

**ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ
ΚΑΙ
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

**REVIEW
OF COUNSELLING AND GUIDANCE**

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

177-198

43-64

35-46

ΤΡΙΜΗΝΗ
ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ - ΠΡΟΞΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

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

QUARTERLY
REVIEW OF COUNSELLING AND GUIDANCE

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

Τεύχος 68-69, Μάρτιος-Ιούνιος 2004
Volume 68-69, March-June 2004

Συντακτική Επιτροπή

- Αρχάγγελος Γαβριήλ (τ. Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ2), Πόντου 52 Αθήνα, τηλ. 210-7779122
- Ευστάθιος Δημητρόπουλος (Καθηγητής ΤΕΙ Αθηνών και Παιδαγωγικής Σχολής της ΣΕΛΕΤΕ) Τ.Θ. 600 77, 153 01 Αγία Παρασκευή, τηλ. 210 6390497.
- Χρυσούλα Κοσμίδου – Hardy (Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Διδάσκουσα στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (407 (Π.Δ.)), Σκύρου 52, 113 62, Αθήνα, τηλ. 210-8234354
- Παν. Α. Σαμοΐλης (Υπεύθυνος ΣΕΠ Νομαρχίας Αθήνας), (Βλ. παρακάτω)

Υπεύθυνος Συντονιστής: Μιχάλης Κασσωτάκης, Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστημιούπολη, Άνω Ιλίσια, 157 84 Αθήνα, τηλ. 210 7277527 e-mail: MiKassot@ppp.koa.gr. Οι εργασίες για δημοσίευση στο περιοδικό και οι συνδρομές πρέπει να στέλνονται στον Παναγ. Α. Σαμοΐλη, Κ. Φλώρη 3, 113 63 Άνω Κυψέλη, τηλ. 210-8828095. Αυτή είναι και η επίσημη διεύθυνση της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Διοικητικό Συμβούλιο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

- **Πρόεδρος:** Παν. Α. Σαμοΐλης
- **Αντιπρόεδρος:** Μιχάλης Κασσωτάκης
- **Γραμματέας:** Αρχάγγελος Γαβριήλ
- **Ταμίας:** Ιωάννης Μαρμαρινός
- **Μέλος:** Σπύρος Κρίβας

Κεντρική Διάθεση:

Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ»

Εμμ. Μπενάκη 59, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 210 3891800 - fax: 210 3836658

• Ζωοδ. Παγγής 21 & Τζαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 210 3302033 - fax: 210 3817001

• Μοναστηρίου 183, 54 627 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: 2310 500035 - fax: 2310 500034

• Μαιζώνος 1 & Καρόλου 32, 262 23 Πάτρα. Τηλ.: 2610 620384 - fax: 2610 272072

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

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

Διάθεση του περιοδικού:

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

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

Λιανική πώληση (για το 2004): τιμή απλού τεύχους 4,5 ευρώ, διπλού τεύχους 7,5 ευρώ.

3. Συνδρομές (απευθείας από τις εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ»):
Ετήσια (2004) εσωτερικού: φυσικά πρόσωπα, βιβλιοθήκες, σχολεία κ.λπ.
16 ευρώ. Κύπρου: Λίρες 15. Εξωτερικού: 35\$.

Αποστέλλεται και ταχυδρομικά

Copyright 2003: «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ» - ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

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

ISSN 1105-2449

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ CONTENTS

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

A. ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ – AN INTRODUCTORY WORD

B. ΚΡΙΤΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ.

- α. Αρχάγγελος Γαβριήλ, Σκέψεις για τον εθελοντισμό 7-8
- β. Μιχάλης Κασσωτάκης, Η στελέχωση των υπηρεσιών
επαγγελματικού προσανατολισμού στη χώρα μας με
ειδικευμένο προσωπικό..... 9-10
- γ. Χρυσούλα Κοσμίδου - Hardy, Η οργάνωση δραστηριοτήτων και
ερευνητικών σχεδίων στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης:
Και ο ευέλικτος ΣΕΠ; 11-16
- δ. Παναγιώτης Σαμοΐλης, Σχολικός Επαγγελματικός
Προσανατολισμός και Επικοινωνιακή Τακτική 17-18

Γ. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΑΡΘΡΑ – ΕΡΕΥΝΕΣ

1. Χριστίνα Αθανασιάδου, Γραφείο διασύνδεσης Α.Π.Θ. Υπηρεσίες
Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε μαθητές και μαθήτριες του
Νομού Θεσσαλονίκης 19-31
2. Ευγενία Κατσιγιάννη και Σπύρος Κρίβας, Στάσεις γονέων και
δασκάλων απέναντι στην επαγγελματική αποκατάσταση των
ατόμων με ειδικές ανάγκες: Προτάσεις Συμβουλευτικής..... 32-42
3. Γεώργιος Κλεφτάρας, Η εικόνα του σώματος και η σημασία
της στην ψυχολογική Συμβουλευτική ατόμων με σωματικές
δυσλειτουργίες 43-64
4. Θεόδωρος Λιανός και Μιχάλης Κασσωτάκης, Οι Έλληνες
απόφοιτοι παν/μίων του εξωτερικού: Τα κοινωνικο-οικονομικά
χαρακτηριστικά τους και η ένταξή τους στην αγορά εργασίας 65-94
5. Δήμητρα Πάντα, Τηλεργασία: Μια μορφή ευέλικτης
απασχόλησης 95-104
6. Ιωάννα Παπαβασιλείου-Αλεξίου, Προσανατολισμός στην
Εκπαίδευση Ενηλίκων: Αναγκαιότητα και λειτουργία 105-118
7. Ηλίας Παπαγεωργίου, Επαγγελματικός Προσανατολισμός
παιδιών πολύτεκνων οικογενειών 119-133
8. Γεωργία Στεφάνου, Δια-βίου Συμβουλευτική σταδιοδρομίας:
Συμβουλευτική σταδιοδρομίας των εργαζόμενων μητέρων 134-154

Δ. ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ – ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

1. Νικόλαος Κωνσταντινίδης, Κων/νος-Παναγιώτης Κωστόπουλος
Κων/νος Πατάγιας, Ιωάννα Παπανικολάου, Παιχνίδια
Επαγγελματικού Προσανατολισμού 155-166

2. Γεωργία Κωστοπούλου, ΚΕΣΥΠ και εφαρμογή ΣΕΠ στην τάξη	167-169
1. Στέλλα Λενάκη, Γνωρίζω το σήμερα, σχεδιάζω το αύριο	170-175

Ε. ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

1. Λαυρέντιος Γ. Δελλασούδας (2004). Σχολικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός ατόμων με αναπηρία: Από τη θεωρία στην πράξη Παρουσίαση από τον κ. Μιχάλη Κασσωτάκη	177-178
---	---------

ΣΤ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΤΑ ΝΕΑ ΤΗΣ ΕΛΕΣΥΠ (Επιμέλεια: Παναγ. Σαμοΐλης)

1. Η Ημερίδα του Νοεμβρίου 2003	179
2. Γενική Συνέλευση των Μελών της ΕΛΕΣΥΠ	179-180
3. Τεύχη της ΕΛΕΣΥΠ.....	180
4. Υπενθυμίζουμε στα μέλη μας	180-181
5. Βιβλία και Περιοδικά που Λάβαμε	181

Δύο Λόγια από τη Συντακτική Επιτροπή

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

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

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

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

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

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

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

Η Συντακτική Επιτροπή

INTRODUCTORY REMARKS FROM THE EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

The Editorial Board

Σκέψεις για τον Εθελοντισμό

Η ανάληψη της διοργάνωσης των Ολυμπιακών αγώνων από τη χώρα μας και η πολυδιαφημισμένη επιστράτευση μεγάλου αριθμού εθελοντών για τη διεξαγωγή τους, έδωσε πλατιά δημοσιότητα στο κίνημα του εθελοντισμού. Το κίνημα αυτό βέβαια υπήρχε πάντοτε αλλά ξαφνικά έγινε αντιληπτό από όλους ότι τα τελευταία χρόνια γνωρίζει μια εξαιρετική άνθιση.

Φυσικά ο εθελοντισμός δεν είναι ελληνική εφεύρεση. Στον τομέα αυτό έχουν προηγηθεί άλλοι λαοί, με πρωτοπόρους ίσως τους Αμερικανούς. Ήδη από το 1835 ο Alexis De Toqueville στο έργο του «De la Démocratie en Amérique» με θαυμασμό παρατηρούσε ότι οι πολίτες των Ηνωμένων Πολιτειών με την εθελοντική τους εργασία χτίζουν και λειτουργούσαν εκκλησίες, σχολεία, νοσοκομεία, φυλακές, προσέφεραν κοινωνικές υπηρεσίες. Την ίδια εποχή ο εθελοντισμός στην Ευρώπη ήταν υποτυπώδης και περιοριζόταν κυρίως στους κόλπους της εκκλησίας. Δεν είμαστε απολύτως σε θέση να διαπιστώσουμε τα αίτια της αμερικάνικης υπεροχής σ' αυτό τον τομέα. Ίσως τούτο να οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο δημιουργήθηκε το δημοκρατικό Αμερικάνικο κράτος, σίγουρα όμως θα πρέπει να έπαιξε σημαντικό ρόλο και η μεγάλη οικονομική ανάπτυξη του. Αν δεν έχεις να φας, δεν έχεις περιθώρια να εργάζεσαι αφιλοκερδώς.

Η ευημερία που γνώρισε τις τελευταίες δεκαετίες ο δυτικός κόσμος οδήγησε στη διάδοση του κινήματος του εθελοντισμού σε όλες τις δημοκρατικές χώρες. Εθελοντικά κινήματα βέβαια υπήρχαν και υπάρχουν και στα αυταρχικά καθεστώτα, αλλά δεν ξέρουμε κατά πόσο ελεύθερη είναι η θέληση όλων εκείνων που προσφέρουν σε αυτά δωρεάν τις υπηρεσίες τους. Αντίθετα, στις δημοκρατίες οι πολίτες γίνονται εθελοντές χωρίς καμιά πίεση άνωθεν. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι τα κίνητρα όλων των εθελοντών είναι πάντοτε τα ίδια. Ιδίως μεταξύ των νέων παρατηρούνται μεγάλες διαφορές. Υπάρχουν φυσικά οι απόλυτα ανιδιοτελείς, οι οποίοι προσφέρουν την εργασία και τις υπηρεσίες τους ιεραποστολικά, χωρίς καμιά υστερόβουλη σκέψη. Υπάρχουν όμως και άλλοι, οι οποίοι χρησιμοποιούν τον εθελοντισμό για την επίτευξη ομολογημένων αλλά και ανομολόγητων σκοπών.

Δεν είναι, νομίζουμε, τυχαίο ότι η μεγάλη ανάπτυξη του εθελοντισμού συμβαδίζει αντίστοιχα με τη ραγδαία αύξηση της ανεργίας των νέων. Η προσχώρηση πολλών στον εθελοντισμό συχνά αποβλέπει στην απόκτηση εργασιακής εμπειρίας που είναι απαραίτητη για τη διεκδίκηση αργότερα κάποιας έμμοθης απασχόλησης. Επίσης η συγκέντρωση μοριών και προσόντων για την κατάληψη δημόσιας θέσης είναι σε ορισμένες περιπτώσεις ισχυρό δέλε-

αφ' για την προσφορά εθελοντικών υπηρεσιών. Η προσδοκία εξάλλου δημιουργίας κύκλου γνωριμιών ή και πελατείας ωθεί νέους ελεύθερους επαγγελματίες να προσφέρουν αξιόλογη εθελοντική εργασία σε Ιδρύματα, Δήμους, φιλανθρωπικούς οργανισμούς. Τέλος για πολλούς υποψήφιους νέους εργαζόμενους η περίοδος κατά την οποία εργάζονται εθελοντικά, είναι περίοδος εργασιακής ετοιμότητας, που συντελεί στο να διατηρούνται σε καλύτερη ψυχολογική κατάσταση αντί να παραμένουν άπραγοι στο σπίτι τους ή να περιφέρονται από καφετέρια σε καφετέρια.

Για τους πιο μεγάλους σε ηλικία εθελοντές τα κίνητρα είναι σίγουρα διαφορετικά, ιδίως αν έχουν αποσυρθεί από την αμειβόμενη επαγγελματική εργασία. Τους περισσότερους από αυτούς ο εθελοντισμός τους βοηθά να εξακολουθούν να νιώθουν κοινωνικά ενεργοί και να μη περιθωριοποιούνται. Σε πολλούς επίσης η εθελοντική εργασία δίνει την ευκαιρία να κάνουν κάτι, το οποίο ίσως ονειρεύονταν σε όλη τους τη ζωή αλλά που οι επαγγελματικές και οικογενειακές ασχολίες δεν τους επέτρεψαν ποτέ να πραγματοποιήσουν.

Όποια πάντως κι αν είναι τα κίνητρα των εθελοντών, δε θα πρέπει να μειώσουμε την αξία του εθελοντικού κινήματος στην εποχή μας, η οποία χαρακτηρίζεται αφενός από μια σαφή τάση περιορισμού του κρατικού ρόλου στην οικονομική ζωή και την προσφορά κοινωνικών υπηρεσιών και αφετέρου από την προοπτική μείωσης των θέσεων εργασίας στον ιδιωτικό τομέα. Οι εθελοντικές δραστηριότητες αντίθετα καλύπτουν όλο και περισσότερους χώρους, προσφέρουν όλο και περισσότερες υπηρεσίες στην υγεία, την παιδεία, τη συμβουλευτική, την κοινωνική μέριμνα, τις τέχνες, την εκκλησία κ.ά. και απασχολούν όλο και πιο πολλά άτομα που αφιερώνουν την εργασία τους στην εξυπηρέτηση των συνανθρώπων τους και του κοινωνικού συνόλου.

Αρχάγγελος Γαβριήλ

Η Στελέχωση των Υπηρεσιών Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη Χώρα μας με Ειδικευμένο Προσωπικό

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα, τα οποία συνάντησε η εφαρμογή του θεσμού του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη χώρα μας υπήρξε η έλλειψη επαρκούς αριθμού επιστημόνων, ειδικευμένων στο αντικείμενο αυτό. Η παραπάνω αδυναμία αφορά και στον τομέα της εκπαίδευσης και στον τομέα της απασχόλησης.

Την εφαρμογή του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) στην εκπαίδευση αναλάμβαναν μέχρι σήμερα εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων, οι οποίοι επιμορφώνονταν σε σεμινάρια που οργανώνονταν γι' αυτό το σκοπό. Τα σεμινάρια αυτά ήταν ποικίλης διάρκειας. Τα περισσότερα ήταν βραχύχρονα και για το λόγο αυτό δεν επαρκούσαν για να δώσουν στους λειτουργούς του θεσμού της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού τα εφόδια που απαιτούσε η αποτελεσματική εφαρμογή του. Υπήρξαν βέβαια και μεγαλύτερης διάρκειας σεμινάρια (πεντάμηνα παλαιότερα, 500 ωρών πρόσφατα και 1.000 ωρών για τους Υπευθύνους Σ.Ε.Π.), αλλά αυτά κάλυψαν μερίδα μόνον αυτών που ασχολούνται με τον Σ.Ε.Π.

Επιπρόσθετα, αρκετοί από εκείνους που παρακολούθησαν τη μακράς διάρκειας επιμόρφωση, δεν αξιοποιήθηκαν στον τομέα για τον οποίο επιμορφώθηκαν. Η κατάσταση δεν είναι πολύ καλύτερη σήμερα. Οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν και στις μέρες μας την εφαρμογή του θεσμού της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής στα σχολεία, χωρίς να διαθέτουν καμία προηγούμενη σχετική κατάρτιση δεν είναι σπάνιες. Η φιλότιμη προσπάθεια, την οποία καταβάλλουν οι Υπεύθυνοι των ΚΕΣΥΠ για την ενημέρωσή τους, δεν επαρκεί για να καλύψει την παντελή έλλειψη θεωρητικής γνώσης και πρακτικής εμπειρίας γύρω από την εφαρμογή του θεσμού.

Η κατάσταση αυτή θέτει και πάλι επί τάπητος, με τρόπο μάλιστα πιο επιτακτικό, το ζήτημα της στελέχωσης των σχολικών μονάδων και των λοιπών Υπηρεσιών Επαγγελματικής Συμβουλευτικής, που λειτουργούν στην εκπαίδευση, με ειδικευμένο προσωπικό, ζήτημα το οποίο έχει τεθεί πολλές φορές και στο παρελθόν. Η θεσμοθέτηση ειδικού κλάδου εκπαιδευτικών λειτουργών που θα έχουν ως αποκλειστική αποστολή την εφαρμογή του θεσμού της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού στον τομέα της εκπαίδευσης, αποτελεί παλιό αίτημα όσων έχουμε εργασθεί επί πολλά χρόνια για το παραπάνω θεσμό. Το αίτημα αυτό γίνεται στο πλαίσιο της σημερινής συγκυρίας, την οποία χαρακτηρίζουν οι ραγδαίες κοινωνικο-οικονομικές και επαγγελματικές εξελίξεις και η τεράστια αύξηση των προβλημάτων επαγγελματικής σταδιοδρομίας των νέων, κυρίως, ακόμη πιο επίκαιρο.

Το ποιοι θα έχουν το δικαίωμα να ενταχθούν στον κλάδο αυτό είναι θέμα που πρέπει να μελετηθεί συστηματικά. Κάτι τέτοιο δεν μπορεί, ασφαλώς, να γίνει στο πλαίσιο ενός σύντομου σημειώματος, όπως το παρόν. Ανάμεσα στα βασικά, πάντως, κριτήρια που πρέπει να καθορισθούν για την ένταξη στον κλάδο αυτό και για το διορισμό νέων στελεχών πρέπει να περιλαμβάνεται η

ειδική κατάρτιση στη Συμβουλευτική και στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό.

Στις υπηρεσίες που εποπτεύονται από το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων τα πράγματα δεν είναι καλύτερα. Λιγοστά από τα πρόσωπα που ασχολούνται και στον τομέα αυτό με την εφαρμογή του Επαγγελματικού Προσανατολισμού έχουν συστηματικά σπουδάσει το αντικείμενο της ασχολίας τους. Η πλειονότητα είναι επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων που έχουν, επίσης, επιμορφωθεί με σεμινάρια, τα οποία οργανώθηκαν από τις αρμόδιες Υπηρεσίες του ΟΑΕΔ. Χωρίς να υποτιμούμε όσους στελεχώνουν σήμερα τους φορείς εφαρμογής του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον τομέα της απασχόλησης, των οποίων εκτιμούμε τις φιλότιμες προσπάθειες που καταβάλλουν και σεβόμαστε το δύσκολο έργο που επιτελούν, θεωρούμε ότι και εκεί πρέπει να εφαρμοσθεί νέα πολιτική στα θέματα στελέχωσης των αρμόδιων υπηρεσιών. Είναι αδιανόητο να γίνονται προκηρύξεις για πρόσληψη νέων στελεχών Επαγγελματικού Προσανατολισμού και να μη δίνεται προτεραιότητα στους κατόχους προπτυχιακών και μεταπτυχιακών τίτλων σχετικών με το αντικείμενο αυτό. Φαντασθείτε τι θα γινόταν, αν σε άλλους επιστημονικούς τομείς συνέβαινε κάτι παρόμοιο.

Η σταδιακή στελέχωση όλων των υπηρεσιών που ασχολούνται με την επαγγελματική καθοδήγηση και συμβουλευτική στήριξη νέων και ενηλίκων με ειδικευμένο προσωπικό είναι μια από τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για να μπορέσει η χώρα μας να ανταποκριθεί με επιτυχία στις σύγχρονες προκλήσεις, να αξιοποιήσει κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο το ανθρώπινο δυναμικό της και να φτάσει, έτσι, πιο γρήγορα στο επίπεδο των πιο προηγμένων ευρωπαϊκών χωρών.

Μιχάλης Κασσωτάκης

Η Οργάνωση Δραστηριοτήτων και Ερευνητικών Σχεδίων στο Πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης: Και ο Ευέλικτος ΣΕΠ;

Η ευέλικτη ζώνη ως συστηματική εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία εντάσσεται επίσημα στο πρόγραμμα του σχολείου, προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό της πράξης να επιδιώξει μια πιο σύγχρονη προσέγγιση στη διδασκαλία και στη μάθηση που δεν περιορίζεται στη διδασκαλία ως «τεχνολογία»¹, στην παράδοση της ύλης δηλαδή, στη στενή οργάνωση του μαθήματος (lesson planning) και στην εφαρμογή στενών τεχνικών και μεθόδων.

Αν συμφωνήσουμε ότι το σχολείο είναι ένα σύστημα κλειστό, στενά αυτοαναφορικό, αποκομμένο από τη ζωή,

αν συμφωνήσουμε ότι οι ραγδαίες αλλαγές, οι εξελίξεις και οι πολλαπλές μεταβάσεις από το «γνωστό» *σήμερα* στο άγνωστο *αύριο* απαιτούν μια άλλη μόρφωση που δίνει έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης,

αν συμφωνήσουμε ότι το σχολείο αποτελεί βασικό θεσμικό πλαίσιο για την καλλιέργεια ουσιαστικής γνώσης και την ανάπτυξη εκ μέρους των νέων δεξιοτήτων ζωής, επικοινωνίας, ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής ανάπτυξης,

αν συμφωνήσουμε ότι ο δάσκαλος έχει ρόλο κλειδί και χρειάζεται να κινηθεί από τη διδασκαλία ως *τεχνολογία* προς τη διδασκαλία ως *ηθική πράκτικη*² που δίνει έμφαση στο δάσκαλο ως πρόσωπο και διευκολυντή της διδακτικής - μαθησιακής συνάντησης,

αν συμφωνήσουμε ότι ο δάσκαλος χρειάζεται να αναλάβει το ρόλο του:

- **συμβούλου** που προωθεί τη μάθηση μέσα σ' ένα κλίμα ζεστό, πράγματι παιδαγωγικό και διευκολύνει την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών,
- **επικοινωνού** που, υιοθετώντας ένα ολικό μοντέλο στην επικοινωνία, προωθεί την κριτική σκέψη μέσ' από την κριτική αποδόμηση/ανάγνωση της πληροφορίας και της γνώσης,
- **ερευνητή** που δεν αυτοπεριορίζεται στην ά-χαρη και βαρετή διδασκαλία ρουτίνας, αλλά, αναγνωρίζοντας τη διαλεκτική σχέση θεωρίας και πράξης, έρευνας και διδασκαλίας, ξεφεύγει από το ρόλο της στενής κατανάλωσης της γνώσης και αναλαμβάνει να εμπλακεί στη συνειδητή και συστηματική έρευνα των εκπαιδευτικών/κοινωνικών ζητημάτων και στην παραγωγή της γνώσης,

τότε θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι η ευέλικτη ζώνη επιχειρεί να ανοίξει «...ένα παράθυρο ελευθερίας, επικοινωνίας και σύνδεσης της σχολικής ζωής με την κοινωνία και την πραγματικότητα»³ και ότι επιχειρεί επίσης να λειτουργήσει ως «...αντίδοτο στην ανελαστικότητα της οργάνωσης του χρόνου, του έργου και των ρόλων του παραδοσιακού σχολείου...», ενώ παράλληλα, μέσ' από την έρευνα και την πειραματική εφαρμογή *εφ-ευρητικών* δραστη-

1. Βλ. σχετικά στο Κοσμίδου-Hardy, 2002.

2. ό.π.

3. Στο Αλαχιάτης, 2002, σ. 5.

ριοτήτων και πρακτικών, δίνει τη δυνατότητα για την αναβάθμιση «...της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών και της οργανωτικής και προγραμματικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας...»⁴, αυτονομίας που μέχρι πριν από μερικά χρόνια ήταν υποτυπώδης⁵.

Βέβαια, ο εφ-ευρητικός δάσκαλος έβρισκε και βρίσκει πάντα ευκαιρίες να οργανώνει καινοτόμες, ευέλικτες διδακτικές δραστηριότητες που δημιουργούν μια αίσθηση «όασης» στο συχνά πνιγηρό κλίμα του σχολείου. Ο δάσκαλος αυτός αποφεύγει την αποσπασματική οργάνωση επιμέρους δραστηριοτήτων ή διδακτικών ενοτήτων με τη μορφή της στενής οργάνωσης του μαθήματος (lesson planning). Αντίθετα, ευαισθητοποιημένος στις γενικότερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και συνειδητοποιώντας την προσωπική του θεωρία ως προς τη διδασκαλία και τη μάθηση, οργανώνει συστηματικά από την αρχή της σχολικής χρονιάς το διδακτικό του έργο ως ερευνητικό σχέδιο (project) με στόχο την αλλαγή και την ανάπτυξη και με βάση την κριτική προσέγγιση της Ενεργού Έρευνας⁶, προσεγγίζοντας τη διδασκαλία με τρόπο ολικό και διεπιστημονικό, με σαφείς σκοπούς και στόχους –βραχυπρόθεσμους αλλά και μακροπρόθεσμους–, με ευέλικτη οργάνωση συνεργατικών και κριτικών δραστηριοτήτων και με προσπάθεια για σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα και με τη ζωή.

Για την οργάνωση και πραγματοποίηση τέτοιων σκοπών και αντίστοιχων δραστηριοτήτων μέχρι πρόσφατα ο εκπαιδευτικός «δανειζόταν» (και δανείζεται ακόμη, ιδιαίτερα στο Λύκειο) «στιγμές» από τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών –και, βεβαίως, από το δικό του χρόνο– και «στρίμωχνε» –ή «στριμώχνει»– τις προσπάθειές του στο περιθώριο του σχολικού και του αναλυτικού προγράμματος. Με την ευέλικτη ζώνη, όμως, του δίνεται η ευκαιρία να εντάξει τις προσπάθειές του για την πραγματοποίηση ουσιαστικών παιδαγωγικών και κοινωνικών στόχων μέσα στο σχολικό πρόγραμμα.

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας δεν έχουμε τη δυνατότητα να αναφερθούμε στο *γιατί* και στο *πώς* όλων των ζητημάτων που αφορούν στην πραγματοποίηση τέτοιων σκοπών και στόχων. Περιοριζόμαστε μόνον να αναφέρουμε ότι κάθε πειραματική δραστηριότητα, κάθε συνθετική, δημιουργική εργασία⁷, κάθε σχέδιο εργασίας μικρότερης ή μεγαλύτερης διάρκειας, ουσιαστικά είναι ένα ερευνητικό πρόγραμμα και χρειάζεται να στηρίζεται σε σαφή δομή και οργάνωση. Όλη η διδακτική διαδικασία θα πρέπει να έχει τη μορφή και την οργάνωση μιας έρευνας. Οι παιδαγωγικοί μας στόχοι, όπως και οι στόχοι που θέτουμε σε ένα πρόγραμμα της ευέλικτης ζώνης, η συστηματική οργάνωση του εκπαιδευτικού μας έργου, η διευκόλυνση και οργάνωση των διαδικασιών παρατήρησης και ανάλυσης, η ανάπτυξη της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων των κριτικών και ερευνητικών μας παρεμβάσεων και η αξιο-

4. Στο Μανσαγγούρας, 2002, σ. 11.

5. Αναλυτική παρουσίαση για το θέμα αυτό στο Kosmidou-Hardy, 1996.

6. Αναλυτικά στο Κοσμίδου, 1989.

7. Βλ. σχετικά με το θέμα αυτό, Κασσωτάκης, 1997.

λόγηση του έργου μας, υποβοηθούνται και υλοποιούνται στρατηγικά και μεθοδικότερα όταν στηρίζονται σε διαδικασίες ποιοτικής έρευνας με βάση, μάλλον, τη φιλοσοφία και τις διαδικασίες της συνεργατικής και κριτικής Έρευνας (Action Research)⁸.

Προϋπόθεση, όμως, για την πραγματοποίηση των όσων αναφέρθηκαν πιο πάνω είναι και η ύπαρξη του εφ-ευρετικού –ή επιτυχημένου, όπως τον αποκαλούμε σε σχετικές μας έρευνες⁹– δασκάλου, βασικά χαρακτηριστικά του οποίου είναι και αυτά που παρουσιάζονται παρακάτω.

Ιδιότητες ενός Επιτυχημένου Εκπαιδευτικού¹⁰

Κριτική Αυτογνωσία

- Αναστοχαστικότητα
- Αυθεντικότητα, γνησιότητα
- Ευελιξία και δημιουργικότητα
- Απελευθέρωση από στερεότυπα
- Αισιοδοξία και αίσθηση χιούμορ
- Αποδοχή και σεβασμός εαυτού/άλλων
- Ικανότητα για επικοινωνία/διάλογο
- Ενδιαφέρον για την προώθηση της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών

Κριτική Κοινωνιογνωσία

- Διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης
- Σε βάθος ανάλυση της κοινωνικής πραγματικότητας
- Κριτική αποδοχή της διαφορετικότητας
- Οργάνωση δραστηριοτήτων για δημιουργικές προεκτάσεις του αναλυτικού προγράμματος
- Ικανότητα για κοινωνική δράση και ρίσκο
- Στρατηγική οργάνωση παρεμβάσεων για κοινωνική ανάπτυξη

Η *ευέλικτη ζώνη* μπορεί να λειτουργήσει ως πλαίσιο όχι μόνον για την εφαρμογή εφ-ευρετικών προσεγγίσεων, αλλά και για την ενδοσχολική μόρφωση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών έτσι, ώστε να αναπτύξουν τέτοιες ιδιότητες και σημαντικές δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την ευέλικτη διδασκαλία, την ευέλικτη ζώνη και το ευέλικτο σχολείο γενικότερα.

8. Αναλυτικότερη συζήτηση για την Ενεργό Έρευνα και την οργάνωσή της παρουσιάζεται στο Κοσμίδου 1989, Kosmidou and Usher 1991.

9. Παραδείγματος χάριν, στο Κοσμίδου-Hardy, 1997.

10. Σχετικά με το θέμα της κριτικής αυτογνωσίας/κοινωνιογνωσίας βλ. και Κοσμίδου-Hardy, 1999.

Στην προηγούμενη σελίδα μπορούμε να δούμε κάποιες βασικές ιδιότητες που χρειάζεται να χαρακτηρίζουν έναν/μία ευέλικτο/η εκπαιδευτικό. Οι ιδιότητες αυτές προέκυψαν κυρίως από σε βάθος έρευνα πεδίου που πραγματοποιήσαμε στην ελληνική πραγματικότητα με έμφαση στον *επιτυχημένο εκπαιδευτικό ΣΕΠ*¹¹. Ως γνωστόν, ο ΣΕΠ είναι «μάθημα» διεπιστημονικό, το οποίο αναλαμβάνουν να διδάξουν εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων. Επομένως, όπως αναλύουμε διεξοδικότερα και σε σχετικές μας εργασίες¹², οι ιδιότητες του επιτυχημένου εκπαιδευτικού ΣΕΠ είναι ιδιότητες που πρέπει να χαρακτηρίζουν κάθε επιτυχημένο, ή *εφ-ευρετικό και ευέλικτο* στο ρόλο και στην αποστολή του, εκπαιδευτικό.

Η έρευνα πεδίου, αλλά και η έρευνα που πραγματοποιήσαμε και στη διεθνή βιβλιογραφία, δείχνουν ότι οι ιδιότητες αυτές δεν χαρακτηρίζουν συνήθως τον μέσο εκπαιδευτικό, αλλά *χρειάζεται να τον χαρακτηρίζουν*, αν λάβουμε, μάλιστα, υπόψη τις ανάγκες που διαμορφώνονται από τη σύγχρονη συγκυρία, καθώς και την αποστολή του σχολείου, τους σκοπούς και τους στόχους του, όπως αυτοί αναφέρονται και στη σχετική νομοθεσία.

Η πρόσφατη εμπειρία μας που προέρχεται κυρίως από την οργάνωση προγραμμάτων ευέλικτης ζώνης στο Νότιο Αιγαίο –περιοχή ευθύνης μας για την ευέλικτη ζώνη– και ιδιαίτερα στην περιοχή των Κυκλάδων με σχολεία που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, είναι ότι οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί το «παλεύουν» πράγματι! Οι προσπάθειές τους είναι όντως συγκινητικές, παρόλο που αισθάνονται ότι χρειάζονται μεγαλύτερη στήριξη και βαθύτερη όσο και περισσότερη επιμόρφωση. Η συνεργασία μαζί τους ήταν χαρά για μας και μας εμπλούτισε. Θα συνεχίσουμε τις προσπάθειες και τη συνεργασία μας αυτή, συνεργασία η οποία προβλέπουμε ότι θα οδηγήσει και σε όμορφες, πράγματι παιδαγωγικές τελικές δραστηριότητες που θα αναδείξουν τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου και το νευραλγικό ρόλο του Διευθυντή, των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών ως κριτικά σκεπτόμενων και ενεργών πολιτών.

Θα κλείσουμε την παρούσα εργασία με δυο σύντομα σχόλια που αφορούν ειδικότερα στον ΣΕΠ. Καταρχήν θεωρούμε σημαντικό το να ενθαρρυνθούν οι εκπαιδευτικοί να αναπτύσσουν σχέδια εργασίας και δραστηριότητες που στηρίζονται στις αρχές και στη μεθοδολογία της *Ενεργού Έρευνας*. Τα σχέδια αυτά μπορούν να σχετίζονται με όλους τους βασικούς στόχους του ΣΕΠ:

- την Αυτογνωσία και την προσωπική ανάπτυξη,
- την Πληροφόρηση ως *κοινωνιογνωσία* (την ενεργό αναζήτηση πληροφοριακών κειμένων μέσ' από ερευνητικές δραστηριότητες, την κριτική τους ανάγνωση, τη συστηματική τους οργάνωση και την ευρύτερη ενημέρωση των μαθητών πάνω στα κοινωνικο-οικονομικά δρώμενα),
- τη Λήψη Απόφασης (παράγοντες, διαδικασίες, δεξιότητες, εφαρμογές, άσκηση, κτλ.), και
- τη Μετάβαση (δεξιότητες, στάδια, προσεγγίσεις, στάσεις, κτλ.).

11. Κοσμίδου-Hardy, 1997.

12. ό.π.

Τα σχέδια εργασίας –ή και οι πιο σύντομες δραστηριότητες– μπορούν να εντάσσονται στο δώρο που προβλέπεται για την ευέλικτη ζώνη και έτσι και ο ΣΕΠ θα μπορεί να ξεφεύγει από τα ασφυκτικά όρια της μιας διδακτικής ώρας την εβδομάδα. Ήδη, κάποια από τα προγράμματα της ευέλικτης ζώνης στις Κυκλάδες σχετίζονται άμεσα με τον ΣΕΠ. Έμμεσα σχετίζονται, όμως, και μέσα από την ανάπτυξη των προσωπικών, διαπροσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών τις οποίες προωθούν τα προγράμματα αυτά.

Ένα δεύτερο σχόλιο αφορά στην απουσία συμμετοχής των Υπευθύνων ΣΕΠ στις Τοπικές Επιτροπές Στήριξης (Τ.Ε.Σ.) της ευέλικτης ζώνης όπως και στις διαδικασίες επιμόρφωσης, ενώ η συμμετοχή αυτή προβλέπεται για το ρόλο των Υπευθύνων άλλων μαθημάτων. Η ευέλικτη ζώνη σε καμιά περίπτωση δεν περιορίζεται στο περιεχόμενο ενός συγκεκριμένου μαθήματος: είναι πράγματι «ζώνη», πλαίσιο, για όλα τα μαθήματα του σχολείου και για τη συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών. Όσον αφορά στον ΣΕΠ, οι δικές μας προσπάθειες για την πρόβλεψη της συμμετοχής των στελεχών ΣΕΠ έχουν ήδη γίνει προς όλες τις κατευθύνσεις.

Θεωρούμε, όμως, ότι αυτή η έλλειψη συμμετοχής των στελεχών ΣΕΠ είναι σκόπιμο και χρήσιμο να οδηγήσει και σε εποικοδομητική αυτοκριτική. Για παράδειγμα, ενώ από τη δεκαετία του '80 με την Ομάδα Εργασίας ΣΕΠ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) προωθούσαμε μια πράγματι ευέλικτη προσέγγιση στον ΣΕΠ, ενώ επίσης κάποιοι από εμάς προχώρησαν στην εκπόνηση κριτικού και αναπτυξιακού στον ΣΕΠ μοντέλου, ενώ στοιχεία αρκετά τέτοιων μοντέλων εμπεριέχονται στην προσέγγιση του Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Διαθεματικού, Ενιαιού Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών του Π.Ι.) καθώς και των σχετικών Α.Π.Σ. (Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών) και ενώ ο ίδιος ο ΣΕΠ χρησιμοποιεί και προωθεί από χρόνια τη βιωματική προσέγγιση στη διδασκαλία, τη δυναμική της ομάδας και τη μέθοδο του σχεδίου εργασίας, φαίνεται πως πιθανόν έχει δώσει την εντύπωση ενός τυπικού μαθήματος ή και μιας στενής διαδικασίας ενημέρωσης: για παράδειγμα, της μορφής επαγγελματολογίας. Μήπως χρειάζεται να ξαναδούμε τα πράγματα και τις προσεγγίσεις μας με περισσότερο ευελιξία;

Παρατηρούμε ότι διεθνώς, αλλά και στη χώρα μας, στο πλαίσιο της προσπάθειας να αντιμετωπιστεί η μάλιστα της ανεργίας, αλλά και οι καιροί των πολλαπλών αλλαγών και μεταβάσεων, ο ΣΕΠ αποκτά όλο και ιδιαίτερο ρόλο, αποστολή και σημασία ενώ αναγνωρίζεται το γεγονός ότι η παιδεία χρειάζεται να έχει άμεση σχέση με την προετοιμασία των νέων για την απασχόληση μέσω από την επένδυση σε γνώση και δεξιότητες, μία από τις οποίες είναι και η *ευελιξία*. Στο πλαίσιο αυτό και στα πλαίσια πολιτικών επιλογών, θεωρούμε ότι ο ΣΕΠ θα αποκτήσει ακόμη κεντρικότερο ρόλο. Αυτό σημαίνει, ανάμεσα σε άλλα, ότι ο ΣΕΠ χρειάζεται να γίνει ακόμη πιο ευέλικτος θεσμός στις προσεγγίσεις του, με αντίστοιχη ευελιξία και επένδυση σε γνώση και δεξιότητες και εκ μέρους των ικανών στελεχών του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

- Αλαχιώτης, Σ., (2002): Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6: 5-11.
- Κασσωτάκης, Μ., (1997): Η ένταξη της Συνθετικής Δημιουργικής Εργασίας στο Ελληνικό Σχολείο, στο *Η Συνθετική Δημιουργική Εργασία στο Σχολικό Πρόγραμμα. Θεωρία και Πράξη*, (σσ. 43-56), Αθήνα, Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Κοσμίδου, Χρ. (1989). «Ενεργός Έθνευα: Για μια Γνήσια, Απελευθερωτική Παιδεία». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. 48: 22-33.
- Kosmidou, C. and Usher, R. (1991), «Facilitation in Action Research». *Interchange*. 22, no. 4. 24-40.
- Kosmidou-Hardy, Chr., (1996), *Evaluation, Curricula, Freedom in Teaching, Educational Autonomies in the Greek Educational System*. A Research Report developed for the European Centre of Human Resources.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1997), «Αναζητώντας την Ταυτότητα του Επιτυχημένου Εκπαιδευτικού ΣΕΠ: Υπόθεση Ειδίκευσης;». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. 40-41: 112-125.
- Κοσμίδου-Hardy Χρ. (1999), «Η Συμβολή της Αναπτυξιακής Συμβουλευτικής για την Προώθηση της Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας: Έμφαση στην Κριτική Αυτο-γνωσία και Κοινωνιο-γνωσία του εκπαιδευτικού». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*.
- Κοσμίδου-Hardy Χρ. (2002), «Εφ-ευρετική Διδασκαλία: Ένα Συν-θετικό Μοντέλο», στο Κοσμίδου-Hardy Χρ. και Μπέλλα Ζ., (επιμ.) «ΣΥΝΘΕΣΗ: Προωθώντας την Εφ-ευρετική Διδασκαλία», Αθήνα: ΠΡΙΣΜΑ. 41-62.
- Ματσαγγούρας, Η., (2002), Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6: 11-17.

Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy
Σύμβουλος του Π.Ι.

Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Επικοινωνιακή Τακτική

Κυριακή 18 Ιανουαρίου 2004, νωρίς το απόγευμα, στο τηλεοπτικό κανάλι ALPHA παρακολούθησα, εντελώς τυχαία, τη **συνέντευξη του κου Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων** με την υπεύθυνη της εκπομπής. Ο κος Υπουργός, μεταξύ άλλων, διαπραγματεύτηκε το θέμα της ανεργίας των νέων επιστημόνων. Μίλησε σχετικά με γιατρούς και φαρμακοποιούς που, τελικά, μπορεί να μην ασκήσουν το επάγγελμα για το οποίο σπούδασαν. Μίλησε για τη νοοτροπία αρκετών γονέων που προσπαθούν «να κάνουν τα παιδιά τους γιατρούς ή δικηγόρους» και κατέληξε με αναφορά στα ΚΕ.ΣΥ.Π και τα ΓΡΑ.ΣΕΠ και τη σημασία της Ατομικής Συμβουλευτικής Συνέντευξης.

Αποτέλεσε ευχάριστη έκπληξη για μένα η λεπτομερής αναφορά του κου Υπουργού στη λειτουργία των ΚΕ.ΣΥ.Π και ΓΡΑ.ΣΕΠ και στην ανάγκη να αξιοποιηθούν έγκαιρα από τους νέους οι δομές αυτές, για δύο λόγους:

α. διότι ήταν από τις ελάχιστες περιπτώσεις, που ο κος Υπουργός αναφέρθηκε, σε ευρύ κοινό, ειδικά σε αυτό θέμα και

β. διότι λίγο πριν είχα προσέξει, σε άρθρο του κου Γ. Ρωμαίου (ΒΗΜΑ της Κυριακής 18/1/2004) ότι τα ποσοστά αποτυχίας στις εξετάσεις του ΔΙΚΑΤΣΑ των Ελλήνων πτυχιούχων Ιατρικής από Πανεπιστήμια των Βαλκανικών χωρών κυμαίνονται από 88,5 ως 94,3%.

Εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς ότι, για να προλάβει ένας νέος τέτοιες αποτυχίες, είναι προτιμότερο να μιλήσει έγκαιρα με έναν ειδικό (Σύμβουλο Επαγγελματικού Προσανατολισμού), ώστε να βοηθηθεί για να αποσαφηνίσει γνώση ενδιαφέροντα, να ενημερωθεί υπεύθυνα και να αναλάβει το ρίσκο της όποιας απόφασής του. Ήρθε λοιπόν στη συνέχεια, η αναφορά του κου Υπουργού στην ανάγκη αξιοποίησης των ΚΕΣΥΠ και ΓΡΑΣΕΠ από τους νέους, να ικανοποιήσει ένα αίτημα πολλών συναδέλφων μου, που έχω κατ' επανάληψη προβάλλει τα τελευταία δύο χρόνια σε ομιλίες, δημοσιευμένα άρθρα και υπομνήματα προς τη διοίκηση. Θεωρώ πως είναι απόλυτα απαραίτητη η προβολή των νέων αυτών δομών του ΥΠΕΠΘ στα Μ.Μ.Ε. από επίσημα χείλη, όπως ο Υπουργός και ο Υφυπουργός Παιδείας, Βουλευτές που ασχολούνται με θέματα Παιδείας, ο Πρόεδρος του Π.Ι., ο Πρόεδρος του ΕΚΕΠ κ.ο.κ., για τους εξής λόγους:

1. Τα επίσημα αυτά πρόσωπα έχουν άμεση και συχνή πρόσβαση στα Μ.Μ.Ε. (συνεντεύξεις σε δημοσιογράφους, συμμετοχή σε τηλεοπτικές εκπομπές, μόνιμες στήλες σε εφημερίδες κ.τ.λ.).
2. Το κύρος ενός προσώπου με δημόσια προβολή ενισχύει μια πληροφορία που κάποιος γονέας άκουσε κάποια στιγμή, αλλά δεν έδωσε σημασία.
3. Έχουν γίνει και συνεχίζονται προσπάθειες από τον Τομέα ΣΕΠ του Π.Ι. (Ημερίδες, αφίσες και άλλο υλικό) και από όλους τους υπεύθυνους ΣΕΠ στα ΚΕ.ΣΥ.Π. για την ενημέρωση καθηγητών, μαθητών και γονέων γύρω από τη λειτουργία των ΚΕ.ΣΥ.Π.-ΓΡΑ.ΣΕΠ καθώς και την αξία των υπηρεσιών που προσφέρονται εκεί δωρεάν. Οι προσπάθειες αυτές εκτιμώ πως

δεν απέδωσαν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, ήδη τέσσερα ως πέντε χρόνια από την επίσημη έναρξη λειτουργίας των ΚΕ.ΣΥ.Π.-ΓΡΑ.ΣΕΠ (αριθμός επισκεπτών στα ΚΕ.ΣΥ.Π. σε σύγκριση με το μαθητικό δυναμικό Γυμνασίων-Λυκείων-ΤΕΕ της περιοχής ευθύνης).

Με προβληματίζει το γεγονός ότι, σε πολλές περιπτώσεις, γονείς μαθητών Λυκείων (ακόμη και καθηγητές), που ενδιαφέρονται για την πρόοδο και το μέλλον των παιδιών τους, αγνοούν την ύπαρξη των δομών αυτών του Υπουργείου Παιδείας και αναζητούν αλλού ειδικούς στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό για να τα βοηθήσουν. Επισκέψεις των Υπευθύνων ΣΕΠ στα σχολεία της περιοχής ευθύνης, ομιλίες και άλλες εκδηλώσεις για τους γονείς και τους καθηγητές με επίκεντρο το ΚΕΣΥΠ, συμμετοχή σε εκδηλώσεις των σχολείων, ενημερωτικά σημειώματα για τον τρόπο λειτουργίας του ΚΕΣΥΠ που μοιράζονται στους μαθητές, συναντούν μάλλον την αδιαφορία των περισσότερων από τους ενδιαφερόμενους. Εκτιμώ πως αυτή η κατάσταση αφορά περισσότερο τα σχολεία της Αθήνας και ίσως της Θεσσαλονίκης, διότι στις περιφερειακές πόλεις η επικοινωνία του Υπευθύνου ΣΕΠ με γονείς, καθηγητές και μαθητές είναι πιο εύκολη, πιο συχνή. Το κέντρο της πόλης είναι πιο μικρό σε έκταση και οι ενδιαφερόμενοι κάποια στιγμή θα περάσουν μπροστά από το ΚΕΣΥΠ. Αντίθετα στην Αθήνα κυρίως, ο γονέας ή ο μαθητής πρέπει να έχει ενημερωθεί ειδικά για το χώρο όπου λειτουργεί το ΚΕΣΥΠ και να έχει πεισθεί ότι αξίζει τον κόπο να το επισκεφθεί. Δεν αναφέρομαι βέβαια στα ΓΡΑΣΕΠ τα οποία έχουν εξασφαλισμένη «πελατεία».

Χρειαζόμαστε λοιπόν ευρεία προβολή κυρίως των υπηρεσιών που προσφέρουν τα ΚΕΣΥΠ. Χρειαζόμαστε να **προβάλλεται η αξία της Συμβουλευτικής Συνέντευξης** από επίσημα χείλη, ώστε να πεισθούν να έρθουν σ' αυτά μαθητές και νέοι (ως 25 ετών) και οι γονείς. Θα πάρουν πληροφορίες για σπουδές και επαγγελματικές διεξόδους και το σπουδαιότερο, θα συζητήσουν με το Σύμβουλο Σταδιοδρομίας για τις δυνατότητες, τις φιλοδοξίες τους, τα ενδιαφέροντά τους, ώστε να προχωρήσουν σε συνετές αποφάσεις. Παράλληλα όμως με αυτό, θα βοηθούσε πολύ να εντείνουμε και εμείς τις προσπάθειές μας για ευαισθητοποίηση μαθητών και γονέων γύρω από την αναγκαιότητα του θεσμικού Συμβουλευτικού-Προσανατολισμού και ενημέρωση σχετικά με τις υπηρεσίες που προσφέρει το ΚΕΣΥΠ. Λυπούμαι που το επαναλαμβάνω, αλλά υπάρχουν αρκετοί συνάδελφοι καθηγητές σε σχολεία που, είτε αγνοούν την ύπαρξη των ΚΕΣΥΠ, είτε υποτιμούν τις προσφερόμενες εκεί υπηρεσίες. Περισσότερες λοιπόν επαφές με τους τοπικούς φορείς, περισσότερη δημοσιότητα στις εκδηλώσεις που οργανώνει το ΚΕΣΥΠ, περισσότερη-δυναμικότερη επικοινωνία με το σύλλογο καθηγητών και το σύλλογο γονέων κάθε σχολείου που επισκεφτόμαστε (με την ευκαιρία και των προγραμμάτων που συντονίζουμε), θα διευρύνουν το κοινό των ΚΕΣΥΠ και θα δώσουν νέα ώθηση στο έργο μας.

Παναγιώτης Σαμοΐλης
Ιανουάριος 2004

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 68-69, Μάρτιος-Ιούνιος 2004, σσ. 19-31

*Χριστίνα Αθανασιάδου**

**ΓΡΑΦΕΙΟ ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗΣ Α.Π.Θ.: ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΕΣ
ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**

Το Γραφείο Διασύνδεσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου διοργάνωσε το Δεκέμβριο του 2002, σε συνεργασία με τα ΚΕ.ΣΥ.Π. του Νομού Θεσσαλονίκης, μια ενημερωτική εκδήλωση επαγγελματικού προσανατολισμού για τους μαθητές της τελευταίας τάξης των Ενιαίων Λυκείου του Νομού Θεσσαλονίκης. Κατά τη διάρκεια της εκδήλωσης οι μαθητές συμπλήρωσαν προαιρετικά ένα σύντομο ερωτηματολόγιο, τα αποτελέσματα του οποίου παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία. Το ερωτηματολόγιο αξιολόγησε, σ' ένα πρώτο επίπεδο, τις επιλογές σπουδών των μαθητών, τις ανάγκες τους στον τομέα της πληροφόρησης και το κατά πόσο τέτοιου είδους συλλογικές εκδηλώσεις είναι χρήσιμες ή επηρεάζουν τις περαιτέρω ακαδημαϊκές και επαγγελματικές τους προοπτικές. Ανεξάρτητα από τα αποτελέσματα, η συγκεκριμένη διοργάνωση υπήρξε μια εποικοδομητική εμπειρία για όλους τους συμμετέχοντες, ενώ παράλληλα προσέφερε στους μαθητές μια πρώτη άποψη της πανεπιστημιακής κοινότητας και το αντίθετο.

*Christina Athanasiadou**

**CAREER CENTER OF ARISTOTLE'S UNIVERSITY: CAREER
GUIDANCE PRACTICES FOR STUDENTS OF THESSALONIKI**

The Career Center of Aristotle's University, in collaboration with the Centers of Counseling and Guidance of Secondary Education, organized on December 2002 a career guidance fair for all third grade students of Greek Lyceums, that are located in the municipality of Thessaloniki. Through the career fair, students replied to a short questionnaire, the results of which are presented in this article. The questionnaire examined, at a basic level, students' academic choices, their needs in vocational information and whether such collective career fairs are useful or rather affect students' academic and professional perspectives. Besides the results, the career fair was a useful and interesting experience for all participants, while at the same time offered students a first view of the academic community and the opposite.

* Η Χριστίνα Αθανασιάδου είναι διδάτωρ Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ., σύμβουλος σταδιοδρομίας του Γραφείου Διασύνδεσης Α.Π.Θ. *Επικοινωνία:* Γραφείο Διασύνδεσης, Κτίριο Διόκεσης Α.Π.Θ., 54124 Θεσσαλονίκη, τηλ.: 2310 999396, fax: 2310 999395, e-mail: christina@cso.auth.gr

Εισαγωγή

Το Γραφείο Διασύνδεσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.) σε συνεργασία με τα δύο Κέντρα Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.) της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης, οργάνωσε μια τριήμερη εκδήλωση με θέμα «Οι Σπουδές στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο», η οποία πραγματοποιήθηκε στις 16, 17 και 18 Δεκεμβρίου του 2002 στην Πανεπιστημιούπολη. Στόχος της υπήρξε αφ' ενός η ενημέρωση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου σε θέματα σπουδών και απασχόλησης, αφ' ετέρου η υποστήριξη της μετάβασής τους από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στην εκδήλωση παραβρέθηκαν πάνω από 3.000 μαθητές και μαθήτριες της τελευταίας τάξης των Ενιαίων Λυκείων του Νομού Θεσσαλονίκης. Επίσης, στην εκδήλωση συμμετείχαν 43 εκπρόσωποι-μέλη Δ.Ε.Π. απ' όλα τα Τμήματα του Α.Π.Θ., οι οποίοι παρουσίασαν στους μαθητές το πρόγραμμα σπουδών τους, τις προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης των πτυχιούχων τους και τις συνθήκες απασχόλησής τους στην αγορά εργασίας.

Παρ' ότι οι υπηρεσίες των Γραφείων Διασύνδεσης απευθύνονται αποκλειστικά σε φοιτητές και πτυχιούχους των Ανώτατων Ιδρυμάτων της χώρας, στη συγκεκριμένη περίπτωση και μετά από αίτημα των υπευθύνων για τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης, έγινε μια πρώτη απόπειρα συνεργασίας ανάμεσα στις δύο δομές, με στόχο την ολοκληρωμένη ενημέρωση των μαθητών λυκείου. Άλλωστε,

παρά τις σημαντικές προσπάθειες του Υπουργείου Παιδείας τα τελευταία χρόνια για την αναβάθμιση του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.), σύμφωνα με τον Σαμούλη (2001), ο θεσμός χαρακτηρίζεται από ελλιπή πληροφόρηση και καθοδήγηση των μαθητών, ενώ ο καθηγητής του Σ.Ε.Π. αποδεικνύεται ως ο τελευταίος παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την επιλογή σπουδών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η Διαδικασία και το Δείγμα της έρευνας

Πέρα από την επιτυχία της διοργάνωσης, το Γραφείο Διασύνδεσης προχώρησε στη συλλογή στοιχείων μέσα από τη δημιουργία ενός σύντομου ερωτηματολογίου (βλ. παράρτημα), το οποίο συμπλήρωσαν προαιρετικά οι μαθητές και οι μαθήτριες προκειμένου να αξιολογήσουν τη συγκεκριμένη προσπάθεια και να βοηθήσουν τους διοργανωτές στο μελλοντικό σχεδιασμό ανάλογων εκδηλώσεων. Το ερωτηματολόγιο αξιολόγησε επιπλέον τις προτιμήσεις των μαθητών, τις ανάγκες τους σε επίπεδο πληροφόρησης και το κατά πόσο τέτοιου είδους εκδηλώσεις (συλλογικής ενημέρωσης) επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές τους επιλογές.

Για την επεξεργασία των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (Statistical Package for Social Sciences, S.P.S.S.), ενώ για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν: α) η περιγραφική στατιστική με σχετικές συχνότητες (ποσοστά) και β) ο έλεγχος του χ^2 , προκει-

μένου να διαπιστωθεί η επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών του φύλου στις επιλογές ή στις ελλείψεις πληροφόρησης των μαθητών του δείγματος.

Συνολικά, το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσε ένα τυχαίο δείγμα 2.141 μαθητών, από τους οποίους οι 1.382 ήταν γυναίκες (64,5%) και οι 759 άνδρες (35,5%). Από τους 2.141 μαθητές και μαθήτριες, οι 1.296 (60,5%) προέρχονταν από σχολεία που ανήκουν στην Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, οι 785 (36,7%) προέρχονταν από σχολεία της Διεύθυνσης Δυτικής Θεσσαλονίκης και μόνον 60 μαθητές (2,8%) προέρχονταν από σχολεία γειτονικών Νομών – άλλωστε, η εκδήλωση δεν απευθυνόταν σε σχολεία εκτός του Νομού Θεσσαλονίκης.

Αποτελέσματα

Πολύ σημαντική πληροφορία, όσον αφορά τα ακαδημαϊκά και επαγγελ-

ματικά ενδιαφέροντα των μαθητών-τριών, αποτελεί το Τμήμα της πρώτης τους επιλογής. Οι επιλογές του συνόλου των μαθητών, με ιεραρχική σειρά, απεικονίζονται στον Πίνακα 1. Πρώτα στις επιλογές των μαθητών αναδείχθηκαν το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και το Τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών & Μηχανικών Η/Υ. Ακολούθησαν με μικρότερα ποσοστά προτίμησης το Τμήμα Αρχιτεκτόνων, Οικονομικών Επιστημών, Μηχανολόγων Μηχανικών, Ψυχολογίας, Πληροφορικής, Νομικής, Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού και τέλος τα Τμήματα Πολιτικών Μηχανικών και Φυσικής. Ακόμη μικρότερα ποσοστά προτιμήσεων συγκέντρωσαν τα Τμήματα Μαθηματικών, Ιατρικής, Χημικών Μηχανικών και Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Όλα τα άλλα Τμήματα του Α.Π.Θ. συγκέντρωσαν ποσοστά μικρότερα του 3%. Τέλος, από το σύνολο των απαντήσεων, το 13,2% των μαθητών δεν δήλωσε καμία προτίμηση.

Οι προτιμήσεις των μαθητών και

Πίνακας 1: Τμήμα πρώτης επιλογής κατά σειρά προτίμησης

Τμήμα πρώτης επιλογής	Συχνότητα (N = 1.876)	Ποσοστό
1. Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης	170	9,1%
2. Ηλεκτρολόγων Μηχανικών & Μηχανικών Η/Υ	138	7,4%
3. Αρχιτεκτόνων	103	5,5%
4. Οικονομικών Επιστημών	101	5,4%
5. Μηχανολόγων Μηχανικών	96	5,1%
6. Ψυχολογίας	90	4,8%
7. Πληροφορικής και Νομικής	89	4,7%
8. Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού	84	4,5%
9. Πολιτικών Μηχανικών και Φυσικής	81	4,3%
10. Μαθηματικών	74	3,9%
11. Ιατρικής	67	3,6%
12. Χημικών Μηχανικών	64	3,4%
13. Επιστήμης Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης	60	3,2%

των μαθητρίων κατηγοριοποιήθηκαν επίσης με βάση τις επιλογές των Σχολών και των Ανεξάρτητων Τμημάτων του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου (Πίνακας 2). Παρατηρούμε ότι σ' αυτήν την περίπτωση πρώτες επιλογές (με ιεραρχική σειρά) αποτελούν η Πολυτεχνική Σχολή, η Σχολή Θετικών Επιστημών και η Φιλοσοφική Σχολή. Ακολουθούν η Παιδαγωγική Σχολή, η Σχολή Νομικών, Οικονομικών & Πολιτικών Επιστημών, η Σχολή Επιστημών Υγείας και το Τ.Ε.Φ.Α.Α. Βέβαια, αυτού του είδους η κατηγοριοποίηση δεν είναι και τόσο ενδεικτική των προτιμήσεων των μαθητών, καθώς οι πρώτες τρεις Σχολές περιλαμβάνουν ένα πολύ μεγαλύτερο αριθμό Τμημάτων σε σχέση με τις υπόλοιπες.

Ωστόσο, η ανάλυση του χ^2 ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε μαθητές και μαθήτριες, ειδικά σε ό,τι αφορά τις προτιμήσεις των Σχολών. Όπως διαπιστώνεται στον Πίνακα 2, τα αγόρια επιλέγουν κυρίως την Πολυτεχνική Σχολή και τη Σχολή των Θετικών Επιστημών (40% και 23,1% αντίστοιχα), ενώ τα κορίτσια τη Φιλοσοφική και την Παιδαγωγική Σχολή

(16,5% και 16,9% αντίστοιχα). Μάλιστα, τα ποσοστά των αγοριών που επιλέγουν τη Φιλοσοφική και την Παιδαγωγική Σχολή είναι ιδιαίτερα χαμηλά (4,8% και 3,2% αντίστοιχα). Επιπλέον, οι μαθήτριες φαίνεται ότι προτιμούν περισσότερο απ' ό,τι οι μαθητές τη Σχολή Νομικών, Οικονομικών & Πολιτικών Επιστημών, τη Σχολή Καλών Τεχνών και το Τμήμα Δημοσιογραφίας & ΜΜΕ. Αντίθετα, τα αγόρια δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση απ' ό,τι τα κορίτσια στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού και στη Σχολή Γεωτεχνικών Επιστημών. Όλες οι παραπάνω διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα είναι στατιστικά σημαντικές, που σημαίνει ότι η επιλογή σπουδών εξαρτάται σημαντικά από το φύλο του υποψηφίου ($\chi^2 = 228,308$, βαθμοί ελευθερίας: 10, επίπεδο σημαντικότητας 0,000).

Όσον αφορά την πληρότητα της ενημέρωσης σε σχέση με τις σπουδές στο Α.Π.Θ., το 20% του συνόλου των μαθητών δήλωσε ότι ενημερώθηκε πολύ καλά, το 74,8% ότι ενημερώθηκε αρκετά καλά και μόνο το 5,2% δήλωσε ότι δεν ενημερώθηκε σχεδόν

Πίνακας 2: Προτιμήσεις Σχολών ανά φύλο μαθητών

Σχολή	Μαθητές	Μαθήτριες	Σύνολο (N=1.868)
1. Πολυτεχνική	40,0%	20,0%	26,7%
2. Θετικών Επιστημών	23,1%	14,9%	17,7%
3. Φιλοσοφική	4,8%	16,5%	12,6%
4. Παιδαγωγική	3,2%	16,9%	12,3%
5. Νομικών, Οικονομικών & Πολιτικών Επιστημών	9,6%	12,0%	11,2%
6. Επιστημών Υγείας	6,5%	6,9%	6,8%
7. Τμήμα Επιστήμης Φυσ. Αγωγής & Αθλητισμού	6,8%	3,3%	4,5%
8. Καλών Τεχνών	1,3%	4,1%	3,2%
9. Γεωτεχνικών Επιστημών	3,5%	1,7%	2,3%
10. Τμήμα Δημοσιογραφίας & ΜΜΕ	0,5%	2,6%	1,9%
11. Θεολογική	0,8%	1,0%	0,9%

καθόλου. Όσον αφορά την πληρότητα της ενημέρωσης σε σχέση με τις επαγγελματικές προοπτικές και πάλι το 20% των μαθητών δήλωσε ότι ενημερώθηκε πολύ καλά, το 67,6% ότι ενημερώθηκε αρκετά καλά, ενώ το 12,4% δήλωσε ότι δεν ενημερώθηκε επαρκώς. Ωστόσο και σ' αυτήν την περίπτωση παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Συγκεκριμένα, τα αγόρια υπήρξαν πιο αρνητικά απ' ότι τα κορίτσια στις κρίσεις τους σε σχέση με την πληρότητα της ενημέρωσης, ειδικά σε ό,τι αφορά την πληροφόρηση για τα επαγγέλματα. Για παράδειγμα, το 19,4% των αγοριών (συγκριτικά με το 7,6% των κοριτσιών) δήλωσε ότι δεν ενημερώθηκε καθόλου σε σχέση με τα επαγγέλματα ($\chi^2 = 62,304$, βαθμοί ελευθερίας: 2, επίπεδο σημαντικότητας 0,000). Από την άλλη το 8,3% των αγοριών (σε σύγκριση με το 3,7% των κοριτσιών) δήλωσε ότι δεν ενημερώθηκε επαρκώς για τις σπουδές ($\chi^2 = 21,697$, βαθμοί ελευθερίας: 2, επίπεδο σημαντικότητας 0,000). Από την άλλη το 8,3% των αγοριών (σε σύγκριση με το 3,7% των κοριτσιών) δήλωσε ότι δεν ενημερώθηκε επαρκώς για τις σπουδές ($\chi^2 = 21,697$, βαθμοί ελευθερίας: 2, επίπεδο σημαντικότητας: 0,000). Πάντως, σε σχέση με τη διοργάνωση της εκδήλωσης το 36,9% του συνόλου των μαθητών τη χαρακτήρισε ως «πολύ καλή», το 59,3% ως «καλή» και μόνο το 3,8% ως «όχι καλή».

