ή εκπαίδευσης, ανάλογα με τις κλίσεις, ενδιαφέροντα, αλλά και ιδιαίτερες ανάγκες τους.

5. Καθερώθησαν ημέρες ξενάγησης και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο σχολείο μας, στο οποίο συμμετείχαν 102 μαθητές από γειτονικό Γυμνάσιο Γενικής Αγωγής. Οι μαθητές ενημερώθηκαν για τις επιλογές μετά το Γυμνάσιο και ιδιαίτερα για τα ΕΠΑΛ, ενώ μαθητές και καθηγητές της μονάδας μας ανά ειδικότητα έκαναν επίδειξη των εργαστηρίων και εκτέλεσαν βασικές τεχνικές εργασίες.

- Συμμετοχή σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα για ανάπτυξη καινοτόμας πλατφόρμας αναζήτησης εργασίας για ΑμεΑ σε εθνικό επίπεδο κατά το πρότυπο της πλατφόρμας EURES

Όλες οι παραπάνω δράσεις είχαν πολύ θετικά αποτελέσματα και επέτρεψαν στο να ενταχθεί πολύ ομαλά και με μεγάλη αποδοχή η νέα υπηρεσία στη σχολική μονάδα, ενώ αποτέλεσε οδηγό για επέκταση της υπηρεσίας τόσο στα ΕΕΕΚ, όσο σε άλλες αντίστοιχες δομές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Δυτική Ελλάδα τα επόμενα έτη.

Πρέπει ωστόσο να τονιστεί, ότι κομβικής σημασίας στην επιτυχία του θεσμού Επαγγελματικής Συμβουλευτικής σε μια αντίστοιχη μονάδα, αποτελεί η καθημερινή πολυεπίπεδη και αρμονική συνεργασία με τις υπόλοιπες ειδικότητες ΕΕΠ, τους εκπαιδευτικούς, τη διεύθυνση και τους κηδεμόνες των μαθητών. Δεν πρέπει να

ωστόσο να παραβλέψουμε το κλίμα και την κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Στην περίπτωση μας αποτέλεσε πολύ βοηθητικό στοιχείο το ότι η μονάδα διακρίνεται από:

- Έντονο προσανατολισμό στη έργο και διατήρηση της συνοχής της μονάδας μέσω ανάπτυξης κοινών ομαδοσυνεργατικών δράσεων και θετικών σχέσεων
- Κουλτούρα της αγοράς (τάση για ανανέωση και προσαρμογή σε μεταβαλλόμενες συνθήκες αγοράς εργασίας, καινοτομία, ρεαλισμό στόχων, συνθήκες δημιουργικότητας διεθνούς συνεργασίας)
- Έντονα ανθρωπιστικό και ανοικτό κλίμα
- Ευελιξία
- Προώθηση μαθητείας και προσομοίωσης εργασίας εντός σχολικής μονάδας

*Κωνσταντίνος Τσαπουρνάς**, *Ανδρέας Οικονόμου***, *Αρχοντούλα Ανέστη****
**ΣΥΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ “ΜΗΤΡΩΟΥ ΕΘΕΛΟΝΤΩΝ
ΕΜΠΕΙΡΟΓΝΩΜΟΝΩΝ” ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ
ΑΠΟ ΤΟ 12Ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**

Στην εργασία παρουσιάζεται η σύσταση και αξιοποίηση Μητρώου Εθελοντών Εμπειρογνομόνων, τελειοφοίτων και αποφοίτων του Προγράμματος Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., οι οποίοι επιθυμούν να συνδράμουν στην υποστήριξη Προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας σχολικών μονάδων. Ως αποτελέσματα της συνεργασίας αυτής, η οποία ολοκλήρωσε ήδη δύο σχολικές χρονιές, παρουσιάζονται οι καλές πρακτικές του 12ου Γυμνασίου Θεσσαλονίκης, το οποίο χρησιμοποίησε το Μητρώο σε συνεργασία με τον υπεύθυνο Σ.Ε.Π. του ΚΕ.ΣΥ.Π. Λευκού Πύργου Θεσσαλονίκης.