Στο ερώτημα «πόσο σας επηρέασε η εκδήλωση στο να ξανασκεφθείτε τις επιλογές σας», το 13,6% των μαθητών και των μαθητριών απάντησε ότι επηρεάστηκε πολύ από την πληροφόρηση που έλαβε, το 46,5% ότι επηρεάστηκε

αρκετά και το 39,9% ότι δεν επηρεάστηκε καθόλου. Σε συναφές ερώτημα «κατά πόσο η εκδήλωση θα επηρεάσει την τελική σας επιλογή», το 10,7% των μαθητών και των μαθητριών απάντησε ότι η εκδήλωση θα επηρεάσει σημαντικά την τελική τους επιλογή, το 46,1% ότι η εκδήλωση θα επηρεάσει αρκετά την τελική τους επιλογή και τέλος το 43,2% δήλωσε ότι η εκδήλωση δεν θα επηρεάσει καθόλου την τελική τους επιλογή. Από την άλλη, στο ερώτημα «αν τέτοιου είδους εκδηλώσεις είναι χρήσιμες για τους μαθητές» η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος των μαθητών (σε ποσοστό 93,7%), δήλωσε ότι πράγματι τέτοιου είδους εκδηλώσεις είναι ιδιαίτερα χρήσιμες.

Σε σχέση με την πληροφόρηση που είχαν οι μαθητές από το σχολείο τους, συγκεκριμένα από το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.), τα Γραφεία Σ.Ε.Π. (σε όσα σχολεία λειτουργούν) και τα αρμόδια Κέντρα Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, τα αποτελέσματα δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Για παράδειγμα, το 57,2% των μαθητών και των μαθητριών δήλωσε ότι δεν είχε καμία πληροφόρηση στο σχολείο του σε σχέση με θέματα σπουδών ή επαγγελματικής αποκατάστασης, το 34,7% δήλωσε ότι είχε αρκετή πληροφόρηση, ενώ μόνον το 8,1% δήλωσε ότι είχε πολλή πληροφόρηση.

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες θα ήθελαν να ενημερώνονται σε σχέση με τις σπουδές και τα επαγγέλματα. Οι καταλληλότεροι τρόποι πληροφόρησης κατά σειρά προτίμησης απεικονίζονται

στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 3). Παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών και των μαθητριών προτιμά για την ενημέρωσή του παρόμοιες εκδηλώσεις στα πανεπιστήμια, ενώ ο δεύτερος καταλληλότερος τρόπος πληροφόρησης θεωρείται η ενημέρωση από το σχολείο ή όπως συγκεκριμένα αναφέρουν «η καλύτερη οργάνωση του μαθήματος Σ.Ε.Π.». Αρκετά υψηλά ποσοστά συγκεντρώνουν επίσης οι συζητήσεις με στελέχη από την αγορά εργασίας, η πληροφόρηση μέσω διαδικτύου και εντύπων και τέλος παρόμοιες εκδηλώσεις στο πλαίσιο και πάλι της σχολικής μονάδας. Ακολουθούν οι επισκέψεις στα Ιδρύματα, οι οποίες σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών αφορούν κυρίως στην παρακολούθηση των μαθημάτων και στην εξοικείωσή τους με το χώρο και τις απαιτήσεις των σπουδών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τέλος, μικρότερα ποσοστά συγκεντρώνουν τα σεμινάρια, οι επισκέψεις σε χώρους εργασίας, οι συζητήσεις με τους ίδιους τους φοιτητές ή τους πτυχιούχους, η ατομική συμβουλευτική και η ενημέ-

ρωση από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Η τελευταία ερώτηση αφορούσε στις προτάσεις των μαθητών και των μαθητριών σε σχέση με τη βελτίωση παρόμοιας εκδήλωσης. Οι προτάσεις τους απεικονίζονται στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 4), με ιεραρχική σειρά. Παρατηρούμε ότι οι περισσότερες προτάσεις βελτίωσης της εκδήλωσης εκ μέρους των μαθητών, αφορούν κυρίως στις εισηγήσεις των εκπροσώπων των Τμημάτων και σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της εκδήλωσης. Ειδικότερα, οι μαθητές και οι μαθήτριες έδειξαν μεγαλύτερη προτίμηση σε εισηγητές που χρησιμοποίησαν εποπτικά μέσα, ήταν σύντομοι, αργοί στο λόγο τους και κατανοητοί. Σε σχέση με την οργάνωση της εκδήλωσης φαίνεται ότι μαθητές και μαθήτριες θα προτιμούσαν περισσότερα διαλείμματα, παράλληλες συνεδρίες, ούτως ώστε να παρακολουθούν μόνον όσες παρουσιάσεις τους ενδιαφέρουν και όπως φαίνεται από επόμενες απαντήσεις είτε μικρότερο ακροατήριο, είτε μεγαλύτερο χώρο για μια τέτοια εκδήλωση (παρά το γε-

Πίνακας 3: Καταλληλότεροι τρόποι πληροφόρησης

Τρόποι πληροφόρησης	Συχνότητα	Ποσοστό
1. Παρόμοιες εκδηλώσεις στα Ιδρύματα	595	27,5%
2. Ενημέρωση στο σχολείο (μάθημα ΣΕΠ)	376	17,4%
3. Ομιλίες – συζητήσεις με στελέχη της αγοράς εργασίας	156	7,2%
4. Πληροφόρηση μέσω οπτικοακουστικού υλικού & διαδικτύου	146	6,8%
5. Πληροφόρηση μέσω εντύπων	132	6,1%
6. Παρόμοιες εκδηλώσεις στα σχολεία	131	6,1%
7. Επισκέψεις στα Ιδρύματα	112	5,2%
8. Σεμινάρια	95	4,4%
9. Επισκέψεις σε χώρους εργασίας	59	2,7%
10. Ομιλίες – Συζητήσεις με φοιτητές και απόφοιτους	52	2,4%
11. Ατομική πληροφόρηση – συμβουλευτική	44	2,0%
12. Πληροφόρηση από τα ΜΜΕ	40	1,9%

Πίνακας 4: Προτάσεις για τη βελτίωση της εκδήλωσης

Προτάσεις	Συχνότητα	Ποσοστό
1. Καλύτερες παρουσιάσεις – εισηγήσεις	229	10,6%
2. Καλύτερη οργάνωση της εκδήλωσης	223	10,3%
3. Ατομική ενημέρωση	157	7,3%
4. Περισσότερη πληροφόρηση για την αγορά εργασίας	114	5,3%
5. Διανομή έντυπου υλικού	108	5,0%
6. Περισσότερη πληροφόρηση για τις σπουδές	78	3,6%
7. Περισσότερες παρόμοιες εκδηλώσεις αλλά στην Α' Λυκείου	67	3,1%
8. Ξενάγηση στους χώρους του Ιδρύματος	60	2,8%
9. Μικρότερο ακροατήριο	52	2,4%
10. Συμμετοχή φοιτητών & αποφοίτων στις παρουσιάσεις	47	2,2%
11. Μεγαλύτερος χώρος	42	1,9%
12. Περισσότερη πληροφόρηση για μεταπτυχιακές σπουδές	23	1,1%
13. Καλύτερη οργάνωση στη μεταφορά & ενημέρωση των μαθητών	8	0,4%
14. Πληροφόρηση για εισαγωγικές εξετάσεις	7	0,3%
15. Περισσότερη ενθάρρυνση και κατανόηση των μαθητών	5	0,2%

γονός ότι το αμφιθέατρο που χρησιμοποιήθηκε ήταν χωρητικότητας 500 ατόμων).

Επίσης, το 7,3% των μαθητών και των μαθητριών θα προτιμούσε την ατομική ενημέρωση, το 5,3% περισσότερη πληροφόρηση για την αγορά εργασίας και ένα 5% τη διανομή περισσότερου έντυπου υλικού για τα προγράμματα σπουδών. Ένα 3,6% επέμενε σε περισσότερη πληροφόρηση σε σχέση με τις ανώτατες σπουδές, όπως τον τρόπο διδασκαλίας, εξετάσεων, βαθμολογίας και εργασιών και ένα 2,8% θα ήθελε ξενάγηση στους χώρους του Ιδρύματος. Τέλος, το 3,1% των μαθητών-τριών θα ήθελε περισσότερες παρόμοιες εκδηλώσεις αλλά νωρίτερα, δηλαδή στην Α' Λυκείου και το 2,2% θα επιθυμούσε τη συμμετοχή φοιτητών ή αποφοίτων στις παρουσιάσεις των προγραμμάτων σπουδών και των προοπτικών επαγγελματικής αποκατάστασης. Μικρότερα ποσοστά μαθητών και μαθητριών συγκέντρωσαν

οι κατηγορίες: πληροφόρηση για μεταπτυχιακές σπουδές, καλύτερη μεταφορά και ενημέρωση των μαθητών στα σχολεία, πληροφόρηση για τις εισαγωγικές εξετάσεις και ενθάρρυνση των μαθητών.

Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Παρ' ότι κύριος στόχος του ερωτηματολογίου ήταν η αξιολόγηση της εκδήλωσης αυτής καθαυτής και όχι η εξαγωγή συμπερασμάτων για το μαθητικό πληθυσμό ή για το σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό, εντούτοις το μέγεθος του δείγματος αλλά και ο συνδυασμός των ερωτήσεων επιτρέπουν τη διατύπωση ορισμένων ερμηνειών σε σχέση με τα αποτελέσματα. Η επιβεβαίωσή τους ωστόσο χρειάζεται οπωσδήποτε τη διεξαγωγή εξειδικευμένων ερευνών στα αντίστοιχα θέματα.

Κατ' αρχήν, σύμφωνα με τα παρα-

πάνω δεδομένα, σχεδόν διπλάσιος αριθμός μαθητριών (64,5%) ανταποκρίθηκε στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης απ' ό,τι μαθητών (35,5%). Κάτι τέτοιο συμβαδίζει με στερεότυπους χαρακτηρισμούς που αποδίδονται συνήθως στις μαθήτριες, όπως το γεγονός ότι συμπεριφέρονται πιο εξαρτημένα μέσα στη σχολική τάξη και ότι είναι γενικότερα πιο επιμελείς ή συνεπείς στις οδηγίες των εκπαιδευτικών απ' ό,τι τα αγόρια (Walker & Barton, 1983; Mahony, 1985). Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια η εισαγωγή των γυναικών στα Ανώτατα Ιδρύματα της χώρας έχει αυξηθεί σημαντικά και τις περισσότερες φορές έχει ξεπεράσει τον αριθμό των ανδρών (Χρυσάκης & Σούλης, 2001; Χατζηπαντελής, 2002), γεγονός που ίσως αντικατοπτρίζεται στο μεγαλύτερο ενδιαφέρον που έδειξαν οι μαθήτριες για τη διαδικασία της εκδήλωσης και για την ενημέρωσή τους σε σχέση με τα προγράμματα σπουδών.

Όσον αφορά στις επιλογές σπουδών των μαθητών, παρατηρούμε ότι πρώτο σε προτιμήσεις έρχεται το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, το οποίο οδηγεί κυρίως στο επάγγελμα του δάσκαλου ή της δασκάλας. Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευθεί απ' ενός από το μεγάλο ποσοστό μαθητριών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι οποίες δείχνουν γενικότερα μεγαλύτερη προτίμηση στα εκπαιδευτικά επαγγέλματα (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1997) και απ' ετέρου από το υψηλό ποσοστό απορρόφησης και διορισμού των δασκάλων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια. Παράλληλα, τα Τμήματα της Πολυτεχνικής Σχολής (π.χ. ηλεκτρολόγων, μη-

χανικών Η/Υ, αρχιτεκτόνων, μηχανολόγων) και το Τμήμα Οικονομικών Επιστημών συγκεντρώνουν τις προτιμήσεις πολλών μαθητών, όπως αναμενόταν άλλωστε, εξαιτίας των θετικών προοπτικών που σημειώνονται στην αγορά εργασίας για τα αντίστοιχα επαγγέλματα (Κατοανέβας, 2002). Το ενδιαφέρον των μαθητών και των μαθητριών συγκεντρώνουν επίσης, τα Τμήματα Ψυχολογίας, Πληροφορικής, Νομικής και Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού. Όλες οι παραπάνω ειδικότητες φαίνεται ότι παρουσιάζουν μεγαλύτερη ζήτηση τα τελευταία χρόνια, κυρίως εξαιτίας των σύγχρονων και ολοένα αυξανόμενων κοινωνικοοικονομικών αναγκών του πληθυσμού σε αντίστοιχες υπηρεσίες άθλησης, συμβουλευτικής υποστήριξης και τεχνολογίας.

Από την άλλη, παρατηρώντας τις διαφορές στις επιλογές σπουδών των αγοριών και των κοριτσιών, διαπιστώνει κανείς ότι, μέχρι σήμερα τουλάχιστον, η επαγγελματική εξέλιξη των δύο φύλων διαφέρει σημαντικά, με αποτέλεσμα οι γυναίκες να συγκεντρώνονται σε ακαδημαϊκούς τομείς και επαγγέλματα όχι και τόσο προνομιούχα. Οι Fitzgerald & Betz (1994) αναφέρουν ποικίλους κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές επιλογές των γυναικών, όπως οι διακρίσεις φύλου, το πρόβλημα της συμφιλίωσης της εργασίας με την οικογένεια, τα στερεότυπα σε σχέση με τα επαγγέλματα και γενικότερα η διαφορετική κοινωνικοποίηση των δύο φύλων και οι περιορισμοί της μητρότητας. Σε συμφωνία με τα παραπάνω, πολλοί ερευνητές, όπως η Farmer (1997), διατυπώνουν

την ανάγκη ύπαρξης ενός πιο εκτεταμένου προγράμματος επαγγελματικής εκπαίδευσης, το οποίο: α) θα ακολουθεί μια ολιστική προσέγγιση της σταδιοδρομίας, β) θα αναπτύσσει στους μαθητές και ιδιαίτερα στις μαθήτριες το αίσθημα της αυτοπεποίθησης, της εμπιστοσύνης δηλαδή στον εαυτό τους ότι μπορούν να τα καταφέρουν σε οποιοδήποτε επαγγελματικό ρόλο και γ) θα μειώσει σταδιακά το «αδιάφορο περιβάλλον» σε σχέση με τα επιτεύγματα, τις προσδοκίες και τις επαγγελματικές φιλοδοξίες των γυναικών, τουλάχιστον μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Μάλιστα, καθώς οι αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας διατηρούν ακόμη ισχυρό το πρότυπο του «άνδρα-κουβαλιτή» στο χώρο της οικογένειας, τα αγόρια υπήρξαν πιο αυστηρά στις κρίσεις τους σε σχέση με την πληρότητα της ενημέρωσης απ' ό,τι τα κορίτσια, ειδικά σε ό,τι αφορά την επαγγελματική πληροφόρηση. Φαίνεται λοιπόν ότι οι περισσότερες γυναίκες στην Ελλάδα, ακόμη και οι πτυχιούχες, εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν το γάμο και τη δημιουργία οικογένειας ως βασική προτεραιότητα στη ζωή τους (Αθανασιάδου, 2002). Για το λόγο αυτό συγκεντρώνονται κυρίως σε επαγγέλματα υπαλληλικά ή εκπαιδευτικά, ενώ επιλέγουν σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις αξίες τους, σε αντίθεση με τα αγόρια που δίνουν έμφαση στις οικονομικές απολαβές και στην ασφάλεια που προσφέρει μια θέση εργασίας (Μπουρνούδη & Ψάλτη, 1997; Σαμοΐλης, 2001).

Επιπλέον, το γεγονός ότι το 57,2% των μαθητών-τριών δήλωσε ότι δεν είχε καμία πληροφόρηση είτε για τις σπουδές, είτε για τα επαγγέλματα, στο

σχολείο του, αποτελεί μια πληροφορία που θα έπρεπε να απασχολήσει ιδιαίτερα τους αρμόδιους για τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Άλλωστε, το 17,4% των μαθητών-τριών προτείνει ως καταλληλότερο τρόπο πληροφόρησης την ενημέρωση στο σχολείο ή την καλύτερη οργάνωση του μαθήματος Σ.Ε.Π., ενώ το 6,1% των μαθητών-τριών προτείνει ως καταλληλότερο τρόπο πληροφόρησης παρόμοιες συλλογικές εκδηλώσεις στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Οι σημαντικές ελλείψεις του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε επίπεδο πληροφόρησης και συμβουλευτικής, επιβεβαιώνονται και από αρκετές μελέτες της σχετικής βιβλιογραφίας, όπου επισημαίνεται ότι ο θεσμός του Σ.Ε.Π. χρειάζεται επιπλέον ανάπτυξη, αύξηση των δαπανών που διατίθενται και καλύτερο συντονισμό των σχετικών δραστηριοτήτων (Κασσωτάκης & Φωτιάδου-Ζαχαρίου, 2002). Πέρα απ' όσα αναφέρθηκαν, παρατηρούμε ότι μαθητές και μαθήτριες επιθυμούν επίσης περισσότερη πληροφόρηση για την αγορά εργασίας, με τη συμμετοχή των ιδίων των στελεχών της αγοράς, με επισκέψεις σε χώρους εργασίας ή με την παραγωγή έντυπου και οπτικο-ακουστικού υλικού. Αντίθετα, φαίνεται ότι η πληροφόρηση από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, κάτι συνηθισμένο τα τελευταία χρόνια, ενδιαφέρει ένα πολύ μικρό ποσοστό μαθητών, ίσως γιατί τις περισσότερες φορές αυτού του είδους η πληροφόρηση δεν είναι επαρκής και αξιόπιστη.

Ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο που προέκυψε από τις απαντήσεις του συνόλου των μαθητών, έχει να κάνει

με το αίτημά τους για περισσότερη και αναλυτικότερη ενημέρωση σε σχέση με τη διαδικασία και την οργάνωση των μαθημάτων ή των εξετάσεων στο επίπεδο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μελετώντας προσεκτικότερα τις απαντήσεις των μαθητών, διακρίνει κανείς μια αίσθηση ανασφάλειας σε ό,τι αφορά τη μετάβασή τους και την προσαρμογή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Παρ' ό,τι κάτι τέτοιο είναι αναμενόμενο ως ένα βαθμό, ωστόσο θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνήσει κανείς το επίπεδο αυτεπάρκειας των μαθητών και των μαθητριών σήμερα. Στον επαγγελματικό προσανατολισμό η αυτεπάρκεια έχει να κάνει με το κατά πόσο το άτομο πιστεύει ότι έχει τις ικανότητες ή γενικότερα τις προϋποθέσεις να επιδιώξει κάποιο επάγγελμα ή κάποιο τομέα σπουδών (Κάντας & Χαντζή, 1991). Η σχετική βιβλιογραφία αναφέρει ότι όσο πιο υψηλή είναι η αντιλαμβανόμενη επάρκεια για την ικανοποίηση των απαιτήσεων ως προς συγκεκριμένους τομείς εκπαίδευσης και περιοχές εργασίας, τόσο πιο μεγάλο είναι το εύρος των επαγγελματικών προοπτικών που σκέφτονται οι άνθρωποι να επιδιώξουν (Betz & Hackett, 1981; Rooney & Osipow, 1992).

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η εκδήλωση με τίτλο «Οι σπουδές στο Α.Π.Θ.» υπήρξε μια επιτυχημένη εκδήλωση επαγγελματικού προσανατολισμού. Το παραπάνω συμπέρασμα προκύπτει τόσο από τον ιδιαί-

τερα υψηλό αριθμό των μαθητριών που την παρακολούθησε, όσο και από τα θετικά σχόλια των ίδιων για την ενημέρωση που έλαβαν και για τη χρησιμότητα της εκδήλωσης. Εξάλλου, η αναγκαιότητα της πληροφόρησης για τις σπουδές και τα επαγγέλματα είναι δεδομένη στο χώρο του επαγγελματικού προσανατολισμού, καθώς προσδιορίζει ποιες επαγγελματικές επιλογές συμβαδίζουν με τα ενδιαφέροντα, τις αξίες, τις ικανότητες και τις συνθήκες ζωής των ενδιαφερομένων, δημιουργεί νέες επαγγελματικές επιλογές, εξοικειώνει τους μαθητές με τον κόσμο της αγοράς εργασίας, διορθώνει στερεότυπα και λανθασμένες εντυπώσεις σχετικά με ορισμένα επαγγέλματα, υποκινεί τη διαδικασία λήψης απόφασης και τέλος αμβλύνει σημαντικά τις κοινωνικές ανισότητες, συμβάλλοντας στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και της κοινωνίας (Brown & Brooks, 1991; Κασσωτάκης, 2002).

Επιπλέον, η εκδήλωση προσέφερε την ευκαιρία μιας αποδοτικής συνεργασίας ανάμεσα σε δύο συναφείς φορείς επαγγελματικού προσανατολισμού διαφορετικών εκπαιδευτικών βαθμίδων: των ΚΕ.ΣΥ.Π. της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των Γραφείων Διασύνδεσης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το παράδειγμά μας ευχόμαστε να ακολουθήσουν αντίστοιχοι φορείς και σε άλλους Νομούς ή περιοχές της Ελλάδας, προκειμένου να καλύψουν τις απαιτήσεις ενημέρωσης του μαθητικού πληθυσμού. Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά τις ανάγκες επαγγελματικού προσανατολισμού των μαθητών και των μαθητριών, προκύπτει ότι ο θεσμός του Σ.Ε.Π. σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

χρειάζεται περαιτέρω οικονομική υποστήριξη και ανάπτυξη. Σύμφωνα μάλιστα με την παρότρυνση των υπευθύνων Σ.Ε.Π. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, «πρέπει να επιδιωχθεί η στενότερη σύνδεση των Υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού που υπάρχουν στο χώρο της εκπαίδευσης με τις αντίστοιχες Υπηρεσίες στο χώρο της απασχόλησης και η αναβάθμιση της κατάρτισης του προσωπικού που ασχολείται με τα θέματα αυτά» (Βάγгер, 2002: 432).

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι δύο μόνον ΚΕ.ΣΥ.Π. στο Νομό Θεσσαλονίκης δεν επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες ενός τόσο μεγάλου και ανομοιογενή μαθητικού πληθυσμού, ο οποίος φαίνεται να αγωνιά για τις

εισαγωγικές εξετάσεις, δίχως ξεκάθαρους στόχους ή επαρκή ενημέρωση σε σχέση με τις πανεπιστημιακές σπουδές και τις περαιτέρω επαγγελματικές προοπτικές. Ωστόσο, όλα δείχνουν ότι η συνειδητή επιλογή σπουδών είναι πολύ σημαντική για την ικανοποίηση αλλά και την κινητοποίηση προς την επιτυχία κατά την επαγγελματική ζωή. Γενικά, φοιτητές και φοιτήτριες, οι οποίοι συνειδητά επιλέγουν κλάδο σπουδών, δείχνουν μεγαλύτερη αφοσίωση σε επαγγελματικούς στόχους, είναι πιο ώριμοι στις διαδικασίες για τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων και εμφανίζουν υψηλότερη γενική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση (Bloor & Brook, 1993; Luzzo-Darrell, 1995).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασιάδου, Χ. (2002). *Νέες γυναίκες με πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμπίλωση της ιδιωτικής και της δημόσιας σφαίρας στο σχεδιασμό της ενήλικης ζωής*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Βάγгер, Α. (2002). Σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο Μ.Ι. Κασσωτάκης (Επ. Έκδ.) *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Θεωρία και Πράξη* (σελ. 421-440). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Betz, N.E. & Hackett, G. (1981). The relationship of career related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.
- Bloor, D. & Brook, J. (1993). Career development of students pursuing higher education. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 28, 57-68.
- Brown, D. & Brooks, L. (1991). *Career Counseling Techniques*. Boston: Allyn and Bacon.
- Farmer, S.H. et al. (eds) (1997). *Diversity and women's career development. From adolescence to adulthood*. London: Sage Publications.
- Fitzgerald L.F & Betz N.E. (1994). Career development in cultural context. The role of gender, race, class and sexual orientation. In M.L. Savickas and R.W. Lent (Eds) *Convergence in Career Development Theories. Implications for Science and Practice* (pp. 103-117). Palo Alto, CA: CPP Books.

- Κάντας, Α. & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της εργασίας: Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωπάκης, Μ. (2002). Η πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα και η μεθοδολογία της. Στο Μ.Ι. Κασσωπάκης (Επ. Έκδ.) *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Θεωρία και Πράξη* (σελ. 279-314). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Κασσωπάκης, Μ. & Φωτιάδου-Ζαχαρίου, Τ. (2002). Η εφαρμογή και η εξέλιξη του επαγγελματικού προσανατολισμού στην Ελλάδα. Στο Μ.Ι. Κασσωπάκης (Επ. Έκδ.) *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Θεωρία και Πράξη* (σελ. 73-98). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Κατσάνεβας, Θ. (2002). *Επαγγέλματα του μέλλοντος και του παρελθόντος*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Luzzo-Darrell, A. (1995). The relationship between career aspiration – current occupation congruence and the career maturity of undergraduates. *Journal of Employment Counseling*, 32, 132-140.
- Mahony, P. (1985). *Schools for the boys: co-education reassessed*. Great Britain: Hutchinson.
- Μπουρνούδη, Ε. & Ψάλτη, Α. (1997). Επαγγελματικές επιλογές και προσδοκίες των νέων και της οικογένειάς τους. Η επίδραση του φύλου. Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (Επ. Έκδ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων* (σελ. 621-644). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Rooney, R. & Osipow, S.H. (1992). Task-specific occupational self-efficacy scale: the development and validation of a prototype. *Journal of Vocational Behavior*, 40, 14-32.
- Σαμοΐλης, Π. (2001). Παράγοντες που επηρεάζουν τους υποψήφιους των γενικών εξετάσεων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην επιλογή σπουδών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 56-57, 151-172.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1997). Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων: ο ρόλος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού. Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (Επ. Έκδ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων* (σελ. 645-666). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Walker, S. & Barton, L. (1983). *Gender, class and education*. Sussex: The Falmer Press.
- Χατζηπαντελής, Θ. (2002). *Παρατηρητήριο Ροής Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Χρυσάκης, Μ. & Σούλης, Σ. (2001). *Ανισότητες πρόσβασης των γυναικών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η επίδραση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων*. Εισήγηση στο συνέδριο Γυναίκες και Επιστήμη: Τάσεις και προοπτικές στην Ευρώπη. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη, 15-16 Μαρτίου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της εκδήλωσης

Παρακαλούμε συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο με ειλικρίνεια, προκειμένου να μας βοηθήσετε να διορθώσουμε λάθη ή παραλήψεις στο μέλλον. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.

Ημερομηνία: / 12 / 2002

Φύλο: Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐

Σχολείο:

Νομός:

Τμήμα πρώτης προτίμησης:

- Ποια είναι η γνώμη σας για την οργάνωση της εκδήλωσης;
Πολύ καλή ☐ Καλή ☐ Όχι καλή ☐
- Πιστεύετε ότι ενημερωθήκατε σε σχέση με τις σπουδές στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο;
Πολύ ☐ Αρκετά ☐ Καθόλου ☐

- Πιστεύετε ότι ενημερωθήκατε σε σχέση με τα επαγγέλματα που σας ενδιαφέρουν;
Πολύ ☐ Αρκετά ☐ Καθόλου ☐

- Πόσο σας επηρέασε η εκδήλωση στο να ξανασκεφθείτε τις επιλογές σας;
Πολύ ☐ Αρκετά ☐ Καθόλου ☐

- Πιστεύετε ότι η εκδήλωση θα επηρεάσει την τελική σας επιλογή;
Πολύ ☐ Αρκετά ☐ Καθόλου ☐

- Πώς σας φάνηκε η παρουσίαση του Τμήματος που επιλέξατε ως πρώτη προτίμηση;
Πολύ καλή ☐ Καλή ☐ Όχι καλή ☐

- Ποια παρουσίαση σας άρεσε περισσότερο, ανεξάρτητα από τις επιλογές σας;
.....

- Πιστεύετε ότι τέτοιου είδους εκδηλώσεις είναι χρήσιμες για τους μαθητές;
Ναι ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Όχι ☐

- Πόση πληροφόρηση είχατε από το σχολείο σας για θέματα σπουδών και επαγγελμα-
τικής αποκατάστασης;
Πολλή ☐ Αρκετή ☐ Καθόλου ☐

- Ποιον τρόπο θεωρείτε καταλληλότερο όσον αφορά στην πληροφόρηση σε σχέση με
σπουδές και επαγγέλματα;
.....
.....
.....

- Διατυπώστε τις προτάσεις σας για τη βελτίωση παρόμοιας εκδήλωσης:
.....
.....
.....

Σας ευχαριστούμε για το χρόνο σας και καλή σταδιοδρομία!!!

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 68-69, Μάρτιος-Ιούνιος 2004, σσ. 32-42

Ευγενία Κατσιγιάννη & Σπύρος Κρίβας***

**ΣΤΑΣΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ
ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ**

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας ήταν η διερεύνηση των στάσεων γονέων και δασκάλων ατόμων με ειδικές ανάγκες σχετικά με την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Για το σκοπό αυτό χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια σε 92 εκπαιδευτικούς και 94 γονείς ατόμων με ειδικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις μεταξύ των στάσεων γονέων και δασκάλων ως προς την επαγγελματική κατάρτιση των ΑΜΕΑ, ως προς τη δυνατότητα πρόσβασης των ΑΜΕΑ στο χώρο εργασίας, ως προς την εκπαίδευσή τους, ως προς την έλλειψη θέσεων εργασίας και την έλλειψη πληροφόρησης για εργασία. Οι διαφορές αυτές παρέχουν σημαντικά ερεθίσματα για την αξιοποίησή τους από το χώρο της συμβουλευτικής και υπ' αυτό το πρίσμα συζητούνται και σχολιάζονται.

Eugenia Katsigianni & Spiros Krivas***

**PARENTS AND TEACHERS ATTITUDES TOWARDS VOCATIONAL
REHABILITATION OF PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS:
COUNSELLING PROPOSALS**

The purpose of this study was to investigate parents and teachers attitudes about the vocational rehabilitation of people with special needs. For this purpose questionnaires were given to 92 teachers and 94 parents of people with special needs. Our results showed remarkable differentiations among parents and teachers' attitudes concerning the vocational constitution of people with special needs, their potentiality of access to their working areas, their training, the lack of working posts, and the lack of information about vocations. These results give the chance to make proposals of counselling and in this light they are discussed.

* Η Ευγενία Κατσιγιάννη σπούδασε παιδαγωγικά στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών όπου έγινε μεταπτυχιακές σπουδές ειδικευόμενη σε θέματα ψυχοπαιδαγωγικής συμβουλευτικής και ειδικής αγωγής. Σήμερα εργάζεται στο 2ο ειδικό δημοτικό σχολείο Βόλου. Διεύθυνση Επικοινωνίας: Κασσαβέτη 47, 382 21 Βόλος, τηλ.: 24210 52164.

** Ο Σπύρος Κρίβας είναι Αναπληρωτής Καθηγητής στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών. Το ερευνητικό του έργο εστιάζεται στο χώρο της οικολογικής-συστημικής παιδαγωγικής και συμβουλευτικής. Εργασίες του έχουν δημοσιευτεί σε ελληνικά και ξένα περιοδικά.

Εισαγωγή

Η επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την ομαλή ένταξη των ατόμων αυτών στο κοινωνικό σύνολο και για την προσωπική τους ισορροπία. Για το λόγο αυτό δίδεται σε διεθνές επίπεδο ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης των ατόμων με ειδικές δυσκολίες και στη λήψη ποικίλων μέτρων για να καταστεί δυνατή η απορρόφησή τους από την αγορά εργασίας (Κασσωτάκης & συνεργάτες, 1996).

Ο όρος αποκατάσταση βαθμιαία διευρύνεται, με σκοπό να εφαρμοστεί στην υπερνίκηση πάρα πολλών από τα ειδικά προβλήματα συμπεριλαμβανομένων των φυσικών μειονεξιών, των προβλημάτων νοητικής καθυστέρησης και άλλων. Ειδικότερα η αποκατάσταση αναφέρεται σε ειδικά προσφερόμενες υπηρεσίες όπως: εκπαίδευση, αποκατάσταση φυσικών λειτουργιών, ψυχολογική και κοινωνική προσαρμογή, απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων, δραστηριότητες ψυχαγωγίας (Isaacson & Brown 1993).

Παρά την πρόοδο που έχει σημειωθεί τα τελευταία χρόνια όσον αφορά στην επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και την άμβλυνση των παραγόντων εκείνων που στο παρελθόν καθιστούσαν πολύ δύσκολη έως αδύνατη την επαγγελματική τους αποκατάσταση, δεν έχουν ακόμα διαμορφωθεί οι κοινωνικο-οικονομικές, εκπαιδευτικές και εργασιακές προϋποθέσεις που θα επέτρεπαν την πλήρη ένταξή τους στο παραγωγικό δυναμικό της χώρας. Υπό αυτήν την έννοια παραμένουν

αρκετοί παράγοντες που δυσκολεύουν την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων αυτών, δημιουργώντας άμεσα ή έμμεσα ποικίλους φραγμούς για την είσοδο των ατόμων στην αγορά εργασίας (Κασσωτάκης & συνεργάτες, 1996).

Σπουδαίο ρόλο στην όλη εξέλιξη της ζωής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαδραματίζουν οι γονείς με τη συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά τους αλλά και με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν την οποιαδήποτε αναπηρία τους. Το πρόγραμμα που θα εφαρμόσουν αλλά κύρια η νοοτροπία τους και ο τρόπος που θα προσεγγίσουν τα παιδιά τους, θα καθορίσουν αν ένα παιδί θα ζήσει στο περιθώριο ή θα ενταχθεί μέσα στην κοινωνία με εφόδια τέτοια που θα του εξασφαλίσουν ισοτιμία και μια ευτυχισμένη και δημιουργική ζωή (Λαμπροπούλου, 1988).

Πολλές φορές η ενημέρωση των οικογενειών των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι πολύ περιορισμένη. Η άγνοια αυτή οδηγεί στον κοινωνικό και επαγγελματικό αποκλεισμό των ατόμων με ειδικά προβλήματα, τα οποία παραμένουν κλεισμένα στον εαυτό τους και στο πρόβλημά τους, μη γνωρίζοντας πού να απευθυνθούν και πώς να βοηθηθούν. Βέβαια δε σπανίζουν και οι περιπτώσεις στις οποίες ορισμένες οικογένειες για λόγους αποφυγής κοινωνικού στιγματισμού δε δραστηριοποιούνται ενεργά στην αναζήτηση λύσεων που σχετίζονται με την επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση των ατόμων της οικογένειάς τους που αντιμετωπίζουν ειδικά προβλήματα (Κασσωτάκης & συνεργάτες, 1996).

Η εργασία αυτή έχει σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των γονέων και

των δασκάλων σχετικά με: τις ευκαιρίες επαγγελματικής απασχόλησης που έχουν τα άτομα με ειδικές δυσκολίες, την άσκηση των ατόμων αυτών από τις μικρές ηλικίες σε προεπαγγελματικές δεξιότητες, τη συμμετοχή τους σε επαγγελματικά εργαστήρια, τη στάση του κράτους απέναντι στην επαγγελματική τους αποκατάσταση, τις δυνατότητες πρόσβασής τους στο χώρο της εργασίας τους, την πληροφόρηση για τις προσφερόμενες θέσεις εργασίας, τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιούνται οι νέες τεχνολογίες στο χώρο κατάρτισης και απασχόλησης ατόμων με ειδικές δυσκολίες.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 92 εκπαιδευτικοί και 94 γονείς ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η συμμετοχή ήταν ανώνυμη και προαιρετική. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αποτελούσαν το πρωτοβάθμιο 18 ειδικών σχολείων και ιδρυμάτων ειδικής αγωγής. Οι μισοί σχεδόν από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα (50,5%) είχαν από 11-20 έτη υπηρεσίας, το 18,7% είχαν από 1-10 έτη και το 30,8% πάνω από 21 έτη υπηρεσίας. Το 46,7% των παραπάνω εκπαιδευτικών είχαν 1-5 χρόνια υπηρεσίας στην ειδική αγωγή το 25,3% υπηρετούσαν το χώρο της ειδικής αγωγής από 6 έως 10 έτη, ενώ το 27,5% βρισκόταν στα ειδικά σχολεία για περισσότερα από 11 έτη. Το 33,7% ήταν άρρενες και το 66,3% θήλεις. Το 48,9% των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών είχε μεταεπαγγελματική σε Διδακταλίο ειδικής αγωγής, το 31,6% είχε Πτυχίο

Παιδαγωγικού Τμήματος ή εξομοίωσης και το 23,9% είχε πτυχίο άλλης Σχολής τετραετούς φοίτησης. Από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς σχεδόν όλοι είχαν λάβει επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής και συγκεκριμένα είχαν παρακολουθήσει προγράμματα των Π.Ε.Κ. (48,9%), σεμινάρια Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. (84,6%), σεμινάρια σχολικών συμβούλων (61,9%), και σεμινάρια ιδιωτικών φορέων (21,7%).

Ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο στάλθηκε στους γονείς των μαθητών των παραπάνω ειδικών σχολείων και ιδρυμάτων. Από τα ερωτηματολόγια που εστάλησαν επεστράφησαν συμπληρωμένα 94 τα οποία αποτελούν το δείγμα της έρευνας που αφορά στους γονείς. Το 43,6% των γονέων που απάντησαν ήταν άρρενες και το 56,4% θήλεις. Οι γονείς αυτοί κατανέμονταν σε ποικίλα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και είχαν ένα, δύο, τρία ή περισσότερα παιδιά (21,3%, 37,2%, 26,6% και 14,9% αντίστοιχα).

Εργαλείο της έρευνας

Η τεχνική του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων του δείγματος. Η πρώτη σελίδα του ανώνυμου ερωτηματολογίου ήταν διαφορετική για τα ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών και γονέων και περιελάμβανε για τους μεν δασκάλους ερωτήσεις για τη συγκέντρωση των δημογραφικών (π.χ. φύλο), των υπηρεσιακών (π.χ. χρόνια υπηρεσίας που διδάσκουν) και εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών τους (σπουδές, επιμόρφωση), για τους δε γονείς ερωτήσεις για την καταγραφή δημογραφικών (φύλο και ηλικία), οικογενειακών (αριθμός παιδιών) και κοινωνικο-εκπαιδευτικών στοιχείων (εκπαίδευση

και επάγγελμα) που αναλύθηκαν ήδη στην προηγούμενη ενότητα. Οι επόμενες σελίδες του ερωτηματολογίου που αφορούν και στο κύριο μέρος του, περιελάμβαναν κλειστές ερωτήσεις. Μέσω των ερωτήσεων αυτών διερευνήθηκαν οι στάσεις γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Όσον αφορά την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές δυσκολίες διερευνήθηκαν στοιχεία που αφορούν την επαγγελματική τους κατάρτιση, τις ευκαιρίες επαγγελματικής απασχόλησης, την ειδική επαγγελματική εκπαίδευση, τη μέριμνα του κράτους γι' αυτήν και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο χώρο της κατάρτισης και της απασχόλησης.

Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις απαντήθηκαν με βάση την τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert με διαβαθμίσεις που κυμαίνονταν από το «Καθόλου» έως το «Πολύ» με ενδιάμεσες διαβαθμίσεις το «Λίγο» και το «Αρκετά», όπου επιτρεπόταν μία μόνο επιλογή σε κάθε ερώτηση.

Η διαδικασία της έρευνας

Τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών χορηγήθηκαν προσωπικά από την ερευνήτρια στους δασκάλους και τους ζητήθηκε να τα συμπληρώσουν με τη μεγαλύτερη δυνατή προσοχή, αφού πρώτα τους δόθηκαν αναλυτικές οδηγίες για την έρευνα, τους στόχους της και τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Κατά τη διαδικασία της συμπλήρωσης δεν υπήρχαν χρονικοί περιορισμοί, ενώ η ερευνήτρια ήταν παρούσα για την παροχή οδηγιών ή διευκρινήσεων. Τα ερωτηματολόγια των γονέων απεστάλησαν

προς αυτούς μέσω των παιδιών τους, ενώ επεστράφησαν και συλλέχθηκαν με τη βοήθεια των δασκάλων.

Αποτελέσματα της έρευνας

Για τη διευκόλυνση της παρουσίασης και της ανάλυσης των δεδομένων μας, οι ερωτήσεις του κυρίως μέρους του ερωτηματολογίου ομαδοποιήθηκαν. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται σε τρεις πίνακες και στη συνέχεια αναλύονται. Αρκετές φορές κατά την περιγραφή του κάθε πίνακα και για τη διευκόλυνση της παρουσίασης, τα ποσοστά απαντήσεων «Πολύ» και «Αρκετά» αθροίστηκαν και θεωρήθηκαν ως θετική στάση γονέων ή δασκάλων στο συγκεκριμένο κάθε φορά ερώτημα, ενώ οι απαντήσεις «Λίγο» και «Καθόλου» αθροιστικά θεωρήθηκαν ως αρνητική στάση. Μετά την περιγραφή των δεδομένων σε επίπεδο μονομεταβλητής ανάλυσης πραγματοποιήθηκαν στατιστικές αναλύσεις με τη χρήση πινάκων συνάφειας και υπολογίστηκε ο δείκτης V του Grame με σκοπό τη διερεύνηση των πιθανών συσχετίσεων των στάσεων γονέων και δασκάλων με δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά.

Συγκεκριμένα διερευνήθηκαν οι σχέσεις των στάσεων των γονέων με χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, το πρόβλημα του παιδιού τους, το επίπεδο εκπαίδευσής τους και το επάγγελμά τους και οι σχέσεις των στάσεων των δασκάλων με το φύλο τους, τα έτη υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση και τα έτη υπηρεσίας τους στο χώρο της ειδικής αγωγής. Ως όριο στατιστικής σημαντικότητας των χιαστών συσχετίσεων ετέθη το 0,05.

Οι στάσεις γονέων και δασκάλων σχετικά με την επαγγελματική κατάρτιση των ΑΜΕΑ παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Γονείς (93,6%) και δάσκαλοι (95,6%) φαίνεται ότι συμφωνούν πως πρέπει να δίνονται ευκαιρίες επαγγελματικής απασχόλησης στα ΑΜΕΑ. Πολύ υψηλά είναι, επίσης, τα ποσοστά γονέων (91,5%) και δασκάλων (93,5%) που πιστεύουν ότι τα ΑΜΕΑ πρέπει να ασκούνται από μικρές ηλικίες σε προεπαγγελματικές δεξιότητες.

Στα ίδια, επίσης, επίπεδα κυμαίνονται οι θετικές απαντήσεις γονέων (92,6%) και δασκάλων (96,8%) για το αν τα ΑΜΕΑ πρέπει να εκπαιδεύονται σε επαγγελματικά εργαστήρια, με τους δασκάλους να συγκεντρώνουν μεγαλύτερα ποσοστά σε σχέση με τους γονείς στην απάντηση «Πολύ» απ' ό,τι στην απάντηση «Αρκετά»,

όπως άλλωστε και στις προηγούμενες δύο ερωτήσεις. Τέλος το 83,0% των γονέων και το 85,9% των δασκάλων θεωρούν «Λίγο» έως «Καθόλου» ικανοποιητική την επαγγελματική κατάρτιση που παρέχεται στα ΑΜΕΑ. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά γονέων και δασκάλων δε διαπιστώθηκε ότι εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις με τις στάσεις τους σχετικά με την επαγγελματική κατάρτιση των ΑΜΕΑ.

Οι απόψεις γονέων και δασκάλων σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική αποκατάσταση των ΑΜΕΑ φαίνονται στον Πίνακα 2.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, το 75,5% των γονέων και το 80,5% των δασκάλων πιστεύουν ότι η επαγγελματική κατάσταση των ΑΜΕΑ σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό («Πολύ» ή

Πίνακας 1: Στάσεις γονέων και δασκάλων σχετικά με την επαγγελματική κατάρτιση των ΑΜΕΑ

	<u>Πολύ</u> Γονείς Δάσκαλοι		<u>Αρκετά</u> Γονείς Δάσκαλοι		<u>Λίγο</u> Γονείς Δάσκαλοι		<u>Καθόλου</u> Γονείς Δάσκαλοι	
Πρέπει να τους δίνονται ευκαιρίες επαγγελματικής απασχόλησης	78,7	88,0	14,9	7,6	5,3	3,3	1,1	1,1
Πρέπει να ασκούνται σε προεπαγγελματικές δεξιότητες	51,1	68,5	40,4	25,0	8,5	4,3	0,0	2,2
Πρέπει να εκπαιδεύονται σε επαγγελματικά εργαστήρια	62,8	77,2	29,8	19,6	4,3	3,3	3,2	0,0
Τους παρέχεται ικανοποιητική επαγγελματική κατάρτιση	5,3	7,6	11,7	6,5	50,0	66,3	33,0	19,6

Πίνακας 2: Η επαγγελματική αποκατάσταση των ΑΜΕΑ σύμφωνα με τους γονείς και τους δασκάλους τους σχετίζεται με:

	Πολύ Γονείς Δάσκαλοι		Αρκετά Γονείς Δάσκαλοι		Λίγο Γονείς Δάσκαλοι		Καθόλου Γονείς Δάσκαλοι	
	Γονείς	Δάσκαλοι	Γονείς	Δάσκαλοι	Γονείς	Δάσκαλοι	Γονείς	Δάσκαλοι
τη δυνατότητα πρόσβασής τους στο χώρο εργασίας	45,7	59,8	29,8	20,7	13,8	13,0	10,6	6,5
την εκπαίδευσή τους	57,4	66,3	18,1	23,9	17,0	7,6	7,4	2,2
την έλλειψη θέσεων εργασίας	43,6	71,7	25,5	18,5	20,2	4,3	10,6	5,4
την έλλειψη πληροφόρησης για εργασία	56,4	47,8	13,8	31,5	10,6	13,0	19,1	7,6

«Αρκετά») με τη δυνατότητα πρόσβασής τους στο χώρο εργασίας. Το 75,5% των γονέων και το 90,2% των δασκάλων συσχετίζουν την επαγγελματική κατάσταση των ΑΜΕΑ με την εκπαίδευσή τους, ενώ το 69,1% των γονέων και το 90,2% των δασκάλων τη συσχετίζουν με την έλλειψη θέσεων εργασίας, με τους δασκάλους να δίνουν σημαντικά υψηλότερα ποσοστά από τους γονείς στην απάντηση «Πολύ». Τέλος, η έλλειψη πληροφόρησης για εργασία σχετίζεται με την επαγγελματική αποκατάσταση των ΑΜΕΑ από το 70,2% των γονέων και το 79,3% των δασκάλων με τους γονείς να απαντούν εδώ «Πολύ» συχνότερα απ' ό,τι οι δάσκαλοι.

Το φύλο των γονέων φαίνεται να επηρεάζει τις απόψεις τους για τους παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική αποκατάσταση των ΑΜΕΑ. Όπως έδειξαν οι πίνακες διμεταβλητών συχνοτήτων, τα ποσοστά των ανδρών γονέων που θεωρούν πο-

λύ σημαντικό παράγοντα για την επαγγελματική αποκατάσταση των ΑΜΕΑ την έλλειψη πληροφόρησης για εργασία είναι υψηλότερα απ' αυτά των γυναικών και η σχέση του φύλου με την παραπάνω άποψη ήταν στατιστικά σημαντική [$V = 0,0860$, $p = 0,034$].

Το ειδικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους φαίνεται ότι σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με την άποψη των γονέων ότι η επαγγελματική αποκατάσταση των ΑΜΕΑ έχει σχέση με την έλλειψη θέσεων εργασίας [$V = 0,2576$, $p = 0,04$]. Οι γονείς των παιδιών με προβλήματα όρασης, κινητικά και νοητικής υστέρησης θεωρούν σε μεγαλύτερα ποσοστά απ' ότι οι υπόλοιποι ότι η επαγγελματική αποκατάσταση των ΑΜΕΑ σχετίζεται με την έλλειψη θέσεων εργασίας. Καμία άλλη συσχέτιση ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά γονέων και δασκάλων και τις απόψεις τους για τους παράγοντες που σχετίζονται με

την επαγγελματική αποκατάσταση των ΑΜΕΑ δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι απόψεις γονέων και δασκάλων για την εργασία των ΑΜΕΑ. Το 80,3% των γονέων και σχεδόν το σύνολο των δασκάλων (97,8%) πιστεύουν ότι για να ξήσουν ικανοποιητικά τα ΑΜΕΑ πρέπει να εργάζονται, με τους δασκάλους να δίνουν σημαντικά μεγαλύτερα ποσοστά στην απάντηση «Πολύ» απ' ότι στην απάντηση «Αρκετά». Σχεδόν το σύνολο των γονέων (95,8%) και το σύνολο των δασκάλων (100%) πιστεύουν «Πολύ» ή «Αρκετά» ότι το κράτος πρέπει να μεριμνήσει για την επαγγελματική απασχόληση των ΑΜΕΑ. Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο χώρο κατάρτισης και απασχόλησης των ΑΜΕΑ συγκεντρώνει τη θετική («Πολύ» ή «Αρκετά») αποδοχή του 88,2% των γονέων και του 97,8% των δασκάλων. Οι απόψεις γονέων και δασκάλων για την εργασία των

ΑΜΕΑ δεν έδειξαν στατιστική σημαντικότητα σε σχέση με τα δημογραφικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των ομάδων αυτών.

Συζήτηση

Διερευνώντας τις στάσεις γονέων και δασκάλων απέναντι σε κάποιους παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική αποκατάσταση των ΑΜΕΑ, διαπιστώθηκε ότι σχεδόν το 80% γονέων και δασκάλων πιστεύουν ότι η επαγγελματική αποκατάσταση των ΑΜΕΑ σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την πρόσβασή τους στο χώρο εργασίας. Τα ποσοστά αυτά δικαιολογούνται σε μεγάλο βαθμό λαμβάνοντας υπόψη τις διαπιστώσεις ερευνητών (Νανιόπουλος & Μπεκιάρης, 1992), που υποστηρίζουν ότι, παρόλο που τα τελευταία χρόνια έχει σημειωθεί διεθνώς σημαντική πρόοδος στον τομέα της προσαρμογής των δημοσίων

Πίνακας 3: Απόψεις γονέων και δασκάλων για την εργασία των ΑΜΕΑ

	Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου	
	Γονείς	Δάσκαλοι	Γονείς	Δάσκαλοι	Γονείς	Δάσκαλοι	Γονείς	Δάσκαλοι
Για να ξήσουν ικανοποιητικά πρέπει να εργάζονται	45,7	59,8	29,8	20,7	13,8	13,0	10,6	6,5
Το κράτος πρέπει να μεριμνήσει για την εργασία τους	57,4	66,3	18,1	23,9	17,0	7,6	7,4	2,2
Πρέπει να αξιοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες στο χώρο κατάρτισης και απασχόλησής τους	56,4	47,8	13,8	31,5	10,6	13,0	19,1	7,6

μέσων μεταφοράς στις ανάγκες πολλών κατηγοριών ΑΜΕΑ, στη χώρα μας τέτοια μέτρα δεν έχουν τύχει εφαρμογής.

Το 75% περίπου των γονέων και το 90% των δασκάλων συσχετίζουν την επαγγελματική αποκατάσταση των ΑΜΕΑ με την εκπαίδευσή τους. Το μικρότερο ποσοστό των γονέων ερμηνεύεται ίσως από το γεγονός ότι οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες προσπαθώντας να διατηρήσουν τις προσδοκίες μιας κανονικής ζωής για το παιδί τους, ζητούν από τα ειδικά σχολεία την εκμάθηση γνωστικών δεξιοτήτων ή απλούστερα προσδοκούν για τα παιδιά τους «να μάθουν γράμματα» θεωρώντας την εκπαίδευση αυτή απουδαιότερη από την εκπαίδευση του παιδιού σε προεπαγγελματικές και επαγγελματικές δεξιότητες (Μπίρτσας, 1990). Τα πολύ σημαντικά ποσοστά που δίνουν κατά κύριο λόγο οι δάσκαλοι αλλά και οι γονείς στη σχέση της εκπαίδευσης με την επαγγελματική αποκατάσταση, επιβεβαιώνουν απόψεις άλλων ερευνητών (Κασσωτάκης και συνεργ., 1996) που υποστηρίζουν ότι η ανεπαρκής επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στα ΑΜΕΑ, ιδιαίτερα στο πλαίσιο του ΥΠΕΠΘ, δημιουργεί ποικίλους φραγμούς για την είσοδο των ατόμων αυτών στην αγορά εργασίας. Οι παραπάνω ερευνητές θεωρούν ότι η έλλειψη ειδικών σχολών επαγγελματικής κατάρτισης για ΑΜΕΑ, ιδιαίτερα στην επαρχία στερεί από τα άτομα αυτά σχεδόν κάθε δυνατότητα να μάθουν κάποιο επάγγελμα που θα τους επιτρέψει να προσπορίζονται τα αναγκαία για τη ζωή τους.

Το 70% περίπου των γονέων και το 90% των δασκάλων συσχετίζουν

την επαγγελματική αποκατάσταση με την έλλειψη θέσεων εργασίας. Το ειδικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους επηρεάζει και διαφοροποιεί τις στάσεις των γονέων για την επαγγελματική αποκατάσταση και οι γονείς των παιδιών με προβλήματα όρασης, νοητικής υστέρησης και κινητικά θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι οι άλλοι γονείς ότι η αποκατάσταση των ΑΜΕΑ σχετίζεται με την έλλειψη θέσεων εργασίας. Τα διαφορετικά ποσοστά γονέων και δασκάλων στο συγκεκριμένο ερώτημα θα μπορούσαν ίσως ν' αποδοθούν στο ότι οι γονείς συχνά δεν επιθυμούν την επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση των παιδιών τους, γιατί αλλιώς θα χάσουν το δικαίωμα συνταξιοδότησης. (Μάρδας, 1997). Το υψηλό ποσοστό των δασκάλων που συσχετίζει την επαγγελματική αποκατάσταση των ΑΜΕΑ με την έλλειψη θέσεων εργασίας δικαιολογείται, αν λάβουμε υπόψη μας δεδομένα τόσο της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας, σύμφωνα με τα οποία μόνο το 13% των ΑΜΕΑ απασχολείται στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Μιχαήλ, 1997) όσο και έρευνα της Καλατζή-Azizi στον ελληνικό χώρο, όπου διαπιστώνεται ότι μόνο το 13,7% των ΑΜΕΑ είναι ενταγμένο στην ελεύθερη αγορά εργασίας (Παντελιάδου & Κοββαθά, 1996).

Η έλλειψη πληροφόρησης για εργασία σχετίζεται πολύ με την επαγγελματική αποκατάσταση των ΑΜΕΑ από το 56,4% των γονέων και το 47,8% των δασκάλων. Η περιορισμένη ενημέρωση των οικογενειών των ατόμων με ειδικές ανάγκες έχει διαπιστωθεί και από τους Κασσωτάκη και συνεργ. (1996), όπου αναφέρουν ότι η άγνοια των οικογενειών οδηγεί σε κοινωνικό

και επαγγελματικό αποκλεισμό των ατόμων με ειδικά προβλήματα που δε γνωρίζουν που να απευθυνθούν και πώς να βοηθηθούν. Βέβαια, οι παραπάνω ερευνητές υποστηρίζουν ότι δε σπανίζουν και οι περιπτώσεις στις οποίες ορισμένες οικογένειες για λόγους αποφυγής κοινωνικού στιγματισμού δε δραστηριοποιούνται ενεργά στην αναζήτηση λύσεων που σχετίζονται με την επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση μελών τους που αντιμετωπίζουν ειδικά προβλήματα. Είναι δε χαρακτηριστικό αυτό το οποίο διαπιστώθηκε στην έρευνά μας, ότι το φύλο των γονέων επηρεάζει τις απόψεις τους για τους παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική αποκατάσταση των ΑΜΕΑ, με τους άντρες γονείς να θεωρούν την έλλειψη πληροφόρησης για εργασία πολύ σημαντικότερο παράγοντα απ' ότι οι γυναίκες.

Σχεδόν το σύνολο των δασκάλων πιστεύει ότι για να ζήσουν ικανοποιητικά τα ΑΜΕΑ πρέπει να εργάζονται, κάτι το οποίο πιστεύουν τα 4/5 των γονέων. Αυτό πιθανώς οφείλεται στο ότι μία μερίδα γονέων έχει τη δυνατότητα να εξασφαλίζει στα παιδιά της ικανοποιητικούς πόρους και συνθήκες ζωής ώστε τα ειδικά αυτά άτομα να μην έχουν άμεση ανάγκη εργασίας. Το σύνολο των δασκάλων και των γονέων πιστεύει ότι το κράτος πρέπει να μεριμνήσει για την απασχόληση των ΑΜΕΑ. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει την άποψη (Γαλιγού, 1985) ότι στην κοινωνία μας τα άτομα που αντιμετωπίζουν ειδικά προβλήματα δυσκολεύονται να ενταχθούν στην παραγωγική διαδικασία επειδή η εργοδοσία χαρακτηρίζεται από προκατάληψη και άγνοια των δυνατοτήτων των ΑΜΕΑ. Αν και η πολιτεία τα τελευ-

ταία χρόνια με νομοθετικές ρυθμίσεις έχει προσπαθήσει να επεκτείνει την επαγγελματική αποκατάσταση των ΑΜΕΑ σύμφωνα με έρευνα των Παντελιάδου και Καββαθά (1996) το 43,9% των ΑΜΕΑ εργάζεται και τα 3/4 αυτών που έχουν αποκατασταθεί επαγγελματικά, εργάζονται σε προστατευόμενες από το κράτος θέσεις ή παραγωγικά κέντρα. Η αξιοποίηση, τέλος, των νέων τεχνολογιών στο χώρο κατάρτισης και απασχόλησης των ΑΜΕΑ, συγκεντρώνει τη θετική αποδοχή της μεγάλης πλειοψηφίας γονέων ή δασκάλων και σηματοδοτεί τη διατυπωμένη από πολλούς ερευνητές (Κασσωτάκης και συνεργ. 1996), ανάγκη εκσυγχρονισμού των επαγγελματικών εξειδικεύσεων των ΑΜΕΑ που θα διευκολύνει την ένταξή τους στη σημερινή αγορά εργασίας.

Από τα αποτελέσματά μας συνολικά διαφαίνεται ότι γονείς και δάσκαλοι δε διαφέρουν σε πολύ μεγάλο βαθμό ως προς τις στάσεις τους απέναντι στην επαγγελματική αποκατάσταση των ΑΜΕΑ. Οι όποιες διαφοροποιήσεις παρατηρήθηκαν φαίνεται να είναι επηρεασμένες από την ιδιαίτερη συναισθηματική φόρτιση των γονέων και τις υψηλές προσδοκίες που πάντα έχουν για τα παιδιά τους σε σχέση με τον πιο αντικειμενικό και ρεαλιστικό τρόπο αντιμετώπισης των ΑΜΕΑ από τους δασκάλους.

Η εσωστρέφεια της οικογένειας, η διάθεση να μείνει μέσα στα «όρια» της αλλά και η περιθωριοποίηση που συχνά βιώνει, εξαιτίας του ειδικού προβλήματος, της οικονομικής φτώχειας ή του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου είναι πιθανώς κάποιοι ακόμα παράγοντες που διαφοροποιούν τις στάσεις των γονέων απ' αυτές των δα-

σκάλων.

Από τα χαρακτηριστικά των γονέων και των δασκάλων που εξετάστηκαν, ως πιθανοί παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις τους, ο σημαντικότερος και αυτός που σ' ορισμένες περιπτώσεις διαφοροποίησε σημαντικά τη στάση των γονέων και των δασκάλων είναι το είδος του προβλήματος που αντιμετωπίζει το παιδί τους, ένας παράγοντας ο οποίος θα πρέπει να λαμβάνεται πάντα υπόψη σ' ανάλογες μελέτες.

Προτάσεις Συμβουλευτικής

Οι διαφορετικές αντιλήψεις που διαπιστώθηκαν μεταξύ δασκάλων και γονέων σε ορισμένα θέματα που αφορούν την επαγγελματική αποκατάσταση των ΑΜΕΑ. Θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από την πλευρά της συμβουλευτικής. Λιγότεροι γονείς απ' ό,τι δάσκαλοι συσχέτισαν την επαγγελματική αποκατάσταση των ΑΜΕΑ με την εκπαίδευσή τους, πιστεύοντας πιθανώς ότι η εκπαίδευση των ΑΜΕΑ πρέπει ν' αποβλέπει στην εκμάθηση γνωστικών αντικειμένων, όπως και αυτή των κανονικών παιδιών, θέλοντας ίσως μ' αυτόν τον τρόπο να διατηρήσουν τις προσδοκίες μιας κανονικής ζωής για το παιδί τους.

Η έλλειψη πληροφόρησης για εργασία συσχέτιστηκε με την επαγγελματική αποκατάσταση των ΑΜΕΑ από περισσότερους γονείς σε σχέση με τους δασκάλους, γεγονός που υποδηλώνει τις δυσκολίες των πρώτων στην πληροφόρηση για τις υπηρεσίες και τα προγράμματα επαγγελματικής υποστήριξης και αποκατά-

στασης των παιδιών τους.

Οι αξιοπρόσεκτες διαφορές που διαπιστώθηκαν τόσο στην ομάδα των γονέων όσο και στην ομάδα των δασκάλων των ΑΜΕΑ, αλλά και μεταξύ των δύο αυτών ομάδων, φανερώνουν τους διαφορετικούς τρόπους που αντιμετωπίζουν τα υποκείμενα των παραπάνω ομάδων, το θέμα της επαγγελματικής αποκατάστασης των ΑΜΕΑ. Τη διαφορετική αντίληψη της πραγματικότητας, τα διαφορετικά συναισθήματα, τις διαφορετικές διαθέσεις, τις διαφορετικές προσδοκίες. Όλα αυτά θεωρούμε ότι καθιστούν αναγκαία την προσπάθεια συμβουλευτικής, καθοδήγησης και υποστήριξης τόσο της οικογένειας όσο και των δασκάλων των ΑΜΕΑ, ιδιαίτερα σήμερα που η διεθνής έρευνα και εμπειρία υποστηρίζει την τεράστια σπουδαιότητα της επίδρασης της οικογένειας και του σχολικού περιβάλλοντος στη συναισθηματική, κοινωνική και νοητική εξέλιξη του παιδιού, στη διαμόρφωση της αυτοεικόνας και του χαρακτήρα του και στην προσαρμογή του στο κοινωνικό περιβάλλον.

Με βάση τις στάσεις γονέων και δασκάλων ΑΜΕΑ που καταγράφησαν στην έρευνά μας σχετικά με τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό, θεωρούμε ότι οι προσπάθειες συμβουλευτικής παρέμβασης σε γονείς και δασκάλους για τα παραπάνω θέματα θα πρέπει να κινηθούν στους παρακάτω άξονες:

- Στη σωστότερη πληροφόρηση και ενημέρωση γύρω από τα προβλήματα των ειδικών παιδιών και στη βοήθεια για να μπορέσουν να δουν και να εκτιμήσουν τις δυνατότητές τους.
- Στη ρεαλιστικότερη αντιμετώπιση

και αποδοχή της υπάρχουσας κατάστασης και στη στήριξη που χρειάζεται για να την αποδεχθούν.

- Στην ακριβή πληροφόρηση για τα διαθέσιμα προγράμματα εκπαίδευσης, τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που δίνονται στα ΑΜΕΑ και τις πραγματικές δυνατότητες τους για πρόσβαση στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης.
- Στην καλύτερη πληροφόρηση σχετικά με την επαγγελματική αποκατάσταση των ΑΜΕΑ που θα βοηθήσει στην έξοδό τους από τον κοινωνικό και επαγγελματικό αποκλεισμό.
- Στον προσανατολισμό της εκπαί-

δευσης των ΑΜΕΑ σε προεπαγγελματικές και επαγγελματικές δεξιότητες που θα διευκολύνουν την είσοδό τους στην αγορά εργασίας.

Οι παραπάνω προτάσεις πιστεύουμε ότι θα βοηθήσουν γονείς και δασκάλους στη ρεαλιστικότερη και πιο υπεύθυνη αντιμετώπιση της πραγματικότητας, στην αποδοχή των γεγονότων, στο ξεπέραςμα των δυσκολιών, της περιθωριοποίησης, της μοναξιάς και της απομόνωσης, ώστε να μπορέσουν να συνεισφέρουν τα μέγιστα, στην ένταξη, την επαγγελματική αποκατάσταση και τη σωστή ανάπτυξη της προσωπικότητας των ΑΜΕΑ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Γαληνού Β. (1985). *Η οικογένεια του κωφού παιδιού*. Πρακτικά Πανελληνίου συνεδρίου για το κωφό άτομο. Αθήνα.
- Isaacson L. & Brown D. (1993). *Career information, career counseling & career development*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Κασσωτάκης Μ. & συνεργάτες. (1996). Φραγμοί στην εκπαίδευση και την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στο: Δ. Καραντινός, Λ. Μαράτου και Ε. Φρονίμου. *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα. Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής*. Τόμος Α' Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (σελ. 449-473).
- Λαμπροπούλου Β. (1988). «Η αναπηρία γίνεται, δε γεννιέται», Σημειώσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- Μάρδας Γ. (1997). Άτομα με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ). Ένα ευαίσθητο πεδίο της κοινωνικής πολιτικής. *Το Βήμα των κοινωνικών επιστημών*. Τόμος ΣΤ' τ. 22, σ. 97-105.
- Μιχαήλ Μ. (1997). Η Κοινοτική πρωτοβουλία HORIZON στην Ελλάδα. Στο Καίλα Μ. Πολεμικός Ν., Φιλίππου Γ. (1997). *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. Τόμος Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπίρτσας Χ. (1990). *Ενσωμάτωση ατόμων με ειδικές ανάγκες*. Παιδαγωγική - Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό. Τόμος 4ος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουσκάλια Α. (1993). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και οι γονείς τους. Μία πρόσκληση στη συμβουλευτική*. Αθήνα: Γλάρος.
- Νανιδόπουλος Α. & Μπεκιάρης Ε. (1997). Άτομα με ειδικές ανάγκες και οδήγηση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Στο: Καίλα Μ. Πολεμικός Ν. Φιλίππου Γ. (1997), *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. Τόμος Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σιδέρη Α. (1989). *Αποκατάσταση*. Παιδαγωγική - Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό. Τόμος 2ος Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 68-69, Μάρτιος-Ιούνιος 2004, σσ. 43-64

Γιώργος Κλεφτάρας*

**Η ΕΙΚΟΝΑ ΣΩΜΑΤΟΣ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΤΗΝ
ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΣΩΜΑΤΙΚΕΣ
ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ**

Η σωματική δυσλειτουργία είναι τις περισσότερες φορές αιτία αναθεώρησης και αναπροσαρμογής του τρόπου ζωής ενός ατόμου και συχνά προκαλεί δραματικές αλλαγές στην αντίληψη της έννοιας του εαυτού και κυρίως της εικόνας του σώματός του. Η αλλοιωμένη εικόνα σώματος που προκύπτει μετά την εμφάνιση της δυσλειτουργίας προκαλεί σοβαρά εμπόδια στη ζωή του ατόμου και η καλύτερη δυνατή εξέλιξη είναι η σταδιακή αντικατάστασή της από μια πιο ώριμη «συμβιβασμένη εικόνα σώματος». Η συμβουλευτική διαδικασία μπορεί να επιταχύνει και να βοηθήσει ουσιαστικά το άτομο στην ανάδυση της συμβιβασμένης εικόνας σώματος και έτσι στην προσαρμογή και αποδοχή της δυσλειτουργίας του. Στα πλαίσια αυτού του άρθρου περιγράφονται αναλυτικά οι σημαντικότεροι παράγοντες, που επηρεάζουν την ανάπτυξη της έννοιας του εαυτού και ειδικότερα της εικόνας σώματος, όπως φύλο, αναπτυξιακό στάδιο, υποκειμενική σπουδαιότητα των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης (φυσική εμφάνιση, ελκυστικότητα, αντίκτυπος στο αντίθετο φύλο), προσδοκίες κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας, διαπροσωπική ανεξαρτησία και εμμονή, κοινωνική στήριξη (διαπροσωπικές σχέσεις, κοινωνική αποδοχή), πολιτισμικό πλαίσιο και κοινωνική κατάσταση της πραγματικότητας και της δυσλειτουργίας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο ρόλο που παίζουν αυτοί οι παράγοντες στην εικόνα σώματος των ατόμων με σωματικές δυσλειτουργίες και στην αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής διαδικασίας. Συζητούνται επίσης ορισμένα σημαντικά σημεία, που προκύπτουν από συμβουλευτικής άποψης και δίνονται ενδεικτικά, κάποια στοιχεία για τον τρόπο χειρισμού τους, προκειμένου να ενισχυθεί η εικόνα σώματος, η αυτοεκτίμηση και γενικότερα η έννοια εαυτού των ατόμων με δυσλειτουργίες. Τέλος έμφαση δίνεται στην πολιτισμική συνείδηση του συμβούλου σε σχέση με τη δυσλειτουργία και στην ενημερότητά του ως προς τη δική του εικόνα σώματος και τον αντίκτυπό της στη συμβουλευτική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: Εικόνα σώματος, ψυχολογική συμβουλευτική, σωματική δυσλειτουργία

* Ο Γ. Κ. είναι Επίκουρος Καθηγητής Ψυχολογίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Αργοναυτών και Φιλελλήνων, 382 21 Βόλος. *Επικοινωνία:* Τηλ.: 24210-74738, 210-9882075, 210-9885026. Fax: 24210-74799. E-mail: gkleftaras@uth.gr

BODY IMAGE AND ITS IMPORTANCE IN THE PHYSIOLOGICAL COUNSELLING OF INDIVIDUALS WITH PHYSICAL DISABILITIES

Physical disabilities are generally a reason for reconsidering and readjusting one's way of life. They also bring dramatic changes in one's self-concept and especially body image perception. The altered body image that emerges after the appearance of the disability causes important obstacles in an individual's life and the best possible development is its gradual replacement by a more mature «compromised body image». The counselling process can accelerate and help substantially the individual in the emergence of the compromised body image and therefore in his/her adjustment and acceptance of the disability. The present paper is an attempt to describe explicitly the most important factors that influence the development of the self-concept and specifically the body image, such as sex, developmental stage, subjective importance of consisting self-perception parts (physical appearance, romantic appeal, attractiveness to the opposite sex), social self-efficacy expectancies, interpersonal independence and persistence, social support (interpersonal relations, social acceptance), cultural environment and social construction of reality and disability. Special emphasis is placed on the role played by the above factors in the body image of individuals with disabilities and the efficacy of the counselling process. Certain important points of counselling interest and ways for controlling them are also discussed, so that body image, self-esteem and generally self-concept of disabled individuals are reinforced. Finally, the counsellor's cultural consciousness with regard to disability and his/her awareness of his/her own body image and its impact on the counselling process are highlighted.

Key words: Body image, physical disability, psychological counselling

1. Εισαγωγή

Σε παγκόσμιο επίπεδο, υπολογίζεται ότι ένα ποσοστό της τάξεως του 10% του πληθυσμού της γης αποτελείται από άτομα που παρουσιάζουν κάποια μορφή δυσλειτουργίας (Driedger, 1989). Η σωματική δυσλειτουργία ή μια σοβαρή ασθένεια αποτελούν πολύ σημαντικές απειλές και μπορεί να γίνουν αιτίες σοβαρής κρίσης στη ζωή ενός ατόμου. Ένας τραυματισμός ή το ξεκίνημα μιας χρόνιας ασθένειας μπορεί να προκαλέσουν πολλαπλές δυσλειτουργίες που κατακερματίζουν την οικογενειακή και κοινωνική ζωή, τις μελλοντικές επιδιώξεις, αλλοιώνουν την εικό-

να σώματος και τους επαγγελματικούς ρόλους, μειώνουν την αυτοεκτίμηση και την ανεξαρτησία και προκαλούν ανασφάλεια (Case-Smith, Ailen, & Pratt, 1996. Etherington, 2001, 2002. Versluys, 1983).

Η σωματική δυσλειτουργία δεν έχει επιπτώσεις μόνο στο ίδιο το άτομο, αλλά και σε όλους εκείνους, με τους οποίους αυτό έρχεται σε επαφή. Πολλά εξαρτώνται από το πώς το άτομο θα αντιδράσει στη συγκεκριμένη δυσλειτουργία. Η αντίδραση αυτή εξαρτάται, μεταξύ άλλων και από την εικόνα σώματος που είχε προηγουμένως, όπως επίσης και από τη νέα «συμβιβασμένη εικόνα σώματος», που προκύπτει μετά το πρόβλημα.

Επιπλέον, η αντίδρασή του σχετίζεται άμεσα με το ψυχολογικό νόημα, που το άτομο αποδίδει στη συγκεκριμένη δυσλειτουργία, το οποίο και εξαρτάται από τα βιώματα, τις εμπειρίες και την προσωπικότητά του (Cronin, 1996. Rybash, Roodin, & Hoyer, 1995. Simon, 1971). Για παράδειγμα, η απώλεια του ενός κάτω άκρου μπορεί να έχει πολύ διαφορετικό νόημα για έναν αθλητή, που αντιλαμβάνεται την προσωπική του αξία μέσα από τη σωματική του επίδοση και εμφάνιση, από ό,τι σε έναν υπάλληλο γραφείου, του οποίου πιθανόν η προσωπική αξία περνάει περισσότερο μέσα από το κεφάλι, τη «νόηση» και την επιδεξιότητα στα χέρια.

2. Έννοια του Εαυτού

Η έννοια του εαυτού και ιδιαίτερα η εικόνα σώματος και η διαφοροποίηση που παρουσιάζει μετά την εμφάνιση της σωματικής δυσλειτουργίας είναι καθοριστικής σημασίας τόσο για την προσωπική αντίδραση του ατόμου σε αυτήν όσο και για την τελική του προσαρμογή. Η έννοια του εαυτού είναι μια αρκετά ασαφής, αν και δημοφιλής έννοια, και δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τον ορισμό της. Με τον όρο αυτό ο Rosenberg (1979), για παράδειγμα, αναφέρεται στο σύνολο των σκέψεων και των συναισθημάτων του ατόμου, που αφορούν το ίδιο ως ένα αντικείμενο, ενώ οι Shavelson, Hubner και Stanton (1976) στις αντιλήψεις του ατόμου για τον εαυτό του, που σχηματίζονται μέσα από την εμπειρία και τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύει το περιβάλλον του. Αν και κατά καιρούς έχουν προ-

ταθεί πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί, σε γενικές γραμμές η έννοια του εαυτού θα μπορούσε να οριστεί ως ο υπακειμενικός τρόπος με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του (Byrne, 1996. Harter, 1999. Hattie, 1992. Λεονταρή, 1996. Μακρή-Μπότσαρη, 2001. Rosenberg, 1979. Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976).

Η έννοια του εαυτού περιλαμβάνει δύο βασικά στοιχεία: α) την αυτοαντίληψη ή αυτοεικόνα, που αποτελεί, κατά κάποιο τρόπο, τη γνωστική συνιστώσα της και αναφέρεται στην περιγραφή, την πεποίθηση, τις γνώσεις ή τις πληροφορίες του ατόμου για τον εαυτό του, ανεξάρτητα από το αν αυτές είναι αντικειμενικές ή υποκειμενικές, σωστές ή λανθασμένες και β) την αυτοεκτίμηση ή σφαιρική αυτοαξία, που αποτελεί την αξιολογική-συναισθηματική συνιστώσα της έννοιας του εαυτού και αναφέρεται στο πώς το άτομο αξιολογεί τον εαυτό του και ποια στάση (θετική ή αρνητική) κρατά απέναντί του ή με άλλα λόγια πόσο του αρέσει ο εαυτός του, πόσο τον αποδέχεται και πόσο τον επιδοκιμάζει. Παρά το γεγονός, ότι η διαφοροποίηση των δύο αυτών εννοιών θεωρητικά τουλάχιστον είναι απαραίτητη, εντούτοις, μια σαφής διάκριση μεταξύ τους δεν είναι δυνατή, δεδομένου ότι τόσο η αυτοαντίληψη όσο και η αυτοεκτίμηση είναι αλληλοεξαρτώμενες έννοιες και ενέχουν και οι δύο το στοιχείο της αξιολόγησης (Harter, 1999. Λεονταρή, 1996. Μακρή-Μπότσαρη, 2000α, 2000β, 2001. Rosenberg, 1979).

Η έννοια του εαυτού γίνεται αρκετά πολύπλοκη, αν λάβουμε υπόψη, ότι εκτός από τις πολλές επιμέρους αυτοεικόνες ενός ατόμου, στις οποίες θα αναφερθούμε στη συνέχεια, πολλοί

συγγραφείς κάνουν παράλληλα και μια άλλου τύπου διάκριση μεταξύ: α) του «πραγματικού εαυτού» (ή υπάρχοντος ή εμπειρικού εαυτού), που αναφέρεται στο πώς το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ή με άλλα λόγια στις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά που του αναγνωρίζει και του αποδίδει, β) του «ιδανικού εαυτού» (ή επιθυμητού εαυτού), που υποδηλώνει το πώς το άτομο ιδανικά θα ήθελε να είναι και ποια χαρακτηριστικά θα ήθελε να έχει, γ) του «εαυτού όπως θα έπρεπε να είναι» (ή δεοντικού εαυτού), που εμπεριέχει τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες, που το άτομο πιστεύει ότι θα έπρεπε να έχει και συνδέονται άμεσα με τη συγκεκριμένη κοινωνία και το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζει, και δ) του «παρουσιαζόμενου εαυτού», που αναφέρεται στο πώς το άτομο παρουσιάζει τον εαυτό του και ποια εικόνα του εαυτού του θέλει να προβάλει στους άλλους (Higgins, 1987. Λεονταρή, 1996. Μακρή-Μπότσαρη, 2001. Rosenberg, 1979).

Αν και η έννοια του εαυτού θεωρείται από ορισμένους ερευνητές μονοδιάστατη, οι σύγχρονες απόψεις συγκλίνουν προς μια πολυδιάστατη προσέγγιση, όπου η έννοια του εαυτού φαίνεται να αποτελείται από μία γενική και πολλές επιμέρους αυτοεικόνες. Περιλαμβάνει δηλαδή, το σύνολο των επιμέρους αυτοαντιλήψεων και αυτοεκτιμήσεων του ατόμου σε διάφορους τομείς της ζωής του, ενώ η σχετική επίδραση της αυτοεικόνας του καθενός από αυτούς τους τομείς στη γενική έννοια εαυτού και την αυτοεκτίμησή εξαρτάται, σύμφωνα με ορισμένους συγγραφείς, από τη σπουδαιότητα που το ίδιο το άτομο αποδίδει στο συγκεκριμένο τομέα. Σε γενικές γραμμές

φαίνεται να υπάρχει ομοφωνία, ότι τρεις είναι οι σημαντικότεροι τομείς: α) η κοινωνική αυτοαντίληψη (σχέσεις με γονείς, συνομηλίκους, φίλους και γενικότερα σημαντικούς «άλλους», β) η σωματική αυτοαντίληψη ή εικόνα σώματος και γ) η ακαδημαϊκή-σχολική αυτοαντίληψη στα παιδιά και τους εφήβους ή η επαγγελματική αυτοαντίληψη στους ενήλικες (Bracken, 1996. Harter, 1990a, 1999. Marsh, 1990, 1994. Marsh & Hattie, 1996. Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). Αν και οι τρεις αυτοί τομείς είναι σημαντικοί στη διαμόρφωση της έννοιας του εαυτού, αυτός στον οποίο εστιάζεται η παρούσα εργασία και στον οποίο θα αναφερθούμε εκτενώς αμέσως στη συνέχεια, είναι ο τομέας της εικόνας σώματος ή σωματικής αυτοαντίληψης, λόγω της ιδιαίτερης σημασίας, που αποκτά για τα άτομα που παρουσιάζουν σωματικές δυσλειτουργίες, αλλά και λόγω των επιπτώσεών της στη συμβουλευτική αυτών των ατόμων.

2.1. Εικόνα σώματος

Ένας παράγοντας που, όπως προαναφέρθηκε, καθορίζει σημαντικά την αυτοαντίληψη και την έννοια του εαυτού, είναι τα φυσικά ή σωματικά χαρακτηριστικά του ατόμου, στα οποία γίνεται συχνά αναφορά, με τον όρο «εικόνα σώματος» ή «σωματική αυτοαντίληψη». Η εικόνα σώματος περιλαμβάνει τόσο την εμφάνιση όσο και τις σωματικές ικανότητες του ατόμου, όπως το ίδιο τις αντιλαμβάνεται υποκειμενικά. Στα πλαίσια αυτού του άρθρου, με τον όρο «εικόνα σώματος», αναφερόμαστε αφενός στην εικόνα που εμείς οι ίδιοι σχηματίζουμε στο μυαλό μας για το σώμα μας ή αλλιώς στο τρόπο με τον οποίο το βλέ-

που με και το αντιλαμβανόμαστε, ανεξάρτητα από το αν ανταποκρίνεται ή όχι στην πραγματικότητα και αφετέρου στα συναισθήματα και τις αξιολογήσεις μας σε σχέση με το σώμα και τις λειτουργίες του. Η εικόνα σώματος, συνεπώς, αποτελεί μια υποκειμενική έννοια, γεγονός που αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον αν αναλογιστούμε ότι συχνά συμβαίνει να διαφέρει σημαντικά από τα αντικειμενικά φυσικά χαρακτηριστικά του ατόμου ή να βρίσκεται σε σύγκρουση με τον τρόπο που οι άλλοι τα αντιλαμβάνονται (Gillies, 1984. Marsh, 2002. Λεονταρή, 1996. Rosenberg, 1979).

Η ανάπτυξη της εικόνας σώματος ενός ατόμου αρχίζει στην παιδική ηλικία και καθορίζεται από το συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζει. Δημιουργείται μέσα από τις πολλαπλές αντιλήψεις του ατόμου για το σώμα του, που βασίζονται σε προηγούμενες εμπειρίες και τρέχουσες αισθήσεις καθώς επίσης και στην προσωπική επένδυση και σημασία που αποδίδει στο ίδιο του το σώμα. Όλα αυτά μεταφράζονται σε νευρωνικές και βιοχημικές δομές στον εγκέφαλο και επηρεάζονται από διάφορους ψυχοδυναμικούς και ψυχοκοινωνικούς παράγοντες (Rosenberg, 1979. Simon, 1971. Versluys, 1983. White, 2000). Η εικόνα σώματος επηρεάζεται από τις στάσεις και τις αξίες μιας συγκεκριμένης κουλτούρας καθώς και τις απόψεις και τις αξίες τόσο του ίδιου του ατόμου όσο και των «σημαντικών άλλων» στη ζωή του σε σχέση με το τι θεωρούν ως ωραίο και αποτελεσματικό σώμα. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε, ότι η εικόνα σώματος ενός ατόμου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις εικόνες σώματος

των άλλων ατόμων στο άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον του. Ειδικά οι γονεϊκές στάσεις σε σχέση με το σώμα ή μέρη του είναι καθοριστικής σημασίας για την εικόνα σώματος που σχηματίζει το άτομο. Μερικές φορές κάποιες από τις εμπειρίες του ατόμου και τις στάσεις του περιβάλλοντος μπορεί να οδηγήσουν σε μια υπερεκτίμηση κάποιων συγκεκριμένων σημείων του σώματος με αποτέλεσμα αυτό να γίνεται αντιληπτό ως καλό ή κακό, ωραίο ή άσχημο, ελκυστικό ή απωθητικό, αγαπητό ή μη.

2.1.1. Εικόνα σώματος και δυσλειτουργία

Ο αντίκτυπος μιας δυσλειτουργίας, μιας επικίνδυνης για τη ζωή ασθένειας ή τα δευτερογενή προβλήματα μιας θεραπείας, μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα σωματικές, οργανικές, ψυχολογικές και/ή κοινωνικές αλλαγές, οι οποίες αλλάζουν δραματικά ή απειλούν την εικόνα σώματος ενός ατόμου. Η εμφάνιση, οι σκέψεις και οι πεποιθήσεις σε σχέση με τα όρια και τους περιορισμούς του σώματος, αλλά και το πώς το σώμα λειτουργεί εσωτερικά και αλληλεπιδρά με το περιβάλλον μπορεί να υποστούν σοβαρές αλλαγές. Αυτές οι αλλαγές μπορεί να είναι μόνιμες ή παροδικές, φανερές ή μη. Η απώλεια και η θλίψη που βιώνει το άτομο λόγω αυτών των αλλαγών ή των απειλών που αντιλαμβάνεται, αν και ενδεχομένως μπορεί να φαίνονται ως μία αναπόφευκτη διεργασία, που συνοδεύει τη σωματική δυσλειτουργία, εντούτοις, είναι το νόημα και η αξία που το άτομο αποδίδει στη συγκεκριμένη απώλεια ή απειλή, που καθορίζει τον τύπο και το μέγεθος της αντίδρασής του (Κλεφτάρας, κατατε-

θειμένο για δημοσίευση. Salter, 1997. Shearsmith-Farthing, 2001. Cornwell & Schmitt, 1990).

Μια χρόνια ασθένεια και κυρίως αυτές που συνοδεύονται από δυσμορφίες και δυσλειτουργίες, συνήθως συνδέονται με διαταραχές και αλλοιώσεις στην εικόνα σώματος που μέχρι τώρα είχε το άτομο, αν και μία αλλοιωμένη εικόνα σώματος δεν είναι απαραίτητα το αποτέλεσμα μιας σωματικής αλλαγής ή μιας δυσλειτουργίας, που μπορεί άμεσα να γίνει αντιληπτή από το περιβάλλον (Ben-Tovim & Walker, 1995. Gutweniger, Kopp, Mur, & Günther, 1999). Η αλλοιωμένη εικόνα σώματος θα μπορούσε να ορισθεί ως η σημαντική διαφορά που υπάρχει μεταξύ της ιδανικής και της πραγματικής ή υποκειμενικής εμφάνισης ενός ατόμου ή μιας συγκεκριμένης σωματικής του λειτουργίας ή ιδιότητας. Αυτή η διαφορά, όταν συνοδεύεται από σημαντική συναισθηματική επένδυση ή συνδέεται με δυσλειτουργικές πεποιθήσεις σε σχέση με την εμφάνιση, μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικές συνέπειες τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε συμπεριφορικό επίπεδο, που προκαλούν σοβαρά εμπόδια στην καθημερινή ζωή του ατόμου, στην επαγγελματική και κοινωνική του λειτουργικότητα καθώς και στην ποιότητα των σχέσεών του (White, 2000).

Στην περίπτωση που το ιδανικό ενός ατόμου σε σχέση με την εμφάνισή του ή με μια συγκεκριμένη σωματική λειτουργία είναι μη ρεαλιστικό, σε σημείο που μετά τη δυσλειτουργία το συγκεκριμένο ιδανικό να μην μπορεί πια να διατηρηθεί ή να μην μπορεί να προσεγγισθεί σε ικανοποιητικό για το άτομο επίπεδο, τότε φαίνεται ότι δημιουργούνται διάφορες ψυχολογικές

δυσκολίες (Folkman & Greer, 2000. Shearsmith-Farthing, 2001). Κατά συνέπεια είναι σημαντικό στα πλαίσια της συμβουλευτικής διαδικασίας να διερευνηθούν οι συνέπειες, η αξιολόγηση και το ιδιαίτερο νόημα, που το άτομο αποδίδει στην αλλοιωμένη εικόνα σώματος. Συγκεκριμένα μία αλλοιωμένη εικόνα σώματος αποτελεί πρόβλημα μόνο όταν το άτομο παραπονείται ότι επηρεάζει την ποιότητα της ζωής του.

2.1.2. Συμβιβασμένη εικόνα σώματος και συμβουλευτική

Το άτομο που παρουσιάζει κάποια μορφή δυσλειτουργίας μοιραία συγκρίνει το σώμα του με τα σώματα των άλλων καθώς και την αλλοιωμένη εικόνα σώματος που έχει αυτή τη στιγμή με αυτήν που είχε πριν τη δυσλειτουργία. Το αποτέλεσμα αυτής της σύγκρισης είναι συνήθως αρνητικό και το άτομο συχνά καταλήγει να υιοθετεί μια στάση, που υποτιμά το σώμα του ή κάποια μέρη του. Άλλοι πάλι αναπτύσσουν διάφορους μηχανισμούς άμυνας για να αποσπάσουν την προσοχή από αυτό που θεωρούν «στίγμα», γεγονός που φαίνεται να εξηγεί το παράδοξο φαινομενικά εύρημα, σύμφωνα με το οποίο αρκετές έρευνες φαίνεται να δείχνουν ότι τα άτομα με δυσλειτουργίες δεν παρουσιάζουν χαμηλότερη γενική αυτοεκτίμηση σε σχέση με άτομα χωρίς δυσλειτουργίες (Bryan & Hejranic, 1980. La Greca, 1990. Murch & Cohen, 1989. Strax 1988. Van Deusen & Harlowe, 1993). Το εύρημα αυτό συνάδει με τα συμπεράσματα των Crocker και Major (1989), σύμφωνα με τις μελέτες των οποίων υπάρχουν λιγιστά στοιχεία ότι τα μέλη μιας οποιασδήποτε κοινω-

νικά στιγματισμένης ομάδας έχουν χαμηλή γενική αυτοεκτίμηση και προτείνουν ότι αυτό εξηγείται από την ενεργοποίηση μιας σειράς προστατευτικών μηχανισμών για την τόνωση της αυτοεκτίμησης, όπως της τάσης του ατόμου, για παράδειγμα, να αποδίδει την αρνητική ανατροφοδότηση που δέχεται από τους άλλους στο γεγονός ότι ανήκει σε μια «στιγματισμένη» ομάδα και όχι στα μειονεκτήματά του.

Η αναγνώριση μιας ατελούς (ελαττωματικής) εικόνας σώματος και η απώλεια μιας λειτουργίας ή ενός οργάνου προκαλούν έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις και η προσαρμογή στη νέα κατάσταση μπορεί να διαρκέσει μεγάλο χρονικό διάστημα, που μπορεί φτάσει ή και να ξεπεράσει ορισμένες φορές τα δύο χρόνια. Στη περίπτωση δε που το άτομο θα πρέπει να χρησιμοποιεί νάρθηκες ή προθέσεις, αυτές θα πρέπει σταδιακά να ενσωματωθούν στην καινούργια εικόνα σώματος, γιατί διαφορετικά το άτομο μπορεί να τις απορρίψει και να αρνηθεί τη χρήση τους. Το άτομο συχνά στην αρχή αισθάνεται άγχος, ντροπή ή απέχθεια για την εικόνα του σώματος του και μπορεί, όπως θα δούμε στη συνέχεια, να αναπτύξει μηχανισμούς άμυνας για να αποφύγει το δυσάρεστο συναίσθημα μιας εικόνας σώματος, που δεν αποδέχονται οι άλλοι και κυρίως δεν αποδέχεται το ίδιο. Τελικά χρησιμοποιώντας διάφορους προσαρμοστικούς μηχανισμούς άμυνας, όπως άρνηση, εξιδανίκευση, απώθηση και υπεραναπλήρωση, το άτομο καταλήγει να δεχτεί μια «συμβιβασμένη εικόνα σώματος», που εμπεριέχει και τροποποιεί μερικά μη αποδεκτά χαρακτηριστικά. Η συμβιβασμένη εικόνα σώματος είναι ένας σημαντικός πα-

ράγοντας στην κατανόηση των συναισθηματικών επιπτώσεων της σωματικής δυσλειτουργίας (Pedretti, 1990, Versluys, 1983).

Οι προσωπικές αντιδράσεις του ατόμου στη δυσλειτουργία του, αλλά και η αναδόμηση μιας συμβιβασμένης εικόνας σώματος εξαρτάται εν μέρει από τον τύπο, τη φύση, το σημείο της δυσλειτουργίας, την έννοια του εαυτού και την εικόνα σώματος πριν την εμφάνιση του σωματικού προβλήματος καθώς και από τους μηχανισμούς άμυνας, που επιλέγει να χρησιμοποιήσει το άτομο προκειμένου να διατηρήσει την αυτοεκτίμησή του. Όταν τα πράγματα, πάντως, εξελίσσονται ομαλά μετά από μια περίοδο λύπης, κατάθλιψης, πένθους, άγχους και ανησυχίας, το άτομο αρχίζει να συνειδητοποιεί και να δέχεται ότι το μέλλον του μάλλον θα αλλάξει ριζικά. Μετά την περίοδο αυτή, σταδιακά η κατάσταση εξισορροπείται και αναδύεται η καινούργια συμβιβασμένη εικόνα σώματος (Simon, 1971).

Η συμβουλευτική διαδικασία μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά στην ανάδυση της συμβιβασμένης εικόνας σώματος. Όπως ειπώθηκε και προηγουμένως, η προσωπική αξιολόγηση και το νόημα που το άτομο αποδίδει στις πολλαπλές απώλειες που αντιμετωπίζει λόγω της δυσλειτουργίας σε σωματικό, ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην προσαρμογή του στην καινούργια κατάσταση. Αυτές οι απώλειες εμπεριέχουν σημαντικά στοιχεία της ταυτότητας του ατόμου και μπορεί να βιωθούν στο σύνολό τους ως απώλεια του ίδιου του εαυτού με καταστροφικές συνέπειες για την αυτοεκτίμησή του και τον τρόπο με τον οποίο αντι-

λαμβάνεται το σώμα του. Η σωματική δυσλειτουργία συχνά αναγκάζει το άτομο να επαναπροσδιορίσει τον μέ-
χρι τώρα τρόπο ζωής του και τις βά-
σεις πάνω στις οποίες την είχε στηρί-
ξει. Κατά συνέπεια βασικές θέσεις,
συμπεριφορές και ίσως αρχές και
αξίες του ατόμου ίσως χρειαστεί να
αναθεωρηθούν ή και να εγκαταλει-
φθούν και αντί αυτών να αναπτυ-
χθούν καινούργιες. Το χαμένο μέλος
ή η χαμένη λειτουργικότητα αντιπρο-
σωπείται από εκατοντάδες ξεχωρι-
στές μνήμες που αντιστοιχούν σε πολ-
λές απώλειες, τις οποίες το άτομο,
αφού πρώτα αναγνωρίσει και συνει-
δητοποιήσει, θα πρέπει να «πενθή-
σει» και σταδιακά να εγκαταλείψει.
Πρόκειται για μια οδυνηρή διεργασία
και αποτελεί την ουσία και τη βάση
πάνω στην οποία στηρίζεται η όλη
διαδικασία του «πένθους», η ολοκλή-
ρωσή της οποίας μπορεί να διευκο-
λυνθεί σημαντικά στα πλαίσια της
συμβουλευτικής διαδικασίας και έτσι
να επιταχυνθεί ουσιαστικά η ανάδυση
της συμβιβασμένης εικόνας σώματος.

3. Παράγοντες που Επηρεάζουν την Έννοια του Εαυτού και την Εικόνα Σώματος και η Σημασία τους στη Συμβουλευτική Ατόμων με Δυσλει- τουργίες

Για να μπορέσει ο σύμβουλος να βοηθήσει αποτελεσματικά το άτομο που παρουσιάζει δυσλειτουργίες και να διευκολύνει την ανάδυση της συμβιβασμένης εικόνας σώματος, θα πρέ-
πει να έχει επίγνωση των παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξη της έν-
νοιας του εαυτού και ειδικότερα της εικόνας σώματος, η οποία αποτελεί

και το αντικείμενο μελέτης αυτού του άρθρου. Οι σημαντικότεροι από αυ-
τούς τους παράγοντες είναι: το φύλο,
το αναπτυξιακό στάδιο, η συναισθη-
ματική επένδυση ή η υποκειμενική
σπουδαιότητα των επιμέρους τομέων
αυτοαντίληψης, οι προσδοκίες κοινω-
νικής αυτο-αποτελεσματικότητας, η
διαπροσωπική ανεξαρτησία και εμμο-
νή, η κοινωνική στήριξη, το πολιτισμ-
κό πλαίσιο και η κοινωνική κατα-
σκευή της πραγματικότητας και της
δυσλειτουργίας. Στη συνέχεια οι πα-
ράγοντες αυτοί θα περιγραφούν ανα-
λυτικά, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο
ρόλο που παίζουν στην εικόνα σώμα-
τος των ατόμων με σωματικές δυσλει-
τουργίες και στην αποτελεσματικότη-
τα της συμβουλευτικής διαδικασίας.
Στα πλαίσια αυτής της περιγραφής,
αναδύονται και συζητούνται ορισμέ-
να σημαντικά σημεία από συμβουλευ-
τικής άποψης και δίνονται ενδεικτικά,
κάποια στοιχεία για το πώς θα μπο-
ρούσε ενδεχομένως, να τα χειριστεί ο
σύμβουλος προκειμένου να ενισχύσει
την εικόνα σώματος, την αυτοεκτίμη-
ση και γενικότερα την έννοια εαυτού
των ατόμων με δυσλειτουργίες.

3.1. Φύλο, εικόνα σώματος και συμ- βουλευτική

Το φύλο αποτελεί ένα βασικό πα-
ράγοντα στη διαμόρφωση της αυτοα-
ντίληψης και της αυτοεκτίμησης ενός
ατόμου. Παρά το γεγονός, ότι άντρες
και γυναίκες ζούμε στην ίδια κοινωνία
και μοιραζόμαστε τις ίδιες αντιλήψεις,
στάσεις, αξίες και αρχές, εντούτοις,
κοινωνικοποιούμεστε διαφορετικά.
Αυτό έχει ως συνέπεια τη διαφορετική
ιεράρχηση αυτών των αντιλήψεων και
αξιών για τους άντρες και τις γυναίκες,
που μπορεί, ενδεχομένως, μέχρι ενός

ορισμένου σημείου, να έχει και βιολογική βάση. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι άντρες έχουν μια θετικότερη έννοια εαυτού σε σχέση με τις γυναίκες και ότι στην αντρική αυτοαντίληψη κυριαρχούν οι έννοιες αυτονομία, ανεξαρτησία, κυριαρχία, επιθετικότητα και δράση, ενώ στη γυναικεία αυτοαντίληψη επικρατούν έννοιες, όπως αλληλεξάρτηση, συμμόρφωση, συναισθηματική εγγύτητα, τρυφερότητα και ευαισθησία: διαφορές φύλου, που θα πρέπει να σημειώσουμε ότι είναι σύμφωνες με τα κοινωνικά στερεότυπα (Block, 1973. Burns, 1977. Λεονταρή, 1996. Μακρή-Μπότσαρη, 2001. Rosenberg, 1979).

Όσον αφορά τη φυσική εμφάνιση, που αποτελεί κύρια συνιστώσα της εικόνας σώματος, αν και αποδεικνύεται σημαντική και για τα δύο φύλα, φαίνεται εντούτοις, να παρουσιάζει ισχυρότερες συνάψεις με την αυτοεκτίμηση των κοριτσιών και γενικότερα των γυναικών. Αυτό θα μπορούσε, ενδεχομένως, να εξηγηθεί από το γεγονός ότι τα κοινωνικά πρότυπα σε σχέση με το τι θεωρείται ωραίο, γοητευτικό και ελκυστικό σε έναν άντρα είναι πιο χαλαρά και παρουσιάζουν μεγαλύτερα περιθώρια ανοχής σε σχέση με αυτά των γυναικών. Στους άντρες, λαμβάνονται υπόψη περισσότερα στοιχεία και σε μεγαλύτερο βαθμό προκειμένου να εκτιμηθεί η ελκυστικότητά ή η γοητεία τους, όπως ευστροφία, αυτάρκεια, αποτελεσματικότητα, επιτυχία, και κυρίως δύναμη και ισχύς (σωματική, κοινωνική, επαγγελματική, οικονομική...), γεγονός, που αποδυναμώνει, κατά κάποιο τρόπο, τη σημασία της φυσικής τους εμφάνισης στη γενική έννοια του εαυτού και την αυτοεκτίμησή τους (π.χ., Harter, 1994, 1999. Hattie, 1992. Langlois, 1981. Μακρή-

Μπότσαρη, 2000β. Trent, Russell, & Cooney, 1994).

Στην περίπτωση των ατόμων με δυσλειτουργίες φαίνεται ότι το φύλο λειτουργεί ως ένας σημαντικός διαμεσολαβητής της επίδρασης της δυσλειτουργίας στην αυτοεκτίμηση και την έννοια του εαυτού (King, Shultz, Steel, Gilpin, & Cathers, 1993). Σειρά ερευνών σε άτομα που παρουσιάζουν δυσλειτουργίες με παράλληλη χρήση κατάλληλα διαμορφωμένων ομάδων ελέγχου, αν και σε γενικές γραμμές δεν δείχνουν μεγάλες διαφορές, εντούτοις, βρίσκουν ότι αγόρια και κορίτσια διαφέρουν από τις ομάδες ελέγχου, αλλά και μεταξύ τους σε ορισμένες πτυχές της έννοιας του εαυτού (π.χ., Campbell, Hayden, & Davenport, 1977. Kapp, 1979. Magill & Hurlbut, 1986). Ενδεικτικά, τα κορίτσια με εγκεφαλική παράλυση φαίνεται να παρουσιάζουν την πιο άσχημη αυτοεκτίμηση σχετικά με το σώμα τους συγκρινόμενα με τα αγόρια, αλλά και με όλες τις άλλες ομάδες (Magill & Hurlbut, 1986).

Τέλος, τα ερευνητικά δεδομένα για τις διαφορές μεταξύ αντρών και γυναικών με δυσλειτουργίες σε σχέση με την εικόνα σώματος και την έννοια του εαυτού, αν και δεν είναι ξεκάθαρα και παρουσιάζουν μεθοδολογικά προβλήματα, εντούτοις, φαίνεται ότι σε γενικές γραμμές επιβεβαιώνουν τις διαφορές φύλου, που διαπιστώνονται και στα άτομα χωρίς δυσλειτουργίες (King, Shultz, Steel, Gilpin, & Cathers, 1993). Ο σύμβουλος, που δουλεύει με αυτά τα άτομα, θα πρέπει να διερευνήσει και να έχει υπόψη του, ότι οι γυναίκες με δυσλειτουργίες τείνουν να έχουν πιο άσχημη εικόνα σώματος από ό,τι οι άντρες με το ίδιο πρόβλη-

μα και ότι, για λόγους που συζητήθηκαν παραπάνω, είναι ιδιαίτερα ευάλωτες, σε επίπεδο αυτοεκτίμησης και έννοιας εαυτού, στον αντίκτυπο που οι ίδιες αντιλαμβάνονται ότι έχει η εξωτερική τους εμφάνιση στους άλλους. Όπως θα συζητηθεί και στη συνέχεια, στα πλαίσια της συμβουλευτικής αντρών και κυρίως γυναικών με δυσλειτουργίες θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στο προσωπικό και κοινωνικό νόημα της φυσικής εμφάνισης.

3.2. Αναπτυξιακό στάδιο, εικόνα σώματος και συμβουλευτική

Διάφορες μελέτες δείχνουν ότι υπάρχουν εξελικτικές διαφορές στο περιεχόμενο και τη δομή της έννοιας του εαυτού, που φαίνεται να έχουν σχέση με τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και με τις κοινωνικές εμπειρίες που αποκτά (Harter, 1990b. Λεονταρή, 1996. Μακρή-Μπότσαρη, 2001. Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976. Rosenberg, 1979). Τα συμπεράσματα των σχετικών ερευνών συγκλίνουν στο ότι, ενώ αρχικά οι εκτιμήσεις του εαυτού επικεντρώνονται κυρίως στα εμφανή εξωτερικά χαρακτηριστικά, με την πάροδο της ηλικίας τείνουν όλο και περισσότερο να εστιάζονται στα εσωτερικά ψυχολογικά χαρακτηριστικά (Damon & Hart, 1988. Fischer, 1980. Harter, 1990b. Λεονταρή, 1996. Rosenberg, 1979).

Ακριβώς σ' αυτά τα εσωτερικά χαρακτηριστικά θα πρέπει να δοθεί έμφαση στη συμβουλευτική των ατόμων με δυσλειτουργίες, ενώ παράλληλα θα γίνονται όλες οι δυνατές προσπάθειες για ανεξαρτησία και για πλήρη αξιοποίηση των σωματικών δυνατοτήτων του ατόμου τόσο σε ατομικό όσο και

σε κοινωνικό επίπεδο. Το σώμα αυτό καθ' αυτό είναι πολύ σημαντικό προσωπικά και κοινωνικά, αλλά ταυτόχρονα πεπερασμένο, εύθραυστο και με πολλούς περιορισμούς. Ο χρόνος αφήνει έντονα τα σημάδια του πάνω σ' αυτό και στην πορεία της ζωής ένα άτομο, υπό κανονικές συνθήκες, χρειάζεται να κάνει επανειλημμένα προσπάθειες επαναπροσδιορισμού της εικόνας σώματός του τόσο όσον αφορά την εμφάνιση όσο και τις ικανότητες και δυνατότητες του, που αργά αλλά σταθερά φθίνουν. Είναι σημαντικό να δοθεί η ευκαιρία στο άτομο με δυσλειτουργίες, κυρίως αν αυτό είναι νεαρό, να δει το σώμα το δικό του, αλλά και των άλλων, διαχρονικά μέσα από μια υπαρκτική θεώρηση και να συνειδητοποιήσει ότι η ζωή αυτή καθ' αυτή είναι συνυφασμένη με τη σταδιακή απώλειά του. Μια τέτοια συνειδητοποίηση θα του δώσει μια άλλη προοπτική και κατανόηση της σωματικής του δυσλειτουργίας. Οι απώλειες σε σωματικό επίπεδο δεν αποτελούν πια δική του μόνο υπόθεση, αλλά μια πανανθρώπινη πραγματικότητα, με τη διαφορά όμως, ότι το ίδιο καλείται, μέσα από τη δυσλειτουργία του, να τις συνειδητοποιήσει γρηγορότερα και με πιο απτόμομο τρόπο.

Αυτή η υπαρκτική θεώρηση δεν έχει ως στόχο να μειώσει την προσωπική και κοινωνική αξία του σώματος και της εξωτερικής εμφάνισης, που ούτως ή άλλως είναι σημαντική και ίσως υπερτιμημένη στη δική μας κουλτούρα, αλλά να βοηθήσει το άτομο να ξεφύγει από την παγίδα του να υπερεστιαστεί σε αυτό και να του γίνει η δυσλειτουργία έμμονη ιδέα. Με τον τρόπο αυτό, τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά, που ίσως είναι καθο-

ριστικότερης σημασίας στη ζωή ενός ατόμου και παραμένουν ανέπαφα από τη δυσλειτουργία, αναβαθμίζονται στη συνείδησή του και μπορούν να αναχθούν σε ένα πεδίο προτεραιότητας, στο οποίο το άτομο με δυσλειτουργίες μπορεί με επιτυχία να επιδοθεί και να καλλιεργήσει, χωρίς τις δυσκολίες και τους περιορισμούς που θέτει η δυσλειτουργία του.

3.3. Συναισθηματική επένδυση ή υποκειμενική σπουδαιότητα των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης, εικόνα σώματος και συμβουλευτική

Όπως ειπώθηκε προηγουμένως, η έννοια του εαυτού είναι πολυδιάστατη και περιλαμβάνει το σύνολο των επιμέρους αυτοαντίληψεων και αυτοεκτιμήσεων του ατόμου σε διάφορους τομείς της ζωής του (π.χ., κοινωνική, σωματική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική αυτοαντίληψη). Η επίδραση, όμως, της εκάστοτε αυτοεικόνας του καθενός από αυτούς τους τομείς, στη γενική έννοια εαυτού και την αυτοεκτίμηση, διαφέρει και συνδέεται με τη σπουδαιότητα, που το ίδιο το άτομο αποδίδει στο συγκεκριμένο τομέα, η οποία μπορεί να φανεί μέσα από τις επιδιώξεις και τις φιλοδοξίες του (Bracken, 1996. Harter, 1990a, 1999. Hattie, 1992. Μακρή-Μπότσαρη, 2000β. Marsh, 1990, 1994. Marsh & Hattie, 1996. Rosenberg, 1979. Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976).

Σειρά ερευνών στο χώρο αυτό, δείχνει ότι οι επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης, που έχουν την ισχυρότερη συνάφεια με την αυτοεκτίμηση, είναι, ανεξαρτήτως ηλικίας, η φυσική εμφάνιση και οι διαπροσωπικές σχέσεις με φίλους, συνομηλίκους και άτομα του αντιθέτου φύλου. Η σταθερά αυτή

ισχυρή συνάφεια με την αυτοεκτίμηση δείχνει έμμεσα τουλάχιστον την υποκειμενική σπουδαιότητα, που γενικά παρουσιάζουν οι συγκεκριμένοι τομείς. Μεταξύ αυτών πάντως συστηματικά φαίνεται να ξεχωρίζει ο τομέας της φυσικής εμφάνισης, πράγμα που θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι πρόκειται για σταθερό χαρακτηριστικό του κάθε ατόμου, που γίνεται άμεσα αντιληπτό από τους άλλους. Όπως έχει αποδειχθεί, σύμφωνα με το αν αυτή η εμφάνιση είναι, βάσει των κοινωνικών προτύπων, λιγότερο ή περισσότερο ελκυστική καθορίζει και τη θετική ή μη ανατροφοδότηση, που σταθερά δέχεται το άτομο από το περιβάλλον του και που αναμφίβολα επιδρά στην αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψή του (π.χ., Folk, Pedersen, & Cullari, 1993. Harter, 1999. Hattie, 1992. Langlois, 1981. Trent, Russell, & Cooney, 1994).

Ο σύμβουλος θα πρέπει να διερευνήσει τους διάφορους αυτούς τομείς καθώς και τη σπουδαιότητα, που το άτομο με δυσλειτουργίες αποδίδει στον κάθε έναν από αυτούς. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί, στο πώς το ίδιο υποκειμενικά αντιλαμβάνεται την εμφάνιση και τις σωματικές του ικανότητες, τόσο πριν όσο και μετά τη δυσλειτουργία, αλλά και στο νόημα και την αξία που αποδίδει στα διάφορα σημεία του σώματός του και στις λειτουργίες τους και κυρίως σ' αυτό που παρουσιάζει τη δυσλειτουργία. Ένα σημείο που παρουσιάζει ενδιαφέρον και σημαντική υποκειμενική σπουδαιότητα, ιδιαίτερα για τα άτομα με σωματικές δυσλειτουργίες, είναι το αν και κατά πόσο το σώμα τους είναι ελκυστικό και σεξουαλικά επιθυμητό. Σύμφωνα μάλιστα με τα όσα ειπώθη-

καν παραπάνω, δεν προκαλεί εντύπωση το εύρημα, ότι τα άτομα με δυσλειτουργίες, ανεξαρτήτως φύλου, και ιδιαίτερα τα νεαρότερα από αυτά και οι έφηβοι, συστηματικά βρίσκουν ότι υπολείπονται στον τομέα της έλξης που ασκούν στο αντίθετο φύλο, γεγονός που κάνει τον ούτως ή άλλως σημαντικό αυτό τομέα, να φαντάζει ακόμη πιο σημαντικός (Campbell, Hayden, & Davenport, 1977. Kapp, 1979. King, Shultz, Steel, Gilpin, & Cathers, 1993. Magill & Hurlbut, 1986).

Όσο κι αν η άποψη αυτή είναι ίσως ρεαλιστική, δεν παύει, παρ' όλα αυτά, να αποτελεί θέμα ιδιαίτερης ανησυχίας για την ομάδα των ατόμων με δυσλειτουργίες και θα πρέπει ο σύμβουλος να της δώσει την απαιτούμενη προσοχή. Στην προκειμένη περίπτωση, με βάση την κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας καθώς και των όσων έχουμε ήδη αναφέρει για τη σχετικότητα των κοινωνικών στάσεων και στερεότυπων, το μηχανισμό και την ηλικία απόκτησής τους, αλλά και την υπαρκτή-διαχρονική αντίληψη του σώματος και των ιδιοτήτων του, είναι σημαντικό στα πλαίσια της συμβουλευτικής διαδικασίας να γίνει μια εκτενής και σε βάθος συζήτηση σχετικά με το τι είναι και τι θεωρείται ελκυστικό, γοητευτικό και σεξουαλικά επιθυμητό και να βοηθηθεί το άτομο, ειδικά αν είναι νεαρό, να επαναπροσδιορίσει ενδεχομένως την έννοια, το νόημα και τη σημασία της ελκυστικότητας (Magill & Hurlbut, 1986).

3.4. Προσδοκίες κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας, διαπροσωπική ανεξαρτησία και εμμονή, εικόνα σώματος και συμβουλευτική

Αν και υπάρχει μια σχετική σύγ-

χυση στη βιβλιογραφία ως προς τον ακριβή ορισμό της έννοιας της αυτοαποτελεσματικότητας και του τρόπου με τον οποίο συμμετέχει στη διαμόρφωση της έννοια του εαυτού (Byrne, 1996. Novick, Cauce, & Grove, 1996. Pajares & Miller, 1994. Rosenberg, 1979. Zimmerman, 1995), εντούτοις, φαίνεται ότι πρόκειται για μια σημαντική πτυχή της αυτογνωσίας ενός ατόμου και ότι αποτελεί μία διάσταση της έννοιας του εαυτού. Οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρονται στην πεποίθηση ενός ατόμου ότι είναι σε θέση και έχει τις ικανότητες να χειριστεί μια κατάσταση με τρόπο τέτοιο, ώστε να οδηγηθεί στο επιθυμητό αποτέλεσμα, πεποίθηση με τεράστιες επιπτώσεις στη συμπεριφορά του (Bandura, 1977, 1982, 1997. Rosenberg, 1979). Σε γενικές γραμμές, οι άνθρωποι τείνουν να αποφεύγουν καταστάσεις που θεωρούν ότι είναι υπεράνω των δυνατοτήτων τους, ενώ αντίθετα αντιμετωπίζουν με σθένος ότι πιστεύουν πως είναι στα πλαίσια των ικανοτήτων τους (Bandura, 1982, 1997).

Δύο χαρακτηριστικά, που φαίνεται να έχουν σχέση με ορισμένες πλευρές του εαυτού, αλλά και με τις προσδοκίες κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας, με σημαντικές συνέπειες στην αυτοεκτίμηση και την εικόνα σώματος ενός ατόμου, είναι αυτά της «διαπροσωπικής ανεξαρτησίας» και της «εμμονής». Η «διαπροσωπική ανεξαρτησία» αναφέρεται στην τάση ενός ατόμου να εκφράζει τις απόψεις του και να αντιστέκεται στην πίεση για συμμόρφωση, που δέχεται από τους άλλους, ενώ η «εμμονή» στην τάση του να επιμένει σε κοινωνικές ή μη δραστηριότητες ή στόχους μέχρι την ολο-

κλήρωσή τους, παρά τα εμπόδια ή τις δυσκολίες που μπορεί να συναντά. Συχνά γίνονται αναφορές στο γεγονός ότι τα άτομα με δυσλειτουργίες και ιδιαίτερα οι έφηβοι παρουσιάζουν έλλειμμα και στους δύο αυτούς τομείς. Το έλλειμμα στη διαπροσωπική ανεξαρτησία συχνά οφείλεται στην υπερπροστατευτικότητα των γονιών και των συγγενών, των οποίων η βοήθεια αντικειμενικά μερικές φορές είναι απαραίτητη και στων οποίων την επίδραση και πίεση για συμμόρφωση το άτομο έχει δυσκολία να αντιταχθεί και να αντιπαραθέσει τη δική του γνώμη και θέληση. Το ίδιο ισχύει και με την εμμονή σε στόχους και δραστηριότητες, δεδομένου ότι συχνά οι άλλοι κάνουν πράγματα για το άτομο με δυσλειτουργίες και παρεμβαίνουν όταν παρουσιάζονται προβλήματα (Abramson, Ash, & Nash, 1979. Bryan & Herjanic, 1980. King, Shultz, Steel, Gilpin, & Cathers, 1993. Nosek & Fuhrer, 1998. Strax, 1988).

Το έλλειμμα στη διαπροσωπική ανεξαρτησία και εμμονή είναι πολλές φορές υπεύθυνο για την απομόνωση και τη χαμηλή κοινωνική στήριξη για την οποία, όπως θα δούμε, συχνά παραπενοούνται τα άτομα με δυσλειτουργίες. Λόγω αυτού του ελλείμματος, το άτομο γίνεται συναισθηματικά εξαρτημένο από τα άτομα του οικογενειακού του περιβάλλοντος, δεν τολμά και αποφεύγει την εμπλοκή του σε διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις και όταν αυτό συμβεί δεν παρουσιάζει την απαιτούμενη επιμονή για να πετύχει το διαπροσωπικό ή κοινωνικό στόχο που επιθυμεί. Σε συνάρτηση, αλλά και συνέπεια αυτού είναι οι χαμηλές προσδοκίες κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας με άμεσες επι-

πτώσεις στην αυτοεκτίμηση, την εικόνα σώματος και κατ' επέκταση την έννοια του εαυτού. Το άτομο με δυσλειτουργίες, που αντιλαμβάνεται το σώμα του ως αναποτελεσματικό και μη επαρκές για την αντιμετώπιση μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ή διαπροσωπικής κατάστασης, ανεξάρτητα από το αν αυτό είναι ρεαλιστικό ή μη, αγχώνεται, αδρανολοιείται και μεταβάλλει υποκειμενικά την κατάσταση σε στρεσογόνα. Αυτό το γεγονός μπορεί ενδεχομένως να λειτουργήσει με δύο πιθανούς τρόπους α) με αντίδραση αποφυγής, οπότε μη δίνοντας το άτομο την ευκαιρία στον εαυτό του να δοκιμάσει να αντιμετωπίσει τη συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση, διαιωνίζει την πεποίθησή του περί της αναποτελεσματικότητάς του και έτσι και την κακή εικόνα σώματος και β) ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία, όπου λόγω του άγχους του το άτομο γίνεται πράγματι αναποτελεσματικό σε κοινωνικό επίπεδο και έτσι επιβεβαιώνει τις προσδοκίες του και δεν βελτιώνει την εικόνα που έχει για το σώμα του, το οποίο και λανθασμένα θεωρεί υπεύθυνο για τα διαπροσωπικά προβλήματα που αντιμετωπίζει στη συγκεκριμένη κατάσταση. Και στις δύο παραπάνω περιπτώσεις οι χαμηλές προσδοκίες κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας, οι οποίες αποδίδονται στο σώμα που παρουσιάζει δυσλειτουργίες και η κακή εικόνα σώματος που προκύπτει, μπορούν να οδηγήσουν σε διάφορες δυσκολίες, όπως κοινωνική απομόνωση και απόσυρση, άρνηση και αυτομομφές, δυσφορία και άγχος ή άλλα προβλήματα ψυχικής ή σωματικής υγείας (Bandura, 1982, 1997. Holahan & Holahan, 1987. Καραδήμας & Κаланτζή-Αζίζι, 2002. O'Leary, 1992).

Ο σύμβουλος, που δουλεύει με άτομα που παρουσιάζουν δυσλειτουργίες και κυρίως εφήβους θα πρέπει, οπωσδήποτε, να αξιολογήσει την ύπαρξη ελλείμματος διαπροσωπικής ανεξαρτησίας και εμμονής, όπως επίσης και χαμηλών προσδοκιών κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας. Ο σύμβουλος θα πρέπει να ενθαρρύνει άμεσα την ανεξαρτησία και την αυτονομία του ατόμου αμέσως μετά την έναρξη της συμβουλευτικής διαδικασίας και αν είναι δυνατόν, με την εμφάνιση της δυσλειτουργίας, πριν ακόμη εγκαθιδρυθούν τα προβλήματα εξάρτησης. Τεχνικές, που μπορούν να αποδειχτούν χρήσιμες σ' αυτό το εγχείρημα, είναι η εκπαίδευση στην επίλυση προβλημάτων σχετικών με θέματα ανεξαρτησίας, η εκπαίδευση στη διεκδικητική συμπεριφορά καθώς και η έκφραση που θα δώσει ο σύμβουλος στην ενεργή συμμετοχή του ατόμου στη λήψη αποφάσεων και στους στόχους που θα τεθούν στη συμβουλευτική διαδικασία. Τόσο η διαπροσωπική ανεξαρτησία όσο και η εμμονή μπορούν καλύτερα να προωθηθούν με τη συνεργασία των γονιών, οι οποίοι πρέπει να συνειδητοποιήσουν τις αρνητικές συνέπειες, που έχει μακροπρόθεσμα η υπερπροστατευτική τους στάση, στην αυτοεκτίμηση, στην εικόνα σώματος και την έννοια εαυτού του παιδιού τους καθώς και στην κοινωνική του προσαρμογή.

Όσον αφορά στις χαμηλές προσδοκίες κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας μία μορφή παρέμβασης, που θα μπορούσε ενδεχομένως, να βοηθήσει ουσιαστικά είναι η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες. Επειδή η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα στηρίζεται στις προσδο-

κίες του ατόμου για αποτελεσματικές ικανότητες σε διαπροσωπικό επίπεδο, τέτοια προγράμματα θα μπορούσαν να ενισχύσουν τα συναισθήματα αυτοαποτελεσματικότητας, μέσα από την προσφορά ευκαιριών για επιτυχείς σχέσεις και επαφές με συνομηλίκους και με άτομα του αντιθέτου φύλου, την ενίσχυση της αρμόζουσας διαπροσωπικής συμπεριφοράς και την ενθάρρυνση ρεαλιστικών προσδοκιών. Με τον τρόπο αυτό βελτιώνεται και η εικόνα που έχει το ίδιο το άτομο για το σώμα του, δεδομένου ότι δεν το βιώνει πια ως αναποτελεσματικό ή ως εμπόδιο στις κοινωνικές και διαπροσωπικές του σχέσεις.

3.5. Κοινωνική στήριξη, εικόνα σώματος και συμβουλευτική

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η έννοια της αλληλεπίδρασης παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και τη διατήρηση της έννοιας του εαυτού. Θα πρέπει λοιπόν, στα πλαίσια της συμβουλευτικής διαδικασίας, να δοθεί ξεχωριστό βάρος στη σημασία του εύρους και της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων του ατόμου με δυσλειτουργίες, στις αλληλεπιδράσεις του και στη στήριξη που δέχεται από τον κοινωνικό του περίγυρο και ιδιαίτερα από τους «σημαντικούς άλλους». Ο ορισμός και ο προσδιορισμός των «σημαντικών άλλων» δεν είναι εύκολος και έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών μελετών. Αντίθετα από ό,τι θα υπέθετε κανείς, δεν φαίνεται να αναφέρεται σε άτομα, που έχουν ενδεχομένως δύναμη ή σημαντικές θέσεις, αλλά σε πρόσωπα, που το ίδιο το άτομο, υποκειμενικά και βάσει δικών του κριτηρίων, θεωρεί σημαντικά και των οποίων τη γνώμη σέβεται και υπολο-

γίζει στη στήριξή τους. Τέτοια άτομα συχνά είναι οι γονείς, ο/η σύζυγος, οι φίλοι, οι συνομήλικοι, οι συνάδελφοι, οι εκπαιδευτικοί κ.λ.π. Τα πρόσωπα αυτά αξιολογούνται ως ειλικρινή, συνεπή, με καθαρά κίνητρα και ευνοϊκά διακείμενα προς το άτομο και η στήριξή τους έχει άμεση σχέση με την αποδοχή που του επιδεικνύουν. Ο αντίκτυπος της γνώμης και της στήριξης αυτών των προσώπων είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην έννοια του εαυτού και την αυτοεκτίμηση του ατόμου με δυσλειτουργίες και η στήριξή τους θα διευκολύνει ουσιαστικά την αναδόμηση της εικόνας του σώματός του (Barrera, 1986. Hattie, 1992. Μακρή-Μπότσαρη, 2000α, 2001. McCombs, 1991. Rosenberg, 1979. Shrauger & Schoeneman, 1979).

Η αποδοχή που δέχεται ένα άτομο είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για το αν θα εκλάβει το περιβάλλον του ως υποστηρικτικό ή μη. Σχετικές έρευνες δείχνουν ότι ειδικά τα κορίτσια με δυσλειτουργίες εφηβικής ηλικίας είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα σ' αυτόν τον παράγοντα και συγκεκριμένα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως αποδέκτη χαμηλότερης κοινωνικής αποδοχής σε σχέση με κορίτσια ίδιας ηλικίας, που δεν παρουσιάζουν όμως δυσλειτουργίες (Campbell, Hayden, & Davenport, 1977. King, Shultz, Steel, Gilpin, & Cathers, 1993). Δεδομένου ότι οι καλές φιλίες έχουν αποδειχθεί σημαντικοί προστατευτικοί παράγοντες ενάντια στα προβλήματα προσαρμογής των εφήβων και ιδιαίτερα των κοριτσιών εφηβικής ηλικίας (π.χ., Rae-Grant, Thomas, Offord, & Boyle, 1989), ο σύμβουλος θα πρέπει να προωθήσει την κοινωνική αποδοχή, αφενός αν χρει-

άζεται, μέσα από την εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες και αφετέρου μέσω της ενίσχυσης των ευκαιριών για κοινωνική επαφή, που μπορεί να ευνοήσουν την ανάπτυξη στενών σχέσεων και φιλιών. Ειδικά όσον αφορά τον τομέα των κοινωνικών επαφών, τα άτομα με δυσλειτουργίες μερικές φορές χρειάζονται βοήθεια, γιατί συχνά δεν έχουν την ευκαιρία για κοινωνική εμπλοκή και τα ίδια από μόνα τους δεν μπορούν πάντα να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για τη συμμετοχή τους σε κοινωνικά γεγονότα. Το σημαντικότερο ίσως εξωτερικό εμπόδιο, που μπορεί να παρουσιαστεί, είναι η στάση μη αποδοχής των άλλων στο κοινωνικό τους περιβάλλον, όταν τα αντιλαμβάνονται ως διαφορετικά, αποκλίνοντα ή «άλγια».