Λέξεις-κλειδιά: Αγωγή Σταδιοδρομίας, Εθελοντές, Εμπειρογνώμονες, Μητρώο Εμπειρογνομόνων

Εισαγωγή

Τα Προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας (Π.Α.Σ.) αποτελούν θεσμικό πλαίσιο υποστήριξης και ενίσχυσης της αυτογνωσίας των μαθητών/τριών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η συνεργασία φορέων προβλέπεται από την εγκύκλιο Σχολικών Δραστηριοτήτων κατόπιν σχετικής έγκρισης του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και

Θρησκευμάτων (Υ.Π.Ε.Θ.) και οριοθετείται ως εμπειρία από την πράξη. Με τη λειτουργία μητρώου εθελοντών εμπειρογνομόνων του Π.Ε.ΣΥ.Π. παρέχεται η δυνατότητα αξιοποίησης ειδικών γνώσεων επιστημόνων από αντικείμενα σπουδών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης υπό το φως των βασικών αρχών της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού που ως απόφοιτοι του τμήματος ειδίκευσης του

* Ο Κ.Τ. είναι υπεύθυνος Σ.Ε.Π. στο ΚΕ.ΣΥ.Π. Λευκού Πύργου. Επικοινωνία: Εθνικής Αμύνης 8, Θεσσαλονίκη, τηλ.2310230613, tsapman@sch.gr

** Ο Α.Ο. είναι επίκουρος καθηγητής της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. παράρτημα Θεσσαλονίκης. Επικοινωνία:

*** Η Α.Α. είναι διευθύντρια του 12ου Γυμνασίου Θεσσαλονίκης.

Π.Ε.ΣΥ.Π. μπορούν να εφαρμόσουν. Παράλληλα δίνεται η δυνατότητα εισήγησης νέων θεωριών στήριξης της αυτογνωσίας και της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριων καθώς και νέων προτάσεων σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας, υπό την επιστημονική ευθύνη και εποπτεία του υπευθύνου Σ.Ε.Π. του ΚΕ.ΣΥ.Π. Λευκού Πύργου.

Σκοπός της εργασίας είναι η σύσταση και η αξιοποίηση μητρώου εθελοντών εμπειρογνομόνων, τελειοφοίτων και αποφοίτων του Προγράμματος Ειδικεύσεως στην Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό (Π.Ε.ΣΥ.Π.) της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., οι οποίοι στο πλαίσιο του εθελοντισμού και της κοινωνικής συν ευθύνης, επιθυμούν να συνδράμουν στην υποστήριξη Π.Α.Σ. σχολικών μονάδων υπό την εποπτεία και τις οδηγίες του υπευθύνου Σ.Ε.Π. στο ΚΕ.ΣΥ.Π. Λευκού Πύργου σύμφωνα με την ισχύουσα εγκύκλιο της Διεύθυνσης Σ.Ε.Π.Ε.Δ. του Υ.Π.Ε.Θ. που έχει αποσταλεί στις σχολικές μονάδες κατά την έναρξη του σχολικού έτους με θέμα: Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (αριθ. πρωτ: 178852/ΓΔ4/6-11-2015).

Σύμφωνα με την παράγραφο 1.6 της εγκυκλίου, η συνεργασία με άλλους φορείς μέσα στο χώρο των σχολικών μονάδων προβλέπεται με την έγκριση του φορέα από την αντίστοιχη Διεύθυνση του Υ.Π.Ε.Θ. (ετήσιας διάρκειας) και τη σύμφωνη γνώμη του Συλλόγου Διδασκόντων της σχολικής μονάδας. Ως εκ τούτου, το ΚΕ.ΣΥ.Π. Λευκού Πύργου για τη συνεργασία του με το Π.Ε.ΣΥ.Π. ως προς τη σύσταση και την ετήσια λειτουργία του Μητρώου Εθελοντών