Το γεγονός ότι η αποδοχή παίζει σημαντικότατο ρόλο στη στήριξη του ατόμου και συνδέεται άμεσα με την αυτοεκτίμηση και την έννοια του εαυτού του, έχει υποστηριχθεί και από το ανθρωπιστικό μοντέλο στην ψυχολογία και τον κύριο εκφραστή του τον Rogers (1959, 1961), ο οποίος μάλιστα έκανε λόγο και για τη «χωρίς όρους αποδοχή» ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπραγμάτωσης του ατόμου. Στη συμβουλευτική διαδικασία θα πρέπει να δοθεί, μεταξύ άλλων, ιδιαίτερη σημασία στην αποδοχή που επιδεικνύει ο σύμβουλος προς το άτομο με δυσλειτουργίες. Αποτελεί πεποίθησή μας ότι η γνήσια, ειλικρινής και αυθεντική αποδοχή του συμβούλου, όταν συνοδεύεται από κατανόηση, ενσυναίσθηση και σεβασμό προς το άτομο με δυσλειτουργίες, συμβάλλει ουσιαστικά στην προσαρμογή του και στην ανάδυση της συμβί-

βασμένης εικόνας σώματος. Για να έχουν βέβαια όλα τα παραπάνω στοιχεία τον επιθυμητό θετικό αντίκτυπο στην εικόνα σώματος, που θα διαμορφώσει το άτομο με δυσλειτουργίες και γενικότερα στην έννοια του εαυτού και την αυτοεκτίμησή του, απαιτείται ο σύμβουλος να έχει μια βιωματική γνώση αυτών των εννοιών, να μην είναι δηλαδή γι' αυτόν θεωρητικές κατασκευές, συχνά κενές προσωπικού νοήματος και περιεχομένου, αλλά να αποτελούν μέρος της προσωπικής του φιλοσοφίας και στάσης ζωής.

3.6. Πολιτισμικό πλαίσιο και κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας και της δυσλειτουργίας, εικόνα σώματος και συμβουλευτική

Όπως είδαμε προηγουμένως σχετικά με την κοινωνική στήριξη, οι άλλοι και συγκεκριμένα το πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο ζει ένα άτομο, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και διαμόρφωση της έννοιας του εαυτού και της αυτοαντίληψής του. Αυτό είναι ένα γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό στην περίπτωση των ατόμων με δυσλειτουργίες, δεδομένου ότι η δυσλειτουργία δεν εξαρτάται μόνο από τη φύση της υπάρχουσας βλάβης, αλλά και από το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εμφανίζεται και από το οποίο γίνεται αντιληπτή. Με άλλα λόγια υπάρχουν δύο επίπεδα πραγματικότητας: α) η αντικειμενική πραγματικότητα, που αναφέρεται και καταγράφει με αποστασιοποιημένο και αντικειμενικό τρόπο αυτό που συμβαίνει στο περιβάλλον, όπως μεταφορικά θα έκανε ο φακός μιας φωτογραφικής μηχανής ή μιας βιντεοκάμερας και β) η κοινωνικά κατασκευα-

σμένη ή υποκειμενική πραγματικότητα, που αναφέρεται στις εκτιμήσεις, τις αξιολογήσεις, το νόημα και τις ιδιότητες που αποδίδουμε σε ό,τι καταγράφεται από την αντικειμενική πραγματικότητα. Η κοινωνικά κατασκευασμένη πραγματικότητα συχνά δεν βρίσκεται σε συμφωνία με την αντικειμενική πραγματικότητα, λόγω των υποκειμενικών αξιολογήσεων που εμπεριέχει, οι οποίες και μπορούν να κατανοηθούν μόνο αν ληφθεί υπόψη η κουλτούρα και το συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εκτυλίσσεται και κατά συνέπεια, οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι αξίες που το χαρακτηρίζουν (Gergen, 1991. Resnick, 1983, 1986).

Μια πρόχειρη εκτίμηση του αρνητικού τρόπου με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η δυσλειτουργία στη δική μας κουλτούρα και του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε έννοιες που αφορούν το σώμα, όπως όμορφο, ελκυστικό, σεξουαλικό και επιθυμητό, μπορεί να γίνει άμεσα, μέσα από την παρατήρηση των τηλεοπτικών διαφημίσεων. Το πρώτο πράγμα που διαπιστώνουμε είναι η παντελής απουσία των ατόμων με δυσλειτουργίες και γενικότερα της έννοιας της δυσλειτουργίας. Το δεύτερο, αφορά τα μοντέλα (άντρες και γυναίκες) των διαφημίσεων, που αποτελούν κοινωνικά πρότυπα σε σχέση με τις παραπάνω έννοιες, με τα οποία οι πιο πολλοί από μας με δυσκολία μπορούν να συγκριθούν, πολύ δε περισσότερο τα άτομα που παρουσιάζουν δυσλειτουργίες και βρίσκονται για παράδειγμα σε αναπηρικό αμαξίδιο (Resnick, 1986). Τα άτομα με δυσλειτουργίες ζουν και μεγαλώνουν μέσα στο πλαίσιο της κυρίαρχης κουλτούρας των ατόμων χωρίς δυ-

σλειτουργίες και έτσι συχνά υπόκεινται, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, σε έναν «πολιτισμικό ρατσισμό» ακριβώς λόγω της ιδιαιτερότητάς τους. Συνήθως υιοθετούν κάποιες, αν όχι όλες, από τις υπάρχουσες αρνητικές αντιλήψεις που αφορούν τα ίδια και τη δυσλειτουργία τους. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις αυτές τα άτομα με δυσλειτουργίες περιγράφονται και αυτοαξιολογούνται αρνητικά, με τρόπο που αντανάκλα την κοινωνικά κατασκευασμένη πραγματικότητα, γεγονός που παίζει σημαντικότερο ρόλο στην εικόνα σώματος που διαμορφώνουν, με όλες βέβαια τις συνέπειες που αυτό επιφέρει στη γενικότερη εικόνα και έννοια του εαυτού τους (Atkinson & Hackett, 1998. Καλαντζή-Αζίζι, Ζώνιου-Σιδέρη, & Βλάχου, 1996. Λεονταρή, 1996. Murphy & Murphy, 1997. Sue & Sue, 1999. Tainter, Compisi, & Richards, 1995. Triandis, 1989).

Η υιοθέτηση αυτών των αρνητικών κοινωνικών στάσεων από το ίδιο το άτομο που παρουσιάζει δυσλειτουργίες, γίνεται μέσα από το μηχανισμό της εσωτερίκευσης, συνήθως στην παιδική ηλικία πριν αναπτυχθεί η κρίση του και στη μεγάλη πλειοψηφία των περιπτώσεων, πριν ακόμη το ίδιο αποκτήσει τη δυσλειτουργία. Ο σύμβουλος θα πρέπει να βοηθήσει το άτομο να συνειδητοποιήσει το πώς απέκτησε τις συγκεκριμένες αρνητικές στάσεις και αξίες σε σχέση με το σώμα και τη δυσλειτουργία του, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός ότι αυτό έγινε άκριτα, σε μια ηλικία όπου το ίδιο δεν ήταν σε θέση να τις αναλύσει, να τις κρίνει και κυρίως να τις απορρίψει. Η αμφισβήτηση, που συνήθως προκύπτει από μια τέτοια συνειδητοποίηση, είναι

και η απαρχή της αναθεώρησης, της τροποποίησης και της αντικατάστασής τους από άλλες λειτουργικότερες. Αντή η διεργασία βοηθά τη δόμηση της νέας συμβιβασμένης εικόνας σώματος, γεγονός που με τη σειρά του διευκολύνει το άτομο με δυσλειτουργίες να προσαρμοστεί και να αποδεχθεί τη κατάστασή του.

4. Κάποια Συμπεράσματα

Σκοπός αυτού του άρθρου δεν ήταν να προταθεί ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα συμβουλευτικής παρέμβασης (αν και κάτι τέτοιο θα ήταν σημαντικό να επιχειρηθεί), αλλά η ευαισθητοποίηση των συμβούλων για τη σπουδαιότητα της εικόνας σώματος και της έννοιας του εαυτού στην ψυχολογική συμβουλευτική ατόμων με δυσλειτουργίες. Παρόλα αυτά, δεν θα πρέπει να θεωρηθεί δεδομένο ή αυτονόητο ότι τα άτομα με σωματικές δυσλειτουργίες έχουν απαραίτητα προβλήματα εικόνας σώματος, αυτοεκτίμησης και έννοιας εαυτού, άποψη ευρέως διαδεδομένη μεταξύ συμβούλων και θεραπευτών (Arnold & Chapman, 1992. King, Shultz, Steel, Gilpin, & Cathers, 1993). Αντίθετα μια σειρά ερευνών δείχνει ότι σε γενικές γραμμές δεν φαίνεται να υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ ατόμων με και χωρίς δυσλειτουργίες ως προς τον τρόπο που αξιολογούν τους εαυτούς τους, πράγμα που καθιστά επιτακτική την ανάγκη της προσωπικής αξιολόγησης του κάθε ατόμου, προκειμένου να διαπιστωθεί αν πράγματι αντιμετωπίζει τέτοιου είδους προβλήματα (Campbell, Hayden, & Davenport, 1977. Kapp, 1979. King, Shultz, Steel,

Gilpin, & Cathers, 1993. Magill & Hurlbut, 1986. Murch & Cohen, 1989).

Η αξιολόγηση αυτή είναι απαραίτητη, δεδομένου ότι μερικές φορές συμβαίνει το πρόβλημα με την εικόνα του σώματος, που παρουσιάζει δυσλειτουργία, να μην το έχει το ίδιο το άτομο ή τουλάχιστον όχι μόνο αυτό, αλλά τα άτομα του περιβάλλοντός του (γονείς, φίλοι, συγγενείς δάσκαλοι...), ως παρατηρητές της συγκεκριμένης δυσλειτουργίας. Δεν είναι, όπως είδαμε, σπάνιο το περιβάλλον του ατόμου με δυσλειτουργίες να βλέπει το αλλαγμένο σώμα ως κάτι αρνητικό. Αυτή η νοοτροπία του «οίκτου» μπορεί να τροποποιηθεί σημαντικά, όταν οι άλλοι αρχίσουν να συνειδητοποιούν σταδιακά ότι το άτομο με δυσλειτουργίες ζει μια «φυσιολογική ζωή», γεγονός που μπορεί να γίνει με την εμπλοκή του ατόμου σε κοινωνικές δραστηριότητες. Μεταξύ αυτών, οι αθλητικές δραστηριότητες ατομικές και ομαδικές, που απευθύνονται σε άτομα με σωματικές δυσλειτουργίες, κατέχουν προνομιούχο θέση, λόγω των πολλών θετικών επιπτώσεών τους: α) βελτιώνουν τη φυσική κατάσταση του ατόμου, β) καλλιεργούν πνεύμα συντροφικότητας και αλληλεγγύης, γ) αυξάνουν την αυτοπεποίθηση, δ) αναπτύσσουν το συναίσθημα του «ανήκειν» σε μια ομάδα και τα κίνητρα για την επίτευξη των κοινών στόχων της και κυρίως ε) είναι προφανές, ότι λόγω των παραπάνω βελτιώνουν σημαντικά την εικόνα σώματος, δημιουργώντας τις συνθήκες για αποδοχή του σώματος με τη δυσλειτουργία.

Με βάση τα υπάρχοντα δεδομένα, ο σύμβουλος, που αξιολογεί τα άτομα με σωματικές δυσλειτουργίες, θα πρέπει να διερευνήσει και να έχει υπόψη

του ότι σημαντικά θέματα, που άπτονται, επηρεάζονται και επηρεάζουν έμμεσα ή άμεσα την εικόνα σώματος, την αυτοεκτίμηση και κατ' επένταση και την έννοια του εαυτού είναι: α) η φυσική εμφάνιση, η ελκυστικότητα και η έλξη, που τα ίδια εκτιμούν ότι ασκούν στο αντίθετο φύλο (κυρίως για τα κορίτσια και τις γυναίκες), β) οι διαπροσωπικές και γενικότερα οι κοινωνικές σχέσεις του ατόμου και ειδικότερα τα συναισθήματα ελλιπούς κοινωνικής αποδοχής, που συνήθως αποδίδονται στη δυσλειτουργία και συχνά οφείλονται στην κακή εικόνα σώματος, γ) τα συναισθήματα σχολικής ή επαγγελματικής ανεπάρκειας που παρουσιάζουν κυρίως τα αγόρια και οι άντρες αντίστοιχα και δ) η αυτονομία και η ανεξαρτησία.

Έμφαση επίσης, θα πρέπει να δοθεί στη σημαντικότητα της αυτογνωσίας και της ενημερότητας του συμβούλου ως προς τη δική του εικόνα σώματος: ποια είναι, πως δημιουργήθηκε, πως περνάει μέσα από τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία και συμπεριφορά στον πελάτη με δυσλειτουργίες και πώς επηρεάζει την αξιολόγηση και τη συμβουλευτική παρέμβαση. Τέλος, είναι σημαντικό ο σύμβουλος να αναπτύξει την πολιτισμική του συνείδηση και ενημερότητα σε σχέση με τη δυσλειτουργία και να έχει επίγνωση της κοινωνικής της κατασκευής, έτσι ώστε να μπορεί να κατανοήσει πώς ο ίδιος απέκτησε τις δικές του στάσεις, αντιλήψεις και στερεότυπα σε σχέση με τη δυσλειτουργία καθώς και το ρόλο και τη σημασία τους στην πορεία και την έκβαση της συμβουλευτικής διαδικασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Abramson, M., Ash, M. J., & Nash, W. R. (1979). Handicapped adolescents - A time for reflection. *Adolescence*, **14**, 557-565.
- Arnold, P., & Chapman, M. (1992). Self-esteem, aspirations, and expectations of adolescents with physical disability. *Developmental Medicine and Child Neurology*, **34**, 97-102.
- Atkinson, D. R., & Hackett, G. (1998). *Counselling diverse populations* (2d ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, **84**, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, **37**, 122-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American Journal of Community Psychology*, **14**, 413-445.
- Ben-Tovim, D. I., & Walker, M. K. (1995). Body image, disfigurement and disability. *Journal of Psychosomatic Research*, **39**, 283-291.
- Block, J. H. (1973). Conception of sex role. *American Psychologist*, **28**, 512-526.
- Bracken, B. A. (1996). Clinical applications of a context-dependent, multidimensional model of self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 463-503). New York: Wiley.
- Bryan, D. P., & Herjanic, B. (1980). Depression and suicide among adolescents and young adults with selective handicapping conditions. *Exceptional Education Quarterly*, **1**, 57-65.
- Burns, R. B. (1977). Male and female perceptions of their own and the other sex. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, **16**, 213-220.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept along the life span*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Campbell, M. M., Hayden, P. W., & Davenport, S. L. H. (1977). Psychological adjustment of adolescents with myelodysplasia. *Journal of Youth and Adolescence*, **6**, 397-407.
- Case-Smith, J., Allen, A. S., & Pratt, P. N. (1996). *Occupational therapy for children* (3rd ed.). Baltimore: Mosby.
- Cornwell, C. J., & Schmitt, M. H. (1990). Perceived health status, self-esteem and body image in women with Rheumatoid Arthritis or Systemic Lupus Erythematosus. *Research in Nursing & Health*, **13**, 99-107.
- Crocker, J., & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, **96**, 608-630.
- Cronin, A. F. (1996). Psychosocial and emotional domains of behavior. In J. Case-Smith, A. S. Allen & P. N. Pratt (Eds.), *Occupational therapy for children* (3rd ed.). Baltimore: Mosby.
- Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Driedger, D. (1989). *The last civil rights movement*. London: Hurst & Company.
- Etherington, K. (Ed.). (2001). *Counsellors in health settings*. London: Jessica Kingsley.
- Etherington, K. (Ed.). (2002). *Rehabilitation counselling in physical and mental health*. London: Jessica Kingsley.

- Fischer, K. W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87, 477-531.
- Folk, L., Pedersen, J., & Cullari, S. (1993). Body satisfaction and self-concept of third- and sixth grade students. *Perceptual and Motor Skills*, 76, 547-553.
- Folkman, S., & Greer, S. (2000). Promoting psychological wellbeing in the face of serious illness: When theory, research and practice inform each other. *Psycho-oncology*, 9, 11-19.
- Gergen, K. (1991). *The saturated self*. New York: Basic Books.
- Gillies, D. A. (1984). Body image changes following illness and injury. *Journal of Enterostomy Therapy*, 11, 186-189.
- Gutweniger, S., Kopp, M., Mur, E., & Günther, V. (1999). Body image of women with Rheumatoid Arthritis. *Clinical and Experimental Rheumatology*, 17, 413-417.
- Harter, S. (1990a). Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In J. Kolligan & R. Sternberg Eds.), *Perceptions of competence and incompetence across the life-span* (pp. 67-98). New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. (1990b). Processes underlying adolescent self-concept formation. In R. Montemayor, G. R. Adams & T. P. Gullotta (Eds.), *From childhood to adolescence: A transitional period?* (pp. 205-239). Newbury Park, CA: Sage.
- Harter, S. (1994). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self esteem, and level of voice in adolescents. In K. Wentzel & J. Juvonen (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: Guilford.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Reviews*, 94, 319-340.
- Holahan, C. K., & Holahan, C. J. (1987). Life stress, hassles, and self-efficacy in aging: A replication and extension. *Journal of Applied Social Psychology*, 17, 574-592.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Βλάχου, Α. (1996). *Προκαταλήψεις και στερεότυπα: Δημιουργία και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Kapp, K. (1979). Self-concept of the cleft lip or palate child. *Cleft Palate Journal*, 16, 171-176.
- Καραδήμας, Ε. Χ., & Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2002). Η σχέση μεταξύ γεγονότων ζωής και καθημερινών προστριβών, προσδοκιών αυτο-αποτελεσματικότητας, στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και ψυχοσωματικής υγείας. *Ψυχολογία: Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 9, 75-91.
- King, G. A., Shultz, I. Z., Steel, K., Gilpin, M., & Cathers, T. (1993). Self-evaluation and self-concept of adolescents with physical disabilities. *The American Journal of Occupational Therapy*, 47, 132-141.
- Κλεφτάρας, Γ. (κατατεθειμένο για δημοσίευση). Η έννοια της απώλειας και οι αντιδράσεις στη σωματική δυσλειτουργία: Η σημασία τους στην ψυχολογική συμβουλευτική.
- La Greca, A. M. (1990). Social consequences of pediatric conditions: Fertile area for future investigation and intervention? *Journal of Pediatric Psychology*, 15, 258-307.
- Langlois, J. H. (1981). Beauty and the beast: The role of physical attractiveness in the development of peer relations and social behavior. In S. S. Brehm, S. M. Kassir

- & F. X. Gibbons (Eds.), *Developmental social Psychology: Theory and research* (pp. 47-63). New York: Oxford University Press.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Magill, J., & Hurlbut, N. (1986). The self-esteem of adolescents with cerebral palsy. *American Journal of Occupational Therapy*, 40, 402-407.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2000α). Η έννοια του εαυτού εφήβων και οι σημαντικοί άλλοι. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 7, 88-113.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2000β). Η σπουδαιότητα των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης ως παράγοντας διαφοροποίησης της συνάφειάς τους με την αυτοεκτίμηση. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 7, 223-239.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
- Marsh, H. W. (1994). The importance of being important: Theoretical models of relations between specific and global components of physical self-concept. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 16, 306-325.
- Marsh, H. W. (2002). A multidimensional physical self-concept: A construct validity approach to theory, measurement and research. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 9, 459-493.
- Marsh, H. W., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structures of self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 38-90). New York: Wiley.
- McCombs, B. L. (1991). Motivation and life-long learning. *Educational Psychologist*, 26, 117-127.
- Murch, R. L., & Cohen, L. H. (1989). Relationships among life stress, perceived family environment, and the psychological distress of spina bifida adolescents. *Journal of Pediatric Psychology*, 14, 193-214.
- Murphy, D. M., & Murphy, J. T. (1997). Enabling disabled students. *NEA Higher Education Journal*, 13, 41-52.
- Nosck, M. A., & Fuhrer, M. J. (1998). Independence among people with disabilities: A heuristic model. In D. R. Atkinson & G. Hackett (Eds.), *Counselling diverse populations* (pp. 141-154). New York: McGraw-Hill.
- Novick, N., Cauce, A. M., & Grove, K. (1996). Competence self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 210-258). New York: Wiley.
- O'Leary, A. (1992). Self-efficacy and health: Behavioral and stress-physiological mediation. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 229-245.
- Pajares, F., & Miller, F. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- Pedretti, L. W. (1990). Psychological aspects of physical dysfunction. In L. W. Pedretti & B. Zoltan (Eds.), *Occupational Therapy-Practice skills for physical dysfunction* (3rd ed.). Baltimore: Mosby.
- Rae-Grant, N., Thomas, B.H., Offord, D.R., & Boyle, M.H. (1989). Risk, protective factors, and the prevalence of behavioral and emotional disorders in children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 262-268.

- Resnick, M. D. (1983). The social construction of disability and handicap in America. In R. Blum (Ed.), *Chronic illness & disabilities in childhood and adolescence*. New York: Grune & Stratton.
- Resnick, M. D. (1986). Sociological & Social Psychological factors influencing self-image among physically disabled adolescents. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 2, 211-221.
- Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Kosh (Ed.), *Psychology: A study of science* (Vol. 3, pp. 184-256). New York: McGraw-Hill.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rybash, J. M., Roodin, P. A., & Hoyer, W. J. (1995). *Adult development and aging* (3rd ed.). Toronto: Brown & Benchmark.
- Salter, M. (1997). *Altered body image: the nurses' role* (2nd ed.). London: Baillière Tindall.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shearsmith-Farthing, K. (2001). The management of altered body image: A role for Occupational therapy. *British Journal of Occupational therapy*, 64, 382-387.
- Shrauger, J. S., & Schoeneman, T. J. (1979). Symbolic interactionist view of self-concept: Through the glass darkly. *Psychological Bulletin*, 86, 549-573.
- Simon, J. I. (1971). Emotional aspects of physical disability. *American Journal of Occupational Therapy*, 25 (8), 408-410.
- Strax, T. E. (1988). Psychological problems of disabled adolescents and young adults. *Pediatric Annals*, 17, 756-761.
- Sue, D. W., & Sue, D. (1999). *Counselling the culturally different: Theory and practice* (3rd ed.). New York: Wiley.
- Tainter, B., Compisi, C., & Richards, C. (1995). Embracing cultural diversity in the rehabilitation system. In S. Walker (Ed.), *Disability and diversity: New leadership for a new era* (pp. 28-32). Washington, DC: President's Committee on Employment of People With Disabilities and the Howard University Research and Training Center.
- Trent, L. M., Russell, G., & Cooney, G. (1994). Assessment of self-concept in early adolescence. *Australian Journal of Psychology*, 46, 21-28.
- Triandis, H. C. (1989). The self and social behaviour in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96, 506-520.
- Van Deusen, J., & Harlowe, D. (1993). The physically challenged adult. In J. Van Deusen (Ed.), *Body image and perceptual dysfunction in adults* (pp. 207-230). Philadelphia, PA: W. B. Saunders.
- Versluys, H. P. (1983). Psychological Adjustment to Physical Disability. In C. A. Trombly (Ed.), *Occupational therapy for physical dysfunction*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- White, C. A. (2000). Body image dimensions and cancer: A heuristic cognitive behavioural model. *Psycho-oncology*, 9, 183-192.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 68-69, Μάρτιος-Ιούνιος 2004, σσ. 65-94

Θεόδωρος Λιανός*, Μιχάλης Κασσωτάκης**

ΟΙ ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΑΝΩΤΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΙΔΡΥΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ: ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΤΟΥΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ Η ΕΝΤΑΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζεται αρχικά η εξέλιξη της φοιτητικής μετανάστευσης, όπως αυτή εμφανίζεται στη χώρα μας τις τελευταίες δεκαετίες. Υπογραμμίζεται η έξαρση του φαινομένου αυτού, ιδιαίτερα κατά τη δεκαετία του 1980, ενώ γίνεται παράλληλα αναφορά στη σημερινή πραγματικότητα. Αναλύονται, κατόπιν, οι σημαντικότερες διαπιστώσεις σχετικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε αντιπροσωπευτικό δείγμα κατόχων βασικών και μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών, οι οποίοι φοίτησαν σε ιδρύματα του εξωτερικού και υπέβαλαν αίτηση αναγνώρισης των διπλωμάτων τους στο ΔΙ.Κ.Α.Τ.Σ.Α., τα έτη 1995, 1996 και 1997. Σκοπός της έρευνας ήταν: α) η καταγραφή των εκπαιδευτικών και κοινωνικο-οικονομικών χαρακτηριστικών όσων σπουδάζουν στο εξωτερικό, β) ο προσδιορισμός των χωρών στις οποίες μεταβαίνουν και του είδους των σπουδών που ακολουθούν και γ) η διερεύνηση των δυνατοτήτων ένταξής τους στην αγορά εργασίας. Από την παραπάνω έρευνα προκύπτει ότι τα άτομα που προέρχονται από αστικά και προνομιούχα κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα εμφανίζουν μεγαλύτερη συχνότητα μετάβασης στο εξωτερικό για σπουδές σε σύγκριση με εκείνα που προέρχονται από ημιαστικές και αγροτικές περιοχές ή από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Η επιλογή των σπουδών τους προσδιορίζεται από τα παραδοσιακά κοινωνικο-επαγγελματικά πρότυπα που ισχύουν στην ελληνική κοινωνία. Σημαντικό μέρος όσων πραγματοποίησαν βασικές σπουδές στο εξωτερικό φοίτησε σε ιδρύματα των ανατολικών ευρωπαϊκών χωρών, ενώ όσοι έκαναν μεταπτυχιακές σπουδές στη αλλοδαπή στράφηκαν, κυρίως, στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η ένταξή τους στην αγορά εργασίας εμφανίζει ποικίλα προβλήματα. Υψηλό ποσοστό και από τις δύο κατηγορίες δεν έχει συστηματική απασχόληση. Το ίδιο ισχύει και γι' αυτούς, οι οποίοι εκτιμούν ότι η εργασία, την οποία ασκούν δεν ανταποκρίνεται στο είδος και στο επίπεδο των σπουδών τους. Οι περισσότεροι, τέλος, αξιολογούν θετικά τις σπουδές τους στο εξωτερικό και εκτιμούν ότι τους βοήθησαν στην εύρεση εργασίας. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στην ανάλυση των φαινομένων της υπερεκπαίδευσης και της ετεροαπασχόλησης, όπως αυτά παρουσιάζονται στην ελληνική αγορά εργασίας.

* Ο Θ. Λιανός είναι Καθηγητής στο Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών και Πρόεδρος του Κέντρου Επιστημονικού Προγραμματισμού της Ελλάδος (ΚΕΠΕ). Υπήρξε, επίσης, Πρόεδρος του ΔΙ.Κ.Α.Τ.Σ.Α. *Επικοινωνία*: Παλαιά Λεωφόρος Σπάρτων 11, Γέρακας.

** Ο Μ. Κασσωτάκης είναι Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Υπήρξε Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας. *Επικοινωνία*: Αργυροκάστρου 41, 15235 Βριλήσσια.

THE EDUCATIONAL AND SOCIO-ECONOMIC CHARACTERISTICS OF THE GRADUATES OF FOREIGN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND THEIR INTEGRATION IN THE LABOUR MARKET

In its introduction, the present study presents the development of the Greek student emigration in the last decades. Particular emphasis is placed on the accumulation of this phenomenon during 1980's along with reference to current reality. In what follows, the findings emerging from a study based on a representative sample of undergraduate and postgraduate students who had claimed recognition of their educational titles from the Greek Centre of recognising titles awarded by higher institutions abroad (ΔΙΚΑΤΣΑ) during the years 1995, 1996 and 1997 are presented. The study aimed: a) to record the educational and socioeconomic characteristics of the Greek students emigrating abroad for further education, b) to identify the countries into which Greek students immigrate and the kind of studies they follow, and c) to study their integration into the labour market. The results showed that the students coming from urban and privileged socioeconomic environments pursue most frequently further education abroad in relation to those coming from rural and semi-urban regions or non privileged social groups. Their career choices are guided by the vocational stereotypes prevailing in the Greek society. A large number of the above students had completed their studies in higher institutions in the eastern european countries while postgraduate students had primarily obtained their degrees in a european country. An important percentage of the emigrant students does not have full employment. The majority of them evaluates positively their studies abroad and replies that they had helped them in finding a job. Finally, the phenomenon of over-education and that of employment in areas not related to their basic studies are discussed.

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελεί σύνοψη ευρύτερης μελέτης, η οποία βασίζεται σε έρευνα, που υπήρξε καρπός της συνεργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) με το Διαπανεπιστημιακό Κέντρο Αναγνωρίσεως τίτλων Σπουδών της Αλλοδαπής (ΔΙ.Κ.Α.Τ.Σ.Α.) την περίοδο 1998-2001¹. Αντικείμενό της ήταν: α)

η περιγραφή των εκπαιδευτικών και κοινωνικο-οικονομικών χαρακτηριστικών των ατόμων που πηγαίνουν στο εξωτερικό για προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές, β) η καταγραφή των δυνατοτήτων ένταξής τους στην αγορά εργασίας, γ) η επισήμανση των προβλημάτων, τα οποία συναντούν σε σχέση με το ζήτημα αυτό και δ) η αποτίμηση της βοήθειας που τους πρόσφεραν στον τομέα της εύρεσης

1. Η δειγματοληψία και η συλλογή των στοιχείων στα οποία βασίζεται η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε από το προσωπικό του ΔΙ.Κ.Α.Τ.Σ.Α., ενώ η στατιστική ανάλυσή τους έγινε από τους Σάββα Παπαπέτρου και Μανόλη Κουτούζη, ερευνητές του Κ.Ε.Ε. και τον αποσπασμένο σ' αυτό εκπαιδευτικό Δημήτρη Γιάτα. Υπεύθυνοι για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν οι συγγραφείς του παρόντος άρθρου.

εργασίας οι σπουδές στην αλλοδαπή. Πριν από την παρουσίαση των παραπάνω θεμάτων, κρίναμε σκόπιμο να προτάξουμε μια σύντομη αναφορά στην εξέλιξη του φαινομένου της φοιτητικής μετανάστευσης, όπως αυτό εμφανίζεται στη χώρα μας τις τελευταίες, ιδιαίτερα, δεκαετίες.

2. Το Φαινόμενο της Φοιτητικής Μετανάστευσης και η Εξέλιξή του

Η μετάβαση στο εξωτερικό για σπουδές αποτελεί παλιό φαινόμενο στην ελληνική κοινωνία. Οι περιπτώσεις Ελλήνων που σπούδασαν στο εξωτερικό χαρακτηρίζουν όλη τη Νεότερη Ελληνική Ιστορία. Για μεγάλο, μάλιστα, χρονικό διάστημα η πλειονότητα της πνευματικής ηγεσίας της χώρας αποτελούνταν από άτομα που είχαν σπουδάσει στην αλλοδαπή.

Η φυγή στο εξωτερικό άρχισε να παίρνει μαζικότερο χαρακτήρα από τη δεκαετία του 1960 και κορυφώθηκε τις δεκαετίες που ακολούθησαν. Ενδεικτικά σημειώνουμε ότι τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1980 αυτοί που σπούδαζαν στο εξωτερικό αντιστοιχούσαν, σύμφωνα με τα στοιχεία της Τράπεζας της Ελλάδος, στο 1/3 περίπου του εγχώριου φοιτητικού πληθυσμού (44.465 φοιτητές στο εξωτερικό έναντι 137.462 φοιτητών στο εσωτερικό, το 1983).

Σκόπιμο θεωρούμε να σημειώσουμε ότι οι Έλληνες φοιτητές στο εξωτερικό, κατά την παραπάνω περίοδο, πρέπει να ήταν περισσότεροι από τον αριθμό που προκύπτει από τα στοιχεία της Τράπεζας της Ελλάδος, επειδή αρκετοί από αυτούς, δεν έπαιρναν συνάλλαγμα μέσω της παραπάνω τρά-

πεζας (βλ. Δημαρόγκωνας, 1996, Κασσωτάκης & Παπαγγελή-Βουλιουρή, 1996).

Τα αίτια της αύξησης του αριθμού των Ελλήνων φοιτητών στο εξωτερικό κατά τα χρόνια που ακολούθησαν τη μεταπολίτευση είναι πολλά. Ως σημαντικότερα θεωρούμε τα ακόλουθα: 1) Την αύξηση της ζήτησης της τριτοβάθμιας και, κυρίως, της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. 2) Την αδυναμία των ελληνικών Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. να ικανοποιήσουν τη ζήτηση που προαναφέρθηκε. 3) Την ανυπαρξία μέχρι και τη δεκαετία του 1990 επαρκούς αριθμού συγκροτημένων προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών στη χώρα μας. 4) Την κατάργηση των απαγορεύσεων εξόδου από τη χώρα, που ίσχυαν κατά τα χρόνια της δικτατορίας (1967-1974).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 εμφανίζεται μείωση του αριθμού των Ελλήνων φοιτητών στο εξωτερικό. Το 1992 π.χ. ο αριθμός αυτός ήταν, σύμφωνα με τα στοιχεία της Τράπεζας της Ελλάδος, 29.821. Η μείωση οφείλεται, κατά τη γνώμη μας, τόσο στην αύξηση του αριθμού των εισακτέων στην Ελλάδα, όσο και στην αύξηση του κόστους των σπουδών στην αλλοδαπή. Το υψηλό κόστος σπουδών στις δυτικοευρωπαϊκές, κυρίως, χώρες και στην Αμερική, καθώς και οι μεγαλύτερες απαιτήσεις των αντίστοιχων Πανεπιστημίων, αποτέλεσαν τους κυριότερους λόγους για τους οποίους σημαντικό τμήμα των Ελλήνων, που πήγαιναν να σπουδάσουν στο εξωτερικό, άρχισε σταδιακά να στρέφεται, από τα μέσα του 1980 ιδιαίτερα, προς τις ανατολικευρωπαϊκές χώρες.

Παρά τη μείωση, όμως, της φοιτητικής μετανάστευσης, ο αριθμός των

Ελλήνων, οι οποίοι εξακολουθούσαν να πηγαίνουν στο εξωτερικό για σπουδές, παρέμενε σε υψηλά επίπεδα σε σύγκριση με ό,τι συνέβαινε στις άλλες δυτικοευρωπαϊκές χώρες. Το 1996/97 π.χ. το ποσοστό των Ελλήνων φοιτητών που σπούδαζαν σε άλλες χώρες της Ε.Ε. υπερέβαινε το 10% του εγχώριου φοιτητικού πληθυσμού, ενώ το ποσοστό αυτό για όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση ήταν 2% (βλ. E.C., 2000, σελ. 110).

Αξίζει, ακόμη, να σημειωθεί ότι το έτος 2000 υποβλήθηκαν στο ΔΙ.Κ.Α.-Τ.Σ.Α. 8.287 αιτήσεις αναγνώρισης τίτλων σπουδών, ενώ το έτος 2001 ο αριθμός αυτός ανήλθε στις 9.402. Αν υποθέσουμε ότι η μέση διάρκεια σπουδών είναι τετραετής, τότε ο συνολικός αριθμός των Ελλήνων φοιτητών στο εξωτερικό πρέπει να ήταν, κατά προσέγγιση, 33.000 και 37.000 για τα αντίστοιχα έτη. Οι παραπάνω αριθμοί μπορούν να θεωρηθούν ως το ελάχιστο όριο δεδομένου ότι πολλοί πτυχιούχοι ξένων Πανεπιστημίων δεν υποβάλλουν αιτήσεις αναγνώρισης του πτυχίου τους, κυρίως όταν δεν ενδιαφέρονται να εργασθούν στο Δημόσιο Τομέα.

Σύμφωνα με νεότερες δημοσιογραφικές πηγές, εκτιμάται ότι ο αριθμός των Ελλήνων φοιτητών, που σπουδάζουν σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού τα τελευταία χρόνια, κυμαίνεται γύρω στις 50.000. Με βάση τις ίδιες πηγές υπολογίζεται ότι κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2000-2001 η Ελλάδα έστειλε στα βρετανικά μόνο Πανεπιστήμια 26.000 φοιτητές, ενώ κατά την ίδια περίοδο φοιτούσαν στα Πανεπιστήμια των ΗΠΑ 4.000 περίπου Έλληνες (βλ. Athens News, 30/8/2002).

2.1. Οι επιπτώσεις της φοιτητικής μετανάστευσης

Οι συνέπειες της φοιτητικής μετανάστευσης είναι για τη χώρα μας πολλές και σημαντικές. Μερικές από αυτές μπορούν να θεωρηθούν θετικές, ενώ άλλες είναι, μάλλον, αρνητικές.

Στις θετικές θα μπορούσαν να καταταχθούν οι εξής:

- Το λειτουργικό κόστος των σπουδών μεγάλων μέρους των ατόμων που στελεχώνουν, μετά τη λήψη του πτυχίου τους, την ελληνική οικονομία, τις επιχειρήσεις και τη δημόσια διοίκηση αναλαμβάνουν άλλες χώρες. Η ωφέλεια αυτή ισχύει, εφόσον δεν καταβάλλονται σημαντικά δίδακτρα στα ιδρύματα της αλλοδαπής.
- Ενισχύεται η μεταφορά στη χώρα μας νέων επιστημονικών γνώσεων, μεθόδων και πρακτικών και ευνοείται η συνεργασία με ξένα Πανεπιστήμια και ερευνητικά ιδρύματα, λόγω των δεσμών που διατηρούν με αυτά οι απόφοιτοί τους.
- Προωθείται η γλωσσομάθεια, η οποία στη σύγχρονη διεθνοποιημένη οικονομία και ανταγωνιστική αγορά εργασίας αποτελεί σημαντικό προσόν για τους εργαζόμενους.
- Μειώνεται η συμφόρηση των ελληνικών Πανεπιστημίων, τα οποία, αν δέχονταν και αυτούς που σπουδάζουν στο εξωτερικό, θα είχαν μεγαλύτερα λειτουργικά και άλλα προβλήματα, λόγω της ανεπάρκειας της υπάρχουσας υποδομής και της ελλιπούς στελέχωσής τους.

Στις αρνητικές επιπτώσεις της φυγής στο εξωτερικό περιλαμβάνονται τα παρακάτω: Η μαζική μετανάστευ-

ση για σπουδές στο εξωτερικό προκαλούσε και ως ένα βαθμό εξακολουθεί ακόμη να προκαλεί σημαντική οικονομική αιμορραγία στη χώρα, η οποία δεν μπορεί να αντισταθμιστεί από το γεγονός ότι το κόστος σπουδών των ατόμων αυτών βαρύνει εν μέρει άλλες χώρες. Το συνάλλαγμα που εξαγόταν στο εξωτερικό για σπουδές ανερχόταν το 1985 σε 99 περίπου εκατομμύρια δολάρια (βλ. Πεσματζόγλου, 1987). Το αντίστοιχο ποσό έφτασε το 1993 τα 231 εκατομμύρια δολάρια, σύμφωνα με τα στοιχεία της Τράπεζας της Ελλάδος. Το πραγματικό, όμως, ποσό που εξαγόταν για σπουδές στο εξωτερικό κατά την παραπάνω περίοδο θα πρέπει να ήταν πολύ μεγαλύτερο από αυτό που προκύπτει από τα στοιχεία της παραπάνω τράπεζας. Η υπόθεση αυτή βασίζεται τόσο στο γεγονός ότι δεν έπαιρναν συνάλλαγμα όλοι οι φοιτητές του εξωτερικού μέσω της Τράπεζας της Ελλάδος όσο και σε εκτιμήσεις άλλων ερευνητών (βλ. Δημαρόγκωνας, 1996, σελ. 42). Νεότερα στοιχεία οδηγούν στην εκτίμηση ότι το ετήσιο κόστος ενός φοιτητή στην Αγγλία π.χ. ανέρχεται σήμερα στα 20.000 ευρώ περίπου, ενώ στις ΗΠΑ φθάνει τα 30.000 ευρώ (βλ. Athens News, 30-8-2002).

Στις αρνητικές επιπτώσεις της φοιτητικής μετανάστευσης κατατάσσεται και το γεγονός ότι αρκετοί από τους πιο ικανούς Έλληνες που σπουδάζουν στο εξωτερικό απορροφούνται από ξένα Πανεπιστήμια ή ερευνητικά

κέντρα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη διαρροή «εγκεφάλων», με συνέπεια να στερείται η χώρα σημαντικής μερίδας του πιο αξιόλογου επιστημονικού της δυναμικού. Ενδεικτικό στοιχείο, με βάση το οποίο θα μπορούσε να γίνει μια κατά προσέγγιση εκτίμηση της διαρροής αυτής, είναι η διαπίστωση ότι 100.000 περίπου άνδρες αρνούνται να επιστρέψουν στην Ελλάδα για να υπηρετήσουν τη στρατιωτική τους θητεία². Παρ' όλα αυτά, η πλειονότητα των Ελλήνων που έχουν σπουδάσει στο εξωτερικό επιστρέφουν στην Ελλάδα και προστίθενται στο εγχώριο επιστημονικό δυναμικό. Το γεγονός αυτό δημιουργεί φαινόμενα υπερεκπαίδευσης σε σχέση με τις ανάγκες της ελληνικής αγοράς εργασίας, με ποικίλες αρνητικές συνέπειες, στις οποίες θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στις επόμενες ενότητες.

3. Προβληματική, Στόχοι και Μεθοδολογία της έρευνας

Παρά τη συχνή αναφορά στο πρόβλημα της φοιτητικής μετανάστευσης από πολιτικούς, δημοσιογράφους και ειδικούς επιστήμονες, πολλές πτυχές του ζητήματος αυτού παραμένουν άγνωστες. Οι μελέτες που έχουν δει κατά καιρούς το φως της δημοσιότητας (βλ. Δρεπάκης, 1976, Ελιού, 1988, Πεσματζόγλου, 1983, Ψαχαρόπουλος-Λαμπρόπουλος, 1990, Κασσωτάκης, 1991) είτε στηρίζονται στην ανάλυση

2. Για την καλύτερη αξιολόγηση της παραπάνω ένδειξης θα πρέπει να ληφθούν υπόψη δύο στοιχεία: 1) Όλες αυτές οι περιπτώσεις δεν αφορούν μόνον άτομα που έχουν σπουδάσει στο εξωτερικό. 2) Αρκετοί από όσους έχουν κληρωθεί ανυπότακτοι εξαγοράζουν τη στρατιωτική τους θητεία ή ρυθμίζουν με άλλο τρόπο την εκκρεμότητα αυτή και, κατά ένα μέρος τουλάχιστον, επαναπατρίζονται.

των στατιστικών στοιχείων που διατηρούσε μέχρι το 1992 η Τράπεζα της Ελλάδος είτε σε διεθνή στατιστικά δεδομένα είτε σε ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε υποψήφιους για τα ελληνικά Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. Συστηματική έρευνα μεταξύ αυτών που έχουν σπουδάσει σε άλλες χώρες δεν μας είναι γνωστή. Για το λόγο αυτό δεν γνωρίζουμε επακριβώς ούτε τα εκπαιδευτικά ούτε τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά τους. Δεν είναι, επίσης, με ακρίβεια γνωστό σε ποιες χώρες πηγαίνουν οι Έλληνες απόφοιτοι Λυκείου που μεταναστεύουν στο εξωτερικό για σπουδές, ιδιαίτερα μετά το 1992, έτος κατά το οποίο σταμάτησε η Τράπεζα της Ελλάδος να χορηγεί άδεια εξαγωγής συναλλάγματος στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η πιο σημαντική, όμως, έλλειψη είναι η απουσία στοιχείων σχετικών με: α) την ένταξη των πτυχιούχων αυτών στην ελληνική αγορά εργασίας, β) το είδος της απασχόλησής τους και γ) τη σχέση που έχει αυτή με τις σπουδές, τις οποίες πραγματοποιούν στην αλλοδαπή.

Τα παραπάνω κενά φιλοδοξεί να καλύψει, σε κάποιο βαθμό, η παρούσα έρευνα, η οποία έχει περιγραφικό χαρακτήρα. Στοχεύει, κυρίως, στην αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης ως προς τα ζητήματα που μνημονεύθηκαν προηγουμένως.

3.1 Περιγραφή του δείγματος

Ο πληθυσμός αναφοράς της έρευνας είναι οι Έλληνες που πραγματοποίησαν προπτυχιακές ή μεταπτυχια-

κές σπουδές στο εξωτερικό και υπέβαλαν αίτηση στο ΔΙ.Κ.Α.Τ.Σ.Α. για την αναγνώριση του τίτλου τους, η εξέταση της οποίας ολοκληρώθηκε τα έτη 1995, 1996 και 1997. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 1.476 άτομα της πρώτης κατηγορίας (απόφοιτοι προπτυχιακών σπουδών) και από 1.608 άτομα της δεύτερης κατηγορίας (απόφοιτοι μεταπτυχιακών σπουδών), τα οποία επιλέχθηκαν τυχαία από όλες τις κατηγορίες πτυχιούχων που υπάρχουν στο αρχείο του ΔΙ.Κ.Α.Τ.Σ.Α.³ Το πλήθος του δείγματος κάθε ειδικότητας είναι ανάλογο του αντίστοιχου συνολικού αριθμού αυτών που είχαν υποβάλει αίτηση αναγνώρισης του τίτλου σπουδών τους.

Το δείγμα των προπτυχιακών φοιτητών αποτελείται από 807 άνδρες (ποσοστό 54,7% του δείγματος) και 669 γυναίκες (ποσοστό 45,3%). Η μικρότερη παρουσία γυναικών στο δείγμα επιβεβαιώνει τη διαπίστωση παλαιότερης έρευνας (βλ. Κασσωτάκης 1991), σύμφωνα με την οποία οι άνδρες υπεραντιπροσωπεύονται μεταξύ αυτών που προσανατολίζονται σε σπουδές στο εξωτερικό.

Τα άτομα του δείγματος, τα οποία είχαν βασικούς τίτλους σπουδών, προέρχονταν από όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας. Το 20,8% των πτυχιούχων που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν γεννηθεί το 1964 ή νωρίτερα. Το 10,9% είχαν γεννηθεί μεταξύ των ετών 1965-1967, το 29% μεταξύ των ετών 1968-1970 και το 31,8% κατά το διάστημα 1971-73. Αυ-

3. Στο δείγμα δεν περιλαμβάνονται αλλοδαποί πτυχιούχοι Πανεπιστημίων που διαβιούν στη χώρα μας ως μετανάστες, διότι κατά τα έτη 1995-97 δεν είχε ρυθμιστεί το πρόβλημα της νομιμοποίησής τους και, συνεπώς, δεν μπορούσαν να καταθέσουν αίτηση αναγνώρισης του τίτλου τους στο ΔΙ.Κ.Α.Τ.Σ.Α.

τοί που είχαν γεννηθεί το 1974 ή μετά το έτος αυτό αντιστοιχούσαν στο 7,5% του δείγματος.

Το δείγμα των κατόχων μεταπτυχιακών τίτλων αποτελούνταν από 899 άνδρες (ποσοστό 55,9% του συνολικού δείγματος) και από 709 γυναίκες (ποσοστό 44,1%). Οι παραπάνω πτυχιούχοι κατέγονταν από διάφορες περιοχές, οι οποίες καλύπτουν ολόκληρη σχεδόν τη χώρα. Το 28,3% των ατόμων αυτών είχαν γεννηθεί το 1964 ή νωρίτερα. Το 22% είχαν γεννηθεί την περίοδο 1965-1967, το 28,7% κατά την περίοδο 1968-1970, το 19,7% κατά τα έτη 1971-73 και το 1,3% το 1974 ή μεταγενέστερα.

Πρέπει να αναφερθεί ότι μεταξύ των πτυχιούχων αυτών υπάρχει ένας αριθμός ατόμων, οι οποίοι δεν ανήκουν στην κατηγορία των Ελλήνων φοιτητών που μετέβησαν στο εξωτερικό για σπουδές. Πρόκειται για άτομα που γεννήθηκαν στο εξωτερικό, σπούδασαν εκεί και για διάφορους λόγους ήλθαν και εγκαταστάθηκαν αργότερα στην Ελλάδα (π.χ. παιδιά μεταναστών που επαναπατρίστηκαν, πρόσφυγες που επέστρεψαν μαζί με τα παιδιά τους, κυρίως μετά το 1981, κ.λπ.).

Αναγκαία θεωρούμε ακόμη την διευρίνηση ότι η αναγνώριση του τίτλου σπουδών ξένων ιδρυμάτων είναι απαραίτητη για όσους επιθυμούν να απασχοληθούν στον ευρύτερο δημόσιο τομέα ή σε κατοχυρωμένα επαγγέλματα, όπως είναι π.χ. οι ορκωτοί λογιστές, οι γιατροί, οι δικηγόροι κλπ. Για τους πτυχιούχους που ενδιαφέρονται να εργασθούν στον ιδιωτικό τομέα ή σε δική τους επιχείρηση, η αναγνώριση του τίτλου σπουδών τους δεν είναι αναγκαία. Συνεπώς, το αρχείο

του ΔΙ.Κ.Α.Τ.Σ.Α δεν απεικονίζει με ακρίβεια το σύνολο αυτών που έχουν σπουδάσει στο εξωτερικό.

Όσα μνημονεύθηκαν προηγουμένως υποδηλώνουν ότι είναι ενδεχόμενο να υπάρχει κάποιο σφάλμα στην αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος σε σχέση με τους Έλληνες που απέκτησαν τίτλους σπουδών στο εξωτερικό κατά την περίοδο στην οποία αναφέρεται η έρευνα. Για το λόγο αυτό καθορίσαμε ως πληθυσμό αναφοράς όσους υπέβαλαν αίτηση αναγνώρισης του τίτλου τους κατά τα έτη που προαναφέρθηκαν. Εκτιμούμε, πάντως, ότι η απόκλιση μεταξύ αυτών που καταθέτουν αίτηση στο ΔΙ.Κ.Α.Τ.Σ.Α. και του συνολικού πληθυσμού όσων έχουν σπουδάσει στο εξωτερικό δεν θα πρέπει να είναι μεγάλη.

Εκτός από τα δεδομένα τα οποία αντλήθηκαν από το αρχείο του ΔΙ.Κ.Α.Τ.Σ.Α., πραγματοποιήθηκαν και τηλεφωνικές συνεντεύξεις με ορισμένους πτυχιούχους του δείγματος ή με συγγενικά τους πρόσωπα. Κατά τις συνεντεύξεις αυτές ζητήθηκαν πρόσθετα στοιχεία, όπως είναι: το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους, η οικονομική κατάσταση των οικογενειών τους, η παρούσα κατάσταση της απασχόλησής τους, η αξιολόγηση της βοήθειας που τους πρόσφεραν οι σπουδές στο εξωτερικό σε ζητήματα εργασίας και άλλα παρόμοια. Το σύνολο όσων απάντησαν (τα ίδια ή συγγενικά τους πρόσωπα) στις τηλεφωνικές αυτές συνεντεύξεις ήταν γύρω στα 850 άτομα και για τις δύο κατηγορίες πτυχιούχων (κάτοχοι βασικών και μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών).

4. Εκπαιδευτικά και Κοινωνικο-οικονομικά Χαρακτηριστικά Αυτών που Πηγαίνουν για Σπουδές στο Εξωτερικό

4.1 Εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά

Η πλειονότητα των ατόμων του δείγματος που μετέβησαν στο εξωτερικό για προπτυχιακές σπουδές είχε βαθμό απολυτηρίου που αντιστοιχεί στα επίπεδα: «Καλώς» (41,2%) και «Λίαν καλώς» (45,5%). Λίγοι απόφοιτοι Λυκείου που πήγαν στο εξωτερικό για προπτυχιακές σπουδές είχαν στο Απολυτήριό τους βαθμό «Σχεδόν καλώς» (4,9%) ή «Άριστα» (8,4)⁴.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η κατανομή της βαθμολογίας στο σύνολο των αποφοίτων Λυκείου όλων των τύπων (γενικός μέσος όρος στο Απολυτήριο Λυκείου) παρουσίαζε κατά την περίοδο 1988-93 την εξής, κατά προσέγγιση, κατανομή: «Σχ. καλώς»: 12,8%, «Καλώς»: 40%, «Λίαν καλώς»: 36,3% και «Άριστα»: 10,9%⁵. Συγκρίνοντας την κατανομή αυτή με εκείνη που προέκυψε από την παρούσα έρευνα, διαπιστώνουμε τα εξής: Οι αριστούχοι απόφοιτοι είναι αναλογικά λιγότεροι μεταξύ αυτών που πήγαν στο εξωτερικό για σπουδές απ' ό,τι είναι στο σύνολο των αποφοίτων Λυκείου. Το αντίθετο συμβαίνει για όσους έχουν απολυτήριο με βαθμό: «Κα-

λώς» και «Λίαν καλώς», ενώ όσοι έχουν επίδοση «Σχεδόν καλώς» υποαντιπροσωπεύονται μεταξύ των αποφοίτων που σπούδασαν στο εξωτερικό. Η κατάσταση αυτή ισχύει πιθανόν και σήμερα, αν δεχθούμε ότι κατά το διάστημα που διέρρευσε από τη διεξαγωγή της έρευνας μέχρι σήμερα δεν άλλαξαν σημαντικά τα εκπαιδευτικά δεδομένα της χώρας.

Ως προς τη συμμετοχή των πτυχιούχων του δείγματος στις εξετάσεις εισαγωγής στα ελληνικά τριτοβάθμια ιδρύματα διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα: Το 36% των ατόμων που απάντησαν στο ερώτημα αυτό δήλωσαν ότι πήραν μέρος στις εξετάσεις, ενώ το 64% απάντησε αρνητικά. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 1/3 περίπου του δείγματος δεν απάντησε στο σχετικό ερώτημα. Το γεγονός αυτό μας οδηγεί στην υπόθεση ότι το ποσοστό όσων πήγαν στο εξωτερικό για σπουδές μετά την αποτυχία εισαγωγής τους στα ελληνικά Α.Ε.Ι., την οποία για ψυχολογικούς λόγους δεν ήθελαν να αναφέρουν, πρέπει να είναι μεγαλύτερο αυτού που σημειώθηκε παραπάνω⁶.

Από εκείνους που δήλωσαν ότι συμμετείχαν στις Γενικές Εξετάσεις το 74,6% πήρε μέρος μία φορά, το 22% δύο φορές και το 3,4% τρεις φορές. Όσα προαναφέρθηκαν μας οδη-

4. Τα ποσοστά βασίζονται σ' αυτούς για τους οποίους υπήρχαν βαθμολογικά στοιχεία. Για ορισμένα άτομα, που είχαν κάνει τις δευτεροβάθμιες σπουδές τους στο εξωτερικό, ή δεν υπήρχαν στοιχεία ή δεν ήταν αντίστοιχα με την αξιολόγηση των Ελλήνων μαθητών και για το λόγο αυτό δεν ελήφθησαν υπόψη.

5. Τα ποσοστά αυτά είναι οι μέσοι όροι των ποσοστών κάθε βαθμολογικής κατηγορίας για τα έτη 1988-93, περίοδο κατά την οποία εκτιμούμε ότι αποφοίτησε από το Λύκειο η πλειονότητα των ατόμων του δείγματος. Υπολογίστηκαν με βάση στοιχεία που μας δόθηκαν από την Ε.Σ.Υ.Ε.

6. Στην κατηγορία αυτή υπάγονται, ίσως, και αυτοί που μεγάλωσαν στο εξωτερικό και φοίτησαν σε ξένα πανεπιστήμια.

γούν στο συμπέρασμα ότι αρκετοί απόφοιτοι Λυκείου, που πήγαιναν κατά τις δεκαετίες 1980 και 1990 να σπουδάσουν στο εξωτερικό, δεν έπαιρναν μέρος στη διαδικασία εισαγωγής στα ελληνικά τριτοβάθμια ιδρύματα. Άλλοι, όμως, έπαιρναν την απόφαση αυτή μετά την πρώτη αποτυχία εισαγωγής, στα ελληνικά Πανεπιστήμια. Πολύ λιγότεροι ήταν αυτοί που έπαιρναν την παραπάνω απόφαση μετά τη δεύτερη ή και την τρίτη αποτυχία τους. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται και εκείνοι που επιτύγχαναν σε Τμήματα, τα οποία δεν ανταποκρίνονταν στα ενδιαφέροντά τους και για το λόγο αυτό επέλεγαν το δρόμο του εξωτερικού, προκειμένου να σπουδάσουν εκεί αυτό που επιθυμούσαν.

Σε σχέση με τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των πτυχιούχων του δείγματος, οι οποίοι πραγματοποιήσαν μεταπτυχιακές σπουδές στο εξωτερικό μπορούν να αναφερθούν τα ακόλουθα: Το 95% από αυτούς είναι πτυχιούχοι πανεπιστημιακών ιδρυμάτων (ελληνικών σε ποσοστό 77,9% και ξένων σε ποσοστό 17%), το 4% είναι απόφοιτοι των Τ.Ε.Ι. και το 1% αποφοίτησε από ιδρύματα άλλων κατηγοριών. Το 70,5% των πτυχιούχων αυτών έχουν λάβει το πτυχίο τους με βαθμό «λίαν καλώς», το 16,1% με βαθμό «καλώς» και το 13,4% με «άριστα».

Όσον αφορά στο είδος του μεταπτυχιακού τίτλου που έλαβαν, σημειώνουμε ότι το 3,4% απέκτησε «Diploma» ή ανάλογο τίτλο, το 74,3% «Master» ή αντίστοιχο τίτλο, το 21% διδακτορικό δίπλωμα και το 1,4% άλλου είδους δίπλωμα.

5. Κοινωνικο-οικονομικά Χαρακτηριστικά

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, όσοι έχουν ασχοληθεί με τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά αυτών που σπουδάζουν στην αλλοδαπή, υποθέτουν ότι προέρχονται, κυρίως, από εύπορες οικογένειες, λόγω του υψηλού κόστους των σπουδών σε άλλη χώρα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα παλαιότερης έρευνας του ενός από μας (βλ. Κασσωτάκης 1991), οι υποψήφιοι που εκδηλώνουν την πρόθεση να σπουδάσουν στο εξωτερικό εμφανίζουν μεγαλύτερη ποσοστά μεταξύ αυτών που κατάγονται από αστικές περιοχές, παρά μεταξύ εκείνων που διαμένουν σε ημιαστικές και, κυρίως, αγροτικές περιοχές. Σε σχέση με τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά των ατόμων αυτών, η παραπάνω έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που έχουν γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου προσανατολίζονται προς σπουδές στο εξωτερικό σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τα παιδιά των λιγότερο μορφωμένων γονέων. Η ίδια διαπίστωση προέκυψε και από την εξέταση της σχέσης τους επαγγέλματος του πατέρα και της πρόθεσης πραγματοποίησης σπουδών στο εξωτερικό. Οι γιοι και οι κόρες όσων ασκούσαν επαγγέλματα που κατατάσσονται στις ανώτερες κατηγορίες της κοινωνικο-επαγγελματικής ιεραρχίας στρέφονταν προς σπουδές στο εξωτερικό σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι τα χαμηλής κοινωνικής προέλευσης άτομα⁷. Η διαπίστωση αυτή συνηγορεί υπέρ της αποδοχής της άποψης ότι η συμ-

7. Στις ανώτερες κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες εντάχθηκαν όσοι ασκούσαν ελεύθερα επιστημονικά επαγγέλματα, τα ανώτερα διοικητικά στελέχη και οι συναφείς επαγγελμα-

μετοχή στη φοιτητική μετανάστευση των πολιτιστικά και οικονομικά προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων ήταν κατά το πρόσφατο παρελθόν αναλογικά⁸ μεγαλύτερη σε σύγκριση προς αυτήν των λοιπών στρωμάτων. Υποθέτουμε ότι το ίδιο εξακολουθεί να συμβαίνει και σήμερα⁹. Παρ' όλα αυτά, πρέπει να σημειωθεί ότι ο βαθμός στον οποίο συμμετέχουν στη φοιτητική μετανάστευση και τα μεσαία κοινωνικά στρώματα αλλά και τα κατώτερα δεν είναι αμελητέος. Είναι αλήθεια ότι πολλές, μη εύπορες ελληνικές οικογένειες, υποβάλλονται σε σημαντικές θυσίες, προκειμένου να στείλουν τα παιδιά τους στο εξωτερικό για να σπουδάσουν, σε περίπτωση που δεν επιτύχουν εδώ ή αν τα Τμήματα στα οποία εισάγονται δεν ανταποκρίνονται στις φιλοδοξίες τους. Το φαινόμενο αυτό, εκτός από την υποτιθέμενη μορφωσιολατρεία των Ελλήνων, έχει συγκεκριμένες κοινωνικο-οικονομικές αφετηρίες. Ερμηνεύεται με βάση την ισχύουσα μέχρι πριν λίγα χρόνια πραγματικότητα στη χώρα μας. Οι απόφοιτοι των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων εξασφάλιζαν όχι μόνο κοινωνική προβολή και εκτίμηση, αλλά και καλή, συνήθως, επαγγελματική αποκατάσταση. Τα παλαιά, βέβαια, προνόμια των πτυχιούχων Α.Ε.Ι. έχουν σήμερα περιοριστεί, λόγω της αύξησης του αριθμού των πτυχιούχων και άλλων συγκυ-

ριών. Πολλές, εντούτοις, οικογένειες αλλά και αρκετοί νέοι δεν έχουν ακόμη συνειδητοποιήσει πλήρως την αλλαγή αυτή. Άλλοι –οι περισσότεροι ίσως– πιστεύουν ότι η απόκτηση κάποιου πτυχίου μπορεί να μην παρέχει πια τα προνόμια που εξασφάλιζε άλλοτε, εξακολουθεί, όμως, να αποτελεί προϋπόθεση για την κοινωνικο-επαγγελματική επιτυχία. Για το λόγο αυτόν επιμένουν στον προσανατολισμό προς τις ανώτερες και ανώτατες, κυρίως, σπουδές. Η τάση αυτή ενισχύεται και από την απουσία ή την υποβάθμιση άλλων εναλλακτικών εκπαιδευτικών προσανατολισμών.

Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, το 60,8% όσων έκαναν προπτυχιακές σπουδές στο εξωτερικό προέρχεται από αστικές περιοχές, ενώ μόλις το 9,1% προέρχεται από ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι σημαντικό ποσοστό των ατόμων που εξετάστηκαν (30,1%) γεννήθηκαν στο εξωτερικό. Πρόκειται, πιθανόν, για παιδιά Ελλήνων μεταναστών ή πολιτικών προσφύγων, τα οποία γεννήθηκαν σε διάφορες χώρες του εξωτερικού, σπούδασαν εκεί και, μετά την παλιννόστηση των οικογενειών τους στην Ελλάδα, ζήτησαν αναγνώριση του τίτλου σπουδών τους.

Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους κατόχους μεταπτυχιακών τίτλων που αποκτήθηκαν στο εξωτερικό είναι τα εξής: Το 83% προέρχεται από αστι-

τίες, στις μεσαίες οι υπάλληλοι, οι έμποροι, οι μικροεπιχειρηματίες, καθώς και όσοι ασκούν συναφή επαγγέλματα και στις κατώτερες οι γεωργοί, οι τεχνίτες και οι εργάτες.

8. Η σύγκριση γίνεται με βάση τα ποσοστά, τα οποία εκφράζουν την αναλογία των φοιτητών στο εξωτερικό στο συνολικό πληθυσμό των αντίστοιχων κοινωνικών στρωμάτων.

9. Η υπόθεση αυτή ισχύει στο βαθμό που δεχόμαστε ότι δεν έχει αλλάξει ριζικά η εκπαιδευτική και κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα στη χώρα μας κατά το διάστημα που έχει παρέλθει από την εποχή της διεξαγωγής των σχετικών ερευνών μέχρι σήμερα.

κά περιβάλλοντα, ενώ από ημιαστικές και αγροτικές περιοχές προέρχεται μόνο το 9,4% του δείγματος και από το εξωτερικό το 7,6%.

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των ατόμων που σπούδασαν στο εξωτερικό -στοιχείο που προσδιορίστηκε με βάση τις τηλεφωνικές συνεντεύξεις- μπορούν να αναφερθούν τα παρακάτω: Το 38,3% των κατόχων προπτυχιακών τίτλων και το 60% όσων έκαναν μεταπτυχιακές σπουδές έχουν πατέρα απόφοιτο ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το αντίστοιχο ποσοστό στο συνολικό ανδρικό πληθυσμό της χώρας, ηλικίας 40-69 ετών, είναι της τάξης του 11%, με βάση τα στοιχεία της απογραφής του 1991 (Ε.Σ.Υ.Ε., 1997, σελ. 105). Από τη σύγκριση των δύο ποσοστών προκύπτει η υπεραντιπροσώπωση της υπό εξέταση κατηγορίας του πληθυσμού μεταξύ αυτών που μεταβαίνουν στο εξωτερικό για σπουδές.

Τα παιδιά των αποφοίτων Γυμνασίου ή Λυκείου αντιπροσωπεύουν το 33,9% μεταξύ εκείνων που έκαναν προπτυχιακές σπουδές και το 25,8% μεταξύ αυτών που έκαναν μεταπτυχιακές σπουδές, ενώ το ποσοστό των αντίστοιχων αποφοίτων Μέσης Εκπαίδευσης στον ανδρικό πληθυσμό της χώρας, ηλικίας 40-69 ετών, είναι της τάξης του 23,3%¹⁰. Τέλος, τα παιδιά

των αποφοίτων του Δημοτικού Σχολείου αντιστοιχούν στο 26,1% στην πρώτη περίπτωση και στο 12,1% στη δεύτερη, ενώ στον πληθυσμό που αναφέρθηκε προηγουμένως η κατηγορία αυτή αντιπροσωπεύει, με βάση την απογραφή του 1991, το 50,2%¹¹.

Με άλλα λόγια, οι ευκαιρίες που παρέχονται στους αποφοίτους Λυκείου για να πραγματοποιήσουν σπουδές στο εξωτερικό είναι ανάλογες με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα τους. Η ανισότητα, που παρατηρείται στην προηγούμενη περίπτωση, διευρύνεται ακόμη περισσότερο, όταν πρόκειται για μεταπτυχιακές σπουδές.

Ανάλογα συμπεράσματα προκύπτουν και από την εξέταση των στατιστικών στοιχείων που αναφέρονται στη μόρφωση της μητέρας. Ενδεικτικά σημειώνουμε ότι το ποσοστό των ατόμων του δείγματος, που έχουν μητέρα, η οποία πραγματοποίησε τριτοβάθμιες σπουδές, είναι της τάξης του 22,8% μεταξύ αυτών που έκαναν προπτυχιακές σπουδές και του 30,3% μεταξύ αυτών που έκαναν μεταπτυχιακές, ενώ το ποσοστό της αντίστοιχης κατηγορίας στο συνολικό πληθυσμό των γυναικών, ηλικίας 40-69 ετών, είναι μόλις 5%.

Εκτός από το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, ενδιαφέρον παρουσιάζει και η εξέταση της κοινωνικο-επαγγελ-

10. Τα ποσοστά αυτά υπολογίστηκαν με βάση τα στοιχεία της Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδας, τα οποία προέκυψαν από την απογραφή του 1991 και αφορούν τους άνδρες και τις γυναίκες που είχαν κατά την απογραφή αυτή ηλικία μεταξύ 40 και 69 ετών. Η επιλογή τόσο της παραπάνω ηλικιακής ομάδας όσο και της συγκεκριμένης απογραφής έγινε, επειδή εκτιμήσαμε ότι με τον τρόπο αυτό προσεγγίζουμε καλύτερα τον πραγματικό συνολικό πληθυσμό στον οποίο πρέπει να ανήκει η πλειονότητα των γονέων των πτυχιούχων που πήραν μέρος στην έρευνά μας. Στους πτυχιούχους των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων περιελήφθησαν και οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων, καθώς και οι απόφοιτοι ανώτερων Σχολών και ένας μικρός αριθμός εγγεγραμμένων στα Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.

11. Στο ποσοστό αυτό δεν περιλαμβάνονται όσοι δεν τέλειωσαν τη Στοιχειώδη Εκπαίδευση (10,9%) και οι αγράμματοι (4,6%).

ματικής κατηγορίας, από την οποία προέρχονται όσοι σπουδάζουν στο εξωτερικό. Αν θεωρήσουμε ότι τα ελεύθερα και συναφή επαγγέλματα, οι εκπαιδευτικοί και τα υψηλά διοικητικά στελέχη αποτελούν τα ανώτερα κοινωνικο-επαγγελματικά στρώματα, οι υπάλληλοι, τα μεσαία διοικητικά στελέχη, οι έμποροι, οι επιτηδευματίες και οι απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών τα μεσαία στρώματα και οι υπόλοιπες κατηγορίες (εκτός από τους συνταξιούχους και τους μη κατατασσόμενους) τα κατώτερα, οδηγούμαστε στις παρακάτω διαπιστώσεις.

Τα παιδιά, των οποίων οι πατέρες ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα αντιστοιχούν στο 26,5% του συνολικού δείγματος εκείνων που πραγματοποίησαν προπτυχιακές σπουδές στο εξωτερικό, ενώ μεταξύ αυτών που έκαναν μεταπτυχιακές σπουδές αντιστοιχούν στο 33,6%. Τα κοινωνικά αυτά στρώματα συμμετέχουν στον οικονομικά ενεργό πληθυσμό των ανδρών, ηλικίας 40-69 ετών, με ποσοστό 12,5% (βλ. ΕΣΥΕ, 1997, σελ. 98). Αυτό σημαίνει ότι η συμμετοχή τους στη φοιτητική μετανάστευση είναι 2-3 φορές, περίπου, μεγαλύτερη από τη συμμετοχή τους στον ενεργό πληθυσμό.

Όσοι προέρχονται από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα εκπροσωπούν το 39% του δείγματος των πτυχιούχων και το 39,5% του δείγματος των κατόχων μεταπτυχιακών τίτλων. Τα αντίστοιχα στρώματα αντιπροσωπεύουν στον οικονομικά ενεργό πληθυσμό των ανδρών, ηλικίας 40-69 ετών, ποσοστό της τάξης του 25,5%, σύμφωνα με την απογραφή του 1991 (βλ. ΕΣΥΕ, 1997, σελ. 98). Αυτό σημαίνει ότι η συμμετοχή τους στη φοιτητική μετανάστευση είναι 1,5 φορά μεγαλύτερη

από τη συμμετοχή τους στον οικονομικά ενεργό πληθυσμό. Αντίθετα, όσοι προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, τα οποία συμμετέχουν στον παραπάνω ενεργό πληθυσμό με ποσοστό 58,2%, αντιστοιχούν στο 19,7% των πτυχιούχων του δείγματος και στο 6,5% των κατόχων μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών. Με άλλα λόγια, η συμμετοχή των κατώτερων κοινωνικο-επαγγελματικών κατηγοριών στη φοιτητική μετανάστευση είναι στους προπτυχιακούς φοιτητές ίση προς το 1/3 περίπου της συμμετοχής τους στον οικονομικά ενεργό πληθυσμό, όπως αυτός προσδιορίστηκε προηγουμένως, και στους μεταπτυχιακούς ίση προς το 1/9 περίπου της συμμετοχής αυτής. Από τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα ότι όσο κατεβαίνει κανείς την κλίμακα της κοινωνικο-επαγγελματικής ιεραρχίας, τόσο μειώνεται ο σχετικός βαθμός συμμετοχής των αντίστοιχων κατηγοριών στη φοιτητική μετανάστευση.

Ανάλογες διαπιστώσεις προκύπτουν και από την εξέταση του επαγγέλματος της μητέρας. Λόγω των περιορισμών που θέτει η έκταση του άρθρου αυτού, δεν θα αναφερθούμε σε λεπτομερή στατιστικά δεδομένα. Ενδεικτικά σημειώνουμε ότι τα παιδιά που έχουν μητέρες, οι οποίες κατατάσσονται στις ανώτερες κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες ανέρχονται στο 14,4% μεταξύ των πτυχιούχων του εξωτερικού, οι οποίοι απάντησαν στο σχετικό ερώτημα, και στο 18,6% μεταξύ αυτών που πραγματοποίησαν μεταπτυχιακές σπουδές. Τα παιδιά που έχουν μητέρες, οι οποίες κατατάσσονται στις κατώτερες κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες, ανέρχονται στο 8,2% του δείγματος εκείνων που έκαναν προπτυχιακές σπουδές και

στο 1,4% όσων πήραν κάποιο μεταπτυχιακό δίπλωμα, ενώ η συμμετοχή των γυναικών των αντίστοιχων κατηγοριών στο γυναικείο ενεργό πληθυσμό, ηλικίας 40-69 ετών, ανέρχεται στο 14,9%, στην πρώτη περίπτωση, και στο 42,9% στη δεύτερη (βλ. ΕΣΥΕ, 1997, σελ. 98).

5.1 Καθαρό μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα

Το ερωτηματολόγιο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στις τηλεφωνικές συνεντεύξεις, περιείχε, μεταξύ άλλων, και μία ερώτηση που αναφερόταν στο καθαρό μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα των ερωτηθέντων. Στο ερώτημα αυτό απάντησε πολύ μικρότερος αριθμός πτυχιούχων σε σύγκριση με αυτούς που απάντησαν σε άλλες ερωτήσεις. Από την ανάλυση των απαντήσεών τους, προκύπτει σαφής διαφοροποίηση μεταξύ εκείνων που έκαμαν προπτυχιακές σπουδές και αυτών που έκαμαν μεταπτυχιακές. Τα ποσοστά π.χ. που αντιπροσωπεύουν όσοι προέρχονται από εύπορες οικογένειες (μηνιαίο εισόδημα πάνω από 600 χιλιάδες δραχμές) είναι μεγαλύτερα μεταξύ αυτών που έκαμαν μεταπτυχιακές σπουδές (32,2%) απ' ό,τι μεταξύ αυτών που έκαμαν προπτυχιακές (24,5%). Το αντίστροφο συμβαίνει, αν εξετάσουμε αυτούς που προέρχονται από τις πιο φτωχές¹² οικογένειες (13,2% έναντι 30,2%).

Μια δεύτερη σημαντική διαπίστωση είναι η εξής: Η συμμετοχή στη φοιτητική μετανάστευση ατόμων που δεν προέρχονται από ιδιαίτερα εύρωστες οικογένειες είναι υψηλή. Το 30% π.χ. αυτών που έκαναν μεταπτυχιακές

σπουδές και έδωσαν στοιχεία για τα οικονομικά της οικογένειάς τους δήλωσαν ότι το μηνιαίο οικογενειακό τους εισόδημα δεν ξεπερνούσε τις 300.000 δρχ. Το φαινόμενο αυτό εξηγείται με βάση όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως για την έντονη ζήτηση των πανεπιστημιακών σπουδών από την ελληνική κοινωνία. Εντούτοις, είναι πρακτικά αδύνατον να καλυφθούν τα έξοδα σπουδών στο εξωτερικό και το κόστος της συχνής μετάβασης σε ξένες χώρες και επιστροφής απ' αυτές με συνολικό μηνιαίο εισόδημα 300.000 δρχ. Τρεις είναι οι πιθανές ερμηνείες στο παράδοξο αυτό. Πρώτον, οι ερωτηθέντες δεν έδωσαν αληθείς απαντήσεις σε ένα ερώτημα που από τη φύση του είναι λεπτό και δημιουργεί επιφυλάξεις. Δεύτερον, οι φοιτητές κατά το διάστημα των σπουδών τους είναι δυνατόν να είχαν κάποια βιοποριστική απασχόληση και να κάλυπταν έτσι μέρος των εξόδων τους. Τρίτον, είναι δυνατόν οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα να εκποιούν μέρος της ακίνητης περιουσίας τους (αγροτεμάχια, οικοπέδα, διαμερίσματα κτλ.) για να καλύψουν τα έξοδα για τις σπουδές των παιδιών τους. Το ενδεχόμενο αυτό δεν αποτελεί θετικό στοιχείο για την ελληνική πολιτεία και το εκπαιδευτικό της σύστημα.

6. Τι σπουδάζουν οι Έλληνες στο Εξωτερικό;

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εξέταση του είδους των σπουδών

12. Ως πιο φτωχές θεωρήθηκαν οι οικογένειες που είχαν μηνιαίο εισόδημα μικρότερο των 300.000 δρχ.

που ακολουθούν οι Έλληνες, οι οποίοι μεταβαίνουν στο εξωτερικό για το σκοπό αυτό. Εξίσου ενδιαφέρουσα είναι και η εξέταση των παρακάτω θεμάτων: Σε ποιες χώρες μεταβαίνουν; Κατευθύνονται σε ειδικότητες, οι οποίες δεν υπάρχουν στη χώρα μας ή σε τομείς που εμφανίζουν ελλείψεις σε αντίστοιχο επιστημονικό δυναμικό ή συνεχίζουν να ακολουθούν και στο εξωτερικό τον παραδοσιακό προσανατολισμό των Ελλήνων αποφοίτων Λυκείου; Στα ερωτήματα αυτά θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στη συνέχεια.

Στον Πίνακα 1 φαίνεται σε ποιους

επιστημονικούς κλάδους ανήκουν οι κάτοχοι τίτλων προπτυχιακών σπουδών που περιλαμβάνονταν στο δείγμα της έρευνας. Από τα στοιχεία αυτά προκύπτει ότι ένας στους πέντε, περίπου, από τους αποφοίτους Λυκείου που πηγαίνει στο εξωτερικό για σπουδές αποφοιτά από Ιατρικές Σχολές (23,2%). Υψηλό ποσοστό εγγράφεται, επίσης, σε Σχολές Τεχνολογικών Επιστημών αντίστοιχων του Πολυτεχνείου και στην Πληροφορική (16,5%) και σε Σχολές Φιλολογικο-ιστορικών Επιστημών (13,8%), καθώς και σε Σχολές Φυσικής Αγωγής (9,4%).

Πίνακας 1: Επιστημονικοί κλάδοι τους οποίους ακολούθησαν όσοι έκαναν προπτυχιακές σπουδές¹³

Κατηγορία επιστημονικών κλάδων	Ποσοστό (N=1476)
Φιλολογικές και Ιστορικές Επιστήμες*	13,8
Νομικές Επιστήμες	3,5
Πολιτικές Επιστήμες, Κοινωνιολογία	2,7
Φιλοσοφία, Ψυχολογία, Παιδαγωγική	7,4
Οικονομικές Επιστήμες - Επιστήμες Διοίκησης	6,6
Θετικές Επιστήμες (Μαθητικά, Φυσική, Χημεία, Γεωλογία, Βιολογία κλπ.)	8,0
Ιατροφαρμακευτικές Επιστήμες	23,2
Τεχνολογικές Επιστήμες (Μηχανικοί διαφόρων ειδικοτήτων, Τοπογράφοι, Αρχιτέκτονες, Μεταλλειολόγοι, Τεχνολόγοι διαφόρων ειδικοτήτων, Πληροφορικοί κ.λπ.)	16,5
Γεωπονοοασολογικές Επιστήμες	4,8
Καλές Τέχνες	3,5
Φυσική Αγωγή	9,3
Άλλες Επιστήμες	0,7
Σύνολο	100

* Περιλαμβάνονται και οι ξένες γλώσσες και φιλολογίες.

13. Τα στοιχεία του πίνακα αυτού προέκυψαν από δευτερογενή επεξεργασία των δεδομένων που περιλαμβάνονται στον Πίνακα 9 της αρχικής ερευνητικής έμβασης, ο οποίος στηρίζεται στην κατάταξη των υποψηφίων σε ειδικότητες που είχε γίνει από το ΔΙ.Κ.Α.Τ.Σ.Α. Οι διαφοροποιήσεις της κατάταξης αυτής από τον κλάδο σπουδών που δήλωσαν οι ίδιοι (Πίνακας 8 της αρχικής μελέτης) είναι πολύ μικρή.

Από όσα μνημονεύθηκαν προηγουμένως συνάγεται ότι η πλειονότητα των αποφοίτων Λυκείου που πήγαν στο εξωτερικό για σπουδές, κατά την υπό εξέταση περίοδο, ακολούθησαν, σε γενικές γραμμές, το συνήθη παραδοσιακό προσανατολισμό των αποφοίτων Λυκείου, όπως αυτός ενδηλώνεται και στο εσωτερικό της χώρας (βλ. Κασσωτάκης-Φωτιάδου, 1994). Αν εξαιρεσει κανείς ορισμένες ειδικότητες, όπως είναι π.χ. αυτές που έχουν σχέση με τις νέες τεχνολογίες, η συντριπτική πλειονότητα όσων σπουδάζουν σε ξένες χώρες φαίνεται ότι στρέφεται σε κατευθύνσεις που είναι, στις περισσότερες περιπτώσεις, ήδη κορεσμένες στην αγορά εργασίας (βλ. Κατσάνεβας 2002). Τούτο, πιθανόν, οφείλεται, εκτός από την εμμονή της ελληνικής κοινωνίας σε παραδοσιακά κοινωνικο-επαγγελματικά πρότυπα, στην ελλιπή ενημέρωσή τους και στην απουσία σωστού επαγγελματικού προσανατολισμού. Τα άτομα αυτά γίνονται συχνά θύματα διαφημιστικών γραφείων ή άλλων κερδοσκοπικών επιχειρήσεων που ελάχιστα λαμβάνουν υπόψη τους το αν οι σπουδές, τις οποίες προτείνουν στους νέους τους εξασφαλίζουν, μετά την επάνοδό τους στην Ελλάδα, επαγγελματικό μέλλον.

Τις ειδικότητες που επέλεξαν όσοι έκαναν μεταπτυχιακές σπουδές σε διάφορες χώρες του εξωτερικού, ομαδοποιημένες σε μεγάλες κατηγορίες, παρουσιάζει ο Πίνακας 2.

Στην περίπτωση αυτή υπερτερούν από ποσοτική άποψη όσοι σπούδασαν στο εξωτερικό Οικονομικές Επιστή-

μες, Επιστήμες Διοίκησης και Τεχνολογικές Επιστήμες. Υψηλά, όμως, ποσοστά αντιπροσωπεύουν και οι Φιλολογικο-ιστορικές και συναφείς Επιστήμες, αν και οι προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης στην τομέα αυτό δεν είναι ιδιαίτερα αισιόδοξες.

Η κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία του πατέρα, η οποία σχετίζεται θετικά τόσο με το μορφωτικό του επίπεδο όσο και μετα αντίστοιχα χαρακτηριστικά της μητέρας, διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($\chi^2 = 43,6$, β.ε. 22, $P < .05$)¹⁴ την επιλογή του είδους σπουδών. Οι σημαντικότερες διαφοροποιήσεις σε επίπεδο βασικών σπουδών παρατηρούνται στις ακόλουθες περιπτώσεις: Τις Φιλολογικο-ιστορικές Επιστήμες φαίνεται να προτιμούν λιγότερο τα άτομα που προέρχονται από τα χαμηλότερα στρώματα σε σύγκριση με εκείνους που προέρχονται από τις μεσαίες και τις ανώτερες κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες. Πιθανόν πρόκειται για κορίτσια –στην πλειονότητά τους– που επιλέγουν σε σημαντικό ποσοστό ξένες γλώσσες και Φιλολογίες, τα οποία προέρχονται συχνότερα από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, όπως άλλωστε συμβαίνει και στις αντίστοιχες κατηγορίες των φοιτητών του εσωτερικού. Το ίδιο ισχύει και για τις Νομικές Επιστήμες. Ως προς τις Οικονομικές Επιστήμες διαπιστώνεται ότι αυτές τυγχάνουν μεγαλύτερης προτίμησης από άτομα που προέρχονται από το μεσαίο κοινωνικό χώρο, ενώ για τις Θετικές και τις Τεχνολογικές Επιστήμες παρατηρείται μεγαλύτερη προτίμηση από τα άτομα

14. Υπολογίστηκε μετά την ομαδοποίηση των κοινωνικο-επαγγελματικών κατηγοριών σε τρεις ομάδες (βλ. παραπάνω) και με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτηθέντες ως προς τον κλάδο που ακολούθησαν.

Πίνακας 2: Επιστημονικοί κλάδοι τους οποίους ακολούθησαν όσοι έκαναν μεταπτυχιακές σπουδές

Κατηγορίες επιστημονικών κλάδων	Ποσοστό (N=1608)
Φιλολογικές και ιστορικές Επιστήμες*	13,7
Νομικές Επιστήμες	6,9
Πολιτικές Επιστήμες, Κοινωνιολογία	8,0
Φιλοσοφία, Ψυχολογία, Παιδαγωγική	8,5
Οικονομικές Επιστήμες - Επιστήμες Διοίκησης	17,4
Θετικές Επιστήμες (Μαθητικά, Φυσική, Χημεία, Γεωλογία, Βιολογία κλπ.)	13,3
Ιατροφαρμακευτικές Επιστήμες	3,4
Τεχνολογικές Επιστήμες (Μηχανικοί διαφόρων ειδικοτήτων, Τοπογράφοι, Αρχιτέκτονες, Μεταλλειολόγοι, Τεχνολόγοι διαφόρων ειδικοτήτων,	15,1
Πληροφορική	7,2
Γεωπονοοδασολογικές Επιστήμες	2,3
Καλές Τέχνες	0,6
Φυσική Αγωγή	3,0
Άλλες Επιστήμες	0,6
Σύνολο	100

* Βλ. σημείωση Πίνακα 1.

των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι η στροφή προς τις Ιατρικές Σχολές εμφανίζεται ισχυρότερη μεταξύ αυτών που προέρχονται από τις μεσαίες και τις χαμηλότερες κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες σε σύγκριση με την αντίστοιχη ζήτηση που παρατηρείται μεταξύ αυτών που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, αν και η Ιατρική θεωρείται, κατ' εξαίρεση, χώρος διεκδίκησης των προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων. Το ποσοστό επιλογής των Σχολών αυτών στην πρώτη περίπτωση είναι 28%, περίπου, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα είναι 16%.

Σημαντική, τέλος, είναι η διαφορά μεταξύ των υπό εξέταση κοινωνικο-επαγγελματικών κατηγοριών ως προς

τις Γεωπονοοδασολογικές Επιστήμες. Σ' αυτές προσανατολίζονται, κυρίως, τα παιδιά των γεωργών, των τεχνιτών, των εργατών και των συναφών επαγγελματικών κατηγοριών.

Το επάγγελμα του πατέρα διαφοροποιεί, επίσης, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($\chi^2 = 75,4$, β.ε. = 22, $P < .001$) τους μεταπτυχιακούς φοιτητές ως προς τις σπουδές που έκαναν στο εξωτερικό. Οι σημαντικότερες διαφορές είναι παρόμοιες μ' αυτές που αναφέρθηκαν για τους προπτυχιακούς φοιτητές.

Ως προς τις χώρες στις οποίες σπουδάζουν οι Έλληνες που πηγαίνουν στο εξωτερικό σημειώνουμε τα εξής: Τα στοιχεία του Πίνακα 3 δείχνουν ότι τη μεγαλύτερη προτίμηση έχει σε προπτυχιακό επίπεδο η Βουλγαρία. Ακολουθούν, με μικρή διαφορά, η Αγγλία και η Ρουμανία. Υψηλό, επί-

σης, είναι το ποσοστό αυτών που απού-
δασαν στη Γιουγκοσλαβία και στην
Ιταλία.

Οι πιθανοί λόγοι για τους οποίους
η πλειονότητα των φοιτητών αυτών
πήγε στις ανατολικοευρωπαϊκές χώ-
ρες είναι το μικρότερο κόστος δια-
βίωσης στις χώρες αυτές, η ευκολότε-
ρη αποδοχή των σχετικών αιτήσεων
των υποψηφίων, κυρίως σε Σχολές
στις οποίες είναι δύσκολη η εγγραφή
σε δυτικοευρωπαϊκές χώρες (π.χ. Ια-
τρικές Σχολές) και, ίσως, και η ευκο-
λότερη απόκτηση του πτυχίου¹⁵. Το
ζήτημα, όμως, αυτό χρήζει περαιτέρω
διερεύνησης.

Αξίζει, ακόμη, να αναφερθεί ότι

προς τις χώρες της Ανατολικής Ευρώ-
πης στρέφονται σε μεγαλύτερο ποσο-
στό τα παιδιά των μη κοινωνικο-οικο-
νομικά προνομιούχων οικογενειών,
ενώ προς τις δυτικοευρωπαϊκές χώρες
πηγαίνουν, συνήθως, τα παιδιά των οι-
κονομικά πιο εύρωστων και κοινωνι-
κο-πολιτιστικά πιο αναβαθμισμένων
οικογενειών. Ενδεικτικά σημειώνουμε
τα εξής: Μεταξύ αυτών που δήλωσαν
ότι το μηνιαίο οικογενειακό τους ει-
σόδημα ήταν μέχρι 300.000 δρχ. το πο-
σοστό εκείνων σπούδασαν στις χώρες
της Ανατολικής Ευρώπης ήταν της τά-
ξης του 64%, περίπου, ενώ στις χώρες
της Ευρωπαϊκής Ένωσης σπούδασε
μόνο το 27%. Παρόμοια εικόνα εμφρα-

Πίνακας 3: Χώρες πραγματοποίησης των σπουδών

Προπτυχιακές σπουδές		Μεταπτυχιακές σπουδές	
Χώρα	Ποσοστό (N=1471)	Χώρα	Ποσοστό (N=1608)
Αγγλία	12,5	Αγγλία	58,9
Γερμανία	4,6	Γερμανία	4,7
Γαλλία	4,3	Γαλλία	11,5
Ιταλία	8,4	Ιταλία	0,6
Λοιπές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης	2,0	Λοιπές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης	3,7
Βουλγαρία	13,1	Βουλγαρία	0,1
Ρουμανία	12,3	Ρουμανία	0,1
Ουγγαρία	2,8	Ουγγαρία	—
Τσεχία	0,5	Τσεχία	—
Γιουγκοσλαβία	9,8	Γιουγκοσλαβία	0,3
Ρωσία	7,7	Ρωσία	0,4
Λοιπές χώρες της Ανατολικής Ευρώπης	6,8	Λοιπές χώρες της Ανατολικής Ευρώπης	0,5
ΗΠΑ	7,6	ΗΠΑ	16,2
Καναδάς	2,5	Καναδάς	1,5
Αυστραλία	1,8	Αυστραλία	0,6
Άλλες χώρες	3,5	Άλλες χώρες	1
Σύνολο	100	Σύνολο	100

15. Είναι ενδεχόμενο το υψηλό ποσοστό που εμφανίζεται σε ορισμένες χώρες π.χ. στη Ρω-
σία να οφείλεται και στην παλιννόηση Ελλήνων από τις χώρες αυτές.

νίζεται και μεταξύ αυτών που δήλωσαν μηνιαίο εισόδημα από 300 μέχρι 475 χιλιάδες δραχμές. Τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 55% και 29% περίπου. Αν εξετάσουμε, όμως, αυτούς που δήλωσαν ότι το μηνιαίο οικογενειακό τους εισόδημα ήταν πάνω από 600.000 δρχ., διαπιστώνουμε ότι το 60% πήγε για σπουδές στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και μόνο το 22% στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης.

Εντυπωσιακό είναι το γεγονός ότι το 59%, περίπου, των φοιτητών του δείγματος που πήγαν για μεταπτυχιακές σπουδές στο εξωτερικό επέλεξε την Αγγλία. Ακολουθούν οι ΗΠΑ και έπεται η Γαλλία. Οι δύο πρώτες χώρες απορροφούν, σύμφωνα με τα στοιχεία της παρούσας έρευνας, το 75% των Ελλήνων φοιτητών που πηγαίνουν στο εξωτερικό για μεταπτυχιακές σπουδές.

Σημαντικός λόγος για τον οποίο οι Έλληνες προτιμούν για τις μεταπτυχιακές τους σπουδές την Αγγλία και τις ΗΠΑ είναι, πιθανόν, η γνώση της αγγλικής γλώσσας, η οποία, όπως είναι γνωστό, αποτελεί σήμερα την κυρίαρχη διεθνή γλώσσα. Άλλος λόγος είναι το γεγονός ότι τα Πανεπιστήμια στις χώρες αυτές διαθέτουν καλά και οργανωμένα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών. Στους λόγους αυτούς προστίθεται και η σχετική διαφήμιση των Αγγλικών, κυρίως, Πανεπιστημίων, καθώς και η ύπαρξη οργανωμένων γραφείων στη χώρα μας που προωθούν Έλληνες φοιτητές προς τις χώρες αυτές.

6.1 Διάρκεια σπουδών στο εξωτερικό

Η πλειονότητα των Ελλήνων που πήγαν για προπτυχιακές σπουδές στο εξωτερικό παρέμεινε εκεί 5-6 έτη

(54,3%). Σημαντικό, ωστόσο, είναι το ποσοστό (30,8%) εκείνων που ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους μέσα σε τέσσερα χρόνια –ορισμένοι ανέφεραν και μικρότερη διάρκεια– καθώς και αυτών που παρέμειναν στο εξωτερικό περισσότερα από 6 έτη (14,9%). Η εντύπωση που συχνά υπάρχει, ότι δηλαδή όσοι πηγαίνουν στο εξωτερικό για σπουδές καθυστερούν, συνήθως, να πάρουν το πτυχίο τους για διάφορους λόγους, επιβεβαιώνεται εν μέρει μόνο από τα δεδομένα της έρευνας.

Αν εξετάσουμε τη διάρκεια της παραμονής στο εξωτερικό σε σχέση με το είδος των σπουδών, διαπιστώνουμε ότι αυτοί που ακολούθησαν σπουδές, η διάρκεια των οποίων κυμαίνεται, συνήθως, από 3 έως 4 χρόνια, τις ολοκληρώνουν κατά 43% μέσα στα χρονικά αυτά πλαίσια. Το 44% χρειάστηκε 5-6 χρόνια και το 13%, περίπου, περισσότερα από 6 χρόνια. Αυτοί που ακολούθησαν ιατροφαρμακευτικές επιστήμες τις ολοκλήρωσαν σε 5-6 χρόνια σε ποσοστό 81%, ενώ το 19% χρειάστηκε περισσότερα από 6 χρόνια. Παρόμοια είναι η εικόνα και γι' αυτούς που επέλεξαν τεχνολογικές σπουδές.

Αν τα χρόνια παραμονής στο εξωτερικό εξεταστούν από την οπτική γωνία των χωρών, στις οποίες έγιναν οι σπουδές, διαπιστώνουμε ότι για τις ίδιες κατηγορίες σπουδών τα χρόνια παραμονής είναι λιγότερα στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης απ' ό,τι στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αυτό, πιθανόν, οφείλεται στο ότι οι απαιτήσεις των σπουδών στις χώρες αυτές είναι μικρότερες και οι δυσκολίες για την ολοκλήρωσή τους είναι, ίσως, λιγότερες σε σύγκριση με ό,τι συμβαίνει στις δυτικές χώρες.

Ως προς αυτούς που έκαναν μεταπτυχιακές σπουδές, η πλειονότητα γράφτηκε στα αντίστοιχα Πανεπιστήμια μετά το 1990, αν και μερικοί είχαν εγγραφεί στη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 ή και νωρίτερα.

Η συνολική διάρκεια της παραμονής στο εξωτερικό για την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών σπουδών κυμαίνεται από 1 έως και πάνω από 6 έτη. Συγκεκριμένα, το 57,3% από αυτούς για τους οποίους συγκεντρώθηκαν σχετικά στοιχεία έμεινε στο εξωτερικό 1 χρόνο, το 21% περίπου 2 χρόνια, το 9,5% 3-4 και γύρω στο 13% πάνω από 4 έτη.

Αν εξετάσουμε τη διάρκεια των σπουδών ανάλογα με τον τίτλο, την αναγνώριση του οποίου ζήτησαν τα άτομα που πήραν μέρος στην έρευνα, διαπιστώνουμε ότι για την απόκτηση του Master ή αντίστοιχου τίτλου το 92% παρέμεινε στο εξωτερικό 1 έως 2 χρόνια και το 8% περισσότερα από 3, ενώ για την απόκτηση διδακτορικού διπλώματος το 80% χρειάστηκε μέχρι 4 έτη και το 20% έκανε 5 ή και περισσότερα χρόνια.

7. Οι Πτυχιούχοι Ξένων Πανεπιστημίων και η Αγορά Εργασίας

Για την κατανόηση των στοιχείων, που παρατίθενται πιο κάτω, είναι αναγκαίο να γίνουν, προηγουμένως, ορισμένες επισημάνσεις σχετικές με το θεσμικό πλαίσιο και την οργάνωση της αγοράς εργασίας. Σε ορισμένα επαγγέλματα, η απασχόληση του πτυχιούχου προϋποθέτει την αναγνώριση του τίτλου σπουδών, για την οποία απαιτείται χρόνος που σε ορισμένες περιπτώσεις υπερβαίνει το έτος. Η

αναγνώριση του τίτλου σπουδών είναι αναγκαία για όλα τα επαγγέλματα, για την άσκηση των οποίων η νομοθεσία απαιτεί την κατοχή σχετικού τίτλου σπουδών (π.χ. μηχανικοί, δικηγόροι, γιατροί, καθηγητές κ.λπ.). Για ορισμένα από αυτά τα επαγγέλματα απαιτείται και πρακτική άσκηση (π.χ. δικηγόροι), ενώ για άλλα απαιτείται ειδίκευση (π.χ. γιατροί), για την οποία ο πτυχιούχος μπορεί να περιμένει πολλούς μήνες ή και χρόνια ακόμη. Αντίθετα, η άσκηση άλλων επαγγελμάτων δεν απαιτεί αναγνώριση του τίτλου σπουδών.

Το ύψος των αμοιβών, επίσης, σε ορισμένα επαγγέλματα είναι αποτέλεσμα ατομικής διαπραγματεύσεως, ενώ σε άλλα καθορίζεται με βάση συλλογικές συμβάσεις εργασίας ή από το κράτος. Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι σε ορισμένους κλάδους, τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος είναι αυστηρά καθορισμένα και μόνον ορισμένου τύπου σπουδές παρέχουν τις απαραίτητες γνώσεις για την άσκησή τους. Ο πτυχιούχος της Ιατρικής π.χ. μόνο ως γιατρός μπορεί να εργασθεί, αν θέλει να χρησιμοποιήσει το πτυχίο του. Βέβαια, πάντοτε υπάρχουν περιθώρια διαφοροποίησης. Σε άλλες περιπτώσεις, οι σπουδές παρέχουν μεγάλο εύρος δυνατοτήτων απασχόλησης. Για παράδειγμα, οι πτυχιούχοι των Οικονομικών Σχολών μπορούν να εργαστούν σε ιδιωτικές επιχειρήσεις, σε Τράπεζες, στο Δημόσιο, σε ερευνητικά ιδρύματα ή σε άλλες ειδικές θέσεις, συγγενείς με την ειδικότητά τους.

Οι διαφορές μεταξύ των κλάδων που αναφέρθηκαν πιο πάνω μπορεί να επηρεάζουν το χρονικό διάστημα που παρέρχεται μεταξύ της λήψης του

Πίνακας 4: Συστηματική απασχόληση

Απασχόληση	Κάτοχοι βασικού τίτλου σπουδών		Κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών		Σύνολο	
Εργάζεται συστηματικά ¹⁶						
Ναι	250	66%	412	86%	662	77%
Όχι	127	34%	66	14%	193	23%
Σύνολο	377	100	478	100	855	100

πτυχίου ή της αναγνώρισής του και της απασχόλησης του πτυχιούχου, δηλαδή το χρόνο κατά τον οποίο παραμένει εκτός αγοράς εργασίας. Το ίδιο ισχύει και για το επίπεδο των αμοιβών των πτυχιούχων.

7.1 Συστηματική και περιστασιακή απασχόληση

Τα στοιχεία που παρουσιάζονται στον Πίνακα 4 δείχνουν το επίπεδο της απασχόλησης των πτυχιούχων του δείγματος. Σύμφωνα με αυτά, το 66% των κατόχων βασικού τίτλου σπουδών έχει συστηματική απασχόληση. Στους κατόχους μεταπτυχιακών τίτλων, το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 86%. Όσοι δεν έχουν συστηματική απασχόληση μπορεί να απασχολούνται περιστασιακά ή να μην εργάζονται καθόλου.

Μεταξύ των κατόχων βασικού τίτλου σπουδών, που δεν έχουν συστηματική απασχόληση, οι μισοί περίπου δήλωσαν ότι εργάζονται περιστασιακά, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό μεταξύ των κατόχων μεταπτυχιακών τίτλων ανέρχεται στο 40%.

Τα ποσοστά των πτυχιούχων που δεν έχουν συστηματική ή περιστασια-

κή απασχόληση είναι στο σύνολο του δείγματος που μελετήθηκε μεγάλα (18,3% και 11,5% αντίστοιχα για τις δύο κατηγορίες πτυχιούχων). Όμως, τα ποσοστά αυτά δεν είναι κατ' ανάγκη ποσοστά ανεργίας. Ενδέχεται πολλοί πτυχιούχοι να απέχουν από την αγορά εργασίας για διάφορους λόγους, όπως είναι π.χ. η ύπαρξη μικρών παιδιών στην οικογένεια, η αναμονή πρόσληψης μετά από εξετάσεις κλπ. Πάντως, είναι αξιοσημείωτο ότι το ποσοστό αυτό είναι πολύ μικρότερο για τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου σε σύγκριση προς το αντίστοιχο ποσοστό όσων έχουν πραγματοποιήσει προπτυχιακές σπουδές.

Κρίνουμε, ακόμη, σκόπιμο να εξετάσουμε τη συστηματική ή περιστασιακή απασχόληση των πτυχιούχων, που πήραν μέρος στην έρευνα, ανάλογα με το είδος των σπουδών τις οποίες έκαναν. Από την εξέταση αυτή προέκυψαν τα εξής: Το είδος των προπτυχιακών σπουδών διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($\chi^2 = 52,8$ β.ε. = 10^{17} , $p < .001$) τους κατόχους προπτυχιακών διπλωμάτων ως προς τη συστηματική απασχόλησή τους. Το

16. Η λέξη «συστηματικά» και ο όρος «συστηματική απασχόληση» χρησιμοποιούνται εδώ με την έννοια της σταθερής εργασίας. Οι όροι αυτοί υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο του ΔΙ.Κ.Α.ΤΣ.Α. και για το λόγο αυτό χρησιμοποιούνται και στο παρόν κείμενο.

17. Ομαδοποιήθηκαν οι Νομικές με τις Πολιτικές Επιστήμες, λόγω των μικρών συχνοτήτων που παρουσίαζαν.

υψηλότερο ποσοστό συστηματικής απασχόλησης εμφανίζουν οι πτυχιούχοι Οικονομικών και συναφών Επιστημών (89,3%). Ακολουθούν οι πτυχιούχοι Τεχνολογικών Επιστημών (Αρχιτέκτονες, Μηχανικοί, Τεχνολόγοι κτλ.) (84,6%). Υψηλά, επίσης, ποσοστά συστηματικής απασχόλησης εμφανίζουν οι πτυχιούχοι Νομικών και συναφών Επιστημών (78,6)¹⁸, καθώς και οι πτυχιούχοι Ιατρο-φαρμακευτικών Επιστημών (78,5%). Το μικρότερο ποσοστό συστηματικής απασχόλησης εμφανίζεται στην περίπτωση των πτυχιούχων σε κλάδους των Γεωπονοδασολογικών Επιστημών (37,5%). Κάτω από το γενικό ποσοστό συστηματικής απασχόλησης (66,1%)¹⁹ βρίσκονται, επίσης, οι πτυχιούχοι σε Φιλολογικές, Ιστορικές και συναφείς Επιστήμες, σε Ψυχολογικές και Ψυχολογικές Επιστήμες (περιλαμβάνεται και η Κοινωνιολογία), σε Θετικές Επιστήμες, στη Φυσική Αγωγή και στις Καλές Τέχνες.

Ως προς το μεταπτυχιακό επίπεδο διαπιστώθηκαν τα παρακάτω. Υπάρχει και εδώ διαφορά στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 28,20$, β.ε. = 10, $p < .005$) μεταξύ των διπλωματούχων στους επιμέρους επιστημονικούς κλάδους. Τα υψηλότερα ποσοστά συστηματικής απασχόλησης εμφανίζουν, κατά σειρά, οι κάτοχοι μεταπτυχιακών διπλωμάτων στις Νομικές Επιστήμες (97,2%), στις Γεωπονοδασολογικές Επιστήμες (92,9%), στις Οικονομικές και συναφείς Επιστήμες (92,0%), στις Φιλολογικο-ιστορικές Επιστήμες (90,4%) και στις Τεχνολογικές Επιστήμες (91,4%). Το μικρότερο ποσοστό συστηματικής απασχόλησης

έχουν οι κάτοχοι μεταπτυχιακών διπλωμάτων στις Πολιτικές Επιστήμες (66,7%), στις Καλές Τέχνες (69,2%) και στη Φυσική Αγωγή (73,3%). Κάτω από το γενικό ποσοστό συστηματικής απασχόλησης (86,4%) βρίσκονται, επίσης, όσοι έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στις Ψυχολογικές και Κοινωνιολογικές Επιστήμες, καθώς και στις Θετικές Επιστήμες.

7.2 Είδος απασχόλησης

Σημαντικό ποσοστό πτυχιούχων και των δύο κατηγοριών (βασιικού και μεταπτυχιακού επιπέδου) απασχολείται σε ιδιωτικές επιχειρήσεις (37% και 43% αντίστοιχα). Υψηλό είναι, επίσης, το ποσοστό αυτών που απασχολούνται στο δημόσιο τομέα (ως μόνιμοι ή μη μόνιμοι υπάλληλοι) και σε εκπαιδευτικά και ερευνητικά ιδρύματα (30% και 45% αντίστοιχα).

Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι διαφορές στα ποσοστά που αναφέρονται σε κάθε είδος απασχόλησης είναι σημαντικές μεταξύ των δύο κατηγοριών πτυχιούχων και οφείλονται μάλλον σε θεσμικούς παράγοντες ή σε άλλες ιδιομορφίες, παρά στην επιλογή των ίδιων των πτυχιούχων. Για παράδειγμα, η μεγαλύτερη συμμετοχή των κατόχων τίτλων μεταπτυχιακών σπουδών στο Δημόσιο μπορεί να οφείλεται, είτε σε μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας στις εξετάσεις επιλογής, λόγω αυξημένων γνώσεων, είτε στο επίδομα που δίνεται σ' όσους κατέχουν τέτοιου είδους τίτλους. Τα ποσοστά αυτών που εργάζονται σε φροντιστήρια ή αυτοαπασχολούνται είναι μεγαλύτερα για

18. Εάν οι πτυχιούχοι των Νομικών Επιστημών ξεχαραχτούν χωριστά από τους πτυχιούχους Πολιτικών Επιστημών, το ποσοστό της συστηματικής τους απασχόλησης ανέρχεται στο 87,5%.

19. Ως γενικό ποσοστό θεωρείται αυτό που προκύπτει από το σύνολο του σχετικού δείγματος.

τους κατόχους τίτλων βασικών σπουδών (10% και 14% αντίστοιχα), έναντι αυτών που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο (2% και στις δύο περιπτώσεις).

Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί το μεγάλο ποσοστό των πτυχιούχων που απασχολούνται στον τομέα των υπηρεσιών, τις οποίες μπορούμε να χαρακτηρίσουμε ως «εκπαίδευση». Ενδεικτικά σημειώνουμε ότι οι απασχολούμενοι σε ΑΕΙ, ΤΕΙ, ερευνητικά ιδρύματα (τα περισσότερα ανήκουν σε ΑΕΙ) και φροντιστήρια αποτελούν αντίστοιχα το 21% και 18% των δύο κατηγοριών πτυχιούχων. Αν λάβουμε ακόμη υπόψη ότι μέρος όσων δήλωσαν ότι εργάζονται στο Δημόσιο είναι δάσκαλοι ή καθηγητές, τότε τα ποσοστά όσων απασχολούνται στην εκπαίδευση γίνονται ακόμη μεγαλύτερα.

7.3. Σχέση απασχόλησης με το περιεχόμενο των σπουδών

Εκτός από την ανεργία, ένα σοβαρό πρόβλημα, το οποίο αντιμετωπίζουν συχνά οι πτυχιούχοι στην αγορά εργασίας είναι η αναντιστοιχία της απασχόλησής τους με τις σπουδές τους. Σύμφωνα με τα στοιχεία της παρούσας έρευνας, ένας στους τέσσερις πτυχιούχους (25%) απασχολείται σε εργασία άσχετη με το περιεχόμενο των σπουδών του. Για τους κατόχους μεταπτυχιακών τίτλων το ποσοστό αυτό είναι 12% (ένας στους δέκα περίπου). Για το σύνολο των πτυχιούχων η έκταση της ετεροαπασχόλησης είναι περίπου δύο στους δέκα (18%).

Πρέπει να αναφερθεί ότι η εκτίμηση για το αν το αντικείμενο της επαγγελματικής απασχόλησης των ερωτη-

θέντων έχει σχέση με τις σπουδές τους, έγινε από τους ίδιους. Ως εκ τούτου είναι καθαρά υποκειμενική. Είναι, συνεπώς, δυνατόν να υπάρχει υπερεκτίμηση του φαινομένου της ετεροαπασχόλησης, δεδομένου ότι τα άτομα διατυπώνουν συχνότερα την άποψη ότι ετεροαπασχολούνται, ακόμη και στην περίπτωση που το αντικείμενο της εργασίας τους εμπίπτει στην ειδικότητά τους.

Παρά τις δυσκολίες αντικειμενικής εκτίμησης του φαινομένου αυτού, η έκτασή του είναι, κατά την κρίση των ερωτηθέντων, αρκετά μεγάλη, κυρίως, μεταξύ των κατόχων βασικού πανεπιστημιακού τίτλου σπουδών.

Αναλύοντας τη σχέση των σπουδών με την απασχόληση των πτυχιούχων κατά κλάδο σπουδών, διαπιστώσαμε τα ακόλουθα: Η διαφοροποίηση των αποφοίτων των διαφόρων κλάδων με βάση το κριτήριο αυτό είναι στατιστικά σημαντική τόσο σε επίπεδο βασικών σπουδών ($\chi^2 = 78,36$, β.ε. = 10, $P < .001$) όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο ($\chi^2 = 28,20$, β.ε. = 10 $P < .005$). Αν εξαιρέσουμε την κατηγορία «Λοιπές Επιστήμες», το υψηλότερο ποσοστό των κατόχων προπτυχιακών διπλωμάτων που δήλωσαν ότι η απασχόλησή τους έχει σχέση με τις σπουδές τους εμφανίζουν όσοι σπούδασαν Καλές Τέχνες (100%). Ακολουθούν οι γιατροί και οι φαρμακοποιοί (95,5%). Τα χαμηλότερα ποσοστά παρουσιάζουν οι γυμναστές (33,3%) και οι κάτοχοι πτυχίων σε Φιλολογικο-ιστορικές Επιστήμες (38,5%). Πάνω από το γενικό ποσοστό (75%)²⁰ τοποθετούνται αυτοί που σπούδασαν Οικονομικές και συναφείς Επιστήμες

20. Υπενθυμίζουμε στον αναγνώστη ότι ως γενικό ποσοστό θεωρείται αυτό που προκύπτει από το σύνολο του σχετικού δείγματος

(85,2%), Τεχνολογικές Επιστήμες (82,7%), Γεωπονο-δασολογικές Επιστήμες (81,3%), Νομικές και συναφείς Επιστήμες (78,6%). Κάτω από το γενικό ποσοστό τοποθετούνται οι πτυχιούχοι στους κλάδους των Ψυχοπαιδαγωγικών και Κοινωνιολογικών Επιστημών (70,0%), καθώς και όσοι ακολούθησαν Θετικές Επιστήμες (61,5%).

Ως προς τους κατόχους μεταπτυχιακών τίτλων, τα υψηλότερα ποσοστά (100%) αυτών που δήλωσαν ότι η απασχόλησή τους σχετίζεται με τις σπουδές τους εμφανίζονται σ' όσους έχουν σπουδάσει Νομικές και συναφείς Επιστήμες, Ιατρο-φαρμακευτικές και Γεωπονο-δασολογικές Επιστήμες. Πάνω από το γενικό ποσοστό (87,7%) τοποθετούνται όσοι πραγματοποίησαν μεταπτυχιακές σπουδές στις Τεχνολογικές (91,3%) και στις Οικονομικές και συναφείς Επιστήμες. Όλες οι υπόλοιπες κατηγορίες παρουσιάζουν ποσοστά κάτω από το γενικό ποσοστό που αναφέρθηκε προηγουμένως.

8. Υπερεκπαίδευση σε Σχέση με τις Απαιτήσεις της Εργασίας

Εκτός από την ετεροαπασχόληση, στην αγορά εργασίας παρατηρείται και το φαινόμενο της αναντιστοιχίας μεταξύ του επιπέδου σπουδών και του επιπέδου των γνώσεων που απαιτεί η επαγγελματική δραστηριότητα, την οποία ασκούν οι πτυχιούχοι. Για παράδειγμα, ένας πτυχιούχος λογιστής μπορεί να εργάζεται σε λογιστήριο, αλλά να εκτελεί εργασίες για τις οποίες δεν απαιτούνται γνώσεις που αντιστοιχούν στο επίπεδο της κατάρτισής του. Το φαινόμενο αυτό είναι γνωστό στη διεθνή βιβλιογραφία ως «υπερεκπαίδευση» (over-education)

(βλ. Freeman, 1976, Hargot & Oostenbeek, 1988, McGoldrick & Robst, 1996, Rumberger, 1981, 1984, 1987 και Sischerman, 1990, 1991).

Αλλά και το αντίθετο μπορεί, επίσης, να συμβαίνει. Ένας πτυχιούχος, δηλαδή, μπορεί να απασχολείται σε θέση εργασίας, για την οποία απαιτούνται γνώσεις και δεξιότητες ανώτερες του δικού του επιπέδου. Στην περίπτωση αυτή, το κενό καλύπτεται σταδιακά από την εμπειρία που αποκτάται από την εργασία, εφόσον το άτομο διαθέτει ικανότητες που του επιτρέπουν να ανταποκριθεί επαρκώς στις απαιτήσεις της θέσης που κατέχει ή της εργασίας που εκτελεί. Άλλοτε, όμως, το επίπεδο της εργασίας που παρέχει μειώνεται, γεγονός το οποίο έχει αρνητικές συνέπειες στην παραγωγικότητα. Το φαινόμενο αυτό είναι γνωστό ως «υποεκπαίδευση». Σε αντίθεση με την υπερεκπαίδευση, το φαινόμενο της υποεκπαίδευσης είναι λιγότερο συχνό και προϋποθέτει στενότητα προσφοράς εργατικού δυναμικού στη συγκεκριμένη ειδικότητα και στο αντίστοιχο επίπεδο.

Όπως και στην περίπτωση της ετεροαπασχόλησης, η εκτίμηση για το αν οι γνώσεις ενός ατόμου είναι ανώτερες, κατώτερες ή αντίστοιχες με αυτές που απαιτεί η εργασία, την οποία εκτελεί είναι υποκειμενική, γιατί γίνεται με βάση προσωπικά κριτήρια. Σε ορισμένες, βέβαια, περιπτώσεις η σύγκριση των απαιτήσεων της εργασίας και του επιπέδου των γνώσεων είναι σχετικά εύκολη. Ο πτυχιούχος π.χ. της Ιατρικής, ο οποίος εργάζεται ως γιατρός σε κλινική, μπορεί εύκολα και με βεβαιότητα να ισχυριστεί ότι οι σπουδές του βρίσκονται σε αντιστοιχία με την απασχόλησή του. Σε άλλες,

όμως, περιπτώσεις η εκτίμηση αυτή δεν είναι τόσο εύκολη.

Από την παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι το ποσοστό των κατόχων βασικού τίτλου σπουδών, οι οποίοι θεωρούν ότι οι γνώσεις τους είναι ανώτερες εκείνων που απαιτεί το είδος της απασχόλησής τους, ανέρχεται στο 33%. Το αντίστοιχο ποσοστό για τους κατόχους μεταπτυχιακών τίτλων είναι 23%. Το ποσοστό αυτών που ανήκουν στην αντίθετη κατηγορία, εκείνων δηλαδή που έχουν τη γνώμη ότι οι γνώσεις τους είναι κατώτερες αυτών που απαιτούνται για την εργασία, την οποία εκτελούν, είναι μικρό και στις δύο περιπτώσεις (4% και 2% αντίστοιχα). Οι υπόλοιποι κρίνουν το επίπεδο των σπουδών τους αντίστοιχο μ' αυτό που απαιτεί η εργασίας τους.

Η έκταση του φαινομένου της αναγνωρισιμότητας σπουδών και εργασίας είναι μικρότερη μεταξύ των κατόχων τίτλων μεταπτυχιακών σπουδών. Αυτό οφείλεται, ίσως, στο γεγονός ότι οι πιο εξειδικευμένοι αναζητούν θέσεις εργασίας αντίστοιχες προς τις σπουδές τους. Το ενδεχόμενο αυτό ισχύει περισσότερο για τους κατόχους διδακτορικού διπλώματος, παρά για όσους έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές πρώτου επιπέδου.

9. Αμοιβές Πτυχιούχων Ξένων Πανεπιστημίων

Ο αριθμός των ατόμων που απάντησαν σε ερώτηση σχετική με τις

αμοιβές τους είναι πολύ μικρότερος από τον αριθμό αυτών που απάντησαν σε άλλες ερωτήσεις. Επιπρόσθετα, τα σχετικά στοιχεία προέρχονται από ανομοιογενή άτομα, γεγονός το οποίο μπορεί να επηρεάζει τις σχετικές με τις αμοιβές τους εκτιμήσεις σε βαθμό μεγαλύτερο απ' ό,τι συμβαίνει με τα υπόλοιπα στοιχεία της έρευνας. Η ανομοιογένεια αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι στο δείγμα των ερωτηθέντων περιλαμβάνονται και νέοι εργαζόμενοι, αλλά και άτομα μεγαλύτερης ηλικίας με περισσότερη επαγγελματική πείρα, οι αμοιβές των οποίων είναι προφανώς υψηλότερες σε σύγκριση με αυτές των νεωτέρων²¹. Για τους λόγους αυτούς οι διαπιστώσεις που αναφέρονται παρακάτω διατυπώνονται με επιφύλαξη.

Σε γενικές, πάντως γραμμές μπορούμε να σημειώσουμε τα εξής: Οι κάτοχοι βασικού τίτλου σπουδών εμφανίζουν μεγαλύτερη συχνότητα στο χαμηλότερο κλιμάκιο μισθών (μέχρι 200.000 δρχ.), ενώ η παρουσία των κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου είναι μεγαλύτερη στα υψηλότερα κλιμάκια. Και για τις δύο κατηγορίες η μεγαλύτερη σχετική συχνότητα (51% και 54% αντίστοιχα) παρουσιάζεται στο κλιμάκιο μεταξύ 200-350 χιλ. δρχ²². Ο μέσος μισθός για τις δύο κατηγορίες πτυχιούχων είναι 308 χιλ. δρχ. και 359 χιλ. δρχ. αντίστοιχα. Οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών έχουν εισόδημα κατά 16,5% μεγαλύτερο από εκείνο των κατόχων βασικού τίτλου. Αν λάβουμε υπόψη ότι το 57%

21. Για το λόγο αυτό, σε επόμενες παραγράφους εξετάζουμε τις απαιτήσεις εκείνων που γεννήθηκαν μετά το 1968.

22. Υπενθυμίζουμε στον αναγνώστη ότι η έρευνα έγινε πριν την καθιέρωση του ευρώ ως εθνικού νομίσματος.

των μεταπτυχιακών τίτλων αντιστοιχεί σε σπουδές ενός έτους (και το 78% σε σπουδές ενός ή δύο ετών), μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η χρηματική απόδοση των μεταπτυχιακών σπουδών δεν είναι αμελητέα.

10. Ποιότητα Σπουδών

Μια από τις ερωτήσεις που υποβλήθηκαν σ' αυτούς που πήραν μέρος στην έρευνα με τηλεφωνικές συνεντεύξεις τους ζητούσε να αξιολογήσουν την ποιότητα των σπουδών τους και συγκεκριμένα το βαθμό στον οποίο τους προετοίμασαν για να μπορέσουν να σταδιοδρομήσουν επαγγελματικά. Πολύ μικρό ποσοστό (2% και 3% για τις δύο κατηγορίες πτυχιούχων) δήλωσε ότι η προετοιμασία αυτή ήταν πλημμελής. Οι περισσότεροι απάντησαν ότι η προετοιμασία τους ήταν πολύ καλή (57% και 58% αντίστοιχα) και αρκετοί τη θεώρησαν τέλεια (15% και 10%). Οι υπόλοιποι τη χαρακτήρισαν επαρκή (26% και 29%).

Όπως και σ' άλλες ερωτήσεις, οι απαντήσεις αυτές είναι υποκειμενικές. Εκφράζουν τη γνώμη των ερωτηθέντων και για το λόγο αυτό είναι πιθανόν να υπάρχει μεροληψία ως προς την αξιολόγηση της επάρκειας της προετοιμασίας για την επαγγελματική ζωή.

11. Διάρκεια του Χρόνου που Μεσολαβεί Μεταξύ της Απόκτησης του Τίτλου Σπουδών και της Εύρεσης Εργασίας

Από την απόκτηση του πτυχίου (ή από την αναγνώρισή του, για τα νο-

μοθετικά ρυθμιζόμενα επαγγέλματα) μέχρι την εύρεση εργασίας παρέρχεται, συνήθως, κάποιο χρονικό διάστημα, το οποίο ποικίλει σε διάρκεια. Η πάροδος του χρόνου μπορεί να είναι: α) επιθυμητή, όταν ο πτυχιούχος δεν ενδιαφέρεται για άμεση απασχόληση, β) αναγκαστική, όταν η εύρεση απασχόλησης προϋποθέτει χρονοβόρες ενέργειες, όπως είναι η απόκτηση ειδικότητας, η εγγραφή σε επαγγελματικό επιμελητήριο, η διαδικασία έναρξης εργασιών επιχείρησης κ.λπ., γ) ανεπιθύμητη, η οποία οφείλεται στην κατάσταση της απασχόλησης, δηλαδή σε έλλειψη ζήτησης εργασίας, οπότε ο πτυχιούχος είναι άνεργος.

Ως προς τη διάρκεια του χρόνου που παρήλθε από την απόκτηση (και αναγνώριση) του τίτλου μέχρι την εύρεση εργασίας διαπιστώθηκαν τα εξής: Οι μισοί περίπου από τους ερωτηθέντες απάντησαν ότι βρήκαν εργασία αμέσως μετά την απόκτηση του πτυχίου τους. Αυτό ισχύει για τους πτυχιούχους και των δύο κατηγοριών. Σημαντικό ποσοστό (20% για τους κατόχους τίτλου βασικών σπουδών και 23% για τους κατόχους τίτλων μεταπτυχιακών σπουδών) βρήκε εργασία μέσα στους πρώτους έξι μήνες από τη λήψη του πτυχίου του. Συνολικά, το 85% των ερωτηθέντων άρχισε να εργάζεται μέσα στον πρώτο χρόνο μετά την απόκτηση του τίτλου σπουδών. Για το υπόλοιπο των ερωτηθέντων η καθυστέρηση εύρεσης εργασίας υπερέβη τον ένα χρόνο και για ορισμένους τους 18 μήνες ή και τα 2 χρόνια. Ανάλογη εικόνα προκύπτει και από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων που αναφέρονται στην εύρεση εργασίας μετά την αναγνώριση του τίτλου σπουδών τους.

12. Οι Σπουδές στο Εξωτερικό Βοηθούν ή Δυσκολεύουν;

Η τελευταία ερώτηση, στην οποία κλήθηκαν να απαντήσουν όσοι πήραν μέρος στην έρευνα ήταν αν, κατά την κρίση τους, οι σπουδές στο εξωτερικό βοηθούν ή δυσκολεύουν την εύρεση εργασίας και για ποιο λόγο. Οι περισσότεροι (79%) απ' αυτούς που απάντησαν στο παραπάνω ερώτημα είχαν τη γνώμη ότι οι σπουδές στο εξωτερικό τους βοήθησαν. Μικρό ποσοστό (8%) είπαν ότι τους δυσκόλεψαν και οι υπόλοιποι (13%) υποστήριξαν την άποψη ότι ταυτόχρονα και τους βοήθησαν και τους δυσκόλεψαν.

Ο λόγος που αναφέρεται συχνότερα από αυτούς, οι οποίοι είχαν την άποψη ότι οι σπουδές τους στο εξωτερικό τους βοήθησαν είναι το ότι έμαθαν καλά μια ξένη γλώσσα. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι απέκτησαν καλές συνήθειες εργασίας. Ο τρίτος, κατά σειρά συχνότητας, λόγος είναι ότι οι εταιρείες προτιμούν πτυχιούχους που έχουν σπουδάσει στο εξωτερικό, γιατί τους εμπιστεύονται περισσότερο. Πολλοί από τους ερωτηθέντες ανέφεραν δύο και τρεις λόγους ταυτόχρονα. Ο συχνότερος συνδυασμός λόγων ήταν αυτός που περιλάμβανε τη γνώση της ξένης γλώσσας και τις καλές συνήθειες εργασίας.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι γνώμες και οι κρίσεις που διατυπώνουν οι ερωτηθέντες είναι καθαρά υποκειμενικές και δεν εκφράζουν τη γενική κατάσταση. Εντούτοις, από τις απαντήσεις που δόθηκαν προκύπτει αυτό που είναι γενικά αποδεκτό, ότι δηλαδή η γνώση μιας ξένης γλώσσας είναι ένα από τα πιο σημαντικά πλεονεκτήματα στον ανταγωνισμό για την εύρεση εργασίας.