Εμπειρογνομόνων, ζήτησε και έλαβε εγκρίσεις από τη Διεύθυνση Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων (Σ.Ε.Π.Ε.Δ.) του Υ.Π.Ε.Θ. (αριθ. πρωτ: 163847/10-10-2014) για τα Π.Α.Σ. του σχολικού έτους 2014-15 και από τη Γενική Διεύθυνση Σπουδών Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης (αριθ. πρωτ. Φ22/5305/Δ2/15-01-2016 για τα Π.Α.Σ. του σχολικού έτους 2015-16. Ως εκ τούτου, το σχολικό έτος 2015-16 επαναλήφθηκε η λειτουργία του τοπικού μητρώου με τον υπεύθυνο του ΚΕ.ΣΥ.Π. Λευκού Πύργου και η συνεργασία της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Θεσσαλονίκης στα πλαίσια του Μητρώου Εθελοντών Εμπειρογνομόνων διευρύνθηκε με εγκρίσεις από το Υ.Π.Ε.Θ. για:

- το ΚΕ.ΣΥ.Π. Νεάπολης,
- το ΚΕ.ΣΥ.Π. Λαγκαδά,
- το ΚΕ.ΣΥ.Π. Κιλκίς,
- έναν υπεύθυνο Σ.Ε.Π. του ΚΕ.ΣΥ.Π. Βέροιας
- και έναν υπεύθυνο Σ.Ε.Π. του ΚΕ.ΣΥ.Π. Θέρμης.

Το προπαρασκευαστικό χρονοδιάγραμμα υλοποίησης της πρότασης προέκυψε μετά από συμφωνία του επίκουρου καθηγητή της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. - Παράρτημα Θεσσαλονίκης και επιστημονικά υπευθύνου του μητρώου εθελοντών-εμπειρογνομόνων Δρα. Οικονόμου Ανδρέα και των προαναφερόμενων υπευθύνων Σ.Ε.Π. και περιλαμβάνει τα εξής βήματα και ενέργειες:

- Στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (Παράρτημα Θεσσαλονίκης): ενημέρωση των τελειοφοίτων του Π.Ε.ΣΥ.Π. ως υποψηφίων μελών του μητρώου εθελοντών εμπειρογνομόνων από τους

υπευθύνους Σ.Ε.Π των ΚΕ.ΣΥ.Π. που περιλαμβάνει: τη λειτουργία του ΚΕ.ΣΥ.Π., την ερμηνεία της εγκυκλίου Σχολικών Δραστηριοτήτων για την Αγωγή Σταδιοδρομίας, την παρουσίαση μοντέλων εφαρμογής της εγκυκλίου σύμφωνα με τις προτεινόμενες θεματικές ενότητες, την ενημέρωση για το αρχείο των παλαιότερων Π.Α.Σ. -σχέδια, παραδοτέα, παρουσιάσεις- που διαθέτουν τα ΚΕ.ΣΥ.Π.

- Προτείνεται σε κάθε υποψήφιο εθελοντή-μέλος του μητρώου εμπειρογνομόνων να αποστείλει σε έναν υπεύθυνο Σ.Ε.Π. πρότυπο σχέδιο Π.Α.Σ.
- Τα σχέδια αυτά εκπονούνται, στη συνέχεια, παρουσιάζονται και σχολιάζονται.
- Αποστέλλονται από τους εθελοντές-εμπειρογνώμονες στον/στους υπεύθυνο/νους Σ.Ε.Π., των στοιχείων προβολής τους σύμφωνα με την πρόταση για τη σύσταση των τοπικών μητρώων εθελοντών-εμπειρογνομόνων και ανάρτησή των, στις ιστοσελίδες των κατά τόπους ΚΕ.ΣΥ.Π. με την εποπτεία του υπευθύνου Σ.Ε.Π.
- Γίνεται ενημέρωση από τις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που ανήκουν τα προαναφερόμενα ΚΕ.ΣΥ.Π., των αντίστοιχων σχολικών μονάδων ευθύνης τους για το σκοπό των κατά τόπους μητρώων εθελοντών-εμπειρογνομόνων, τη λειτουργία τους χωρίς δαπάνη για το δημόσιο και την αποστολή του μητρώου στα σχολεία που υλοποιούν Π.Α.Σ.