13. Σχέση του Απαιτούμενου Χρόνου για Εύρεση Εργασίας με άλλες Μεταβλητές

Χρήσιμο κρίναμε ακόμη να εξετάσουμε εάν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη διάρκεια του χρόνου που παρήλθε από την αναγνώριση του τίτλου σπουδών μέχρι τη στιγμή της εύρεσης εργασίας με: (α) το αν η απασχόληση ήταν, κατά την εκτίμηση των ερωτηθέντων, ανώτερη, κατώτερη ή αντίστοιχη με το επίπεδο των σπουδών, (β) το αν η προετοιμασία από τις σπουδές ήταν πλημμελής, επαρκής, πολύ καλή ή τέλεια, (γ) το επάγγελμα του πατέρα και (δ) το φαινόμενο της ετεροαπασχόλησης.

Σε σχέση με την πρώτη περίπτωση, κάναμε την ακόλουθη υπόθεση: Οι πτυχιούχοι που είναι πρόθυμοι να αναλάβουν εργασία σε θέσεις κατώτερες του επιπέδου των σπουδών τους έχουν περισσότερες ευκαιρίες απασχόλησης. Κατά συνέπεια, ο χρόνος που χρειάζονται για να βρουν εργασία πρέπει να είναι λιγότερος απ' ό,τι οι πτυχιούχοι που ζητούν να βρουν θέση εργασίας αντίστοιχη με τις σπουδές τους. Με άλλα λόγια, είναι λογικό να υποθέσει κανείς ότι οι δύο μεταβλητές: απαιτούμενος χρόνος και υπερεκπαίδευση δεν είναι ανεξάρτητες. Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας δεν επαληθεύουν την υπόθεση αυτή. Η τιμή χ^2 ($\chi^2 = 5,8$, β.ε. = 3, $p > .05$) δείχνει ότι οι δύο μεταβλητές δεν σχετίζονται μεταξύ τους σε στατιστικά σημαντικό βαθμό.

Σε σχέση με τη δεύτερη περίπτωση φαίνεται λογικό να υποθέσει κανείς ότι όσο καλύτερα προετοιμασμένος είναι κάποιος πτυχιούχος, τόσο πιο γρήγορα μπορεί να βρει απασχόληση.

Συνεπώς, τόσο μικρότερος πρέπει να είναι ο χρόνος που χρειάζεται για να βρει εργασία. Ούτε η υπόθεση αυτή επιβεβαιώθηκε από τα δεδομένα της έρευνας. Ο στατιστικός έλεγχος ($\chi^2 = 6,16$, β.ε. 6, $P > .05$) δεν έδειξε ότι οι δύο αυτές μεταβλητές σχετίζονται.

Ως προς την τρίτη περίπτωση, τη συσχέτιση δηλαδή που αναφέρεται στον απαιτούμενο χρόνο για την εύρεση εργασίας και στο επάγγελμα του πατέρα σημειώνουμε τα εξής: Είναι πιθανόν ορισμένα άτομα να ευνοούνται από το επάγγελμα του πατέρα τους και τις κοινωνικές γνωριμίες που έχουν ή από τις πληροφορίες στις οποίες έχουν πρόσβαση και οι οποίες μπορεί να τους είναι χρήσιμες για την εύρεση εργασίας. Για παράδειγμα, είναι λογικό να υποθέσει κανείς ότι το παιδί ενός ανώτατου διωικητικού στελέχους ή ενός επιχειρηματία έχει καλύτερες προσβάσεις στην αγορά εργασίας απ' ό,τι το παιδί ενός εργάτη, ενός γεωργού ή ενός βιοτέχνη. Συνεπώς, είναι λογικό να περιμένει ότι οι δύο αυτές μεταβλητές συσχετίζονται. Παρ' όλα αυτά η τιμή του χ^2 ($\chi^2 = 15,3$, β.ε. = 18, $P > .05$), που υπολογίστηκε με βάση τα δεδομένα της έρευνας, δείχνει ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών στατιστικά σημαντική.

Τέλος, όσον αφορά στην τέταρτη περίπτωση, τη συνάφεια, δηλαδή του χρόνου εργασίας με το αν η απασχόληση έχει σχέση με το περιεχόμενο των σπουδών, διατυπώσαμε την υπόθεση ότι τα άτομα που δέχονται να απασχοληθούν σε εργασίες, οι οποίες δεν έχουν στενή σχέση με το περιεχόμενο των σπουδών τους έχουν περισσότερες ευκαιρίες απασχόλησης. Συνεπώς ο χρόνος εύρεσης εργασίας πρέπει να είναι μικρότερος απ' ό,τι για

τα άτομα που αναζητούν εργασία σχετική με τις σπουδές τους. Θα μπορούσε, μάλιστα, να πει κανείς ότι αυτό ισχύει περισσότερο για όσους έχουν μεταπτυχιακό τίτλο, δεδομένου ότι οι ευκαιρίες απασχόλησης είναι ακόμη περισσότερες γι' αυτούς. Όμως, τα στοιχεία του δείγματος δεν υποστηρίζουν αυτήν την προσδοκία. Η διάρκεια του χρόνου που παρέχεται από τη λήψη του πτυχίου μέχρι τη στιγμή εύρεσης εργασίας δεν σχετίζεται με το φαινόμενο της ετεροαπασχόλησης των πτυχιούχων προπτυχιακού και μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών.

14. Ετεροαπασχόληση και Συστηματικότητα Απασχόλησης

Έχουμε ήδη εξετάσει την έκταση της ετεροαπασχόλησης, καθώς και το βαθμό στον οποίο οι απασχολούμενοι έχουν συστηματική ή περιστασιακή εργασία. Υπολείπεται να εξετάσουμε τη σχέση μεταξύ ετεροαπασχόλησης και συστηματικότητας της απασχόλησης.

Είναι λογικό να υποθέσουμε ότι οι πτυχιούχοι επιδιώκουν απασχόληση που έχει σχέση με το περιεχόμενο των σπουδών τους και, όταν βρουν τέτοια εργασία, επιδιώκουν να τη διατηρήσουν ως μόνιμη. Είναι δυνατόν, βέβαια, να δέχονται να απασχοληθούν και σε θέσεις εργασίας που δεν σχετίζονται με το περιεχόμενο των σπουδών τους, αλλά, συνήθως, θεωρούν αυτή την απασχόληση ως προσωρινή ή περιστασιακή, μέχρις ότου βρεθεί κάποια καλύτερη ευκαιρία. Επίσης, θα περίμενε κανείς οι πτυχιούχοι να αποφεύγουν τη συστηματική απασχόληση σε θέσεις εργασίας που δεν έχουν σχέση με το περιεχόμενο των σπουδών τους. Με άλλα

λόγια, είναι, γενικά, αναμενόμενο η ετεροαπασχόληση να συνδυάζεται με την περιστασιακή απασχόληση, και η απασχόληση σε θέση εργασίας σχετικής με το αντικείμενο των σπουδών να συνδυάζεται με τη συστηματική απασχόληση. Τα στοιχεία που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα δείχνουν ότι το 89% των πτυχιούχων που έχουν απασχόληση σχετική με τις σπουδές τους έχουν συστηματική εργασία. Επίσης, το 36% των πτυχιούχων που ετεροαπασχολείται έχει περιστασιακή εργασία. Ο στατιστικός έλεγχος ($\chi^2 = 32,6$, β.ε. = 1, $p < .05$) έδειξε ότι τα φαινόμενα της ετεροαπασχόλησης και της συστηματικότητας της εργασίας δεν είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους.

15. Αντί Επιλόγου

Έχουμε ήδη αναφέρει ότι η παρούσα έρευνα δεν είχε στόχο τη διατύπωση προτάσεων πολιτικής στον τομέα της εκπαίδευσης ή της απασχόλησης. Αρχική επιδίωξη της ήταν η απλή καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης. Εντούτοις, ορισμένα από τα ευρήματά της, σε συνδυασμό και με άλλα ήδη γνωστά δεδομένα, μπορούν να οδηγήσουν σε ορισμένες σκέψεις-προτάσεις σχετικές με τα ζητήματα που εξετάστηκαν. Οι πιο σημαντικές από αυτές είναι οι εξής:

1. Το υψηλό ποσοστό των αποφοίτων Λυκείου που πηγαίνουν στο εξωτερικό για προπτυχιακές σπουδές και ο μεγάλος αριθμός των αποφοίτων Α.Ε.Ι. που πραγματοποιούν μεταπτυχιακές σπουδές στην αλλοδαπή, σε συνδυασμό και με τις αρνητικές επιπτώσεις του φαινομένου αυτού, δικαιώνει την προσπάθεια της πολιτείας για διεύρυνση της πρόσβασης στην ελληνική τριτοβάθμια

εκπαίδευση και την αύξηση των δυνατοτήτων πραγματοποίησης μεταπτυχιακών σπουδών στη χώρα μας. Η ανάγκη να συνεχιστεί η πολιτική αυτή για να μειωθεί η ανθρωπινή και η οικονομική «αιμορραγία» της χώρας εξακολουθεί να υπάρχει. Επιβάλλεται, όμως, να υπάρξει σωστός προγραμματισμός της ανάπτυξης αυτής, έτσι ώστε η αύξηση της προσφοράς τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα να γίνει σε τομείς, στους οποίους παρατηρούνται ελλείψεις ή υπάρχουν θετικές προοπτικές για την απασχόληση των πτυχιούχων, όπως είναι οι νέες τεχνολογίες, τα οικονομικά επαγγέλματα, τα επαγγέλματα διοίκησης και άλλα συναφή. Η απρογραμμάτιστη δημιουργία νέων Τμημάτων στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. ενδέχεται να αυξήσει το ποσοστό ανεργίας των πτυχιούχων στη χώρα μας. Δεν αγνοούμε, βεβαίως, τη θέση ότι ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός δεν μπορεί να υποτάσσεται εξ ολοκλήρου σε οικονομικές σκοπιμότητες. Ούτε παραβλέπουμε την ανάγκη να ενισχυθούν οι τριτοβάθμιες σπουδές και στις ανθρωπιστικές επιστήμες, αν και οι εργασιακές προοπτικές στους τομείς αυτούς είναι περιορισμένες. Εκείνο το οποίο επιθυμούμε να υπογραμμίσουμε είναι η αποφυγή της ανεξέλεγκτης διόγκωσης των θεωρητικών σπουδών σε βάρος των εφαρμοσμένων επιστημών, φαινόμενο που χαρακτηρίζει ανέκαθεν την ελληνική πανεπιστημιακή εκπαίδευση με αρνητικές επιπτώσεις στην απασχόληση των πτυχιούχων.

2. Η ενημέρωση των αποφοίτων Λυκείου, αλλά και των αποφοίτων των Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. όχι μόνο για τις δυνατότητες που έχουν να συνεχίσουν τις σπουδές στο εξωτερικό, αλλά και για τις προοπτικές που αυτές τους εξασφαλίζουν μετά την επιστροφή

τους στην Ελλάδα κρίνεται επιβεβλημένη. Προς το σκοπό αυτό πρέπει να δραστηριοποιηθούν οι αρμόδιοι φορείς του ΥΠΕΠΘ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ΔΙ.Κ.Α.-Τ.Σ.Α., κ.λπ.). Σ' αυτό θα συνέβαλε και η συνεχής συλλογή στατιστικών και άλλων στοιχείων γι' αυτούς που μεταβαίνουν στο εξωτερικό για σπουδές και για την απασχόλησή τους εδώ. Η δραστηριότητα αυτή θα μπορούσε να ενταχθεί στις δράσεις του Εθνικού Παρατηρητηρίου Απασχόλησης ή άλλου δημόσιου φορέα.

3. Δύο σημαντικά ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι η ύπαρξη εκτεταμένης ετεροαπασχόλησης και εκτεταμένης υπερεκπαίδευσης. Αντά τα δύο φαινόμενα αφήνουν να διαφανεί έλλειψη αποτελεσματικού συντονισμού στην αγορά εργασίας, αλλά και στο επίπεδο του επαγγελματικού προσανατολισμού. Επίσης, φαίνεται ότι υπάρχει πρόβλημα συντονισμού της προσφοράς και ζήτησης των διαφόρων επαγγελματίων και ειδικότητων, αλλά αυτό είναι γενικότερο ζήτημα και δεν αφορά μόνο στην αγορά εργασίας των πτυχιούχων. Για μια ακόμη φορά επιβεβαιώνεται η ανάγκη βελτίωσης του τρόπου, με τον οποίο γίνεται η ενημέρωση των εν-

διαφερομένων για τις προοπτικές των διαφόρων επαγγελματίων.

4. Τσως πιο σημαντική και πιο ανησυχητική είναι η διαπίστωση ότι μεγάλος αριθμός Ελλήνων σπουδάζει σε πρώην σοσιαλιστικές χώρες των Βαλκανίων και της Αν. Ευρώπης, στις οποίες το επίπεδο σπουδών σε μερικά, τουλάχιστον, Πανεπιστήμια, παρουσιάζει ελλείψεις σε σύγκριση μ' αυτό των περισσότερων Πανεπιστημίων της Ε.Ε. και της Ελλάδας. Φυσικά, κάθε πολίτης μπορεί ανεμπόδιστα να επιλέξει τη χώρα και το Πανεπιστήμιο στο οποίο θα σπουδάσει. Κρίνεται όμως σκόπιμο να υπάρξει επαρκής πληροφόρηση για το επίπεδο σπουδών (και συνεπώς για τη μετέπειτα επαγγελματική πορεία) που προσφέρεται στις διάφορες χώρες και στα διάφορα Πανεπιστήμια.

5. Τέλος, θεωρούμε απαραίτητη τη συνέχιση της παρούσας έρευνας σε δείγμα μεταγενέστερων φοιτητών που έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους στο εξωτερικό, προκειμένου να εξεταστεί αν υπάρχουν αλλαγές στον προσανατολισμό τους, ιδιαίτερα μετά την πρόσφατη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και την αύξηση των μεταπτυχιακών προγραμμάτων στην Ελλάδα, ή στις δυνατότητες επαγγελματικής τους αποκατάστασης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Cassotakis M. (1984), *L' échec aux examens d' entrée dans l' enseignement supérieur en Grèce*. Actes du Colloque International: Perspectives de réussite: Au delà des insuccès scolaires. Académie de Bordeaux, comm. 7.
- Δημαργόγιαννας Α. (1996), Γιατί χρειάζεται η ιδιωτική ανώτατη εκπαίδευση, *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, 42-43, 78.
- Δρεττάκης Εμμ. (1976), *Οι λειτουργικές δαπάνες για την Ανώτατη Εκπαίδευση*, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 197.

- Eliou M., (1988), *Mobilité ou migration? Le cas des étudiants grecs à l'étranger; Enseignement Supérieur en Europe*, Vol:XII, No 3.
- E.S.Y.E. (1997), *Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδος 1996*, Αθήνα.
- European Commission (E.C.), (2000), *Key data on education in Europe 99-2000*, Brussels.
- Freeman, R.B. (1976). *The Overeducated American*. New York: Academic Press.
- Hargot, Joop & H. Oosterbeek (1988) «Education, Allocation and Earnings in the Netherlands: Overschooling?» *Economics of Education Review* 7: 185-194.
- Κασσωτάκης Μ. (1991), Η ελληνική φοιτητική μετανάστευση: Ποιοι σχεδιάζουν να σπουδάσουν στο εξωτερικό; ΧΑΡΙΣ: Αφιέρωμα στον Καθηγητή Ν. Μελανίτη, Αθήνα, σσ. 85-122.
- Κασσωτάκης Μ., & Φωτιάδου Τ., (1995), *Ο προσανατολισμός των μαθητών της Γ' Λυκείου* (Ανέκδοτη έρευνα).
- Κασσωτάκης Μ., Κοσμίδου, Χρ. Μαρμαρινό, Ι., Παπαπέτρου, Σ. (1995). *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και προετοιμασία των φοιτητών για την είσοδό τους στο χώρο εργασίας* (Έρευνα μεταξύ των φοιτητών του Πανεπιστημίου Αθηνών) (αδημοσίευτη ερευνητική έκθεση).
- Κασσωτάκης, Μ. & Παπαγγελή-Βουλουργή Δ. (1996), *Η πρόσβαση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη.
- Kassotakis M. (2000), Greece στο Brock C. & Tulasiewicz W. Eds (2000), *Education in a Single Europe*, London, Routledge, σσ. 184-205.
- Κατσονέβας Θ., (2002), *Τα επαγγέλματα του μέλλοντος και του παρελθόντος*, Αθήνα, Πατάκης.
- Λαμπρόπουλος Χ., & Ψαχαρόπουλος Γ., (1990), *Κοινωνικοοικονομικές διαστάσεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: τάσεις, προβλήματα και δυνατές λύσεις*, Αθήνα, (αδημοσίευτη μελέτη).
- McGoldrick, K. & Robst, J. (1996) Gender Differences in Overeducation: A Test of the Theory of Differential Overqualification, *Economic Review*, Papers and Proceedings, 86: 280-284.
- Πεσματζόγλου Σ. (1983), Φοιτητική μετανάστευση. Μια σύνθεση στατιστικών στοιχείων, *Σύγχρονα Θέματα*, 18, 32-40.
- Πεσματζόγλου Σ. (1987), Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. *Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Rumberger, R. W. (1984). «The Job Market for College Graduates, 1960-1990». *Journal of Higher Education* 55(5):433-54.
- Rumberger, R. W. (1981). *Overeducation in the U.S. Labor Market*. New York, Praeger.
- Rumberger, R. W. The Impact of Surplus Schooling on Productivity and Earnings. *Journal of Human Resources*, Winter 1987, 24-50.
- Sicherman, Nachum, and Oded Galor. «A Theory of Career Mobility». *Journal of Political Economy*, February 1990, 169-92.
- Sicherman, N. (1991) «Overeducation in the Labor Market» *Journal of Labour Economics* 9:101-122.
- Tsang, Mun C. and Henry M. Levin. 1985. «The Economics of Overeducation» *Economics of Education Review* 4: 93-104.
- UNESCO, (1997), *Statistical Yearbook*, Paris.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 68-69, Μάρτιος-Ιούνιος 2004, σσ. 95-104

*Δήμητρα Χρ. Πάντα**

ΤΗΛΕΡΓΑΣΙΑ: ΜΙΑ ΝΕΑ ΜΟΡΦΗ ΕΥΕΛΙΚΤΗΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ

Οι τεχνολογικές εξελίξεις και η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας έχουν αλλάξει το χαρακτήρα της εργασίας και της απασχόλησης και έχουν οδηγήσει σε νέες ευέλικτες μορφές απασχόλησης που ανατρέπουν παραδοσιακά εργασιακά δεδομένα. Η τηλεργασία είναι μία από τις πλέον ορατές αλλαγές στην οργάνωση της εργασίας.

Το άρθρο αναφέρεται στις συνθήκες που ευνόησαν στην εξέλιξη της τηλεργασίας, περιγράφει τις διάφορες μορφές της και συζητά την κατάσταση στο θέμα αυτό σήμερα. Επίσης, εξετάζει τις θετικές και τις αρνητικές επιπτώσεις της τηλεργασίας σε σχέση με τον εργαζόμενο, τις επιχειρήσεις και την κοινωνία. Τέλος προσπαθεί να σκιαγραφήσει το προφίλ του τηλεεργαζόμενου.

*Dimitra Chr. Panta**

TELEWORK: A NEW TYPE OF FLEXIBLE EMPLOYMENT

Technological development and the globalization of economies have changed the character of both work and employment and have created new flexible types of employment which are different from those we are familiar with today. Telework is one of the most visible indicators of changes in work organization.

The article refers to the context in which teleworking is developed, describes its various types and discusses the situation today. Also, it looks at the advantages and disadvantages of telework for individual, business and society. The profile of teleworker is tried to be outlined at the end.

* Η Δ.Π. είναι καθηγήτρια της ΣΕΛΕΤΕ και υπεύθυνη του Τμήματος Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού της Θεσσαλονίκης. Έχει Διδακτορικό στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στα Παιδαγωγικά και Δίπλωμα Βιδέκωσης στη Συμβουλευτική και στον Προσανατολισμό. *Επικοινωνία:* Μητρ. Ευσταθίου 21, 54352. Θεσσαλονίκη. Τηλ. 0310-939696.

Εισαγωγή

Η μετάβαση από τη βιομηχανική κοινωνία στην κοινωνία της πληροφορίας έχει διαφοροποιήσει την εργασία, και έχει επαναπροσδιορίσει την έννοιά της, τις δομές της, τις μορφές της. Η τεχνολογική αναδιάρθρωση και διεθνοποίηση των διαδικασιών παραγωγής σε συνδυασμό με τη θεαματική ανάπτυξη και χρησιμοποίηση της πληροφορικής και της επικοινωνίας οδήγησαν με γρήγορους ρυθμούς από τη δεκαετία του '80 σε νέες ενέλικτες μορφές απασχόλησης που ανατρέπουν παραδοσιακά εργασιακά δεδομένα. Οι περισσότερες από αυτές φαίνεται να εκτοπίζουν ολοένα και περισσότερο τη σταθερή και πλήρη απασχόληση και να αποκλίνουν από το πρότυπο της δωρης και δια βίου εξασφαλισμένης απασχόλησης (Κετσετζοπούλου, Μ. & Μουρίκη, Α. 1997).

Η αξιοποίηση της εργασίας εξ αποστάσεως με τη μορφή της τηλεργασίας είναι μία από τις πιο δημοφιλείς μορφές απασχόλησης που κερδίζει έδαφος στα πλαίσια της επίσημης οικονομίας σε Ευρώπη και Αμερική.

Α. Η Έννοια της Τηλεργασίας

Αναλύοντας ετυμολογικά τον όρο θα μπορούσαμε να ορίσουμε την τηλεργασία ως εργασία από απόσταση. Σε αυτό το πλαίσιο η έννοια «γραφείο» δεν αποτελεί ένα σταθερό και γεωγραφικά προσδιορισμένο τόπο και η επιχείρηση ορίζεται σαν ένα δίκτυο συνεργασιών που λειτουργεί με τη βοήθεια τηλεπικοινωνιών και στη βάση διαφόρων συμβατικών διακανο-

νισμών (Tapscott, 1995). Ετσι η εργασία δεν προσδιορίζεται στα πλαίσια των βασικών παραμέτρων που την προσδιόριζαν παραδοσιακά, δηλαδή της αμοιβής για την εκτέλεση έργου και του χώρου απασχόλησης.

Οι διάφοροι όροι που χρησιμοποιούνται για τη τηλεργασία, όπως «ηλεκτρονική εργασία», «δικτυακή εργασία», «τηλεργασία κατ' οίκον», «εξ αποστάσεως εργασία» φανερώνουν την πολυπλοκότητα και τη συνθετότητα αυτής της μορφής απασχόλησης και καθιστούν δύσκολη τη διατύπωση ενός ακριβούς επιστημονικού ορισμού.

Ο οποιοσδήποτε προσδιορισμός της τηλεργασίας συνδέεται με προσπάθεια αποσαφήνισης των λειτουργιών της και των πολλαπλών διαστάσεών της. Οι διαστάσεις της αφορούν:

- τον τόπο της θέσης εργασίας
- τη σχέση εργασίας
- το χρόνο εργασίας
- τη χρήση της πληροφορικής.

Ο τόπος της εργασίας και η χρησιμοποιούμενη τεχνολογία αποτελούν τον πυρήνα της έννοιας. Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών έχει αναθεωρήσει την παλιά έννοια του χώρου εργασίας, ο οποίος άλλωστε με την παρακμή του μοντέλου παραγωγής του Ford έχασε το νόημά του. Σε αυτή τη βάση η τηλεργασία μπορεί να ορισθεί ως κάθε μορφή απασχόλησης, μερικής ή ολικής, που επιτρέπει στον εργαζόμενο να παράγει όλο το έργο από το σπίτι του ή από το φυσικό χώρο που επιλέγει ο ίδιος χρησιμοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρουν προηγμένα δίκτυα τηλεπικοινωνίας σε συνδυασμό με τις τεχνολογίες επεξεργασίας της πληροφορίας.

Β. Συνθήκες που Ευνόησαν την Εξέλιξη της Τηλεργασίας

Η ταχεία εξάπλωση της τηλεργασίας συνδέεται κατά κύριο λόγο με το γεγονός ότι ολοένα και περισσότεροι άνθρωποι:

- α. χρησιμοποιούν τηλέφωνο
- β. κάνουν χρήση του διαδικτύου
- γ. έχουν δικό τους κομπιούτερ
- δ. έχουν γνώσεις πληροφορικής

Παράλληλα στο χώρο της αγοράς εργασίας κυριαρχούν τα εξής φαινόμενα:

α. Παρατηρείται ουσιαστική αλλαγή στην οργάνωση της εργασίας, μία μετάβαση από τα παραδοσιακά άκαμπτα συστήματα παραγωγής σε μια ευέλικτη, ανοιχτή διαδικασία οργανωτικής ανάπτυξης που περιγράφεται ως «ευέλικτη επιχείρηση» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1997).

β. Εμφανίζονται νέες εταιρίες που δραστηριοποιούνται κυρίως στο χώρο των τηλεπικοινωνιών. Τα παραγόμενα προϊόντα είναι υπηρεσίες πολυμέσων υψηλής ποιότητας.

γ. Με την εκτεταμένη χρησιμοποίηση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών πολλές εταιρίες μετεξελίσσονται και αναδιοργανώνονται.

δ. Πολλές θέσεις εργασίας από τη βιομηχανία μετατρέπονται σε θέσεις εργασίας στην τεχνολογία και στην πληροφορική. Πάνω από το 10% των θέσεων βιομηχανικής εργασίας σε παγκόσμιο επίπεδο μετατράπηκαν σε θέσεις πληροφορικής και επικοινωνιών τα τελευταία 20 χρόνια (FORUM, 2000).

ε. Υπάρχει μία ευρεία τάση σε παγκόσμιο επίπεδο για περισσότερη ευ-

ελιξία όσον αφορά τον καθορισμό εργάσιμου χρόνου (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995). Η οργάνωση της εργασίας και του εργάσιμου χρόνου εξετάζονται όλο και περισσότερο ως προς τη δυναμική τους συμβολή στη μεγαλύτερη ευελιξία των επιχειρήσεων και στην καλύτερη λειτουργία της αγοράς εργασίας, ώστε να δημιουργηθούν περισσότερες ευκαιρίες απασχόλησης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1999).

Γ. Μορφές Τηλεργασίας

Η τηλεργασία εμφανίζεται με πολλές και ποικίλες μορφές (European Commission, 1995).

1. Κατ' οίκον τηλεργασία

α. Πλήρους απασχόλησης. Αφορά κυρίως εργασίες γραμματειακής υποστήριξης (επεξεργασία κειμένου, τηλεπωλήσεις, καταγραφή δεδομένων, επεξεργασία φορολογικών στοιχείων, κ.λ.π.). Διενεργείται αποκλειστικά για ένα εργοδότη. Η σχέση εργασίας δεν είναι πάντα σαφής. Σε αυτή τη μορφή τηλεργασίας συνήθως εμπλέκονται άτομα χαμηλής εκπαίδευσης.

β. Μερικής απασχόλησης. Οι τηλεεργαζόμενοι είναι συνήθως υψηλών προσόντων (αναλυτές-πληροφορικοί, διαφημιστές, ασφαλιστές). Περνούν σημαντικό χρόνο στους χώρους των πελατών, προμηθευτών, κ.α. Η σχέση εργασίας είναι συνήθως υπαλληλική.

γ. Ελεύθεροι Επαγγελματίες. Είναι οι παραδοσιακά ελεύθεροι επαγγελματίες (δημοσιογράφοι, μεταφραστές, σχεδιαστές, σύμβουλοι), οι οποίοι πραγματοποιούν ανάλογες εργασίες, όπως αυτές προέκυψαν με την ανάπτυξη της τεχνολογίας (επεξεργασία κειμένων, ανάπτυξη βάσεων δε-

δομένων, κ.ά.) και για περισσότερους από έναν εργοδότες. Η σχέση εργασίας με κάθε εργοδότη διαμορφώνεται κατά περίπτωση.

2. Μετατοπισμένη τηλεργασία

Πραγματοποιείται από ομάδα εργαζομένων σε κοινό χώρο μακριά από το χώρο του εργοδότη με τον οποίο οι τηλεεργαζόμενοι επικοινωνούν με φορητά τηλέφωνα και φορητούς υπολογιστές. Πρόκειται για χαμηλού κόστους εργασία (επεξεργασία και διασταύρωση στοιχείων) και απασχολεί συνήθως γυναίκες ή άτομα που δεν έχουν τη δυνατότητα ή την επιθυμία να μετακινούνται σε μεγάλα αστικά κέντρα.

3. Τηλεργασία σε τηλεχώρους (tele-cottage, telecenter, help-lines, κ.λ.π.)

Πρόκειται για χώρους με εξοπλισμό πληροφορικής και τηλεπικοινωνιών και γραμματειακή και λογισμική υποστήριξη, οι οποίοι νοικιάζονται σε εργαζόμενους ή εργοδότες ώστε να εργάζονται εκεί αντί σε κάποιο γραφείο στο κέντρο της πόλης. Συνήθως προσφέρουν και υπηρεσίες φύλαξης παιδιών. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τη δυνατότητα κοινωνικών συναναστροφών καθιστούν το τηλεκέντρο προτιμότερη λύση από την τηλεργασία κατ' οίκον (ADAPT, 2000).

4. Κινητή τηλεργασία

Δεν πραγματοποιείται από σταθερό σημείο αλλά από διάφορα σημεία που προσφέρουν δυνατότητα επικοινωνίας με τον εργοδότη. Οι τηλεεργαζόμενοι είναι συνήθως εμπορικοί αντιπρόσωποι, συντηρητές, επιθεωρητές, ασφαλιστές, σύμβουλοι. Η σχέση εργασίας μπορεί να προβλέπει αμοιβή

από προμήθεια και με βάση την απόδοση.

Οι παραπάνω μορφές τηλεργασίας είναι δυνατόν να συνυπάρχουν ανάλογα με τις ανάγκες των επιχειρήσεων.

Δ. Η Κατάσταση Σήμερα

Η εξάπλωση και η διείσδυση της τηλεργασίας στην αγορά εργασίας δεν έχουν προσδιορισθεί ακόμα με ακρίβεια και είναι δύσκολο να διατυπωθούν ακριβείς εκτιμήσεις. Ωστόσο, η Αμερική φαίνεται να κατέχει την πρώτη θέση και ακολουθεί η Ευρώπη (European Commission, 1997).

Στην Αμερική οι τηλεεργαζόμενοι το 1990 αριθμούσαν 2 εκατομμύρια, το 1997 υπολογίζονταν σε 5,5 εκατομμύρια και αποτελούσαν το 4,5% του εργατικού δυναμικού, με ασφαλή πρόβλεψη για το 2000 να ξεπεράσουν τα 30 εκατομμύρια (European Commission, 1997). Μετά το γεγονός της 11ης Σεπτεμβρίου 2000 ο αριθμός των τηλεεργαζομένων ενδέχεται να αυξηθεί σημαντικά, για ευνόητους λόγους.

Στην Ευρώπη ο αριθμός των τηλεεργαζομένων το 1997 έφτανε το 1,48 εκατομμύρια, δηλαδή το 1% του εργατικού δυναμικού, με τα μεγαλύτερα ποσοστά 3,77% και 2,50% να τα εμφανίζουν η Σουηδία και η Φινλανδία αντίστοιχα και τα μικρότερα 0,25% και 0,37% η Αυστρία και η Δανία. Σε ρυθμούς ανάπτυξης η Ιρλανδία είναι η χώρα που η τηλεργασία έχει παρουσιάσει εντυπωσιακή αύξηση. Στους παράγοντες που έχουν συντελέσει στην εξάπλωσή της σημειώνονται η μεγάλη κυκλοφοριακή συμφόρηση στο Δουβλίνο, οι φθηνές τη-

λεπικοινωνίες και η άρτια τεχνική υποδομή τους, τα υψηλά ενοίκια για επαγγελματική στέγη και η τεράστια σημασία που έχουν αποκτήσει οι επιχειρήσεις της γνώσης και της πληροφορίας σε μια χώρα που μετεπήδησε, χωρίς μεταβατικά στάδια, από την αγροτική στην οικονομία της πληροφορίας (Δαμουλιάνου, 2000). Στην Ελλάδα οι τηλεργαζόμενοι το 1977 αποτελούσαν το 0,46% του εργατικού δυναμικού.

Πιο πρόσφατα στοιχεία ανεβάζουν τον αριθμό των τηλεργαζομένων στην Ευρωπαϊκή Ένωση σε 9 εκατομμύρια δηλαδή στο 6% του εργατικού δυναμικού, με υψηλότερα ποσοστά στη Φινλανδία 17% και στη Σουηδία 15% και μικρότερα στην Ελλάδα και στη Γαλλία 3%.

Έρευνα που διεξήχθη στο πλαίσιο του προγράμματος Emergence της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και πραγματοποιήθηκε σε 7.268 επιχειρήσεις άνω των 50 ατόμων στις 15 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στις τρεις υποψήφιες (Ουγγαρία, Τσεχία, Πολωνία) έδωσε τα εξής αποτελέσματα (Τερζής, 2001):

1. Το 49% των ευρωπαϊκών εταιριών χρησιμοποιούν την τηλεργασία.
2. Μόνο 1,5% των τηλεργαζομένων εργάζονται αποκλειστικά από το σπίτι τους. Οι περισσότεροι αποτελούν ένα διαρκώς μετακινούμενο προσωπικό, το οποίο τη μία μέρα μπορεί να βρίσκεται στην έδρα της επιχείρησης, την επομένη σε κάποιο υποκατάστημα, την τρίτη στο σπίτι τους κ.τ.λ.
3. Οι τομείς που συγκεντρώνουν τους περισσότερους τηλεργαζομένους είναι στην πρώτη θέση ο κλάδος

υποστήριξης και ανάπτυξης λογισμικού και ακολουθούν οι κλάδοι του design, των πολυμέσων, της δημοσιογραφικής και συντακτικής επιμέλειας.

4. Σε ό,τι αφορά τον αριθμό των επιχειρήσεων που απασχολούν τηλεργαζομένους από την ίδια χώρα το μεγαλύτερο ποσοστό 29% εμφανίζει η Δανία και ακολουθούν με ποσοστό 20% η Ολλανδία, η Πολωνία και η Σουηδία έναντι 2% που είναι το μικρότερο ποσοστό και σημειώνεται στο Λουξεμβούργο. Τηλεργαζομένους εκτός χώρας απασχολεί το 19% των επιχειρήσεων της Τσεχίας (το μεγαλύτερο στην Ευρώπη) έναντι 1% που σημειώνεται ως μικρότερο στη Γαλλία. Τηλεργαζομένους αποκλειστικά από το σπίτι απασχολεί το 10% των επιχειρήσεων στην Ολλανδία και ακολουθεί η Δανία με 8% ενώ στις άλλες χώρες το ποσοστό των τηλεργαζομένων από το σπίτι κυμαίνεται από 0% (Πολωνία) έως 4% (Αυστρία, Βέλγιο, Φινλανδία).
5. Στην Ελλάδα το ποσοστό των επιχειρήσεων που απασχολούν τηλεργαζομένους με ποικίλες έδρες είναι 8%, αποκλειστικά από το σπίτι <1% και τηλεργαζόμενους εκτός χώρας απασχολεί το 7% των ελληνικών επιχειρήσεων.

Πρέπει να σημειωθεί ότι οι εκτιμήσεις σχετικά με τον αριθμό των τηλεργαζομένων στην Ευρώπη καθώς και το ποιες χώρες εμφανίζουν τα μεγαλύτερα και τα μικρότερα ποσοστά ποικίλλουν και διαφοροποιούνται συνεχώς. Αυτό δείχνει ότι η εξάπλωση της τηλεργασίας δεν έχει προσδιοριστεί ακόμη με ακρίβεια. Πάντως,

εκτιμάται ότι ο αριθμός των τηλεργαζομένων στην Ευρώπη δεν φαίνεται να ανταποκρίνεται στις επεκτατικές προγνώσεις της τηλεργασίας της δεκαετίας του 1970 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1977). Ωστόσο, η μείωση του κόστους των τηλεπικοινωνιών και οι αλλαγές στην αντιμετώπιση της τηλεργασίας από τις διοικήσεις των επιχειρήσεων και τις συνδικαλιστικές οργανώσεις αποτελούν σαφείς ενδείξεις σημαντικής αύξησης των τηλεργαζομένων τα επόμενα χρόνια.

Πολλές εταιρίες αντιμετωπίζουν την εισαγωγή της τηλεργασίας ως εξέλιξη της οργάνωσής τους και επικεντρώνονται στις πρακτικές εφαρμογές της. Παράλληλα οι συνδικαλιστικές ενώσεις διαπραγματεύονται το ανάλογο θεσμικό πλαίσιο (ADAPT, 2000).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει καλέσει τους κοινωνικούς εταίρους να συνάψουν συμφωνίες-πλαίσια για την αναδιοργάνωση της εργασίας, συμφωνίες που «να περιλαμβάνουν το συνδυασμό των αναγκών για ασφάλεια και τις ανάγκες των εργοδοτών για μέγιστη ευελιξία» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000, σελ. 17). Προς την κατεύθυνση αυτή υποστηρίζονται λύσεις όπως η εισαγωγή εναλλακτικών μοντέλων χρόνου εργασίας, η μερική απασχόληση, η τηλεργασία.

Αρκετές χώρες, όπως το Βέλγιο, η Δανία, η Πορτογαλία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Αυστρία, η Σουηδία, η Ιταλία έχουν εντάξει ανάλογες πρωτοβουλίες στο εθνικό σχέδιο δράσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1997).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο η κοινοτική πρωτοβουλία ADAPT έχει υποστηρίξει οικονομικά 4.000 ενέργειες στις διάφορες χώρες της Ευρώπης τη

τριετία 1995-97. Οι ενέργειες αυτές αποσκοπούσαν:

- στη μελέτη και εφαρμογή πιλοτικών τηλεκέντρων (Ιταλία, Ελλάδα)
- στην προσωπική ανάπτυξη, επαγγελματικό προσανατολισμό και κατάρτιση δυνητικών τηλεργαζομένων (Δανία, Γερμανία, Γαλλία, Αγγλία)
- στη διερεύνηση προοπτικών για ανάπτυξη τηλεργασίας σε επιχειρήσεις (Ιταλία)
- στην κατάρτιση και επαγγελματική απασχόληση μέσω τηλεργασίας γυναικών (Βέλγιο, Γερμανία, Ισπανία) και ατόμων με ειδικές ανάγκες (Ελλάδα)
- στην αύξηση των επαγγελματιών προσόντων των δυνητικά τηλεργαζομένων άνω των 45 ετών (Φινλανδία)
- στη δημιουργία περιφερειακών τηλεκέντρων και στην προσφορά απασχόλησης σε απομακρυσμένες περιοχές (Γερμανία, Ιταλία, Ελλάδα)
- στην τεχνική υποστήριξη των επιχειρήσεων και στην ανάπτυξη εφαρμογών της τηλεργασίας σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο και τις μεθόδους των διαδικασιών παραγωγής (Πορτογαλία, Γαλλία)
- στην ανάπτυξη διακρατικών συνεργασιών και προγραμμάτων διασυννοριακής τηλεκατάρτισης (Βέλγιο-Γαλλία-Φινλανδία-Ηνωμένο Βασίλειο, Γερμανία-Φινλανδία-Ιρλανδία, Γαλλία-Βέλγιο-Ιταλία, Αγγλία-Γαλλία-Ισπανία-Ελλάδα).

Οι εφαρμογές της τηλεργασίας φαίνεται να ενδιαφέρουν και τους δη-

μόσιους φορείς. Πιλοτικά προγράμματα τηλεργασίας έχουν εφαρμοστεί στην Ολλανδία, στο Ην. Βασίλειο, στη Σουηδία, στη Γαλλία (ADAPT, 2000).

Ε. Πλεονεκτήματα της Τηλεργασίας

Οι θετικές επιπτώσεις της τηλεργασίας αφορούν τον εργαζόμενο, την επιχείρηση και την κοινωνία γενικότερα.

1. Δίνει τη δυνατότητα στον εργαζόμενο να διαχειριστεί το χρόνο του και να εργαστεί με ρυθμούς που ταιριάζουν στην ψυχοσύνθεσή του.
2. Δίνει τη δυνατότητα στον εργαζόμενο να επιλέξει τον τόπο κατοικίας του, εφόσον δεν είναι απαραίτητο να κατοικεί κοντά στο χώρο εργασίας του.
3. Η εργασία από το σπίτι γίνεται σε φιλικότερο και πιο άνετο περιβάλλον, όπως ακούγοντας μουσική, κάνοντας τα διαλείμματα που επιθυμεί, φορώντας φόρμες, κ.λπ.
4. Αυξάνεται ο ελεύθερος χρόνος του εργαζόμενου, εφόσον περιορίζονται οι μετακινήσεις του.
5. Επιτρέπει το συνδυασμό εκπαίδευσης και απασχόλησης. Ολοένα και περισσότεροι άνθρωποι σπουδάζουν και εργάζονται για να στηρίξουν οικονομικά τις σπουδές τους. Η απασχόληση με την παραδοσιακή της μορφή δυσκολεύει αυτό το συνδυασμό.
6. Αυξάνονται οι ευκαιρίες απασχόλησης. Κάθε τηλεεργαζόμενος μπορεί να εργάζεται εκατοντάδες και χιλιάδες χιλιόμετρα μακριά χωρίς να περιορίζεται από τις ευκαιρίες που διαθέτει ο τόπος διαμονής του.
7. Επιτρέπει τη συμμετοχή στην αγορά εργασίας των λιγότερο ευνοημένων κοινωνικών ομάδων, όπως τα άτομα με ειδικές ανάγκες, για τις οποίες η απασχόληση με την κλασική της μορφή παρουσιάζει δυσκολίες.
8. Το γεγονός ότι οι γυναίκες εξακολουθούν να έχουν το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης στο νοικοκυριό και στη φροντίδα των παιδιών τις καθιστά ανελαστικές όσον αφορά την πλήρη απασχόληση. Η τηλεργασία παρέχει τη δυνατότητα ευκολότερης συμφιλίωσης και συνδυασμού των οικογενειακών ευθυνών και επαγγελματικής σταδιοδρομίας αλλά και της ανάγκης για απόκτηση εισοδήματος. Από αυτό προκύπτουν έμμεσα οικονομικά οφέλη, όπως αποφυγή δαπανών για παιδικό σταθμό, αλλά και ψυχολογικά, κοινωνικά οφέλη, όπως η διαπαιδαγώγηση των παιδιών από την ίδια τη μητέρα.
9. Η τηλεργασία συμβάλλει στη προστασία του περιβάλλοντος εφόσον μειώνεται η ατμοσφαιρική ρύπανση λόγω της μείωσης της κυκλοφοριακής κίνησης. Παράλληλα εξοικονομείται ενέργεια. Μια έρευνα του Υπουργείου Μεταφορών των Η.Π.Α. με το όνομα Telecommuting Study προβλέπει μειώσεις κατά 1,4% στις μετακινήσεις μέσα στην πόλη λόγω τηλεργασίας (Ελληνική Ένωση Επαγγελματιών Internet, 2000)
10. Οδηγεί σε χωροταξική αναδιανομή της αγοράς εργασίας καθώς μετατοπίζει οικονομικές δραστηριότητες σε δυσμενείς περιοχές και αποσυμφορίζει τα μεγάλα αστικά κέντρα. Έτσι αναπτύσσεται η ύπαι-

- θρος και περιορίζεται η αστυφιλία.
11. Μειώνονται οι λειτουργικές δαπάνες μιας επιχείρησης καθώς περιορίζεται σημαντικά το κόστος απόκτησης και συντήρησης χώρων γραφείου.
 12. Αυξάνει η ανταγωνιστικότητα των επιχειρήσεων.
 13. Αυξάνει η παραγωγικότητα. Μελέτη της εταιρίας Gartner Group έδειξε ότι η μέση παραγωγικότητα του τηλεργαζομένου είναι 10-16% μεγαλύτερη από το συμβατικό, το κόστος της εταιρίας ανά εργαζόμενο πέφτει κατά 3.000-5.000 δολάρια ετησίως και ότι ο μέσος τηλεργαζόμενος δουλεύει 2 ώρες περισσότερο κάθε μέρα. Σε πιλοτικό πρόγραμμα που πραγματοποίησε η Καναδική Κυβέρνηση το 1994 διαπίστωσε ότι η απόδοση των δημοσίων υπαλλήλων αυξήθηκε κατά 73% (Μανδραβέλης, 1995).

Στ. Προβληματισμοί. Πιθανοί Κίνδυνοι

Η εξάπλωση της τηλεργασίας περιλαμβάνει και αρνητικές συνέπειες. Οι κυριότερες είναι:

1. Η ριζική αλλαγή ή και κατάργηση ορισμένων επαγγελμάτων. Η τηλεργασία προβλέπεται να «πλήξει» κυρίως τους μέχρι σήμερα μεσολαβητές (μεσίτες, χρηματιστές, ταξιδιωτικούς πράκτορες, κ.α.)
2. Η ασάφεια και οι διαφορετικές πρακτικές στις διάφορες χώρες σχετικά με το εργατικό δίκαιο, τη νομοθεσία, τις συλλογικές μορφές εργασίας και την κοινωνική ασφάλιση.
3. Η αποκέντρωση της απασχόλησης

καθιστά δυσκολότερη την εφαρμογή της εργατικής νομοθεσίας με αρνητικές συνέπειες στην πολιτική της ισότητας αμοιβών και στην πολιτική των διακρίσεων.

4. Το φθηνό εργατικό δυναμικό του Τρίτου Κόσμου μπορεί να αποτελέσει κίνδυνο για αρκετά επαγγέλματα. Ήδη μεγάλες εταιρίες πληροφορικής των Η.Π.Α. κατασκευάζουν το λογισμικό τους με προγραμματιστές από την Ινδία ή τη Βουλγαρία (από όπου οι εργαζόμενοι στέλλουν την εργασία τους στη μητρική εταιρία μέσω Internet) αντί να χρησιμοποιούν το ντόπιο και πιο ακριβό εργατικό δυναμικό (Ελληνική Ένωση Επαγγελματιών Internet, 2000).
5. Η προσωρινότητα της εργασίας, η οικονομική ανασφάλεια και το επαγγελματικό άγχος που αναπόφευκτα απορρέει.
6. Η πόλωση του εργατικού δυναμικού σε εργαζόμενους με ασφάλεια και αμειβόμενους και σε εργαζόμενους ανασφαλείς και κακοπληρωμένους.
7. Η αποξένωση των εργαζομένων από το κοινωνικό περιβάλλον του χώρου εργασίας.
8. Η υποβάθμιση της οικογενειακής ζωής και η σύγχυση των τηλεργαζομένων σχετικά με το χρόνο εργασίας και μη εργασίας. Η τηλεργασία οδηγεί αναπόφευκτα στη συγχώνευση της επαγγελματικής με την ιδιωτική ζωή. Αυτό συνεπάγεται ψυχολογική ένταση που προσβάλλει ταυτόχρονα τον εργαζόμενο και την οικογένειά του.
9. Στατιστικές μελέτες αποδεικνύουν ότι η διάκριση που βασίζεται στο φύλο, και που ήδη προσβάλλει την

παραδοσιακή αγορά εργασίας, μεταφέρθηκε στην τηλεργασία. Η μεγάλη μάζα των γυναικών που εργάζεται εξ αποστάσεως εκτελούν υποβαθμισμένες εργασίες ρουτίνας, συχνά με συμβόλαιο περιορισμένου χρόνου ή υπό την ιδιότητα του ελεύθερου επαγγελματία (Griffith & Harcourt, 1996).

- υψηλές επικοινωνιακές ικανότητες
- ικανότητα επιβίωσης και λειτουργίας σε ένα περιβάλλον από όπου θα απουσιάζει η συνήθης κοινωνική συναναστροφή με συναδέλφους
- προσανατολισμός προς την επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων

Z. Το Προφίλ του Τηλεργαζόμενου

Όλες οι παραπάνω καταγραφές και επισημάνσεις οδηγούν στη σκιαγράφηση του προφίλ του τηλεργαζόμενου, το οποίο χαρακτηρίζεται από:

- άριστες τεχνικές γνώσεις και εξοικείωση με το αντικείμενο της εργασίας
- ικανότητα αυτο-επιμόρφωσης
- προσαρμοστικότητα στις νέες εργασιακές οργανωτικές δομές
- ικανότητα αυτο-οργάνωσης, αυτο-πειθαρχίας και αυτο-υποκίνησης
- ικανότητα διαχείρισης του χρόνου

Επίλογος

Η αύξηση της τηλεργασίας εγείρει μια σειρά ζητημάτων που συνδέονται με τους όρους και τις προϋποθέσεις αυτής της μορφής απασχόλησης. Είναι απαραίτητο να εκτιμηθεί ποια μέτρα απαιτούνται για να αξιοποιηθεί η τηλεργασία προς την κατεύθυνση της διεύρυνσης των δυνατοτήτων απασχόλησης, της προστασίας του περιβάλλοντος, της περιφερειακής ανάπτυξης και βεβαίως της βελτίωσης της ποιότητας ζωής των εργαζομένων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- ADAPT (2000) http://www.mastereck.gr/adapt_main_study.html.
- Δαμουλιάνου,Χ. (2000), *Είναι Φούσκα η Τηλεργασία*; Πορίσματα Διεθνούς Επιστημονικού Εργαστηρίου. Διαθέσιμο σε: <http://kathimerini.gr/Sunday/news.asp>
- Ελληνική Ένωση Επαγγελματιών Internet (2000) *Το Παρόν και το Μέλλον της Τηλεργασίας*. Διαθέσιμο: <http://www.ecci.gr/interbiz/articles/inleerga.htm>
- Empirica (1999). *Benchmarking Progress on Telework and Other New Ways of Working in Europe*.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1995), *Η Απασχόληση στην Ευρώπη*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1997), *Σύμπραξη για μια Νέα Οργάνωση της Εργασίας. Πράσινη Βίβλος*. (Δελτίο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Συμπλήρωμα 4/97). Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1999), *Η Απασχόληση στην Ευρώπη. Θέσεις Εργασίας για τους Ανθρώπους. Ανθρωποι για τις θέσεις Εργασίας*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- European Commission (1995), *Suivi du Livre Blanc: Le Teletravail. Social Europe, Suppl.3*.
- European Commission (1997), *Telework: Tomorrow's form of Work. The ADAPT and EMPLOYMENT Community Initiatives Innovations* n.5. European Communities.
- Griffith, A. & Harcourt, W. (1996), Κοινωνικο-οικονομικές Πτυχές και Απασχόληση. Εξέλιξη των Τρόπων Εργασίας. *Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1996), Αφιέρωμα στις Γυναίκες της Ευρώπης. Η Κοινωνία των Πληροφοριών είναι και Υπόθεση των Γυναικών*. Bruxelles, 44, σελ.16-19.
- Κετοσετζοπούλου, Μ. & Μουρίκη, Α. (1997), *Ευέλικτη Απασχόληση και Ελαστικοποίηση του Χρόνου Εργασίας: Τάσεις, Εξελίξεις, Προοπτικές*. Αθήνα. Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας.
- Μανδραβέλης, Π. (1995), Τηλεργασία: Τα Υπέρ και τα Κατά Ενός Νέου Τρόπου Ζωής. *Εφημερίδα «Τύπος της Κυριακής»*, 15-2-1995.
- Tapscott, D. (1995), *The Digital Economy*, McGrawHill.
- Τερζής, Γ. (2001), Κερδίζει Συνεχώς Έδαφος η Τηλεργασία στην Ευρώπη. *Εφημερίδα «Καθημερινή»* 21-10-01.
- FORUM (2000), *Επιχειρήσεις και Εργασία*. Διαθέσιμο σε: <http://insl.ect.gr/forum.com/publicatins/policy6.html>

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 68-69, Μάρτιος-Ιούνιος 2004, σσ. 105-118

*Ιωάννα Παπαβασιλείου-Αλεξίου**

**ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ: ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ**

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στο πεδίο της Συμβουλευτικής στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, ένα τομέα της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού, ο οποίος έχει αναπτυχθεί πρόσφατα στην Ελλάδα. Δεδομένου ότι τις τελευταίες δεκαετίες η προσφορά και η ζήτηση στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αυξάνει με ραγδαίους ρυθμούς, η ύπαρξη και η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών καθίσταται απαραίτητη. Από τη μελέτη προκύπτει ότι η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση δεν είναι δυνατόν να επιτύχει τους στόχους της χωρίς τον κατάλληλο προσανατολισμό και τη συμβουλευτική βοήθεια «πριν», «κατά τη διάρκεια» αλλά και «μετά» τη συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η εργασία θέτει τους ακόλουθους στόχους: (α) να καταστήσει σαφή την ανάγκη για θεσμοθέτηση και επέκταση των συμβουλευτικών μέτρων, (β) να οριοθετήσει το πεδίο της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, (γ) να εντοπίσει τους στόχους και τις αρμοδιότητες της και, τέλος, (δ) να παρουσιάσει τη συμβουλευτική πράξη σε σχέση με συγκεκριμένους πληθυσμούς-στόχους, υπό το πρίσμα των χαρακτηριστικών και των προϋποθέσεων μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευόμενων.

*Ioanna-Papavasiliou-Alexiou**

**BERATUNG UND ORIENTIERUNG IN DER ERWACHSENEN-
WEITERBILDUNG: NOTWENDIGKEIT UND FUNKTION**

Der vorliegende Ansatz behandelt ein Gebiet der Beratungstätigkeit, das sich in Griechenland erst in den letzten Jahren entwickelt hat, d.h. die Beratung und Orientierung in der Weiterbildung. Da die Erwachsenenbildung in den letzten Jahrzehnten breites Angebot und große Nachfrage erkennt, ist die Weiterbildungsberatung von großer Wichtigkeit. Aus dem folgenden Beitrag geht deutlich hervor, dass, ohne die notwendige Orientierung bzw. beraterische Hilfe «vor», «während» und «nach» der Teilnahme an einem Weiterbildungsprogramm, die Erwachsenenweiterbildung ihre Ziele nicht erreichen kann. In diesem Zusammenhang wird versucht: (a) auf die Notwendigkeit für Institutionalisierung sowie Verbreitung von beraterischen Maßnahmen hinzuweisen (b) das Gebiet «Weiterbildungsberatung» zu definieren (c) ihre Ziele und Aufgaben festzulegen und (d) die beraterische Praxis in bezug auf bestimmte Zielgruppen und unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen von Erwachsenen zu erläutern.

* Η Ι. Π.-Α. είναι διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Χαϊδελβέργης Γερμανίας. Έχει κάνει βασικές σπουδές στην Ελλάδα και μεταπτυχιακές σπουδές στη Γερμανία και την Αμερική στη Συγκριτική Παιδαγωγική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Είναι Σύμβουλος-Καθηγήτρια στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και εντεταλμένη λέκτωρ στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
Επικοινωνία: Χαλκιδικής 30B, 57001 Θέρμη-Θεσσαλονίκη, τηλ. 2310-462496.

I. Εισαγωγικά

Η εκπαίδευση Ενηλίκων, ως επισημονικό πεδίο και ως πράξη, γνωρίζει τις τελευταίες δεκαετίες τεράστια ανάπτυξη τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα. Αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της ζωής, η αυτοματοποίηση και οι νέες τεχνολογίες, η παγκοσμιοποίηση και η διεθνοποίηση, επιβάλλουν την ανανέωση γνώσεων και προσόντων με ταχύτατους ρυθμούς. Προβάλλει έτσι επιτακτική η ανάγκη για νέα μάθηση, για διαρκή μάθηση. Για να ανταποκριθούν οι ενήλικες στις αλλαγές που σημειώνονται στο χώρο της απασχόλησης αλλά και της ζωής τους γενικότερα καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες προσαρμογής, ευελιξίας και κινητικότητας, οι οποίες συνδέονται αναπόσπαστα με τη διά βίου εκπαίδευση. Στην Ελλάδα, από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, έχει σημειωθεί έκρηξη τόσο στην προσφορά όσο και στη ζήτηση στο χώρο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη αυτή, η οποία συνδέεται και με τη διάθεση σημαντικών οικονομικών πόρων από την Ευρωπαϊκή Ένωση, δραστηριοποίησε πολλούς φορείς και οδήγησε στην προσφορά μεγάλου αριθμού προγραμμάτων που απευθύνονταν σε ποικίλους πληθυσμούς-στόχους. Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα, ωστόσο, που προέκυψε ήταν η προσφορά παρόμοιων προγραμμάτων για τους ίδιους αποδέκτες από διαφορετικούς φορείς, με άμεση συνέπεια την αλληλοεπικάλυψη και με πενιχρά αρκετές φορές

αποτελέσματα. Ακόμη και μετά την ίδρυση και λειτουργία του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, το 1997, η ενημέρωση για τη συνολική εικόνα της προσφοράς καθώς και η προσπάθεια σε αυτήν εξακολουθούν να είναι σημαντικά προβλήματα για τους ενδιαφερόμενους, για τους μελλοντικούς δηλαδή αποδέκτες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων¹. Στο σημείο αυτό, ανάμεσα δηλαδή σε φορείς και αποδέκτες, τοποθετείται η λειτουργία του θεσμού της Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (Γουδήρας 2001, 251).

II. Οριοθέτηση του Πεδίου

Με τον όρο «Συμβουλευτική και Προσανατολισμός» (ΣΥΠ) δηλώνεται το επιστημονικό πεδίο που επικεντρώνει τη δράση του στη στήριξη του ατόμου –ανεξάρτητα από βαθμίδα εκπαίδευσης και ηλικία– ώστε να είναι ικανό να λαμβάνει ορθολογικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις². Με βάση το εξελικτικό μοντέλο της επαγγελματικής ανάπτυξης, η Συμβουλευτική και ο Προσανατολισμός στοχεύουν στη συνολική ανάπτυξη του σύγχρονου ανθρώπου, προσεγγίζει δηλαδή τον άνθρωπο ως ολότητα. Η επιλογή σπουδών και επαγγέλματος είναι η κατάληξη μιας μακροχρόνιας αναπτυξιακής-εξελικτικής διαδικασίας, μιας πορείας με συγκε-

1. Για την πορεία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα, τα προβλήματα και τις προσπάθειες αναδιάρθρωσής της βλ. αναλυτικότερα Βεργίδης 1999, 39-61.

2. Για το σημασιολογικό πεδίο του θεσμού «Συμβουλευτική & Προσανατολισμός» βλ. περαιτέρω Κασσωπάκης 2003, 43-54.

κριμένα στάδια εξέλιξης, που εκτείνεται από την παιδική ως την ώριμη ηλικία³. Από τα παραπάνω προκύπτουν οι τέσσερις διεθνώς καθιερωμένοι σκοποί της ΣΥΠ, οι οποίοι έχουν ισχύ και στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων:

1) η *εαυτογνωσία*: η διευκόλυνση του ατόμου στην προσωπική του ανάπτυξη, στην προσπάθειά του να εντοπίσει και να καλλιεργήσει τις ικανότητες και δεξιότητές του, τις αξίες του και τα ενδιαφέροντά του.

2) η *πληροφόρηση*: η διαδικασία αναζήτησης, επιλογής και επεξεργασίας του πληροφοριακού υλικού, ώστε να επιτυγχάνεται η καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών πληροφοριών.

3) η *λήψη απόφασης*: η παροχή βοήθειας στο άτομο, ώστε να μπορεί να επιλύει προβλήματα και να παίρνει αποφάσεις, με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη της προσωπικής ωριμότητάς.

4) η *μετάβαση*: η προετοιμασία του ατόμου για την ομαλή αλλά και δυναμική ένταξή του στην επαγγελματική, οικονομική και κοινωνική ζωή.

Η Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, ιδωμένη ως παιδαγωγική καθοδήγηση και εκπαιδευτική συμβουλευτική, είναι μια λειτουργία-σύνδεσμος ανάμεσα στη ζήτηση για

τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και σε αυτούς που την προσφέρουν. Βασική αποστολή της είναι να λειτουργεί ενεργητικά ανάμεσα στο φορέα και στο άτομο: Οφείλει να αναλύει τη συνάντηση προσφοράς και ζήτησης και να εξυπηρετεί τα συμφέροντα τόσο των φορέων όσο και των ενδιαφερόμενων ατόμων, λειτουργία που από τη μια μεσολαβεί ανάμεσα στη σχεδιασμένη προσφορά και τις ανάγκες των ενδιαφερόμενων και από την άλλη προλαμβάνει και αντιμετωπίζει ατομικά μαθησιακά προβλήματα. Σε ένα πρώτο επίπεδο το άτομο βοηθιέται να ξεπεράσει δυσκολίες, ενώ σε ένα δεύτερο οι ίδιες οι δυσκολίες που εντοπίστηκαν στο συμβουλευτικό στάδιο, γίνονται σημεία αναφοράς για το σχεδιασμό προγραμμάτων, τα οποία θα ανταποκρίνονται κατά το δυνατόν καλύτερα στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων (Krüger 1984, 259). Η συμβουλευτική παρέμβαση μπορεί να εντοπιστεί ως δράση σε τρία χρονικά στάδια: (α) Πριν από την επιλογή εκπαιδευτικού προγράμματος: η συμβουλευτική εδώ παρέχεται με τη μορφή πληροφόρησης⁴ ή βοήθειας στη λήψη απόφασης, σε ατομικό επίπεδο. (β) Κατά την υλοποίηση του προγράμματος: στο στάδιο αυτό παρέχεται βοήθεια για την αντιμετώπιση προβλημάτων που ανακύπτουν στο πλαίσιο της παρακολούθησης του προγράμματος και (γ) Μετά τη λήξη

3. Για τις εξελικτικές θεωρίες επαγγελματικής επιλογής και τα άλλα θεωρητικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης βλ. ενδεικτικά Κάντας & Χαντζή 1991, Busshoff 1992, Papavassiliou-Alexiou, I. 1996, Δημητρίου 2003.

4. Στην εποχή της τεχνολογίας κρίνεται απαραίτητο το μεγαλύτερο μέρος της πληροφόρησης να παρέχεται μέσα από την αξιοποίηση ηλεκτρονικών συστημάτων πληροφόρησης (π.χ. δημιουργία και σύνδεση βάσεων δεδομένων). Για την οργάνωση και λειτουργία ενός μοντέλου ηλεκτρονικής παροχής πληροφοριών στο χώρο της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης σε σύνδεση με την Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση Ενηλίκων βλ. Eckert 1997, 71-122.

του εκπαιδευτικού προγράμματος: σκοπός της συμβουλευτικής στο σημείο αυτό είναι βοηθήσει το άτομο να ενταχθεί στην αγορά εργασίας, οπότε επιτυγχάνεται η σύνδεση της εκπαίδευσης με την απασχόληση.

Η ανάγκη για συμβουλευτική γίνεται καλύτερα κατανοητή, αν παρουσιάσουμε την εικόνα του ενήλικου ατόμου, που αποτελεί τον δυνάμει συμμετέχοντα σε μέτρα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης αλλά και τον συμβουλευόμενο: ο ενήλικος, που μπορεί να είναι ο εργάτης που απειλείται από την ανεργία, ο μακροχρόνια άνεργος, η γυναίκα που μετά από χρόνια απουσίας επιθυμεί να επιστρέψει στο επάγγελμα, ο επιστήμων που ζητά περαιτέρω εξειδίκευση για να βελτιώσει το επαγγελματικό προφίλ του, βρίσκεται, σε κάθε περίπτωση, μπροστά σε μια νέα, άγνωστη και σύνθετη κατάσταση. Αυτή η κατάσταση, ανάλογα με τη βαρύτητα της κάθε περίπτωσης, μπορεί υποκειμενικά να βιώνεται ως φάση ανασφάλειας ή και κρίση ταυτότητας. Ο K. Geissler (2000, 46 κ.ε.) περιγράφει παραστατικά την τρομακτική πίεση που ασκείται καθημερινά στα άτομα για νέα μάθηση, η οποία δεν έχει τέλος, εφόσον οι τεχνολογικές εξελίξεις είναι ταχύτατες. Μέτρα συμβουλευτικής και καθοδήγησης θεωρούνται ως μια ανακούφιση από την καθημερινή πίεση για λήψη αποφάσεων, προκειμένου τα άτομα να ανταποκριθούν στις αυξανόμενες απαιτήσεις για πολλαπλές γνώσεις και δεξιότητες. Το άτομο είτε δεν γνωρίζει καθόλου τις δυνατότητες που του προσφέρονται ή μπορεί να βρίσκεται μπροστά σε μια πληθώρα εκπαιδευτικών δυνατοτήτων που του δημιουργεί σύγχυση. Ερωτή-

ματα όπως: «πράττω άραγε το σωστό, θα τα καταφέρω πάλι στα θρανία, μήπως ματαιοπονώ;» καθώς και προβλήματα λόγω ανειλημμένων υποχρεώσεων είναι συνηθισμένα. Η απόφαση για συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης δημιουργεί την ελπίδα στο άτομο ότι η μάθηση θα μειώσει την κοινωνική και ψυχολογική πίεση που υφίσταται, με άλλα λόγια το προς μάθηση αντικείμενο αλλά και η αλληλεπίδραση στην ομάδα των συνεκπαιδευόμενων θα δώσει λύση στα προβλήματα.

Η παρέμβαση της Συμβουλευτικής είναι σημαντική για το άτομο. Η απουσία βοηθητικών μέτρων για έναν πρώτο προσανατολισμό και πληροφόρηση, είναι ικανή να απομακρύνει ένα μεγάλο μέρος δυνάμει ενδιαφερόμενων από τους στόχους τους. Τα άτομα αυτά, λόγω απουσίας στήριξης την κατάλληλη στιγμή, μπορεί να μην καταφέρουν να βρουν καν το δρόμο προς τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά, η ανάγκη για συμβουλευτική διατηρείται και όταν το άτομο μόνο του ή με καθοδήγηση αποφασίσει να ενταχθεί σε κάποιο πρόγραμμα. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει σε αυτή την περίπτωση σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία. Για τους ενήλικες, οι οποίοι εδώ και μεγάλο χρονικό διάστημα δεν είναι συνηθισμένοι σε συνθήκες μάθησης, η συμμετοχή σε κάποιο πρόγραμμα αποτελεί καινούρια κατάσταση και δεν είναι άμοιρη προβλημάτων. Για παράδειγμα, η πρόωγη αποχώρηση από το πρόγραμμα, συχνό φαινόμενο σε προγράμματα για ενήλικες, οφείλεται, τις περισσότερες φορές, σε ελλιπή πληροφόρηση, σε πιθανή απογοήτευση των προσδοκιών του εκπαι-

δευόμενου και σε εξωτερικές, μη προβλέψιμες ή προσωπικές δυσκολίες.

III. Ο Ενήλικος Εκπαιδευόμενος: Χαρακτηριστικά και Προϋποθέσεις Μάθησης

Για να έχει πιθανότητες επιτυχίας η συμβουλευτική παρέμβαση, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η γνώση, κατανόηση και συνεκτίμηση, από την πλευρά του Συμβούλου, των βασικών χαρακτηριστικών του ενήλικου εκπαιδευόμενου. Ο ενήλικος δεν αντιμετωπίζεται ως απλός κοινωνικός αποδέκτης των μέτρων της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, ούτε ως απλό μέλος μιας ομάδας συμμετεχόντων, αλλά ως μοναδική προσωπικότητα με την ατομική της ιστορία, τις ικανότητες, τα κίνητρα και τα προβλήματα της. Ειδικότερα για το ρόλο της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού είναι καθοριστικά τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Rogers 1999, 81-108, Κόκκος 1999, 55 κ.ε.):

1. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι διακατέχονται από μια διάθεση αυτενέργειας και επιθυμούν να συμμετέχουν ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης. Ήδη αναφερόμαστε στο κεντρικό σημείο της Ανδραγωγικής θεωρίας του Knowles⁵. Η ενηλικιότητα, κατά τον Knowles, συνάδει με την τάση των ατόμων για αυτοκαθορισμό, χειραφέτηση και συμμετοχή στα μαθησιακά δρώμενα. Ο ενήλικος επιθυμεί να αντιμετωπίζεται ως υπεύθυνος

άνθρωπος. Προτιμά να ζητείται η γνώμη του. Αμφισβητεί συχνά στόχους και περιεχόμενα ενός προγράμματος, αντιπροτείνει εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτή όχι ως αυθεντία αλλά ως συνάδελφο με εξειδικευμένες γνώσεις ή και κάποιες φορές τον αμφισβητεί. Υπάρχει βέβαια και η αντίθετη περίπτωση, όπου οι εκπαιδευόμενοι υιοθετούν παθητικούς ρόλους, θέλουν μόνο να ακούν και να μαθαίνουν χωρίς συμμετοχή, και φτάνουν μάλιστα στην αντίδραση, όταν ο εκπαιδευτής τους παρακινεί να συμμετέχουν. Στο σημείο αυτό μπορεί να ασκηθεί κριτική στη θέση του Knowles για διάθεση αυτοκαθορισμού και ενεργητικής συμμετοχής στη μάθηση των ενηλίκων. Ο Knowles δεν έλαβε υπόψη ότι εξωτερικά προβλήματα ή εσωτερικές δυσκολίες (άγχος απόρριψης, εμμονή σε έναν τρόπο μάθησης κλπ.) οδηγούν συχνά τον ενήλικο στην παθητικότητα, στην οποία μάλιστα εμμένει σθεναρά (Brookfield 1986, 90-122, Jarvis 1995, 90-94). Εκεί η Συμβουλευτική είναι αναγκαίο να αναζητήσει τα αίτια ή και να παρέμβει ατομικά ή σε επίπεδο ομάδας.

2. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι προσέρχονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα με συγκεκριμένους στόχους αλλά και προσδοκίες. Οι ενήλικοι δεν αποφασίζουν να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης τυχαία. Όταν αποφασίσουν να συμμετάσχουν, η επιλογή αυτή σχετίζεται με συγκεκριμένους στόχους οι οποίοι μπορεί να είναι επαγγελματικοί,

5. Ο M. Knowles παρουσίασε τις βασικές θέσεις του για την εκπαίδευση ενηλίκων το 1978 με το βιβλίο του «The Adult Learner: A Neglected species» και τις επέκτεινε το 1984 στο «Andragogy in Action» και το 1989 στο «The Making of an Adult Educator».

π.χ. επαγγελματική αποκατάσταση ή επαγγελματική ανέλιξη, στόχοι ανταπόκρισης σε κοινωνικούς ρόλους, π.χ. αυτόν του γονέα, στόχοι προσωπικής ανάπτυξης, π.χ. διεύρυνση ενδιαφερόντων, ανακάλυψη εαυτού, στόχοι απόκτησης κύρους. Ο ρόλος της Συμβουλευτικής στο σημείο αυτό επικεντρώνεται στην αποσαφήνιση των στόχων που θέτει ο μελλοντικός εκπαιδευόμενος ή, στην περίπτωση που αυτοί δεν είναι σαφώς διαμορφωμένοι, στην ίδια τη στοχοθεσία, ώστε η τελική επιλογή του προγράμματος να προλάβει απογοητεύσεις, εμπόδια στη μάθηση ή και αποχώρηση από το πρόγραμμα.

3. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο αξιών, εμπειριών και γνώσεων. Κάθε νέο αντικείμενο που συναντά ο ενήλικος, το αντιλαμβάνεται μέσα από το πρίσμα της εμπειρίας και των γνώσεων που ήδη διαθέτει, οπότε ή βοηθιέται στη μάθηση ή πολλές φορές οι προϋπάρχουσες εμπειρίες μπορεί να διαστρεβλώσουν την πρόσληψη των νέων μηνυμάτων. Η πραγματικότητα αυτή πρέπει να γίνει σεβαστή σε ένα στάδιο Συμβουλευτικής. Προϋποθέτει την επίγνωση του γεγονότος ότι ο ενήλικος συμβουλευόμενος έχει δικαίωμα να συμμετέχει, να γνωρίζει, να κρίνει με βάση το φορτίο σε γνώσεις και εμπειρίες που «κουβαλάει» μαζί του.

4. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν διαμορφωμένους τρόπους μά-

θησης. Από τη μέχρι τώρα θητεία του στην εκπαίδευση (το σχολείο, πανεπιστήμιο, επιμόρφωση, ξένες γλώσσες κλπ.) ο ενήλικος έχει αποκρυσταλλώσει μια αντίληψη σχετικά με τον τρόπο μάθησης και επιμένει να τον ακολουθεί: ενδεικτικά αναφέρω την παθητική ακρόαση, την ατομική μελέτη-αυτομόρφωση ή την ενεργητική μάθηση. Η επιλογή, ωστόσο, δεν σημαίνει αυτόματα και αποτελεσματικότητα: συχνά υπάρχει τέτοια προσκόλληση και εμμονή, ώστε να δημιουργούνται σοβαρές δυσλειτουργίες στη μαθησιακή διαδικασία. Ο ρόλος της συμβουλευτικής συνίσταται στο να βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο να οδηγηθεί σε άλλες πιο αποτελεσματικές, για τη φάση που βρίσκεται, επιλογές. Πρόκειται δηλαδή για την *απομάθηση* (Rogers 1999, 279-281), σημαντική λειτουργία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων που επιτυγχάνεται κατεξοχήν μέσω συμβουλευτικής καθοδήγησης.

5. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν ποικίλα εμπόδια στη μάθηση: άλλα οφείλονται στην κακή οργάνωση του προγράμματος, άλλα προκύπτουν από κοινωνικές υποχρεώσεις των εκπαιδευόμενων που τους αποσπούν από το στόχο της μάθησής⁶. Υπάρχουν επίσης εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η έλλειψη αυτοπεποίθησης, το άγχος κλπ. Όταν η πίεση από τις εσωτερικές δυσκολίες είναι μεγάλη, οι ενήλικοι διαμορφώνουν συχνά μηχανισμούς άμυ-

6. Θα αναφέρω –από την εμπειρία μου ως Συμβούλου-Καθηγήτριας στο ΕΑΠ– το παράδειγμα των σπουδαστών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Οι συμμετέχοντες στην Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση είναι στη συντριπτική πλειοψηφία άτομα με πολλές υποχρεώσεις (εργασία, οικογένεια) και καταβάλλουν εξαιρετικά μεγάλη προσπάθεια για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις των σπουδών τους. Δεν είναι λίγες οι φορές (ποσοστό περ. 20%) που, μην αντέχοντας το φόρτο, εγκαταλείπουν.

νας και παραίτησης, προκειμένου να μην αμφισβητηθούν ή και να μην αλλιάξουν συνήθειες⁷.

Από όσα μέχρι στιγμής αναπτύξαμε, διαπιστώνονται οι βασικοί τομείς συνεισφοράς της Συμβουλευτικής στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Η Συμβουλευτική καλείται να συνεισφέρει έτσι ώστε η εκπαιδευτική προσφορά να προσανατολίζεται περισσότερο προς το άτομο και να επικεντρώνεται στις ανάγκες και τα προβλήματα που σχετίζονται με τη μάθησή του. Οφείλει να προσφέρει τις υπηρεσίες της με σκοπό τη δημιουργία μεγαλύτερης ισότητας ευκαιριών, κυρίως μέσα από τον περιορισμό της εκπαιδευτικής και κοινωνικής διάκρισης. Συμβάλλει στην ώθηση για εκπαίδευση και επομένως στη μείωση κοινωνικών και δομικών φραγμών απέναντι στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, οι οποίες συναντώνται ιδιαίτερα στις ειδικές ομάδες-στόχους και τις μειονεκτούσες, ως προς την εκπαίδευση, πληθυσμιακές ομάδες.

Η δράση της Συμβουλευτικής έχει, κατά συνέπεια, τρεις αποδέκτες: α) το άτομο, β) το εκπαιδευτικό σύστημα και γ) το χώρο της απασχόλησης. Οι προσδοκίες των τριών αυτών μερών δεν ταυτίζονται πάντοτε, γεγονός που δυσχεραίνει το έργο της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού. Τα άτομα επιθυμούν μια άριστη Συμβουλευτική αναφορικά με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές δυνατότητες, περιμένουν βοήθεια στη λήψη απόφασης για εκπαιδευτικά θέματα, βοήθεια για την αντιμετώπιση προβλημάτων και εμποδίων στη μάθηση είτε ακόμη βοήθεια για να αξιοποιήσουν

τις ικανότητές τους. Το εκπαιδευτικό σύστημα, από την άλλη, αξιώνει από τη Συμβουλευτική να επιτύχει μια καλύτερη προσαρμογή των συμμετεχόντων στα δεδομένα αυτού του συστήματος και ακόμη να καταφέρει κάποιες φορές να προσαρμόσει τις ανάγκες των ατόμων στην υπάρχουσα προσφορά. Τέλος, η αγορά εργασίας έχει την προσδοκία από τη Συμβουλευτική να διευκολύνει τη μετάβαση από την εκπαίδευση στην απασχόληση και να συμβάλει σε μια σύγκλιση των εφοδίων (γνώσεις, δεξιότητες) που παρέχει η εκπαίδευση με τα απαιτούμενα στην απασχόληση προσόντα. Η αρμονική σύζευξη των παραπάνω είναι ένας από τους πιο δύσκολους και απαιτητικούς στόχους της Συμβουλευτικής (Tippelt 1997α, 7-8).

III. Φορείς Συμβουλευτικής στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Δυο γενικές κατηγορίες φορέων Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού μπορούμε να διακρίνουμε: Η πρώτη κατηγορία, που είναι και η πιο ξεκάθαρη δομικά και θεσμικά, είναι η Συμβουλευτική που παρέχεται κεντρικά από συγκεκριμένες υπηρεσίες και καλύπτει τις ανάγκες σε εθνικό επίπεδο. Στην Ελλάδα τέτοιες είναι οι νεοσυσταθείσες υπηρεσίες Συμβουλευτικής στα Κέντρα Προώθησης της Απασχόλησης του ΟΑΕΔ (ΚΠΑ), τα Κέντρα Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (ΚΕΣΥΥ), Γραφεία ενημέρωσης ανέργων και επιχειρήσεων στην τοπική αυτοδιοίκηση κλπ. Τα θέματα-

7. Η J. Rogers (1989, 9) κατατάσσει την αγωνία για τη γελοιοποίηση και την απόρριψη στα βασικότερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων.

προβλήματα με τα οποία ασχολούνται είναι: (α) ερωτήσεις για εκπαιδευτικά προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, (β) θέματα για την αγορά εργασίας, τις συνθήκες τοπικής αγοράς εργασίας, τις δυνατότητες απασχόλησης μετά από την ολοκλήρωση ενός προγράμματος κατάρτισης, (γ) θέματα ανάπτυξης της προσωπικότητας του συμβουλευόμενου, (δ) δυνατότητες οικονομικής ενίσχυσης από τις υπηρεσίες απασχόλησης, (ε) νομικά θέματα, (στ) εύρεση εργασίας, (ζ) επαγγελματικός επαναπροσανατολισμός και (η) επανατοποθέτηση στην απασχόληση μετά από περίοδο ανεργίας.

Περισσότερο ενδιαφέρον ωστόσο, από παιδαγωγική σκοπιά, παρουσιάζει η παροχή Συμβουλευτικής από τους ίδιους τους φορείς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ενδεικτικά αναφέρω τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, την τοπική αυτοδιοίκηση, τη Γενική Γραμματεία Ασικής Επιμόρφωσης, τις εταιρείες και τους οργανισμούς που παρέχουν ενδοεπιχειρησιακή επιμόρφωση. Το ρόλο του Συμβούλου σε αυτές τις περιπτώσεις δεν αναλαμβάνουν ειδικά εντεταλμένοι σύμβουλοι, αλλά άτομα που εργάζονται ως διευθυντές, ως υπεύθυνοι κατάρτισης ή ως εκπαιδευτές. Στην προκειμένη περίπτωση η Συμβουλευτική αποτελεί μια από τις αρμοδιότητες που καλείται σε καθημερινή βάση να επιτελέσει ο εκπαιδευτής ενηλίκων (Preece 2001, 114-115).

Τα παραδείγματα που ακολουθούν καθιστούν σαφέστερη την παραπάνω θέση:

1. Όταν ένας ενδιαφερόμενος απευθυνθεί στο Διευθυντή ή τον Υπεύθυνο Κατάρτισης ενός ΚΕΚ, για

να πληροφορηθεί σχετικά με τα προγράμματα εκπαίδευσης, πρόκειται για παροχή Συμβουλευτικής σε επίπεδο πληροφόρησης. Η παρέμβαση αυτή μπορεί, εκκινώντας από απλή πληροφόρηση, να μετατραπεί σε ατομική συμβουλευτική, όταν ο ενδιαφερόμενος εκφράσει προβληματισμούς για την επιλογή του προγράμματος, δίνοντας παράλληλα και στοιχεία για την προσωπική του κατάσταση, π.χ. ποιοι λόγοι τον ωθούν να παρακολουθήσει το πρόγραμμα κλπ.

2. Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής ενός προγράμματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων πολλοί από τους εκπαιδευόμενους θα συναντήσουν δυσκολίες στη μάθηση. Η αντιμετώπιση των προβλημάτων, η συνεκτίμηση των δυσκολιών και η στήριξη των ατόμων είναι καθαρή παροχή Συμβουλευτικής και σε μια πρώτη, τουλάχιστον, φάση παρέχεται από τον εκπαιδευτή, στο πλαίσιο του προγράμματος εκπαίδευσης. Δεν είναι τυχαίο ότι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο χαρακτηρίζει τους συνεργάτες του ως Συμβούλους-Καθηγητές και μάλιστα προτάσσει την έννοια του Συμβούλου έναντι εκείνης του Καθηγητή.

Στο σημείο αυτό πρέπει να επιμείνουμε. Εάν συνειδητοποιήσουμε το γεγονός ότι τελικά το μεγαλύτερο μέρος του συμβουλευτικού έργου παρέχεται καθημερινά και άτυπα από τους ίδιους τους εκπαιδευτές ενηλίκων, αντιλαμβανόμαστε τη σημασία του για την εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτών. Στην τελική αναφορά μας μελέτης 14 χωρών του ΟΟΣΑ για τη μετάβαση από την εκπαίδευση στην εργασία (2000) επισημάνθηκε η αδυναμία που υπάρχει σε πολλές χώρες

ως προς την οργάνωση υπηρεσιών πληροφόρησης και καθοδήγησης και η χαμηλή προτεραιότητα που τους δίνεται στο πλαίσιο εθνικών προσεγγίσεων για τη μετάβαση των νέων στην απασχόληση (Sweet 2000)⁸. Ειδικά στην Ελλάδα, όπου ο τομέας που εξετάζουμε βρίσκεται ακόμη στα πρώτα του βήματα, τόσο θεσμικά όσο και στην πράξη, η Συμβουλευτική εκ των πραγμάτων καταλήγει να αποτελεί ευθύνη και έργο των Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Κατά συνέπεια, είναι αναγκαίο τα πρόσωπα που θα ασχοληθούν με τη διδασκαλία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, ανεξαρτήτως ειδικότητας και αντικειμένου, να προετοιμαστούν ειδικά και για συμβουλευτικές αρμοδιότητες. Και επειδή η Συμβουλευτική πρέπει να έχει παιδαγωγικό-καθοδηγητικό χαρακτήρα, προς αποφυγή μιας μονοδιάστατης θεωρητικής ψυχολογικής προσέγγισης, είναι απαραίτητο να εισαχθεί στα προγράμματα σπουδών των μελλοντικών παιδαγωγών-συνεργατών και ακόμη περισσότερο, να αποτελέσει μέρος των προγραμμάτων Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών⁹.

Φυσικά, όλα τα παραπάνω δεν θα ανατρέσουν μια βασική θέση, ότι η καλύτερη εκπαίδευση στη Συμβου-

λευτική δεν είναι δυνατόν να παρέχει όλες τις γνώσεις και κυρίως όλα τα προσόντα που απαιτούνται στη συμβουλευτική εργασία. Αντίθετα, πολλά από αυτά μαθαίνονται μέσω της αρχής του *learning by doing* κατά τη διάρκεια της άμεσης εργασίας και επαφής με τον συμβουλευόμενο. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε εμπειρική έρευνα που διεξήχθη στη Γερμανία σε ανάθεση από το Ομοσπονδιακό Υπουργείο Παιδείας και Επιστήμης (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft), οι ερωτώμενοι φορείς ανέφεραν ως πολύ σημαντικές προσωπικές προϋποθέσεις για τη δραστηριότητα του Συμβούλου, μια ευρεία γενική παιδεία, ευαισθησία για τα ενδιαφέροντα και ετοιμότητα για διαρκή επιμόρφωση (Tippelt 1997α, 26). Σε τέτοιου είδους απαιτήσεις δεν μπορεί να ανταποκριθεί με πληρότητα μια εκπαίδευση όσο εξειδικευμένη και διαφοροποιημένη κι αν είναι.

IV. Προσανατολισμός της ΣΥΠ σε Πληθυσμούς Στόχους

Βασική αποστολή της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, και ειδικότερα της

8. Παρόμοια σημεία εντοπίστηκαν και στη μελέτη των Watts & van Esbröck (1998). Βλ. Preece 2001, 109 & 115κ.ε.

9. Στο επίπεδο των βασικών σπουδών τα μαθήματα είναι σε θέση να στοχεύουν στη μετάδοση βασικών δεξιοτήτων, όπως γενικές αρχές της Συμβουλευτικής, αναλύσεις συμβουλευτικών συναντήσεων αλλά και εξάσκηση της συμπεριφοράς κατά τη συμβουλευτική συνέντευξη. Σε ένα πιο προχωρημένο επίπεδο, π.χ. μεταπτυχιακών σπουδών ΕΑΠ ή επιμόρφωσης (εκπαίδευση εκπαιδευτών) μπορούν να ενσωματωθούν πιο εξειδικευμένες γνώσεις συμβουλευτικής που να αφορούν π.χ. παιδαγωγικές-διαγνωστικές αρμοδιότητες (Krüger 1984, 270). Η ΣΥΠ έχει ήδη συμπεριληφθεί στα προγράμματα σπουδών ορισμένων πανεπιστημιακών τμημάτων. (π.χ. Τομέας Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής ΕΚΠΑ, Τμήμα Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας), ενώ τα τελευταία χρόνια υπάρχουν προγράμματα μεταπτυχιακού επιπέδου με αντικείμενο την ΣΥΠ (μεταπτυχιακό πρόγραμμα Συμβουλευτική & Επαγγελματικός Προσανατολισμός, ΕΚΠΑ, Πρόγραμμα Εξειδίκευσης ΣΥΠ στη ΣΕΛΕΤΕ).

Συμβουλευτικής στο χώρο αυτό, είναι η καθολικότητα της προσφοράς της, η ανάγκη δηλαδή να ανταποκρίνεται στην απαίτηση για μάθηση όλων των μελών της κοινωνίας. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων συνδέθηκε εξ αρχής με την παράδοση ενός εκδημοκρατισμού της κοινωνίας με σκοπό να συμβάλει, μέσω της εκπαίδευσης, στη μείωση της κοινωνικής αδικίας και ανισότητας. Εφόσον η προσφορά σε προγράμματα απευθύνεται σε συγκεκριμένους κάθε φορά αποδέκτες, πρέπει και η πράξη της Συμβουλευτικής, αντίστοιχα, να πραγματοποιείται σε σχέση με αυτές τις ομάδες των αποδεκτών. Στη συμβουλευτική πράξη λαμβάνονται υπόψη οι υποκειμενικές προϋποθέσεις των συμμετεχόντων, τα κενά και οι ανάγκες των συγκεκριμένων πληθυσμιακών ομάδων έτσι ώστε τα συμπεράσματα να χρησιμεύσουν και στον σχεδιασμό των κατάλληλων προγραμμάτων κατάρτισης Ενηλίκων. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι η συμμετοχή σε ανάλογα προγράμματα αυξάνει συνεχώς στις μέρες μας, παραμένει πραγματικότητα ότι το μεγαλύτερο μέρος του ενήλικου πληθυσμού δεν συμμετέχει σε κάποιο πρόγραμμα, με άλλα λόγια η προσφορά δεν φτάνει σε όλες τις ομάδες πληθυσμού. Αυτό αποτελεί πρόκληση για τη Συμβουλευτική, η οποία μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά, λαμβάνοντας υπόψη ότι το επίπεδο εκπαίδευσης και απασχόλησης, η ηλικία, το φύλο, η γεωγραφική περιοχή, η εθνικότητα αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή στην εκπαίδευση.

Στην Ελλάδα το μεγαλύτερο σώμα προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στη χώρα μας χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση, σχεδιάζεται από το Υπουργείο Εργασίας και υλοποιείται από πιστοποιημένα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ). Τα προγράμματα αυτά που αφορούν, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, προκατάρτιση, αρχική επαγγελματική κατάρτιση, συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας έχουν ως βασικό στόχο την καταπολέμηση της ανεργίας και την ομαλή ένταξη στο χώρο της εργασίας ομάδων πληθυσμού που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό¹⁰. Ποιες είναι όμως εκείνες οι ομάδες, προς τις οποίες πρέπει να στραφεί εξειδικευμένα η δράση της Συμβουλευτικής; Τέτοιες ομάδες είναι:

- Άνεργοι και μακροχρόνια άνεργοι
- Γυναίκες που μετά από διακοπή της απασχόλησής τους για λόγους ανατροφής παιδιών επιθυμούν να επανενταχθούν στο χώρο της εργασίας
- Άτομα με ειδικές ανάγκες
- Μετανάστες-Πολινοστούντες-Πρόσφυγες,
- Φυλακισμένοι-Αποφυλακισμένοι-Ανήλικοι Παραβάτες,
- Αποθεραπευμένοι-Πρώην χρήστες,
- Άτομα με πολιτισμικές ή θρησκευτικές ιδιαιτερότητες (μουσουλμάνοι, τσιγγάνοι)
- κάτοικοι απομακρυσμένων-υποβαθμισμένων περιοχών

10. Ειδικά για τη συμβολή της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού στην αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού βλ. Φασιολάς 2003, 603-622.

Όλες οι παραπάνω ομάδες έχουν ιδιαίτερη ανάγκη από διαφοροποιημένη συμβουλευτική στήριξη σε πολλαπλά επίπεδα. Στα Κέντρα Προώθησης της Απασχόλησης του ΟΑΕΔ παρέχεται εξατομικευμένη συμβουλευτική σε ανέργους και μακροχρόνια ανέργους. Στόχος της νέας αυτής προσέγγισης που καλείται «Συμβουλευτική και Προσανατολισμός στην Απασχόληση» είναι να βοηθηθεί ο άνεργος στις αποφάσεις του για κατάρτιση ή αναζήτηση εργασίας, ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του. Παράλληλα, προσφέρονται προγράμματα αναζήτησης εργασίας όπου διδάσκονται οι τεχνικές εξεύρεσης εργασίας και αναπτύσσονται οι αντίστοιχες δεξιότητες. Ειδικά για την υλοποίηση προγραμμάτων αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού, λειτουργούν τα Κέντρα παροχής Συνοδευτικών-Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (ΚΕΣΥΥ), ανά ομάδα στόχο. Τα ΚΕΣΥΥ, σε εταιρική σχέση με τα ΚΕΚ, υλοποιούν προγράμματα και αναπτύσσουν δραστηριότητα στην αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού. Έργο των υπηρεσιών αυτών είναι η κοινωνική και ψυχολογική στήριξη των συμμετεχόντων στα προγράμματα αλλά και των οικογενειών τους και συγκεκριμένα η ατομική και ομαδική συμβουλευτική, οι ενέργειες ευαισθητοποίησης του κοινού και των εργοδοτών (Κομνηνού 1999, 38).

* Τρεις επισημάνσεις είναι εδώ απαραίτητες: Κατ' αρχήν είναι σαφές ότι, όπως διαφοροποιημένες είναι οι ανάγκες των ομάδων αυτών, το ίδιο διαφοροποιημένα πρέπει να γίνεται η συμβουλευτική παρέμβαση. Οι παλιννοστούντες, για παράδειγμα, αποτε-

λούν ειδική ομάδα πληθυσμού στην Ελλάδα, με πολλαπλές ανάγκες (π.χ. προβλήματα οικονομικά, γλώσσας, κοινωνικής ενσωμάτωσης κλπ) και η πολιτεία καλείται να πάρει συγκεκριμένα μέτρα για να διευκολύνει την ένταξη αυτών των ανθρώπων σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής. Διαφορετική πάλι οφείλει να είναι η συμβουλευτική προσέγγιση ομάδων ενήλικων τσιγγάνων πριν και κατά τη συμμετοχή τους σε προγράμματα π.χ. αλφαριθμητισμού. Ο σύμβουλος εδώ θα λάβει υπόψη του την ενδεχόμενη άρνηση προς τη γνώση και την εμμονή στα παραδοσιακά σχήματα, καθώς και τις έντονες στερεοτυπικές αντιλήψεις για τη συμμετοχή του γυναικείου φύλου στη μάθηση. Άλλες μέθοδοι τέλος θα ακολουθηθούν κατά τη συμβουλευτική παρέμβαση σε ομάδες αποφυλακισμένων ατόμων, όπου η προσπάθεια θα επικεντρωθεί στην ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος και στην άρση των προκαταλήψεων απέναντι στα άτομα αυτά.

Παράλληλα, η υλοποίηση της ΣΥΠ πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα και τον τρόπο ζωής που απορρέει από αυτά. Σύμφωνα με τον Timpelt (1997β, 53-69) τα εκάστοτε κοινωνικά περιβάλλοντα έχουν και ιδιαίτερα ενδιαφέροντα για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διαμορφώνουν και αντίστοιχα διαφοροποιημένη ανάγκη για συμβουλευτική. Αναφέρονται έτσι οχτώ διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα: 1. συντηρητικό-αξιώσεων, 2. μικροαστικό, 3. παραδοσιακό εργατικό, 4. εργατικό χωρίς παράδοση, 5. νεο-εργατικό, 6. περιβάλλον με τάσεις κοινωνικής ανόδου, 7. τεχνοκρατικό-φιλελεύθερο, 8. ηδονιστικό, 8. εναλ-

λακτικό. Ανάλογα με το περιβάλλον από το οποίο προέρχεται το άτομο, καθορίζεται και ο βαθμός στον οποίο έχει ανάγκη αλλά και απευθύνεται στις συμβουλευτικές υπηρεσίες. Η σχετική έρευνα που εκπονήθηκε στη Γερμανία έδειξε ότι καταρχήν όλα τα κοινωνικά περιβάλλοντα ενδιαφέρονται για τη ΣΥΠ. Ωστόσο τα μεσαία και τα χαμηλότερα στρώματα είναι εκείνα που έχουν τη μεγαλύτερη ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη.

Τέλος, μια πολύ σημαντική για το μέλλον της Συμβουλευτικής αρμοδιότητα των σχετικών υπηρεσιών είναι

να δοθεί δημοσιότητα στο έργο τους. Το κράτος καλείται να φροντίσει, ώστε να γίνουν γνωστές οι συμβουλευτικές υπηρεσίες που προσφέρει. Πρέπει να ενημερώνονται σωστά οι ομάδες πληθυσμού στις οποίες απευθύνονται τα προγράμματα και να γίνεται ανάλογη αξιοποίησή τους. Μέσα όπως η διαφήμιση, ο Τύπος, η διοργάνωση εκθέσεων ή και ενημερωτικών εκδηλώσεων θα συμβάλουν σημαντικά στην προβολή των αντίστοιχων υπηρεσιών και συνεπώς στην επίτευξη των στόχων της συμβουλευτικής.

- Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. Milton Keynes: Open University Press.
- Busshoff, L. (1992). «Berufswahl», στο: Bundesanstalt für Arbeit (επιμ.), *Handbuch zur Berufswahlvorbereitung*. Nürnberg, 77-89.
- Eckert, T. (1997). Datenbankgestützte Weiterbildungsinformation in der Weiterbildungsberatung, στο: T. Eckert, C. Schiersmann & R. Tippelt, *Beratung und Information in der Weiterbildung*. Hohengehren: Schneider, 71-122.
- Geissler, K. A. (2000). Zukunft lernen: Qualifizierung unter veränderten Bedingungen, στο: B. Jenschke – Bundesanstalt für Arbeit, Landesarbeitsamt Berlin-Brandenburg (επιμ.), *Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung. Neue Herausforderungen, Internationale Konferenz für Berufsberatung. Dokumentation*. Berlin, 40-53.
- Jarvis, P. (1995²). *Adult and Continuing Education. Theory and Practice*. London: Routledge.
- Knowles, M. (1978²) *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Co.
- Knowles, M. (1989). *The Making of an Adult Educator*. San Francisco: Jossey Bass
- Knowles, M. κ.ά. (1984). *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey Bass
- Krüger, W. (1984). Beratung als Aufgabe der Erwachsenenbildung, στο: E. Schmitz & H. Tietgens (επιμ.), *Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft, τόμ. 11: Erwachsenenbildung*. Stuttgart, 254-271
- Papavassiliou-Alexiou, I. (1996). *Berufswahlvorbereitung für Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland und in Griechenland. Ein Vergleich*. Frankfurt a. M: Peter Lang.
- Preece J. (2001). Facilitating access to learning: educational & vocational guidance, στο: Jarvis, P. (επιμ.), *The Age of Learning. Education and the Knowledge Society*. London: Kogan Page, 109-122.
- Rogers, J. (1989³). *Adults Learning*. Milton Keynes: Open University Press
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφρ. Μ. Κ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Sweet, R. (2000). Why the OECD is interested in guidance, counselling and information services στο: B. Jenschke – Bundesanstalt für Arbeit, Landesarbeitsamt Berlin-Brandenburg (επιμ.), *Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung. Neue Herausforderungen, Internationale Konferenz für Berufsberatung. Dokumentation*. Berlin, 82-85.
- Tippelt, R. (1997α). Beratung in der Weiterbildung: Grundlagen und Perspektiven, στο: T. Eckert, C. Schiersmann & R. Tippelt, *Beratung und Information in der Weiterbildung*. Hohengehren: Schneider, 1-69.
- Tippelt, R. (1997β). Sozialstruktur und Erwachsenenbildung: Lebenslagen, Lebensstile und soziale Milieus, στο: R. Brödel (επιμ.), *Erwachsenenbildung in der Moderne*, Opladen, 53-69.
- Watts, A. G. & Van Esbroeck, R. (1998). *New Skills and New Futures: Higher Education Guidance and Counselling Services in The European Union*. VUB Press: Fedora.
- Βεργίδης Δ. (1999). Κοινωνικός και οικονομικός ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα, στο Δ. Βεργίδης κ.ά., *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Κοινωνική και οικονομική λειτουργία*, Τόμ. Β, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 9-88.

- Γουδήρας, Β. Δ. (2001). Η Συμβουλευτική στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση. Τάσεις και προοπτικές στη σύγχρονη Ευρώπη, στο: Κ.Π. Χάρης, Ν.Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (επιμ.), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση. Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική*. Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Αθήνα: Ατραπός, 250-264.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2000), *Συμβουλευτική – Προσανατολισμός*, τόμ. Β'. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κάντας, Α., Χαντζή, Α. (1991), *Ψυχολογία της εργασίας. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, στοιχεία συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωπάκης, Μ. (2003). Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Εννοιολογικές διασαφίσεις, σκοποί και στόχοι, στο: Κασσωπάκης Μ. (επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Τυπωθείτω, 43-59.
- Κόγκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Το Πεδίο, οι Αρχές Μάθησης, οι Συντελεστές*, τόμ. Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κομνηνού, Μ. (1999). Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Ελλάδα, στο: Γ. Αναγνωστάκης κ.ά., *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Όψεις της πραγματικότητας*, τόμ. Ε'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 13-48.
- Φακιολάς, Ν. (2003). Συμβουλευτική-Επαγγελματικός Προσανατολισμός και κοινωνικός αποκλεισμός, στο: Κασσωπάκης Μ. (επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Τυπωθείτω, 603-622.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 68-69, Μάρτιος-Ιούνιος 2004, σσ. 119-133

*Ηλίας Παπαγεωργίου**

**ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ
ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΟΛΥΤΕΚΝΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΩΝ**

Με αυτή την εργασία ερευνήσαμε τον επαγγελματικό προσανατολισμό των παιδιών πολυτεκνων οικογενειών σε αγροτική και μάλιστα νησιωτική περιοχή της χώρας μας. Συγκεκριμένα, η έρευνά μας περιορίστηκε στις πηγές από τις οποίες προέρχονται οι επαγγελματικές πληροφορίες καθώς και στους παράγοντες που επηρεάζουν την τελική επιλογή επαγγέλματος αυτών των παιδιών.

Ερευνήσαμε το θέμα συγκριτικά με τις άλλες δύο κατηγορίες παιδιών, τα μοναχοπαιδιά και τα 2-3 αδέλφια, για να βρούμε αν υπάρχουν ιδιαιτερότητες στην προέλευση των επαγγελματικών πληροφοριών και στην επιλογή επαγγέλματος.

Δημοσιεύουμε στο τεύχος τούτο μόνο τα ευρήματα από το πρώτο μέρος της έρευνας, δηλ. τις πηγές επαγγελματικής πληροφόρησης των πολυτέκνων και γενικά των παιδιών αγροτικών περιοχών.

Τα σημαντικότερα ευρήματα είναι: Τα πολύτεκνα δέχονται το πλήθος των επαγγελματικών πληροφοριών από το σχολείο, ενώ οι δύο άλλες κατηγορίες παιδιών θεωρούν ως πρώτη πηγή πληροφοριών τους γονείς. Ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το πλήθος των πληροφοριών τα ποσά είναι ανάλογα. Η τελευταία πηγή πληροφόρησης είναι το ΚΕ-ΣΥΠ με ποσοστό 1,4%.

Λέξεις-κλειδιά: Πολύτεκνα, πηγές επαγγελματικής πληροφόρησης, αγροτικές περιοχές.

*Ilias Papageorgiou**

**OCCUPATIONAL INFORMATION
OF CHILDREN OF LARGE FAMILIES**

This search refers to the occupational choice of children of large families, particularly in rural areas and in islands. Our research especially deals with the sources of occupational information and with the factors that probably influence the occupational choice of young people of the above areas.

The search has been done in comparison to the other two categories of families: Those with one child, and those with two or three children. Our intention was to find out whether there are any differences among those categories or not.

The most important findings of this research are: The children of large families accept the majority of information from the school, whereas the rest of the children accept the majority of information from their parents. The quantity of information is relevant to the educational level of parents. The Services of Occupational Orientation are the last in the list of the factors that offer information to the pupils.

Key-words: Large families, sources of information, rural areas.

* Ο κ. Ηλίας Παπαγεωργίου είναι διδάκτωρ του Παν/μίου Αθηνών. Σήμερα υπηρετεί στην Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης Β. Αιγαίου ως Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Β/θμιας Εκπ/σης. e-mail: ilpapageor@sch.gr.

1. Εισαγωγή

Η επιλογή επαγγέλματος είναι ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο έφηβος. Ας θυμηθούμε το απόσπασμα του Πλάτωνα για τον προβληματισμό του Ηρακλή για το είδος του δρόμου που θα έπρεπε να ακολουθήσει. Το ερώτημα, λοιπόν, «Ποίαν οδόν τράπωμαι;», όχι μόνο παραμένει και σήμερα, αλλά με το πέρασμα των χρόνων γίνεται ακόμη δυσκολότερο και πολυπλοκότερο, λόγω των επιστημονικών, τεχνολογικών, κοινωνικών, οικονομικών αλλαγών και εξελίξεων. Π.χ. όλο και μεγαλύτερη εξειδίκευση, αυτοματισμός και τυποποίηση στην παραγωγή, μετακίνηση ανθρώπινων μαζών από χώρα σε χώρα για οικονομικούς, κυρίως, λόγους, ανεργία, κοινωνική κινητικότητα κλπ.) (Κρίβας, 2001). Κατά τον καθηγητή Μ. Κασσωτάκη, το πρόβλημα, ιδιαίτερα, της ανεργίας και οι γενικότερες δυσκολίες απασχόλησης των νέων έχουν σοβαρότατες επιπτώσεις τόσο στην ψυχολογική τους κατάσταση όσο και στις στάσεις τους απέναντι στην κοινωνία. Οι απογοητευμένοι που δοκιμάζουν, η ματαίωση των ονείρων και των φιλοδοξιών, επακόλουθα της παραπάνω κατάστασης, στα οποία προστίθενται, συχνά, και οξύτερα προβλήματα επιβίωσης και αντιμετώπισης των καθημερινών αναγκών και ψυχολογικές διαταραχές, μπορούν να δημιουργήσουν έντονες και βίαιες αντιδράσεις κατά του κοινωνικού κατεστημένου. Στην πρόληψη και την αντιμετώπισή τους, εκτός από την εξάλειψη των αιτιών που τα προκαλούν, μπορεί να συμβάλει η συμβουλευτική ψυχολογική υποστήριξη των νέων και γενικά

όσων αντιμετωπίζουν, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, εργασιακά προβλήματα.

Ο έφηβος-μαθητής των 16-18 ετών βρίσκεται σε μια χρονική στιγμή κατά την οποία καλείται να πάρει μια κρίση για τη μελλοντική του πορεία απόφαση – αν θα κατευθυνθεί ή όχι προς την Ανώτατη Εκπαίδευση – και για τα μέσα με τα οποία θα πραγματοποιήσει τους στόχους του. Στο βαθμό που η απόφασή του αυτή δεν είναι μια επιφανειακή - ευκαιριακή εκδήλωση, αλλά μια συνειδητή επιλογή, ενέχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να εξετάσει κανείς τους παράγοντες και τα πρόσωπα που την επηρεάζουν, τη στάση του άμεσα ενδιαφερομένου προς την όλη διαδικασία και την εσωτερική αναπαράσταση-εικόνα που έχει για τη μελλοντική του πορεία. Οι ψυχολογικές αυτές παράμετροι αποτελούν μέρος των παραγόντων που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της ταυτότητας του εφήβου, όπως τη σκιαγραφεί ο E. Erickson (1975).

Η έρευνα των παραπάνω προβληματισμών καθίσταται ιδιαίτερα επιτακτική στο τέλος το 20ού και στις αρχές του 21ου αιώνα, όταν εμφανίστηκαν νέα επαγγέλματα, λόγω της εξαιρετικά μεγάλης προόδου της τεχνολογίας, και ιδίως των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών. Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκαν έντονες κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις, αναπτύχθηκε τεχνολογικά και διευρύνθηκε η οικονομία της αγοράς, παρουσιάστηκαν αλλαγές σε όλους τους τομείς της ζωής και δράσης σε πλανητικό επίπεδο (Κρίβας, 2001). Αποτέλεσμα τούτου ήταν το εξής: οι νέοι, λόγω της ιδιосυγκρασίας τους να παρακολουθούν οτιδήποτε νέο συμβαίνει, φιλοδοξούν να ακολουθήσουν

ένα σχετικό και μοντέρνο επαγγελμα, αλλά είναι αμφίβολο αν οι γνώσεις τους για τα νέα επαγγέλματα είναι επαρκείς (Κρίβας, 2001).

Το πρόβλημα γίνεται εντονότερο, όταν πρόκειται για νέους αποφοίτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αγροτικών περιοχών. Το ίδιο μπορεί να υποθέσει κανείς και για πλήθος άλλων επαγγελματιών και σχολών που περιλαμβάνονται στο μηχανογραφικό δελτίο των αποφοίτων Λυκείων. Έτσι, οι νέοι δηλώνουν μεγάλο αριθμό σχολών, χωρίς να είναι βέβαιο αν και σε ποιο βαθμό γνωρίζουν το περιεχόμενο σπουδών της κάθε σχολής, τις πιθανότητες επαγγελματικής αποκατάστασης, τις συνθήκες εργασίας κλπ. Στόχος τους είναι να πετύχουν σε κάποια σχολή, ώστε να μη δώσουν την εντύπωση στη μικρή κοινωνία ότι είναι αποτυχημένοι! Το αποτέλεσμα είναι να μπαίνουν σε κάποια σχολή, να φοιτούν, και στην πορεία να διερωτώνται αν τελικά αυτή η σχολή τους ταιριάζει. Με άλλα λόγια, οι απόφοιτοι των Λυκείων που επιθυμούν να εισαχθούν σε κάποιο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, ενώ είναι υποχρεωμένοι να δηλώσουν σχολές επισημονικών και επαγγελματικών πεδίων, είναι ζήτημα αν διαθέτουν τις απαραίτητες πληροφορίες για καθεμιά από τις σχολές που δηλώνουν. Χαρακτηριστική είναι η ομολογία του Μάνου, ενός φοιτητή στο τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανολόγων και Μηχανικών Υπολογιστών στο Α.Π.Θ.: «Είμαι στο 2ο έτος του τμήματος, αλλά δυστυχώς συνειδητοποιώ ότι δεν είμαι ευχαριστημένος από τη σχολή μου... Δυστυχώς, αυτά τα σκέπτομαι τώρα που είμαι σε μια σχολή και μάλιστα στο 2ο έτος σπουδών! Για μένα όμως είναι καθοριστικό το να δω

το τι πραγματικά θέλω και να πάρω τη δύναμη να ακολουθήσω κάποιον κλάδο... μιας και δε θέλω να είμαι κάπου, απλά επειδή πέρασα εκεί. Θα σας ακούγονται παράξενα όλα αυτά, αλλά δυστυχώς μέχρι τώρα δεν έφαξα το τι πραγματικά θα ήθελα να κάνω, αλλά ακολουθούσα απλά αυτά που άκουγα από «ειδήμονες» περί επαγγελματικής αποκατάστασης... Δυστυχώς, σε αυτόν τον τομέα, και το σχολείο δεν έπαιξε το ρόλο που θα έπρεπε να είχε παίξει... Ζητώ συγγνώμη για το μεγάλο μέγεθος του e-mail μου και σας ευχαριστώ προκαταβολικά. Ελπίζω να μην ήμουν κουραστικός».

Πρόκειται για μια κραυγή απελπισίας, αν προσέξουμε ότι στις λίγες αυτές γραμμές που στάλθηκαν με e-mail στον υπεύθυνο ΚΕΣΥΠ της περιοχής που διεξήχθη η έρευνα, επαναλαμβάνεται η λέξη «δυστυχώς» τέσσερις φορές.

Μέσα σε μια τέτοια κατάσταση οικονομικών, επαγγελματικών, κοινωνικών αλλαγών και ψυχολογικών καταστάσεων είναι ανάγκη να ερευνήσουμε τις πηγές επαγγελματικής πληροφόρησης των πολυτέκνων και, γενικότερα, των νέων στις αγροτικές περιοχές καθώς και τους παράγοντες που, ενδεχομένως, επηρεάζουν τους νέους στην επιλογή επαγγέλματος. Το πρόβλημα συγκεντρώνεται στο μήνυμα του R. F. Mager «Αν δεν ξέρεις πού θέλεις να πας, θα φτάσεις εκεί που δεν ήθελες να πας».

Η εξέταση των παραπάνω θεμάτων αναμένουμε να οδηγήσει σε συμπεράσματα που θα τεκμηριώσουν την ανάγκη για καλύτερη ενημέρωση και επαγγελματική προετοιμασία των εφήβων. Ταυτόχρονα, θα χρησιμοποιηθούν για τη διαμόρφωση μιας συ-

νείδησης ικανής και πρόθυμης να μεταβεί από τη μια επαγγελματική δραστηριότητα σε μια παραπλήσια. Τούτο φαίνεται πως είναι απόλυτα αναγκαίο στη σημερινή εποχή, γιατί η επαγγελματική αβεβαιότητα και η αύξηση της ανεργίας μπορεί να προκαλέσουν επώδυνες οικονομικές, κοινωνικές, ψυχολογικές επιπτώσεις στα άτομα, εάν δεν είναι ενημερωμένα και προετοιμασμένα για ευέλικτες επαγγελματικές προσαρμογές (Κασσωτάκης, 1992). Τούτο μας υποχρεώνει να υποθέσουμε ότι η βασική υπόθεση για τη σωστή (όση υποκειμενικότητα και αν εμπεριέχει ο όρος) επιλογή επαγγέλματος είναι η έγκαιρη, έγκυρη και συνεχής ενημέρωση.

Και αν υποθέσουμε ότι η παραπάνω πραγματικότητα αφορά τους νέους ως σύνολο, το πρόβλημα γίνεται εντονότερο για τα παιδιά των παραμεθόριων, νησιωτικών και αγροτικών περιοχών. Και τούτο, γιατί, σύμφωνα με τα δεδομένα της Ελληνικής Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας (ΕΕΣΥ, 2000), επικρατεί η τάση για φυγή προς άλλες περιοχές της χώρας. Στη Λέσβο π.χ. μεταξύ 1971 και 1991 ο πληθυσμός μειώθηκε από 97.008 σε 87.151. Το φαινόμενο τούτο, και κυρίως τα αίτιά του, τα επισημαίνει, μεταξύ άλλων, ο καθηγητής της Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών Ι. Ν. Παρασκευόπουλος (1982). Ανάμεσα σ' αυτά τονίζεται η δυσκολία εξεύρεσης εργασίας στην επαρχία, η νοσοκομειακή περιθάλψη, η μόρφωση, η ψυχαγωγία, η αναζήτηση ευκαιριών για μια καλύτερη ζωή. Πέρα από αυτά, τα παραδοσιακά επαγγέλματα θα μειώνονται προοδευτικά, λόγω της αύξησης των γνώσεων και του αυτοματισμού (Κασσωτάκης, 1994).

II. Μέθοδος

1. Τόπος έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη στο ελληνικό νησί Λέσβος, ένα νησί που βρίσκεται στο ΒΑ Αιγαίο. Έχει πληθυσμό περίπου 100.000 κατοίκους, οι δε ασχολίες των κατοίκων είναι κυρίως αγροτικές. Τα τελευταία δέκα περίπου χρόνια παρατηρείται μια στροφή προς τα τουριστικά επαγγέλματα και προς τις υπηρεσίες (δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι).

2. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας συνίσταται σε 350 μαθητές και μαθήτριες της Β' και Γ' τάξης από όλα τα Ενιαία Λύκεια και τα ΤΕΕ του νησιού. Συγκεκριμένα είναι 145 αγόρια (41,40%) και 205 κορίτσια (58,60%). Από αυτά τα 92 (26,30%) είναι μοναχοπαίδια, τα 120 (34,30%) πολύτεκνα και τα 138 (39,40%) ανήκουν σε οικογένειες με 2-3 παιδιά.

Πρέπει να σημειώσουμε ότι στο νησί δεν υπάρχουν περιοχές απόλυτα αμυγείς ως προς την ασχολία των κατοίκων. Ένας αγρότης, για παράδειγμα, ασχολείται με τις αγροτικές εργασίες, αλλά το καλοκαίρι για 2-3 μήνες ασχολείται με τουριστικές επιχειρήσεις, π.χ. ενοικιάζει κάποια δωμάτια ή έχει κάποια καφετέρια ή εργάζεται ως εποχικός υπάλληλος σε κάποια μικροεπιχείρηση ή βοηθά κάποια συγγενικά του πρόσωπα κλπ. Το ίδιο συμβαίνει και με πολλούς υπαλλήλους, οι οποίοι στον ελεύθερο χρόνο τους ασχολούνται με γεωργικές ή κτηνοτροφικές ή άλλες εργασίες. Για το λόγο τούτο δεν είναι εύκολο να χαρακτηρίσει κανείς τις περιοχές προέλευσης των μαθητών με απόλυτη

ακρίβεια. Η δυσκολία αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι μπορεί ένα κεφαλοχώρι, όπου υπάρχει ένα Λύκειο, να χαρακτηρίζεται ως αστική ή ημιαστική περιοχή, αλλά το σύνολο των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο της περιοχής αυτής προέρχονται από μικρά και απομακρυσμένα χωριονάκια, στα οποία η μοναδική ασχολία των κατοίκων μπορεί να είναι η κτηνοτροφία ή η γεωργία ή η αλιεία.

Επιλέχτηκαν αυτές οι ηλικίες και αυτές οι τάξεις για τους εξής λόγους:

1. Στη Β' και Γ' Λυκείου τα παιδιά έχουν ήδη επιλέξει την κατεύθυνση μαθημάτων ειδικότητας που ακολουθούν, και, επομένως, υποτίθεται ότι γνωρίζουν την περιοχή επαγγελματιών που θα ακολουθήσουν.
2. Όλοι αυτοί οι μαθητές και μαθήτριες γνώρισαν την τελευταία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο έδινε ιδιαίτερη έμφαση στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό.

3. Συλλογή Δεδομένων

Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η δομημένη συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις δόθηκαν είτε άμεσα είτε (οι 30-40) τηλεφωνικά, λόγω της δυσκολίας να συναντήσει κανείς τους μαθητές που κατοικούν σε απομακρυσμένες περιοχές, για το λόγο ότι πολλοί από αυτούς ασχολούνται με τις εργασίες των γονέων τους (κοπάδια, καφενεία, κτήματα κλπ). Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι από τους μαθητές που ζητήθηκε συνέντευξη μόνο ένα αγόρι αρνήθηκε, με το αιτιολογικό ότι δεν είχε χρόνο, ενώ δύο έδειξαν καχύποπτη συμπεριφορά.

Τα ερωτήματα της συνέντευξης καταγράφηκαν από τον ερευνητή, συζητήθηκαν και συμπληρώθηκαν από τον επόπτη καθηγητή. Οι βασικές ερωτήσεις ήταν δέκα πέντε (15). Από αυτές οι τρεις έχουν περιεχόμενο πληροφοριακό (ατομικά στοιχεία, επάγγελμα γονέων, περιοχή διαμονής, σειρά γέννησης), ενώ οι υπόλοιπες είναι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (πλήθος και πηγή προέλευσης πληροφοριών, αξίες που σχετίζονται με το επάγγελμα, επιθυμίες γονέων για το μέλλον των παιδιών, σχέσεις με άτομα του οικογενειακού περιβάλλοντος, σχέση επαγγελματιών φιλοδοξιών και προσδοκιών, πρόθεση άσκησης αγροτικού επαγγέλματος, πρόθεση παραμονής ή φυγής από τον τόπο καταγωγής, σχέσεις με τα άλλα μέλη της οικογένειας). Όλες οι ερωτήσεις, και κυρίως οι ανοιχτού τύπου, σχετίζονται άμεσα με το θέμα της έρευνας και κρίθηκαν αναγκαίες για την επεξεργασία και τη μελέτη πρόσθετων μεταβλητών.

Οι συνεντεύξεις με τα άτομα της Γ' Λυκείου έγιναν αμέσως ή λίγες μέρες αργότερα μετά την κατάθεση των μηχανογραφικών δελτίων για την εισαγωγή τους στα ΑΕΙ και ΤΕΙ.

Ο χρόνος θεωρήθηκε ως ο πιο κατάλληλος, γιατί οι τελειόφοιτοι είχαν ήδη αποφασίσει, και μάλιστα σοβαρά, για το μελλοντικό τους επάγγελμα. Οι δυσκολίες που συνάντησαν κατά τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου ήταν εμφανείς, η δε ώρα κατάλληλη για να εκτιμήσουν τι έμαθαν, τι δεν έμαθαν και τι θα έπρεπε να μάθουν στα χρόνια που πέρασαν.

Οι συνεντεύξεις με τους μαθητές και μαθήτριες της Β' Λυκείου έγιναν την ίδια χρονική περίοδο και με τον

ίδιο τρόπο, δηλαδή αμέσως μετά την έκδοση των αποτελεσμάτων των προαγωγικών εξετάσεων από τη Β' στην Γ' τάξη. Και οι μαθητές αυτοί είχαν ήδη παρακολουθήσει για μια σχολική χρονιά μαθήματα ειδικότητας και, ως εκ τούτου, είχαν καταλήξει για την επαγγελματική τους κατεύθυνση, αν όχι για το οριστικό τους επάγγελμα. Έχουμε την αίσθηση, επομένως, ότι οι απαντήσεις ήταν ειλικρινείς και σε μεγάλο βαθμό ώριμες, ώστε τα συμπεράσματα της έρευνας να είναι αξιόπιστα.

5. Επεξεργασία Ευρημάτων

Ως γενικότερη ερευνητική προσέγγιση χρησιμοποιήθηκε η κατηγορική και ποιοτική προσέγγιση. Η στατιστική ανάλυση για τον εντοπισμό των σχέσεων έγινε ως εξής: Με το τεστ χ^2 ελέγχθηκε η στατιστική σημαντικότητα των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών, για να διαπιστωθεί αν είναι, ή όχι, μεταξύ τους ανεξάρτητες. Για τον υπολογισμό της ισχύος της στατιστικής σχέσης (p) χρησιμο-

ποιήθηκε η συνάρτηση CHIDIST από το λογισμικό πρόγραμμα Microsoft Excel.

III. Ευρήματα

Το πρώτο ερώτημα στο οποίο τα υποκείμενα της έρευνας κλήθηκαν να απαντήσουν ήταν: «Ποιος σου έδωσε πληροφορίες για τον επαγγελματικό σου προσανατολισμό;» Ζητήθηκε από τον ερευνητή να δοθούν απαντήσεις με τη σειρά σπουδαιότητας της πηγής πληροφόρησης, ώστε να φανεί η σπουδαιότητα της κάθε πηγής, αλλά και εν μέρει η ποιότητα της πληροφoρίας. Οι απαντήσεις είναι αυτές που φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Στον Πίνακα 1 παρατηρούμε τις διαφορές ως προς την πρώτη πηγή πληροφόρησης όλων των κατηγοριών παιδιών. Ιδιαίτερα αξιοπρόσεκτο είναι το εύρημα που αναφέρεται στην πρώτη πηγή πληροφόρησης των πολυτέκνων και των δύο άλλων κατηγοριών.

Πίνακας 1: Κατανομή των 350 μαθητών-μαθητριών (σε απόλυτες και σχετικές συχνότητες) ως προς την πρώτη πηγή πληροφοριών σε σχέση με τη μορφή οικογένειας

Πρώτη πηγή πληροφοριών	Μορφή οικογένειας						Σύνολο	
	Δύο-τρία παιδιά		Μοναχοπαίδια		Πολύτεκνα			
	Αριθμός	%	Αριθμός	%	Αριθμός	%	Αριθμός	%
Γονείς	44	31,9	44	47,8	31	25,8	119	34,0
Σχολείο	30	21,7	30	32,6	50	41,7	110	31,4
ΜΜΕ	4	2,9	6	6,5	6	5,0	16	4,6
Αδέρφια	2	1,4	0	0,0	10	8,3	12	3,4
Επαγ/τίας	3	2,2	1	1,1	1	0,8	5	1,4
Κανείς	30	21,7	2	2,2	8	6,7	40	11,4
ΚΕΣΥΠ	2	1,4	1	1,0	2	1,7	5	1,4
Συγγενείς	5	3,6	2	2,2	0	0,0	7	2,0
Φίλοι	18	13,0	6	6,5	12	10,0	36	10,3
Σύνολο	138	39,4	92	26,3	120	34,3	350	100
$\chi^2 = 55,6$ (df=16) p=2,83								

Παρατηρούμε (Πίν. 2) ότι τα παιδιά, των οποίων οι γονείς είναι ανωτέρου μορφωτικού επιπέδου θεωρούν τους γονείς ως τη σημαντικότερη πηγή επαγγελματικής πληροφόρησης, και μάλιστα με διαφορά ποσοστού 11,4% συγκριτικά με το δεύτερο που είναι τα παιδιά των οποίων οι γονείς είναι χαμηλού μορφωτικού επιπέδου. Παρατηρούμε, επίσης, ότι όσο ανεβαίνει το μορφωτικό επίπεδο, τόσο κατεβαίνει το ποσοστό. Αυτό το εύρημα μπορεί να μας οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τόσο περισσότερη πληροφόρηση παρέχεται στα παιδιά.

Στον Πίνακα 3 παρατηρούμε ότι εκτός από τα παιδιά των αστικών περιοχών που θεωρούν ως πρώτη πηγή πληροφόρησης τους γονείς, οι υπόλοιπες κατηγορίες θεωρούν το σχολείο ως την κύρια πηγή πληροφόρησης, και μάλιστα με σημαντικές διαφορές (14% για τις αγροτικές περιο-

χές, 10,5% για τις ημιαστικές, 31,8% για τις τουριστικές). Οι φίλοι παραμένουν μια από τις κύριες πηγές πληροφόρησης σε όλες τις περιοχές και κυμαίνεται μεταξύ 10,4% και 11%, εκτός από τις τουριστικές-αγροτικές στις οποίες το ποσοστό είναι μικρότερο (6,8%). Το ΚΕΣΥΠ, εκτός από τις αστικές περιοχές όπου συγκεντρώνει ποσοστό 2,3%, και στις αγροτικές 0,9%, στις ημιαστικές και τουριστικές το ποσοστό είναι μηδενικό. Ενδεχομένως, τούτο οφείλεται στο γεγονός ότι στις αστικές, όπου υπάρχουν τα γραφεία του ΚΕΣΥΠ, καταβάλλεται περισσότερη προσπάθεια για επαγγελματική ενημέρωση.