- Ακολουθεί παρακολούθηση τριών συνεδριών Ατομικής Συμβουλευτικής σε ΚΕ.ΣΥ.Π. που επιλέγει ο εθελοντής με τον συντονισμό του υπευθύνου Σ.Ε.Π. και τη σύμφωνη γνώμη του συμβουλευόμενου κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Μετά τη σύσταση του τοπικού μητρώου εθελοντών εμπειρογνομόνων, την αποστολή του στις σχολικές μονάδες και την ανάρτησή του στην ιστοσελίδα του ΚΕ.ΣΥ.Π. με την εποπτεία του υπευθύνου Σ.Ε.Π., ακολουθεί η επιλογή εθελοντή από το σχολείο σύμφωνα με τη θεματική ενότητα του Π.Α.Σ. για την περαιτέρω επικοινωνία και την έναρξη της συνεργασίας. Συγκεκριμένα η διεύθυνση της σχολικής μονάδας αποφασίζει αν υπηρετεί τον σκοπό του Π.Α.Σ. η επιλογή ενός εθελοντή, λαμβάνοντας υπόψη τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά του που εμφανίζονται στον πίνακα που ακολουθεί, το σχέδιο υποβολής του προγράμματος που έχει εγκριθεί καθώς και τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών που έχουν αναλάβει και συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Ο υπεύθυνος Σ.Ε.Π. μπορεί να συνδράμει ως προς την επιλογή εθελοντή αν υπάρξει σχετικό αίτημα από τη σχολική μονάδα. Η πρώτη επίσκεψη του εθελοντή στο σχολείο αποσκοπεί στη γνωριμία με τη διοίκηση και τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν και συμμετέχουν στο πρόγραμμα ώστε να αποκτήσει ιδιαν αντίληψη για το πρόγραμμα και τα χαρακτηριστικά της ομάδας των μαθητών/τριων. Στη συνέχεια, ο εθελοντής αποστέλλει στον υπεύθυνο Σ.Ε.Π. τις προτάσεις του για την περαιτέρω υποστήριξη του προγράμματος ώστε να εγκριθούν και τις παρουσιάζει

στην διοίκηση και στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Οι προτάσεις μπορούν να περιλαμβάνουν δράσεις σύμφωνα με το θέμα του προγράμματος, όπως εκπαιδευτικές επισκέψεις, παροχή υλικού και ιστοσελίδων για περαιτέρω έρευνα καθώς και την ενδεχόμενη παρουσίαση ειδικών εισηγήσεων που να αφορούν το θέμα του προγράμματος στην ομάδα των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια συναντήσεων της ομάδας (εκτός αναλυτικού προγράμματος) με τη σύμφωνη γνώμη της διεύθυνσης του σχολείου και την παρουσία των εκπαιδευτικών του προγράμματος. Κάθε εθελοντής του μητρώου μπορεί να πραγματοποιήσει μέχρι τρεις επισκέψεις στο σχολείο για την υποστήριξη του Π.Α.Σ., σύμφωνα με τον προγραμματισμό, τις υποδείξεις της διεύθυνσης του σχολείου και την εποπτεία του υπευθύνου Σ.Ε.Π. του τοπικού ΚΕ.ΣΥ.Π. καθώς και να παρακολουθήσει ή συμμετάσχει στην τελική παρουσίαση του προγράμματος εντός του σχολείου ή σε αντίστοιχη ημερίδα που διοργανώνει το ΚΕ.ΣΥ.Π.

Δύο καλές πρακτικές

Το 12ο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης, στη διάρκεια του σχολικού έτους 2014-2015, επέλεξε και αξιοποίησε τέσσερις εθελοντές εμπειρογνώμονες του Μητρώου για την υποστήριξη δύο Π.Α.Σ. του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, τα προγράμματα:

1. «Εργασία και άτομα με αναπηρία» και
2. «Υιοθετώ χώρο εργασίας - Το Γηροκομείο της ενορίας μας: Επαγγέλματα στο χώρο του Γηροκομείου».

Το μητρώο, το σχολικό έτος 2014-2015, περιλάμβανε 39 εμπειρογνώμονων του Π.Ε.ΣΥ.Π. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., για την υποστήριξη Π.Α.Σ. των Σχολικών Μονάδων του ΚΕ.ΣΥ.Π. Λευκού Πύργου. Η Διευθύντρια του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί που ανέλαβαν και υλοποίησαν Π.Α.Σ. επέλεξαν και αξιοποίησαν 4 εμπειρογνώμονες με τα παρακάτω προφίλ:

1. ΠΕ30 ΤΕ Κοινωνικής Εργασίας, 5 χρόνια εργασία στο «Βοήθεια στο Σπίτι», 4 χρόνια στην Ειδική Αγωγή 1 χρόνο στο Γ. Νοσοκομείο Άγιος Πάυλος, Πτυχίο Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. - Ε.Π.ΠΑΙ.Κ., Πρακτική στο Κέντρο Ψυχικής Υγείας Θεσσαλονίκης.
2. ΠΕ70 Δασκάλα, Φυσικομαθηματική Σχολή Α.Π.Θ. (Τμήμα Φυσικής), Π.Τ.Δ.Ε. Θεσσαλονίκης. 23 χρόνια παιδαγωγός στην Ειδική Αγωγή. Πιστοποίηση Η/Υ (ECDL). Πιστοποίηση Α' και Β' επιπέδου στις Νέες Τεχνολογίες.
3. ΠΕ 18.10 Νοσηλευτικής, Πτυχίο Νοσηλευτικής, Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Εμπειρίας (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.), Κατάρτιση στην ειδικότητα «Τεχνικός λήψης φωτογραφίας», Καθηγήτρια Νοσηλευτικής σε Ε.Π.Α.Λ., Ι.Ε.Κ., Ε.Π.Α.Σ. Ο.Α.Ε.Δ. (506 ώρες), Συμμετοχή στα ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus (Ισπανία) και Ε.Υ.Σ. (Πορτογαλία) Ισπανικά (B2), Αγγλικά (B2), Γαλλικά (B2), Πορτογαλικά (A2), Γνώσεις υπολογιστή, Συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα στα πλαίσια του «Youth in Action» (Σερβία, Ρουμανία, Πολωνία), Παρακολούθηση σεμιναρίων. Ενδιαφέροντα:

μουσική, συναυλίες, κινηματογράφος, ταξίδια, εκθέσεις τέχνης, φωτογραφία, λογοτεχνία.

4. ΠΕ1833, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα ειδίκευσης στην Ορθόδοξη Θεολογία, Πτυχίο ΤΕΙ Ηπείρου του Τμήματος Βρεφονηπιοκομίας. Επαγγελματική εμπειρία: Ιδιοκτήτρια Επιχείρησης Παιδικού Σταθμού-Βρεφονηπιοκόμος. Διδακτική Εμπειρία: α) Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης - Εργαστηριακός Συνεργάτης, Προϋπηρεσία ως ωρομίσθια (ΙΕΚ, ΔΙΕΚ, ΕΠΑΣ-ΟΑΕΔ, Β/βάθμια, ΤΕΙ). Ξένες γλώσσες (Αγγλικά, Ισπανικά). Πτυχίο Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Δημοσιευμένο έργο. Επιμορφωτικά σεμινάρια σε εκπαιδευτικά θέματα.

Επίλογος

Ήδη για το σχολικό έτος 2016-17 έχει εγκριθεί από τη Γενική Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (αρ. πρωτ. 15241/Δ2/31-1-2017) η συνεργασία του Π.Ε.ΣΥ.Π. Θεσσαλονίκης με τα ΚΕ.ΣΥ.Π. Λευκού Πύργου, Νεάπολης, Κιλκίς, Βέροιας και Πολύγυρου

για τη σύσταση τοπικών Μητρώων Εθελοντών Εμπειρογνομόνων, με τη λειτουργία των οποίων ο υπεύθυνος Σ.Ε.Π. έχει τη δυνατότητα της διαθεματικής ενημέρωσης και έμπνευσης των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να αναλάβουν Π.Α.Σ., τόσο κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος όσο και της υποστήριξης του κατά τη διάρκεια υλοποίησης εντός της σχολικής χρονιάς και στο τέλος κατά την προβολή του. Παράλληλα σχεδιάζετε από το ΚΕ.ΣΥ.Π. Λευκού Πύργου η αξιοποίηση των εθελοντών εμπειρογνομόνων σε δίκτυα Μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο σε συνεργασία με τον υπεύθυνο Αγωγής Υγείας της ΔΠΕ Ανατολικής Θεσσαλονίκης καθώς και σε δίκτυο των παραπάνω ΚΕ.ΣΥ.Π. για την υποστήριξη Π.Α.Σ. σχολείων Ειδικής Αγωγής. Το εξαιρετικά πολύποικило επιστημονικό υπόβαθρο των εθελοντών εμπειρογνομόνων διαμέσου των Π.Α.Σ. ενισχύει την παρουσία των προγραμμάτων στο σχολείο καθώς και την αυτογνωσία των μαθητών, θεωρακίζοντας την εμπιστοσύνη τους στο αναλυτικό πρόγραμμα και ισχυροποιώντας την αυτοεικόνα τους στην αγορά εργασίας του μέλλοντος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Υ.Α. 92984/10-08-2012 «Καθορισμός των οργάνων, των κριτηρίων και της διαδικασίας επιλογής και τοποθέτησης των Υπευθύνων Σχολικού Επαγγελματικού (Σ.Ε.Π.) στα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.) καθώς και των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του».

Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (αριθ. πρωτ: 178852/ΓΔ4/6-11-2015).

1. Τα Νέα της ΕΛΕΣΥΠ

- i. Την Παρασκευή 3 Νοεμβρίου 2017, η Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, σε συνεργασία με τη Δ/ση Δευτεροβάθμιας Γ' Αθήνας και το 4ο ΓΕΛ Αιγάλεω, πραγματοποίησε ομιλία - συζήτηση με θέμα: «Συναισθήματα και Διατροφή» και με εισηγήτριες την κ. Ιωάννα Σούχλα, ψυχολόγο και την κα Νικηταρά Κατερίνα, διαιτολόγο.
- ii. Η Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.) θεωρώντας γόνιμο και αναγκαίο τον επιστημονικό προβληματισμό που αφορά σε θέματα Τέχνης/Δημιουργικότητας και Συμβουλευτικής, διοργάνωσε και ολοκλήρωσε με ιδιαίτερη επιτυχία το ετήσιο επιστημονικό συνέδριό της, με θέμα: «Η ζωή ως τέχνη ή η τέχνη της ζωής; Η Τέχνη στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομία, την Εκπαίδευση και την Απασχόληση». Το Συνέδριο πραγματοποιήθηκε στις 28 & 29 Ιανουαρίου 2018 στο Webster Athens Cultural Center (Μάρκου Αυρηλίου 5 και Κυρρήστου, Πλάκα, Αθήνα) με πολλούς και ιδιαίτερα αξιόλογους ομιλητές τους οποίους το ΔΣ της ΕΛΕΣΥΠ συγχαίρει και ευχαριστεί ιδιαίτερα.
- iii. Στο πλαίσιο της προσπάθειας για αναβάθμιση του θεσμού της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη χώρα μας, το ΔΣ της ΕΛΕΣΥΠ έχει επικοινωνήσει με τους αρμόδιους φορείς του Υπουργείου Παιδείας και του ΕΟΠ-ΠΕΠ. Δυστυχώς όμως, δεν έχει ακόμη κάποια θετική εξέλιξη για να ανακοινώσει.
- iv. Την Τετάρτη 21 Μαρτίου 2018, το ΔΣ της ΕΛΕΣΥΠ πραγματοποίησε στην Αθήνα, στην αίθουσα 203-204 της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., εσπερίδα με θέμα: «**«Αξίες- Ηγεμονία- Κοινωνική Αλλαγή»**» με ομιλητή τον κ. **Γιάννη Μαρμαρινό**, ομ. Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ.

2. Βιβλία-Περιοδικά

- i. Από τη Νιζέττα Αναγνωστοπούλου, Ψυχολόγο, Μ.Α.ΑrTrpsy. ECPH, Πρόεδρο Κ.Τ.Ψ. ενημερωθήκαμε ότι έχει κυκλοφορήσει το 1ο τεύχος του περιοδικού της Εικαστικής Θεραπείας με τίτλο «Τετράδια Εικαστικής Ψυχοθεραπείας», μέσω του ιστότου www.art-therapy.gr/tetradia/
Όπως σημειώνει: *«Πιστεύουμε ότι: Η Εικαστική Θεραπεία είναι ένας τρόπος να επωλωθεί το χάσμα. Είναι ένας τρόπος να γεμίσει το κενό. Το κενό της καρδιάς, της μνήμης, το κενό που αφήνει πίσω του ένα τραύμα. Με τα «Τετράδια Εικαστικής Ψυχοθεραπείας» προσδοκούμε να καλύψουμε κι εμείς ένα κενό. Το κενό της ενημέρωσης για τα θέματα του κλάδου της Εικαστικής Ψυχοθεραπείας (Art-therapy). Επίσης να δημιουργήσουμε έναν τόπο συνάντησης για τους επαγγελματίες εικαστικούς θεραπευτές, για τους εκπαιδευόμενους στην Εικαστική Θεραπεία και εν γένει για ανθρώπους που ενδιαφέρονται για την Εικαστική Θεραπεία, τις εφαρμογές και τα οφέλη της. Σας προσκαλούμε να συμμετέχετε και εσείς στα «Τετράδια Εικαστικής Ψυχοθεραπείας» στέλνοντας μας ειδήσεις, νέα και άρθρα που αφορούν σχετικά θέματα στο artpsy@otenet.gr.*

- ii. 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/>
- iii. Κυκλοφόρησε στο διαδίκτυο το νέο τεύχος του περιοδικού **Hellenic Pedagogical Cosmos**.
- iv. Λάβαμε το περιοδικό **Νέα Παιδεία**, καθώς και το **Newsletter** της Νέας Παιδείας με ιδιαίτερα, όπως πάντοτε, ενδιαφέροντα άρθρα και ενημερώσεις.

3. Ενημέρωση που λάβαμε

- i. Σας ενημερώνουμε ότι αναρτήθηκε το νέο τεύχος της περιοδικής έκδοσης «**Πολιτικές και Κοινωνικές Επιστήμες**», στην ιστοσελίδα <http://politika.inpatra.gr>. Η υποβολή κειμένων είναι συνεχής και δεν υπάρχει χρονικός περιορισμός για την κυκλοφορία του επομένου τεύχους.
- ii. Η ημερίδα του προγράμματος ESTI@: Ολοκληρωμένες κοινωνικές υπηρεσίες με θέμα «Από την κοινωνική αλληλεγγύη στην εργασιακή ένταξη. Το καινοτόμο έργο ESTI@ του δήμου Αθηναίων» παρουσιάζεται την Παρασκευή 18 Μαΐου 2018 9:00- 16:30 στο Πνευματικό Κέντρο Δήμου Αθηναίων, Αμφιθέατρο Αντώνης Τρίτσης (Ακαδημίας 50, Αθήνα)
- iii. Ενημερωθήκαμε για το Περιοδικό δρόμου «σχεδιά»: Η «σχεδιά» της αγκαλιάς και της ανθρώπινης επαφής. Αποδαιμονοποιούμε τη σωματική επαφή, ξαναβάζοντας στις ζωές μας το χάδι και την αγκαλιά, βρίσκουμε έναν τουρίστα στο σαλόνι μας, εξεγερόμαστε εναντίον της σχεδιασμένης απαξίωσης των προϊόντων, αναδεύουμε τη συλλογική μνήμη της μετανάστευσης, αναβιώνουμε το αίσθημα της παιδικής χαράς, ανεβάζουμε παραστάσεις αυτογνωσίας, τρέχουμε για τους πρώτους της ζωής, εκφράζουμε την ευγνωμοσύνη μας για αυτά που έχουμε. Αυτά και άλλα πολλά μόνο στη «σχεδιά» Μαΐου 2018.
- iv. Το ΚΕΣΥΠ Σάμου διοργάνωσε Ημερίδα Επαγγελματικού Προσανατολισμού με τίτλο «Ένστολα Επαγγέλματα» ε την Πέμπτη 26 Απριλίου 2018 στην αίθουσα εκδηλώσεων του δημαρχείου στο Βαθύ Σάμου. Στην Ημερίδα μίλησαν Αξιωματικοί από όλους του κλάδους των Ενόπλων Δυνάμεων, Στρατό Ξηράς, Πολεμικό Ναυτικό, Πολεμική Αεροπορία, την Αστυνομία και τη Πυροσβεστική. ΚΕΣΥΠ Σάμου, Υπεύθυνοι ΣΕΠ: Βασιλική Αραμπατζή και Βασίλης Τάτσης, e-mail: kesypsamou@gmail.com, mail@kesyp.sam.sch.gr