Στον Πίνακα 4 παρατηρούμε ότι, συνολικά, οι γονείς και το σχολείο συγκεντρώνουν ποσοστό 65,4%, ενώ όλες οι άλλες πηγές συγκεντρώνουν ποσοστό 23,2%, εάν αφαιρέσουμε το ποσοστό των 11,4 μονάδων που αναφέρονται στο «Κανείς». Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι, ενώ θα πε-

Πίνακας 2: Κατανομή των 350 μαθητών-μαθητριών (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) ως προς την πρώτη πηγή πληροφοριών σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο

Πρώτη πηγή πληροφοριών	Μορφωτικό επίπεδο									
	Δημοτικό		Γυμνάσιο		Λύκειο		Ανώτερο		Σύνολο	
	Αριθμός	%	Αριθμός	%	Αριθμός	%	Αριθμός	%	Αριθμός	%
Γονείς	46	31,3	11	16,7	31	37,3	31	57,4	119	34,0
Σχολείο	52	35,4	23	34,8	22	26,5	13	24,1	110	31,4
ΜΜΕ	6	4,1	6	9,1	2	2,4	2	3,7	16	4,6
Αδέρφια	2	1,4	5	7,6	4	4,8	1	1,9	12	3,4
Επαγ/τίας	1	0,7		0,0	4	4,8		0,0	5	1,4
Κανείς	16	10,9	10	15,2	12	14,5	2	3,7	40	11,4
ΚΕΣΥΠ	3	2,0		0,0	1	1,2	1	1,9	5	1,4
Συγγενείς	3	2,0	3	4,5	1	1,2		0,0	7	2,0
Φίλοι	18	12,2	8	12,1	6	7,2	4	7,4	36	10,3
Σύνολο	147	42,0	66	18,9	83	23,7	54	15,4	350	100

$$\chi^2=47,8(df=24)$$

$$p=0,002$$

Πίνακας 3: Κατανομή των 350 μαθητών (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) ως προς την πρώτη πηγή πληροφοριών σε σχέση με τον τόπο διαμονής

Πρώτη πηγή πληροφοριών	Τόπος διαμονής									
	Αγροτική		Αστική		Ημιαστική-Αγροτική		Τουριστική-Αγροτική		Σύνολο	
	Αριθμός	%	Αριθμός	%	Αριθμός	%	Αριθμός	%	Αριθμός	%
Γονείς	28	24,3	76	44,2	6	31,6	9	20,5	119	34,0
Σχολείο	44	38,3	35	20,3	8	42,1	23	52,3	110	31,4
ΜΜΕ	7	6,1	5	2,9	1	5,3	3	6,8	16	4,6
Αδέρφια	6	5,2	4	2,3	1	5,3	1	2,3	12	3,4
Επαγ/κάς	1	0,9	3	1,7	1	5,3		0,0	5	1,4
Κανείς	14	12,2	22	12,8		0,0	4	9,1	40	11,4
ΚΕΣΥΠ	1	0,9	4	2,3		0,0		0,0	5	1,4
Συγγενείς	2	1,7	4	2,3		0,0	1	2,3	7	2,0
Φίλοι	12	10,4	19	11,0	2	10,5	3	6,8	36	10,3
Σύνολο	115	32,9	172	49,1	19	5,4	44	12,6	350	100
$\chi^2=39,1(df=24) \quad p=0,026$										

ριμέναμε τα κορίτσια να δίνουν μεγαλύτερο ποσοστό στους γονείς, βλέπουμε ότι τα αγόρια υπερέχουν κατά 12,6%. Αντίθετα, τα κορίτσια δίνουν μεγαλύτερο ποσοστό στο σχολείο με διαφορά 13,7% συγκριτικά με τα αγόρια.

IV. Ερμηνεία Ενεργειών

Η έρευνα για την πηγή από την οποία οι μαθητές δέχονται επαγγελματικές πληροφορίες έγινε από τέσσερις παραμέτρους: Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τον τόπο διαμονής, τη μορφή οικογένειας και το φύλο.

1.1. Πρώτη Πηγή Πληροφοριών σε Σχέση με το Μορφωτικό Επίπεδο των Γονέων.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, τα παιδιά των οποίων οι γονείς είναι ανωτέρου μορφωτικού επιπέδου δέ-

χονται επαγγελματικές πληροφορίες από τους γονείς σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό (57,4%) συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες. Στη δεύτερη σειρά έρχονται τα παιδιά των οποίων οι γονείς είναι μορφωτικού επιπέδου Λυκείου, και ακολουθούν τα παιδιά των οποίων οι γονείς είναι μορφωτικού επιπέδου Δημοτικού. Τελευταίοι έρχονται εκείνοι των οποίων οι γονείς είναι μορφωτικού επιπέδου Γυμνασίου. Βλέπουμε δηλαδή ότι ενώ περιμέναμε τα ποσά πληροφόρηση και μορφωτικό επίπεδο να είναι ανάλογα, εντούτοις τούτο δε συμβαίνει στην περίπτωση των παιδιών, των οποίων οι γονείς είναι κατωτέρου μορφωτικού επιπέδου. Στο σχετικό πίνακα (Πίν. 2) παρατηρούμε ότι τα παιδιά αυτής της κατηγορίας δέχονται περισσότερες πληροφορίες από άλλες πηγές, όπως πχ από τα ΜΜΕ, τα αδέρφια και τους φίλους. Υψηλό, επίσης, είναι το ποσοστό (15,2%) ως προς τη μηδενική

επαγγελματική πληροφόρηση. Αυτή η αναζήτηση πληροφοριών εκτός οικογένειας δικαιολογεί το μικρότερο ποσοστό επαγγελματιών πληροφοριών που προέρχονται από την οικογένεια. Η θέση αυτή διατυπώθηκε ήδη από τον Ginzberg (1951), σύμφωνα με τον οποίο τα παιδιά αυτά έχουν επηρεαστεί από παράγοντες πέρα από τον έλεγχό τους. Ο ρόλος της ιδέας που έχουν τα παιδιά για τον εαυτό τους ως προς την επιλογή επαγγέλματος τονίστηκε επίσης από τους Watts (1988), Super (1963), Hayes & Hopson (1994), Δημητρόπουλος (1992), Σαμοΐλης (2001).

Αντίθετα, τα ποσά είναι αντιστρόφως ανάλογα ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των γονιών και την επαγγελματική πληροφόρηση που προέρχεται από το σχολείο. Όσο δηλαδή υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο, τόσο λιγότερη πληροφόρηση προέρχεται από το σχολείο. Αυτό μπορεί να θεωρηθεί λογικό, γιατί όσο πιο μορφωμένοι είναι οι γονείς, τόσο περισσότερο βοηθούν τα παιδιά τους στον επαγγελματικό προσανατολισμό.

Το εύρημα τούτο συμφωνεί με ανάλογα ευρήματα με φοιτητές (Anderson και Μαλιμιώση-Λοΐζου, 1980, Δημητρόπουλος, 1986). Σύμφωνα με αυτά, τα πρόσωπα που επηρεάζουν την απόφαση του νέου είναι σε σειρά βαρύτητας ο ίδιος ο νέος, οι γονείς, το σχολείο, και ακολουθούν άλλοι παράγοντες. Στη δική μας περίπτωση, όμως, ο ίδιος ο νέος κατέχει την τρίτη στη σειρά θέση, μετά τους γονείς και το σχολείο. Η επήρεια, ασφαλώς, προϋποθέτει πληροφόρηση.

Τη σπουδαιότητα του ρόλου της οικογένειας τονίζει και ο Musgrave (1967), ιδίως κατά το προ-επαγγελματικό στάδιο της κοινωνικοποίησης. Και μάλιστα ο ρόλος είναι τόσο πιο έντονος συγκριτικά με το σχολείο, ώστε παιδιά που προέρχονται από οικογένειες εργατικής τάξης αρνούνται να θέσουν υψηλούς επαγγελματικούς στόχους. Και τούτο συμβαίνει, κατά τον Musgrave, όταν το μορφωτικό επίπεδο των μελών της οικογένειας είναι χαμηλό.

Σε τούτο συμφωνεί και ο καθηγητής Ι. Παρασκευόπουλος υποστηρί-

Πίνακας 4: Κατανομή των 350 μαθητών (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) ως προς την πρώτη πηγή πληροφοριών σε σχέση με το φύλο

Πρώτη πηγή πληροφοριών	Φύλο				Σύνολο	
	Αγόρια		Κορίτσια			
	Αριθμός	%	Αριθμός	%	Αριθμός	%
Γονείς	60	41,4	59	28,8	119	34,0
Σχολείο	34	23,7430	76	37,1	110	31,4
MME	6	4,1	10	4,9	16	4,6
Αδέρφια	6	4,1	6	2,9	12	3,4
Επαγγελματίας	0	0,0	5	2,4	5	1,4
Κανείς	18	12,4	22	10,7	40	11,4
ΚΕΣΥΠ	2	1,4	3	1,5	5	1,4
Συγγενείς	3	2,1	4	2,0	7	2,0
Φίλοι	16	11,0	20	9,8	36	10,3
Σύνολο	145	41	205	59	350	100
$\chi^2 = 13,3$ (df=8) p=0,101						

ζοντας ότι ένα παιδί που γεννιέται σε οικογένεια με φτωχούς και αμόρφωτους γονείς έχει μεγαλύτερη πιθανότητα να αποβεί, ως ενήλικας, ένα άτομο με μειωμένη σχολική και επαγγελματική κατάρτιση.

Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξαν και άλλες έρευνες τόσο στην Ελλάδα, όσο και σε ξένες χώρες (Λαμπίρη-Δημάκη, 1974, Τζάνη 1983, Κωστάκη 1984, Γεώργας 1991, Musgrave 1971, Ginzberg 1951, Sjogren 2000, Jennifer, 1998).

Άλλες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε αστικές περιοχές (Αθήνα) (Anderson και Μαλικιώση-Λοΐζου 1980, Δημητρόπουλος 1981) έδειξαν ότι ο ρόλος του σχολείου είναι πιο περιορισμένος σε σχέση με την οικογένεια

ημιαστικές περιοχές οι μαθητές δέχονται περισσότερες πληροφορίες από τους γονείς, ενώ στις καθαρά αγροτικές και στις τουριστικές-αγροτικές τα ποσοστά είναι αισθητά κατώτερα. Αντίθετα, οι πληροφορίες που προέρχονται από το σχολείο στις αγροτικές και τουριστικές περιοχές είναι πολύ περισσότερες από ό,τι στις άλλες δύο περιοχές.

Τα ευρήματα αυτά μπορούν να δικαιολογηθούν, εάν δεχτούμε ότι το πλήθος των επαγγελματικών πληροφοριών σχετίζονται με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Στις καθαρά αγροτικές περιοχές, λοιπόν, (όπως εξάγεται από το συγκεντρωτικό πίνακα) το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας είναι:

Γονείς	Μορφωτικό επίπεδο γονέων σε αγροτικές περιοχές			
	Δημοτικό %	Γυμνάσιο %	Λύκειο %	Ανώτερο %
Πατέρας	54	26	15	5
Μητέρα	68	17	12	3

Ειδικότερα, για τα πολύτεκνα, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι:

Γονείς	Μορφωτικό επίπεδο γονέων πολύτεκνων			
	Δημοτικό %	Γυμνάσιο %	Λύκειο %	Ανώτερο %
Πατέρας	57	25	17	1
Μητέρα	77	12	10	1

νεια, αν και οι μαθητές της έρευνάς μας, όπως θα δούμε σε επόμενο κεφάλαιο, θεωρούν το σχολείο ως τον πιο κατάλληλο παράγοντα να προσφέρει επαγγελματικές πληροφορίες.

1.2. Πρώτη Πηγή Πληροφοριών σε Σχέση με τον Τόπο Διαμονής

Ως προς τον τόπο διαμονής, ο Πίνακας 3 δείχνει ότι στις αστικές και

Εάν συγκρίνουμε το μορφωτικό επίπεδο των παραπάνω κατηγοριών, θα δούμε ότι η διαφορά των μοναχοπαιδιών είναι πολύ μεγαλύτερη και από τα πολύτεκνα και από το σύνολο των μαθητών που κατοικούν σε καθαρά αγροτικές περιοχές.

Έτσι μπορεί να δικαιολογηθεί το γεγονός ότι μόνο στις αστικές περιοχές οι μαθητές δέχονται περισσότερες

Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των μοναχοπαιδιών που κατοικούν σε αγροτικές περιοχές.

Γονείς	Μορφωτικό επίπεδο γονέων μοναχοπαιδιών			
	Δημοτικό %	Γυμνάσιο %	Λύκειο %	Ανώτερο %
Πατέρας	40	28	12	20
Μητέρα	36	24	28	12

επαγγελματικές πληροφορίες από τους γονείς, ενώ στις άλλες περιοχές οι πληροφορίες προέρχονται από άλλες πηγές.

Στο εύρημα τούτο κατέληξαν οι έρευνες του καθηγητή Κασσωτάκη (1998) και του ΚΕΕ (2000). Σύμφωνα με αυτές ο ρόλος του σχολείου στην επαγγελματική επιρροή των μαθητών είναι ακόμη περιορισμένος σε σύγκριση με το ρόλο της οικογένειας. Βέβαια, εδώ τα πράγματα αντιμετωπίζονται από την άποψη της απλής επιρροής, και όχι της πληροφόρησης σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού.

1.3. Πρώτη Πηγή Πληροφοριών σε Σχέση με τη Μορφή Οικογένειας

Τα ευρήματα του Πίνακα 1 ενισχύουν την παραπάνω άποψη ότι οι επαγγελματικές πληροφορίες και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας είναι ποσά ανάλογα. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι τις περισσότερες πληροφορίες από τους γονείς τις παίρνουν τα μοναχοπαιδιά, και ακολουθούν τα παιδιά από οικογένειες με δύο-τρία παιδιά, ενώ τα πολύτεκνα έρχονται τελευταία. Το εύρημα, πάντως, που είναι εντυπωσιακό αναφέρεται στη δήλωση των «δύο-τριών παιδιών» που δήλωσαν σε ποσοστό 21,7% ότι κανείς δεν τους έδωσε πληροφορίες σχετικές με τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό.

Τα πολύτεκνα, αντίθετα, δηλώνουν ότι η κύρια πηγή πληροφόρησης είναι το σχολείο, πράγμα που είναι σύμφωνο με τη σχέση πληροφοριών και μορφωτικού επιπέδου των γονέων. Είδαμε παραπάνω ότι το μορφωτικό επίπεδο των πολυτέκνων είναι σαφώς κατώτερο από το μορφωτικό επίπεδο των άλλων κατηγοριών. Το ότι τα πολύτεκνα θεωρούν το σχολείο ως την πρώτη πηγή επαγγελματικής πληροφόρησης ενισχύεται και από το γεγονός ότι στις καθαρά αγροτικές περιοχές το επάγγελμα των μητέρων είναι «οικιακά» σε ποσοστό 84,3%, και οι πατέρες ασκούν επαγγέλματα κατωτέρου μορφωτικού επιπέδου σε ποσοστό 61,4%, όπως τούτο εξάγεται από το συγκεντρωτικό πίνακα.

1.4. Πρώτη Πηγή Πληροφοριών σε Σχέση με το Φύλο

Στον Πίνακα 4 φαίνεται ότι τα αγόρια δέχονται πολύ περισσότερες πληροφορίες από τους γονείς σε σχέση με τα κορίτσια. Τα κορίτσια, αντίθετα, δέχονται πληροφορίες επαγγελματικού περιεχομένου κυρίως από το σχολείο.

Κατ' αρχάς, και οι δύο πηγές πληροφόρησης, γονείς και σχολείο, είναι οι κύριοι παράγοντες επαγγελματικής ενημέρωσης των παιδιών, όπως τούτο τεκμηριώθηκε επαρκώς τόσο από την ελληνική όσο και από τη διεθνή βι-

βλιογραφία. Πέρα απ' αυτό, η διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια μπορεί να ερμηνευθεί με βάση το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων στις αγροτικές περιοχές. Με βάση τα στοιχεία που αναφέραμε παραπάνω, είναι φυσικό τα μεν αγόρια να παίρνουν περισσότερες πληροφορίες από τους γονείς –και μάλιστα από τον πατέρα– ενώ τα κορίτσια που σχετίζονται πιο πολύ με τη μητέρα σε αυτή την ηλικία δεν είναι δυνατό να πάρουν πληροφορίες απ' αυτή, λόγω επαγγέλματος και μόρφωσης.

Ο πατέρας, άλλωστε, και μάλιστα στις αγροτικές κοινωνίες, θεωρείται ο κύριος υπεύθυνος για την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών, παρόλο που οι σχέσεις αγοριών και κοριτσιών δεν είναι ίδιες με τη μητέρα και τον πατέρα. Σε τούτο μπορεί να προστεθεί και το γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις τα αγόρια ακολουθούν το επάγγελμα του πατέρα τους (π.χ. μηχανικός αυτοκινήτων, ναυτικός, τουριστικός πράκτορας, μπακάλης κλπ), πράγμα που δε συμβαίνει με τη μητέρα, τουλάχιστον για το επάγγελμα της νοικοκυράς.

Η ευρύτερη έρευνά μας έδειξε ότι τα κορίτσια επιθυμούν να φύγουν από τον τόπο διαμονής τους σε ποσοστό 71,7%, σε σύγκριση με τα αγόρια που δηλώνουν προτίμηση φυγής σε ποσοστό 63,4%. Τα κορίτσια, επίσης, δεν προτίθενται να ασκήσουν αγροτικό επάγγελμα σε ποσοστό 52,2%.

Το γεγονός ότι οι πληροφορίες που δέχονται από το σχολείο είναι μάλλον λίγες μπορεί να ερμηνευθεί με βάση το γεγονός ότι στα περισσότερα σχολεία της περιοχής όπου η έρευνα διεξήχθη ο ΣΕΠ διδάσκεται από εκπαιδευτικούς που δεν έχουν

ιδιαίτερη ενημέρωση πάνω στο θέμα, αλλά τους ανατίθεται ο ΣΕΠ, για να συμπληρώσουν ωράριο. Οι τελευταίοι το αναλαμβάνουν, για να συμπληρώσουν ωράριο, ώστε να μην αποσπαστούν σε άλλο σχολείο. Σε τούτο συμφωνεί ανάλογο εύρημα (Κοψιδά, Α., 1991), σύμφωνα με το οποίο η έλλειψη ειδικευμένου προσωπικού, η απουσία υλικοτεχνικής υποδομής, η θεωρητική φιλοσοφία και κατεύθυνση του ελληνικού σχολείου, η άγνοια των εκπαιδευτικών για το ρόλο του επαγγελματικού προσανατολισμού στην ατομική και κοινωνική ευημερία, περιθωριοποίησαν τον ΣΕΠ και τον μετέτρεψαν σε μάθημα περιττό.

V. Προτάσεις

Με την παρούσα εργασία ερευνήσαμε τις πηγές επαγγελματικής πληροφόρησης των παιδιών πολύτεκνων οικογενειών και, γενικότερα, των νέων αγροτικών και νησιωτικών περιοχών. Παρόμοιες έρευνες στο χώρο τούτο, δηλαδή για τον επαγγελματικό προσανατολισμό των παιδιών πολύτεκνων οικογενειών σε αγροτικές περιοχές, δε βρέθηκαν στη βιβλιογραφία, με την οποία το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης με εφοδίασε, ούτε ο ίδιος βρήκα στο διαδίκτυο ή κάπου αλλού.

Για το λόγο τούτο, το θέμα της έρευνάς μας απαιτεί πολύ πλατύτερη έρευνα σε ζητήματα που ούτε καν θίχτηκαν σε τούτη την εργασία. Τέτοια ζητήματα είναι: Η ποιότητα των πληροφοριών με τις οποίες οι διάφοροι φορείς τροφοδοτούν τα παιδιά, η πιθανή διαφορά στην αυτοεκτίμηση ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια

των πολύτεκνων οικογενειών, οι λόγοι για τους οποίους τα πολύτεκνα δεν ασκούν συναφή επαγγέλματα, ποια είναι η ψυχική σχέση ανάμεσα στα πολύτεκνα, ποιοι από τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος των πολυτέκνων σχετίζονται με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις υπόλοιπες κατηγορίες παιδιών, ποιες είναι οι σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας στις αστικές περιοχές συγκριτικά με τις αγροτικές κ.ο.κ.

Η έρευνα τέτοιων και παρόμοιων ερωτημάτων αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σπουδαιότητα, αν λάβουμε υπόψη ότι οι πολύτεκνες οικογένειες συνεχώς φθίνουν, όπως φάνηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Ιδιαίτερη, ασφαλώς, σημασία έχει η έρευνα θεμάτων επαγγελματικού προσανατολισμού των νέων που κατοικούν σε αγροτικές περιοχές, γιατί η χώρα μας και αγροτική είναι και το φαινόμενο της εγκατάλειψης της υπαίθρου συνεχώς επιδεινώνεται παρά τα ευεργετικά μέτρα που οι ελληνικές κυβερνήσεις προωθούν. Είναι καθήκον των επιστημόνων και ερευνητών να διοχετεύσουν τις ερευνητικές τους τάσεις και ικανότητες και προς αυτή την κατεύθυνση. Η αξιοποίηση των συμπερασμάτων των ερευνών μπορεί να βοηθήσει στην ανάλογη εκπαίδευση του κατάλληλου ανθρώπινου δυναμικού για τις ανάγκες της χώρας μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Centers, R., (1949), *The Psychology of Social Classes*, Princeton, 1949.
- Γεώργας, Δ., Μπεξεβέγκης, Η., Γιαννίτσας, Ν. (1991). Εμπειρίες, Στάσεις και Προσδοκίες Μαθητών και Φοιτητών από το Λύκειο, τον ΣΕΠ και το Πανεπιστήμιο. Αθήνα, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 18-19, σσ. 43-46.
- Γεώργας, Δ., Μπεξεβέγκης, Η., Γιαννίτσας, Ν. (1992). Ικανοποιήσεις και απογοητεύσεις μαθητών και Πρωτοετών Φοιτητών από το Λύκειο και το Πανεπιστήμιο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 20-21.
- Conroy: Carol A., (1997). *Influences in career Choice of Rural Youth and Resulting Implications for Career Development Programming: When Job Awareness and Exploration Are Not Enough*. Journal of Vocational Education Research, Vol. 22, No. 1, pp. 3-19.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1992). Ο Εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως Δάσκαλος και Λειτουργός Συμβουλευτικής: Δύο Προβλήματα και μια Λύση. Αθήνα, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 22-23, σσ. 51-62.
- Δημητρόπουλος, Ε., (1998) *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος, Αθήνα, 2001.
- Erickson, E. (1950), *Childhood and Society*. New York, Norton.
- Erickson, E. (1966), *The concept of identity in race relations: Notes and queries*. In T. Parsons & K.B. Clark (Eds.), *The Negro American* (pp. 227-253). Boston: Houghton Mifflin.
- Erickson, E. (1968), *Identity, Youth and Crisis*, New York, Norton.

- Erickson, E., (1975). *Παιδική Ηλικία και Κοινωνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ginzberg, E., et al. (1951). *Occupational Choice*, Columbia Univ. Press,
- Ginzberg, E., Ginzberg, S.W. Axelrad, S. and Herma, J. L., *Occupational Choice: an Approach to a General Theory*, New York, Columbia Univ. press, 1951
- Head, J., (2000). *Εκπαιδευόντας τους εφήβους*, εκδ. Σαββάλα, Αθήνα
- Herbert, M., (1999). *Ψυχολογικά Προβλήματα Εφηβικής Ηλικίας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, Η' Έκδοση.
- Jennifer, M.,(1998). *The State of Our Nation's Youth*, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Washington, D.C. 20208.
- Κάντας, Α., Χαντζή, Α., (1991). *Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης Μ. (1998). *Από το Πολυκλαδικό στο Ενιαίο Λύκειο*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ., (1992). Η Ενημερωτική και η Συμβουλευτική Λειτουργία του Σ.Ε.Π. Μια προσπάθεια αξιολόγησής τους. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 20-21, σσ.79-98.
- Κασσωτάκης, Μ., (1994). Κοινωνικο-οικονομικές και Εκπαιδευτικές Εξελίξεις και οι Επιπτώσεις τους στο θεσμό του Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 30-31, σσ 40-52.
- Κασσωτάκης, Μ., (2000). Οι προκλήσεις του 21ου αιώνα και η πρόσφατη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμέλεια), *Ιστορικό-συγκριτικές προσεγγίσεις (τιμητικός τόμος Α.Μ. Καζαμία)*. Αθήνα: σσ. 435-462.
- Κασσωτάκης, Μ., (1999). Η Συμβολή του Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Πρόληψη της Σχολικής Αποτυχίας. Αθήνα, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 50-51, σσ. 191-206.
- Κασσωτάκης, Μ., (2000). Συμβουλευτική, Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Αθήνα, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 54-55, σσ. 23-33.
- Κατάκη Χ. (1984). *Οι Τρεις ταυτότητες της Ελληνικής Οικογένειας*. Αθήνα: εκδ. Κέδρος.
- Κ.Ε.Ε. (2000). *Απόψεις των Μαθητών για το Ενιαίο Λύκειο και τον Τρόπο Λειτουργίας του*.
- Κίσσας, Γ.: (1999) Άρθρο στο *ΒΗΜΑ* της Κυριακής 19 Δεκεμβρίου 1999.
- Κουμίδου, Χρ. & Γαλανουδάκη-Ράπη Αθ., (1996). *Συμβουλευτική Θεωρία και Πρακτική*. Αθήνα: Εκδ. Ασημάκη.
- Κρεβας, Σ., (2001). Από τη βοήθεια για επιλογή σταδιοδρομίας στην Ενίσχυση του Ατόμου για την προσωπική Δόμηση της Σταδιοδρομίας: Μια Αναγκαιότητα για τη Συμβουλευτική για τη Σταδιοδρομία, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 56-57.
- Κωστόπουλος, Π., (2001). Το κοινωνικο-οικονομικό προφίλ των μαθητών που επέλεξαν τα ΤΕΕ και οι επαγγελματίες τους προσδοκίες, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 56-57, σσ. 108-125.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι., (1983). *Η Ελληνική Κοινωνία στη Φοιτητική Συνείδηση*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι., (1974). *Προς μίαν Ελληνικήν Κοινωνιολογίαν της Παιδείας*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Mager, R. F., (1985). *Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία*, Θεσσαλονίκη.
- Μαλιζιώση, Μ., (1996). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαργαρίτης, Α., (1998). *Νομοθετική προστασία της πολύτεκνης οικογένειας*, Πάτρα.
- Marcia, J. E., «1980). *Identity in adolescence*, New York: Wiley.
- Maslow, A. H., (1966). *The Psychology of Science: A Reconnaissance*, New York, Harper Row.

- Musgrave, P. W., (1967). *Towards a Sociological Theory of Occupational Choice*, The Sociological Review, Vol. 15, No 1, March 1967
- Musgrave, P. W., (1967), The Sociological Review, Vol. 15, No 1, March. N2525/1987
- N. 1892/31-7-90, άρθρο 63, Προσθήκη με N.2163/93, άρθρο 2, Προσθήκη με N.2163/9 άρθρο 3.
- N.1256/82, όπως τροποποιήθηκε με το N.1400/83 (ΦΕΚ Α' 65) N.1437/1984
- N.1481/8-10-1984 (ΦΕΚ 152/84 Τεύχος Α')
- N.1563/85, άρθρο 36 (ΦΕΚ 151/85 τ. Α')
- N.1648/86, 147/86 ΦΕΚ
- N.1867/9-10-89 (ΦΕΚ 227/9-10-89 Τεύχος Α')
- N.1910/44, άρθρο 7
- N.1910/44, άρθρο 8, παρ. 4
- N.2190/94, άρθρο 18, παρ. 8
- N.2190/94, άρθρο 19, παρ. 2, και άρθρο 21, παρ. 11, εδ. α,β.
- N.2362/95 (ΦΕΚ 247/95 Τεύχος Α')
- N.2510/1997 (ΦΕΚ τ. Α' 136/27-6-1997)
- N.2527/1997, άρθρο 18, παρ. 4Α, εδ.η. και άρθρο 8
- N.2527/1997, άρθρο 2, παρ. 8
- N.860/79, άρθρο 3.
- Παπανούτσος, Ε., (1973). *Πρακτική Φιλοσοφία*, έκδοση 2η, Εκδ. Δωδώνη, Αθήνα.
- Παπανούτσος, Ε., (1976). *Η Παιδεία: Το Μεγάλο μας Πρόβλημα*. Αθήνα: Εκδ. Δωδώνη.
- Παρασκευόπουλος, Ν. Ι., (1990) *Στατιστική*, τόμ. Α, Β. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ν. Ι., (1982): *Εξελικτική Ψυχολογία*, Τόμ. 4, Αθήνα.
- Roberts, K., (1968), *The Sociological Review*, Vol. 16. No 2, July 1968.
- Σαρμούλης, Π., (2001). Παράγοντες που Επηρεάζουν τους Υποψηφίους των Γενικών Εξετάσεων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Επιλογή Σπουδών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 56-57, σσ. 151-172.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., (1993). Τα χαρακτηριστικά του μαθητή που επιλέγει την τεχνολογική εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 26-27, σσ 50-57.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., (1991) Η στάση των γονέων απέναντι στη Δευτεροβάθμια τεχνική εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 18-19, σσ. 67-80.
- Sjogren, A., (2000). *Occupational Choice and incentives: The Role of Family background*, IUI, The Research Institute of Industrial Economics, Sweden.
- Στατιστικά της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας του 2000.
- Stevens, K., (1995). *Vocational Choice for Senior High School Students in Rural Australian Communities*, Journal of Research in Rural Education, Winter, Vol. 11, No. 3, 182-186.
- Super, D. E., (1957). *The Psychology of Careers*, Harper, New York, pp. 165-289.
- Super, D. E., (1953). *A Theory of Occupational Development*, American Psychologist, Vol. 8, pp.185-90.
- Super, D. E., (1953). *A theory of vocational development*. American Psychologist, 8, 185-190.
- ΥΠΕΠΘ. (1997). *Εκπαίδευση 2000. Μια παιδεία ανοικτών οριζόντων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Watts, A.G., (1988). *The Changing Place of career Guidance in Schools*.

Γεωργία Στεφάνου*

**ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ:
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ ΤΩΝ
ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΜΗΤΕΡΩΝ**

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη συμβουλευτική σταδιοδρομία των ενηλίκων και, ιδιαίτερα, των εργαζόμενων μητέρων. Ειδικότερα, συζητούνται: (α) οι διαμορφωτικοί παράγοντες της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας των εργαζόμενων μητέρων, (β) οι συνέπειες της εργασίας της μητέρας στην ανάπτυξη των παιδιών της, στην ψυχική της υγεία, και στη συζυγική της σχέση, (γ) οι βασικοί άξονες της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας των εργαζόμενων μητέρων και ο ρόλος του συμβούλου σταδιοδρομίας, και (δ) η εκπαίδευση και η κατάρτιση του συμβούλου σταδιοδρομίας ενηλίκων. Η συμβουλευτική σταδιοδρομία των ενηλίκων προσεγγίζεται πολυδιάστατα, αφού η επαγγελματική τους ανάπτυξη σχετίζεται με εξωτερικές (π.χ., κοινωνικοοικονομικές) και προσωπικές (π.χ. συναισθηματικές) αλλαγές. Η συμβουλευτική σταδιοδρομία των εργαζόμενων μητέρων, ειδικότερα, εμπλέκει προσωπική και οικογενειακή συμβουλευτική, αφού η επαγγελματική της ανάπτυξη συνδέεται με την ανάπτυξη της οικογένειάς της. Όμως, όπως η υπάρχουσα βιβλιογραφία φανερώνει, η εργασία της μητέρας δεν έχει επιβλαβή επίδραση στα παιδιά της, στην ψυχική της υγεία και στη συζυγική της σχέση. Καθώς οι ανάγκες των ενηλίκων για συμβουλευτική σταδιοδρομία αυξάνονται και καθώς οι ενήλικες αποτελούν έναν άκρως ανομοιογενή πληθυσμό, ο σύμβουλος σταδιοδρομίας πρέπει να αποκτήσει γενικές, αλλά και εξειδικευμένες, γνώσεις και δεξιότητες στη συμβουλευτική σταδιοδρομία. Συνεπώς, είναι αναγκαίο να δομηθούν προγράμματα αποτελεσματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης του συμβούλου σταδιοδρομίας ενηλίκων.

Georgia Stefanou*

**LIFE-LONG CAREER COUNSELLING:
CAREER COUNSELLING OF WORKING MOTHERS**

This study aims at discussing: (a) the career counselling of adults and, in particular, of working mothers, (b) the consequences of maternal employment on herself and on her marriage, (c) the role of career counsellor in working mothers' career development,

* Η Γ. Σ. είναι Ψυχολόγος, Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Μάντσεστερ της Αγγλίας, πτυχιούχος του Τμήματος ΣΥ.Π. της ΣΒΑΕΤΕ. Θεσ/νίκης. Επικοινωνία: Βιζυηνού 39, 54636 Θεσ/νικη, email- egokesy1@otenet.gr, τηλ. 2310 - 249656.

and (d) the education and training of career counsellor of adults. Career counselling of adults should be viewed within both the context of changes in society (e.g. occupational patterns, marital patterns) and the context of personal (e.g. emotional, mental) changes. Distinctively, working mother's career counselling spans both the internal psychology of herself and the external context of education and employment. Furthermore, while maternal employment does not harm children, her well-being or marriage, mothers' career development is associated with her family. Consequently, career counselling of working mothers involves individual and family counselling. The counsellor requires to have general and specialized career knowledge and skills, in order to satisfy the increasing need for adult career counselling. As a consequence, it is imperative for the counsellor to be effectively trained and educated.

A. Εισαγωγή

Παραδοσιακά η συμβουλευτική σταδιοδρομίας εστίαζε την προσοχή της στην εφηβική ηλικία, αναπτύσσοντας προγράμματα υποστήριξης στη λήψη απόφασης, στον καθορισμό στόχων, και στο σχεδιασμό δράσης επίτευξης των στόχων. Όμως, το αυξανόμενο επιστημονικό ενδιαφέρον μελέτης της ενήλικης περιόδου της ζωής του ατόμου, και οι τελευταίες κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές, οι οποίες κατέστησαν τον εργαζόμενο το σπουδαιότερο οικονομικό «πόρο» και, συγχρόνως, αμφίβολη την πρόβλεψη της επαγγελματικής ανάπτυξής του, ώθησαν την ανάπτυξη της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας των ενηλίκων. Παρομοίως, ενώ, παραδοσιακά, σταδιοδρομία εθεωρείτο η γραμμική άνοδος του ατόμου σε ένα συγκεκριμένο εργασιακό χώρο ή οργανισμό, η σύγχρονη έννοια της σταδιοδρομίας αναφέρεται στο όλο εγώ του ατόμου και στη δυναμική σχέση που αναπτύσσει το άτομο με την εργασία σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Από την άλλη, η σχέση του ενή-

λικα με την εργασία συνδέεται με τους υπόλοιπους τομείς της ζωής του. Η εργασιακή συμπεριφορά του ενήλικα συσχετίζεται, ειδικότερα, αποφασιστικά με την οικογένειά του.

Οι εργαζόμενες μητέρες αποτελούν μια ειδική ομάδα του πληθυσμού των ενηλίκων εργαζομένων, αφού οι δοσμένοι και οι προσλαμβανόμενοι ρόλοι της μητέρας στο οικογενειακό πλαίσιο δημιουργούν ιδιαίτερα γνωρίσματα και ιδιαίτερες δυσκολίες στην επαγγελματική ανάπτυξη της. Μάλιστα, η ανάπτυξη της σταδιοδρομίας της γυναίκας-μητέρας, όπως αναφέρουν η Hackett (1995) και οι Fitzgerald και Weitzman (1992), σχετίζεται περισσότερο με την ανάπτυξη της οικογένειας, και λιγότερο με την προσωπική της ανάπτυξη. Συγχρόνως, ενώ οι έρευνες δε φανερώνουν αρνητική συσχέτιση της εργασίας της μητέρας με την ομαλή προσωπική ανάπτυξή της, με την ομαλή ανάπτυξη των παιδιών της, και με την ποιότητα της συζυγικής της σχέσης, υπάρχει ένας μύθος για τις αρνητικές συνέπειες της εργασίας της μητέρας στην οικογενειακή ζωή.

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη συζήτηση: (α) της αναγκαιότητας της δια-βίου συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, εστιάζοντας το ενδιαφέρον στον ενήλικα και, ιδιαίτερα, στην εργαζόμενη μητέρα, (β) της σχέσης της εργασίας της μητέρας με την οικογένειά της, (γ) του ρόλου και των λειτουργιών του συμβούλου σταδιοδρομίας, στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, και (δ) της εκπαίδευσης και κατάρτισης του συμβούλου σταδιοδρομίας ενηλίκων.

Β. Διαμορφωτικοί Παράγοντες της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας των Ενηλίκων – Η Περίπτωση των Εργαζόμενων Μητέρων

Η συμβουλευτική σταδιοδρομία των ενηλίκων, ιδιαίτερα των εργαζόμενων μητέρων, είναι μια πολυδιάστατη πραγματικότητα, αφού η επαγγελματική ανάπτυξη τους σχετίζεται με οικονομικές, κοινωνικές, αναπτυξιακές, συναισθηματικές και, πιθανές, ψυχολογικές αλλαγές (βλ. Bialy, 1999. Fassinger & Schlossberg, 1992. Herr & Grammer, 1996. Στεφάνου, υπό δημοσίευση).

Σχέση των Κοινωνικο-οικονομικών Αλλαγών με την Επαγγελματική Ανάπτυξη του Ενήλικα

Οι τελευταίες αλλαγές στο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό πεδίο, σε εθνικό και διεθνή επίπεδο, έχουν συμβάλει στη διαμόρφωση μιας πολύπλοκης και διαφορετικής από το παρελθόν δομής της αγοράς εργασίας. Η μεταβιομηχανική οικονομία, η οικονομία παροχής υπηρεσιών και η οικονο-

μία της πληροφορίας και της τεχνολογίας απαιτεί εργαζόμενους με υψηλή εξειδίκευση, υψηλή επιστημονική κατάρτιση, δημιουργικότητα, προσαρμοστικότητα και δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας (Gysbers, Harpner, & Johnston 1998. Hawkins, 1997. Watt & Esboerk, 1998). Οι εκπαιδευτικές επιλογές, η αρχική εκπαίδευση και η εισόδος στην αγορά εργασίας δεν προκαθορίζουν, πλέον, την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας του ενήλικα (Baily, 1999. Δημητρόπουλος, 1999β. Greenhaus & Callanan, 1994. Hawkins, 1997). Ακόμη, η μείωση του ποσοστού γάμων και του ρυθμού των γεννήσεων επέφερε αυξομειώσεις στα ηλικιακά ποσοστά των εργαζόμενων και, συνεπώς, στις επαγγελματικές ευκαιρίες, και στη ζήτηση των διαφόρων αγαθών και υπηρεσιών (Herr & Grammer, 1996). Προς την ίδια κατεύθυνση επέδρασαν ο αυξανόμενος αριθμός εισόδου και επανεισόδου των γυναικών στην αγορά εργασίας και η αύξηση του αριθμού διαζυγίων και των μονογονεϊκών οικογενειών (βλ. Cenzo, 1997. Fassinger & Schlossberg, 1992. Herr & Grammer, 1996). Έτσι, όπως αναφέρει η Στεφάνου (2002α, υπό δημοσίευση), η ομαλή επαγγελματική ανάπτυξη και η εργασιακή σταθερότητα του ατόμου συνδέεται με τη δεξιότητα του να διαχειρίζεται, να αναδομεί και να επανακατευθύνει με αποτελεσματικότητα τη σταδιοδρομία του.

Σχέση των Προσωπικών Αλλαγών με την Επαγγελματική Ανάπτυξη του Ενήλικα

Η ενήλικη περίοδος της ζωής του ατόμου είναι σύνθετη, πολύπλοκη, πολυδιάστατη και χαρακτηρίζεται από

αυξανόμενες ατομικές διαφορές. Συνγεκκριμένα, συνυπάρχουν διάφορα σημαντικά χαρακτηριστικά, όπως οι αρχικές φιλοδοξίες και οι αρχικοί στόχοι με τις απαιτήσεις της πραγματικότητας, η στασιμότητα με την αναπτυξιακή έκρηξη, οι αλλαγές στις διαπροσωπικές σχέσεις, οι αλλαγές στους διαφόρους ρόλους της ζωής, όπως του γονέα, του παιδιού, του συντρόφου και του φίλου, οι αλλαγές στους εργασιακούς ρόλους, όπως παραγωγή, απόλυση και παραίτηση. Γενικότερα, οι γνωστικές, συναισθηματικές και βιολογικές αλλαγές στη ζωή του ενήλικα –εργαζόμενη μητέρα– συνδέονται αμοιβαία με τις αλλαγές στο εργασιακό πεδίο (Δημητρόπουλος, 1999α. Bailly, 1999. Fitzgerald & Weitzman, 1992).

Σχέση της Διάβιου Εκπαίδευσης και Μάθησης με την Επαγγελματική Ανάπτυξη του Ενήλικα

Η αποτελεσματική αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση, ενώ είναι σημαντικός διαμορφωτής, δεν προκαθορίζει τη μετέπειτα ομαλή επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου. Ο ενήλικας εργαζόμενος, καθώς δραστηριοποιείται σε ένα δυναμικό εργασιακό πλαίσιο, συχνά επιθυμεί ή απαιτείται να επανεκπαιδευτεί ή να εκπαιδευτεί σε νέους τομείς και πεδία (Watt, 1996. Watt & Esboerk, 1998). Οι λόγοι αυτής της συμπεριφοράς ποικίλουν. Μερικοί από αυτούς είναι: ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, του εγώ και της αυτο-αποτελεσματικότητας, διευκόλυνση προσαρμογής και παραμονής σε κάποιο συγκεκριμένο εργασιακό χώρο ή επάγγελμα, βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της παραγωγικότητας στην εργασία, προετοιμασία για επι-

τυχή αλλαγή σταδιοδρομίας, αποκατάσταση λανθασμένων ή μη επιθυμητών επιλογών, απόκτηση τεχνογνωσίας, απόκτηση γνώσης των σύγχρονων κοινωνικών – πολιτισμικών δεδομένων, επανένταξη στην αγορά εργασίας, απόκτηση γενικής παιδείας και μόρφωσης, αυτοπραγμάτωση (βλ. Hawkins, 1997. Cenzo, 1997).

Όμως, μόνο ένα μικρό ποσοστό ενηλίκων, κυρίως οι νεότεροι και οι άνδρες, παρακολουθεί συστηματική εκπαίδευση, αφού οι ευκαιρίες για αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων είναι περιορισμένες στην τυπική και στη μη τυπική εκπαίδευση και οι ενήλικοι εργαζόμενοι, ιδιαίτερα οι εργαζόμενες μητέρες, αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες παρακολούθησης συστηματικής και μεγάλης διάρκειας εκπαίδευσης. Οι σπουδαιότερες δυσκολίες είναι: η έλλειψη χρόνου, οι εργασιακές υποχρεώσεις, η φροντίδα των παιδιών, η έλλειψη χώρου μελέτης και πρακτικής εξάσκησης, το μη υποστηρικτικό κοινωνικό δίκτυο, το χαμηλό εισόδημα, και η μετακίνηση στο χώρο της εκπαίδευσης (Fassinger & Schlossberg, 1992. Κομνηνού, 1999. Richardson, 1997). Συγχρόνως, τα προγράμματα κατάρτισης των ενηλίκων συχνά δεν ικανοποιούν τις προσδοκίες των εκπαιδευόμενων και δεν είναι αποτελεσματικά (Κομνηνού, 1999. Rogers, 2002). Όμως, ενώ φαίνεται πως οι ενήλικες διευκολύνονται να εκπαιδευτούν μέσω της «ανοιχτής» και «εξ αποστάσεως εκπαίδευσης», συχνά δεν ολοκληρώνουν τις σπουδές τους, αφού μια τέτοιου είδους επιτυχή εκπαίδευση προϋποθέτει ισχυρά κίνητρα μάθησης και αυτονομία από τον εκπαιδευόμενο. Οι εργαζόμενες μη-

τέρες, ιδιαίτερα εκείνες που έχουν παιδιά μικρής ηλικίας, δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν την εκπαίδευσή τους, αφού αναλαμβάνουν πολλά καθήκοντα στο οικογενειακό πλαίσιο, το οποίο συνήθως δεν είναι υποστηρικτικό.

Άλλη δυσκολία στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπως αναφέρει ο Κόκκος (2002), αποτελεί το γεγονός ότι στη χώρα μας δεν υπάρχει νομικό πλαίσιο που να ρυθμίζει τα σχετικά θέματα και δεν υπάρχει σύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με τα συστήματα απασχόλησης και κατάρτισης.

Σχέση της Εργασιακής Κατάστασης της Μητέρας με την Οικογένεια και τον Εαυτό της

Σχέση του Εργασιακού Ρόλου της Μητέρας με την Ανάπτυξη και το Εγώ των Παιδιών της

Ένα σημαντικό ποσοστό των ερευνών για τις συνέπειες του εργασίας της μητέρας στην ανάπτυξη και στο εγώ των παιδιών της χαρακτηρίζεται από μεθοδολογικές αδυναμίες (βλ. Fassinger & Schlossberg, 1992. Herr & Grammer, 1996. Silverstein, 1991). Συγκεκριμένα, το δείγμα αυτών των ερευνών αποτελείται από περιορισμένο αριθμό γυναικών, τα χρησιμοποιούμενα όργανα μέτρησης δεν είναι πάντοτε τα καταλληλότερα, και οι ερευνητικές υποθέσεις τους δε στηρίζονται σε κάποιο θεωρητικό πλαίσιο. Ακόμη, τα συμπεράσματα αυτών των ερευνών στηρίζονται κυρίως στην εκτίμηση της συχνότητας και του χρόνου της φυσικής παρουσίας της μητέρας στο σπίτι, ενώ άλλες παράμετροι, όπως η ποιότητα της φροντίδας και της διαπροσωπικής σχέσης της εργα-

ζόμενης μητέρας με το παιδί της, έχουν ελάχιστα διερευνηθεί. Παρομοίως, δεν έχει διερευνηθεί αρκετά το πώς άλλοι παράγοντες συντελούν στη σχέση του εργασιακού ρόλου της μητέρας με το εγώ του παιδιού. Τέτοιοι παράγοντες είναι το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, το είδος της απασχόλησης της μητέρας, η ηλικία του παιδιού, η ικανοποίηση της μητέρας από την εργασία της, οι αντιλήψεις των μελών της οικογένειας για το ρόλο της μητέρας-γυναίκας στην οικογένεια, οι στάσεις και οι διάφορες μορφές συμπεριφοράς των μελών της οικογένειας προς την εργασία της μητέρας, τα προσωπικά γνωρίσματα των γονέων, το μέγεθος της οικογένειας και ο προγραμματισμός της μητέρας για τη μελλοντική επαγγελματική ανάπτυξη της.

Τα ερευνητικά δεδομένα (π.χ., Baydar & Brooks-Gunn, 1991) αποκαλύπτουν ότι η εργασία της μητέρας δε συνδέεται αρνητικά με τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού της, όταν η φροντίδα του παιδιού είναι ικανοποιητική. Από την άλλη, η εργασιακή ικανοποίηση της μητέρας σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, ενώ ο ενεργός χρόνος που αφιερώνουν οι εργαζόμενες μητέρες στα παιδιά τους είναι σχεδόν ίσος με εκείνον των μη εργαζόμενων μητέρων.

Έχει βρεθεί, ακόμη, ότι η εργασία της μητέρας δεν έχει αρνητικές συνέπειες στη σχολική επίδοση των παιδιών, ενώ επηρεάζει θετικά τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες των παιδιών, ιδιαίτερα των κοριτσιών. Η εργαζόμενη μητέρα επηρεάζει τις επαγγελματικές φιλοδοξίες και

επιλογές της κόρης έτσι ώστε η κόρη επιλέγει μη παραδοσιακά γυναικεία επαγγέλματα και είναι διεκδικητική και αποφασιστική στην επίτευξη των επαγγελματικών της στόχων. Η έρευνα της Kaltmijn (1994), για παράδειγμα, φανέρωσε ότι σημαντικός διαμορφωτικός παράγοντας της σχολικής επίδοσης των παιδιών είναι το είδος της απασχόλησης της μητέρας. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι όσο πιο υψηλό το επίπεδο της εργασίας της μητέρας τόσο πιο υψηλή η σχολική επίδοση των παιδιών. Μάλιστα, το είδος της απασχόλησης του πατέρα δεν είχε σημαντική επίδραση στη σχολική επίτευξη των παιδιών. Παρόμοια είναι τα ευρήματα των ερευνών της Στεφάνου (2001, 2002α) και Stephanou (in press), τα οποία φανερώνουν ότι το είδος της απασχόλησης της μητέρας, και όχι του πατέρα, είναι αποφασιστικός παράγοντας της εκπαιδευτικής επιλογής και της σχολικής επίδοσης των εφήβων, αγοριών και κοριτσιών. Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας των Μακρή-Μλότσαρη και Σιδηροπούλου-Δημακάκου (2000) αποκάλυψαν ότι τα παιδιά των εργαζόμενων μητέρων, και όχι των άνεργων μητέρων, είχαν υψηλότερη σχολική επίδοση, ενώ δεν υπήρξε καμία διαφορά μεταξύ των πρώτων και των συνειδητά άεργων μητέρων. Τα αποτελέσματα λίγων ερευνών (π.χ., Milne, Mayers, Rosenthal, & Ginsburg, 1986) δείχνουν αρνητική συνάφεια της εργασίας της μητέρας με τη σχολική επίδοση των παιδιών της. Η αρνητική συσχέτιση, όμως, διαμορφώνεται σημαντικά από την ηλικία του παιδιού, το είδος της απασχόλησης της μητέρας, το ωράριο της εργασίας της μητέρας, και από την καταγωγή, την κοινωνική

τάξη και το εισόδημα της οικογένειας (βλ. Herr & Crammer, 1996). Οι αρνητικές συνέπειες, για παράδειγμα, ισχύουν στην περίπτωση των εργατριών και των περιστασιακά εργαζόμενων μητέρων.

Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση της εργασιακής κατάστασης της μητέρας με το εγώ του παιδιού της και τη λειτουργία της οικογένειάς της είναι το ωράριο της εργασιακής απασχόλησης των γονέων και η συμμετοχή του πατέρα στην οικογένεια. Τα ευρήματα ερευνών (π.χ., Olds, Schuartz, Eisen, Betcher & Van Niel, 1993) δείχνουν ότι οι εργαζόμενες μητέρες μερικής απασχόλησης, συγκρινόμενες με τις εργαζόμενες μητέρες πλήρες ωραρίου, είναι περισσότερο ικανοποιημένες από τη ζωή τους και ανησυχούν λιγότερο για το μέλλον. Παρομοίως, οι εργαζόμενοι πατεράδες μειωμένου ωραρίου αφιερώνουν περισσότερο ενεργό χρόνο στα παιδιά τους και αναπτύσσουν μαζί τους ζεστές συναισθηματικές σχέσεις. Ακόμη, η εμπλοκή του πατέρα στη λειτουργία της οικογένειας, όπως στο μέγιστο των παιδιών και στις καθημερινές απαιτήσεις του νοικοκυριού, επηρεάζει τη διαμόρφωση θετικών στάσεων των παιδιών προς την εργασία της μητέρας. Όμως, η έρευνα των Baruch και Barnett (1986) φανερώνει ότι η αντίληψη της μητέρας για το ρόλο του πατέρα στην οικογένεια, και λιγότερο η πραγματική συμπεριφορά του πατέρα, συμβάλει στη διαμόρφωση υποστηρικτικής στάσης των παιδιών προς την εργαζόμενη μητέρα.

Σχέση του Εργασιακού Ρόλου της Μητέρας με την Προσωπική της Ανάπτυξη και Ψυχική Υγεία

Το γενικό εύρημα είναι ότι δεν υπάρχει διαφορά στην ικανοποίηση από τη ζωή μεταξύ των εργαζόμενων και μη εργαζόμενων μητέρων, παρόλο που τα ευρήματα κάποιων ερευνών δείχνουν ότι οι πρώτες είναι περισσότερο ικανοποιημένες από τις τελευταίες, και το αντίστροφο (βλ. Heit & Grammer, 1996). Όμως, οι εργαζόμενες μητέρες, συγκρινόμενες με τις μη εργαζόμενες, βιώνουν υψηλότερη πίεση, άγχος και στρες, παρόλο που κάποιες έρευνες δείχνουν αντίστροφη σχέση (βλ. Bootzin, Acocella & Alloy, 1993. Heit & Grammer, 1996. Μακρή-Μπότσαρη & Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2000). Ωστόσο, η πίεση και το στρες διαμορφώνονται κυρίως από την εκτίμηση που κάνουν οι ίδιες ότι ο εργασιακός τους ρόλος συγκρούεται με το ρόλο της μητέρας ή της συζύγου, και ότι η εργασία τους έχει πολλές αρνητικές συνέπειες στα παιδιά τους, στο γάμο τους και στις ίδιες. Καθώς, όμως, η εργαζόμενη μητέρα γίνεται ο κανόνας στη σύγχρονη οικογένεια και κοινωνία, και καθώς η εργαζόμενη μητέρα αμείβεται ψυχικά και υλικά από την εργασία της η σχέση αυτή τείνει να αντιστρέφεται. Η υποστήριξη της συζύγου από το σύζυγο αποτελεί σπουδαία πηγή διαμόρφωσης θετικών συναισθημάτων για τη ζωή της και την επαγγελματική ανάπτυξή της. (Fassinger & Schlossberg, 1992. Speed & Brew, 1995).

Σχέση του Εργασιακού Ρόλου της Μητέρας με τη Συζυγική Σχέση

Τα θετικά συναισθήματα της εργαζόμενης συζύγου για τη συζυγική της σχέση διαμορφώνονται σημαντικά από το αίσθημα της δικαιοσύνης και της ισότητας με το σύζυγό της, ως

προς τα οικογενειακά τους καθήκοντα και τις δουλειές του νοικοκυριού (Mederer, 1993). Όμως, η συμμετρική σχέση των συζύγων δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα της εργασίας της συζύγου, αφού άλλες μεταβλητές, όπως η αντίληψη των μελών της οικογένειας για το ρόλο του φύλου, ισχυροποιούν ή αποδυναμώνουν το συζυγικό ρόλο της γυναίκας (Fitzgerald & Weitzman, 1992. Perelber & Miller, 1999). Παράδειγμα, η εξωοικιακή απασχόληση της μητέρας συνδέεται με προβλήματα στη συζυγική σχέση και στην οικογένεια, όταν ο σύζυγος έχει στερεότυπες—παραδοσιακές—αντιλήψεις για το γυναικείο φύλο. Μάλιστα, σε οικογένειες με στερεότυπα φύλου, ο γιος αντιλαμβάνεται την εργασία της μητέρας ως αποτυχία του πατέρα (Heit & Grammer, 1996). Άλλος σημαντικός παράγοντας των αρνητικών συναισθημάτων της εργαζόμενης συζύγου για το γάμο της είναι το ότι ερμηνεύει την εργασία της ως εμπόδιο στην ικανοποίηση των προσδοκιών του ρόλου της συζύγου. Επίσης, ο κύκλος ζωής της οικογένειας συνδέεται με τη συζυγική ικανοποίηση, αφού, όπως είναι γνωστό, όταν τα παιδιά είναι μικρής ηλικίας, οι δυο σύζυγοι βιώνουν χαμηλή ικανοποίηση ζωής.

Γ. Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας των Εργαζόμενων Μητέρων και ο Ρόλος του Συμβούλου Σταδιοδρομίας

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η επαγγελματική ανάπτυξη των ενηλίκων, ιδιαίτερα των εργαζόμενων μητέρων, συνδέεται με την οικογένειά τους. Συνεπώς, η συμβουλευτική σταδιοδρομίας των ενηλίκων εμπλέκει

όλη την οικογένεια. Κρίνεται αναγκαίο στο σημείο, για την κατανόηση των αξόνων της συμβουλευτικής των εργαζόμενων μητέρων, να συζητηθούν οι βασικές αρχές της συμβουλευτικής της οικογένειας.

Θεωρητικές Αρχές της Συμβουλευτικής της Οικογένειας

Ο κύκλος της Οικογένειας και ο Τρόπος Χειρισμού των Δυσκολιών της

Η οικογένεια αποτελεί ένα ισχυρό πλαίσιο ανάπτυξης των ατόμων, ενώ, συγχρόνως, η ίδια βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και συνεχώς αναπτύσσεται στο χρόνο (Καφταντζή-Χαστά, 2000, Skynner, 1997). Η οικογένεια στις διάφορες φάσεις ανάπτυξής της έχει διαφορετικές ανάγκες. Έτσι, άλλες ανάγκες έχει το νιόπαντρο ζευγάρι, άλλες ανάγκες έχουν οι οικογένειες με μικρά παιδιά, με εφήβους, με μεγάλα παιδιά ή με μεγάλα παιδιά που έχουν φύγει από το σπίτι. Σύμφωνα με τον Hoffman (1989), η ανάπτυξη της οικογένειας δεν είναι μια συνεχόμενη ανοδική πορεία αλλά χαρακτηρίζεται από μεταβάσεις, αλλαγές και απροσδόκητες καταστάσεις. Ο χρόνος και η φύση των αλλαγών, όμως, δεν μπορούν να προβλεφθούν, ενώ δύναται να προβλεφθούν η κατεύθυνση των αλλαγών και ο τρόπος που η οικογένεια χειρίζεται τις αλλαγές.

Ο κρίσιμος παράγοντας για τη λειτουργία της οικογένειας είναι το πώς η οικογένεια ως «όλον» χειρίζεται και προσαρμόζεται στις αλλαγές. Η οικογένεια αντιμετωπίζει τα διάφορα προβλήματά της χρησιμοποιώντας τις πληροφορίες από το πώς χειρίστηκε τα προβλήματα ζωής στο παρελθόν

και τις πληροφορίες από το «εδώ και τώρα» (Geigen, 1991). Στη διαδικασία αυτή εμπλέκεται η ερμηνεία που κάνει το κάθε οικογενειακό μέλος για την κατάσταση. Η ερμηνεία μας συμπεριφοράς ή ενός γεγονότος ως ευχάριστο –θετικό– ή ως δυσάρεστο –αρνητικό– επηρεάζεται, ωστόσο, από την προηγούμενη εμπειρία του ατόμου και από την εκτίμηση των μελλοντικών συνεπειών της συγκεκριμένης συμπεριφοράς ή του συγκεκριμένου γεγονότος στη λειτουργία της οικογένειας. Παράδειγμα, η μητέρα, προκειμένου να προαχθεί στην εργασία της, θα πρέπει να μετακομίσει σε άλλη πόλη, μακριά από αυτήν που τώρα διαμένει. Τα άλλα μέλη της οικογένειας θα αποφασίσουν αν θα ακολουθήσουν τη μητέρα ή όχι. Αν η προαγωγή της μητέρας ερμηνευτεί ως προσωπική της επιτυχία και ως θετικός παράγοντας για τη μελλοντική ευτυχία της οικογένειας, τότε υπάρχουν πολλές πιθανότητες να αλλάξουν τόπο κατοικίας. Αν, όμως, όπως και άλλοτε στο παρελθόν, η πρόοδος της μητέρας στην εργασία της ερμηνευτεί ως ασήμαντο γεγονός και, μάλιστα, ως εμπόδιο στην ευτυχία της οικογένειας, τότε οι πιθανότητες να ακολουθήσουν τη μητέρα στην άλλη πόλη είναι σχεδόν μηδαμινές. Παρομοίως, η εκδήλωση θυμού από το σύζυγο προς τη σύζυγο για το συγκεκριμένο πρόβλημα, ίσως, φαίνεται απαράδεκτο για έναν ξένο, ενώ για τα μέλη της συγκεκριμένης οικογένειας, ενδεχομένως, είναι ένδειξη αγάπης και ενδιαφέροντος. Επομένως, πώς η παρούσα συμπεριφορά ερμηνεύεται και πώς στη συνέχεια χρησιμοποιείται είναι σημαντικό στοιχείο του ιδιαίτερου τρόπου αλληλεπίδρασης που αναπτύσσει η οικογένεια ανάμεσα στα

υποσυστήματα της, καθώς, επίσης, του ιδιαίτερου τρόπου αλληλεπίδρασής της με το περιβάλλον.

Η Οικογένεια ως Ανοιχτό Σύστημα

Η κάθε οικογένεια έχει τη δική της ταυτότητα, τα δικά της όρια και τη δική της δομή. Σύμφωνα με τη θεωρία των συστημάτων (Hoffman, 1989, Street, 1999), η οικογένεια είναι ένα δυναμικό σύστημα, το οποίο αποτελείται από υποσυστήματα που αλληλοσυνδέονται και επηρεάζουν τη συνολική λειτουργία του. Υποσυστήματα της οικογένειας μπορεί να είναι τα άτομα, το συζυγικό, το αδερφικό, το γονικό, και το σύστημα του φύλου. Μερικά υποσυστήματα είναι ιεραρχικά δομημένα μεταξύ τους, αφού η αποτελεσματική λειτουργία του ενός υποσυστήματος συντελεί στην αποτελεσματική λειτουργία του άλλου υποσυστήματος. Τέτοια είναι η σχέση μεταξύ του συζυγικού και του γονικού υποσυστήματος, με το πρώτο να κυριαρχεί στο δεύτερο. Εάν διαταραχθεί αυτή η σχέση τότε εμφανίζεται δυσλειτουργία στο οικογενειακό σύστημα.

Χαρακτηριστικό γνώρισμα του οικογενειακού συστήματος είναι η κυκλικότητα. Αφού το κάθε υποσύστημα συνδέεται αμοιβαία με όλα τα υπόλοιπα, κάθε πρόβλημα ερμηνεύεται με βάση το πλέγμα όλων των σχέσεων που συμβαίνουν στην οικογένεια. Πρόκειται για μια αισιόδοξη προοπτική κατά την οποία κανείς δε «φταίει» για το πρόβλημα. Ειδικότερα, οι διάφορες μορφές συμπεριφοράς του κάθε μέλους της οικογένειας κατανοούνται με βάση τις διασυνδέσεις και τις διαπροσωπικές σχέσεις, και λιγότερο με βάση τα χαρακτηριστικά του ατόμου.

Οι οικογένειες διακρίνονται σε κλειστές και ανοιχτές, με βάση το βαθμό αλλαγής τους, προκειμένου να προσαρμοστούν και να χειριστούν αποτελεσματικά μια νέα κατάσταση. Οι κλειστές οικογένειες αναπτύσσουν αυστηρά εσωτερικά και εξωτερικά όρια, έχουν αυστηρούς και άκαμπτους κανόνες συμπεριφοράς και απορρίπτουν κάθε καινούργια ιδέα. Άλλες οικογένειες θέτουν χαλαρά όρια, έχουν ελάχιστους κανόνες, δεν υπάρχει συνέπεια στις απαιτήσεις, με αποτέλεσμα το χάος και την αυτοκαταστροφή της. Για να μπορέσει η οικογένεια να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες της ζωής, πρέπει να αναπτύξει καθαρή επικοινωνία με το περιβάλλον, καθαρή επικοινωνία ανάμεσα στα υποσυστήματά της και μέσα στο κάθε υποσύστημα. Επικοινωνία σημαίνει ότι τα μέλη της οικογένειας αναπτύσσουν μια συνολική και ενιαία άποψη της κατάστασης που αντιμετωπίζουν. Η επιθυμητή επικοινωνία δεν συμβαίνει όταν τα όρια είναι αυστηρά και άκαμπτα, με αποτέλεσμα την απομόνωση των ατόμων ή των υποσυστημάτων. Από την άλλη, όταν υπάρχει επικοινωνία με χαλαρά όρια, δεν είναι σαφής ο διαχωρισμός μεταξύ των υποσυστημάτων, με αποτέλεσμα τα μέλη να μην είναι βέβαια σε ποιο υποσύστημα ανήκουν και να δυσκολεύονται να διαχωρίσουν τον εαυτό τους από τους άλλους.

Η Οικογένεια σε Σχέση με το Κοινωνικοπολιτικό Πλαίσιο

Το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο στο οποίο η οικογένεια λειτουργεί επηρεάζει το πώς τα μέλη της αντιλαμβάνονται τους διαφόρους ρόλους τους και το πώς ικανοποιούν τις ανά-

γκες τους. Οι αντιλήψεις μιας συγκεκριμένης κοινωνίας για το ρόλο του άνδρα και της γυναίκας στην οικογένεια, ειδικότερα, ενδέχεται, επηρεάζοντας τις αντιλήψεις των συζύγων για το ρόλο τους, να επιδράσει στη λειτουργία της οικογένειας. Η ανισότητα των φύλων στην οικογένεια αποτελεί σημαντική πηγή σύγκρουσης και πίεσης (Perelber & Miller, 1999. Russo, 1990. Speed & Brew, 1995). Η συμβουλευτική της οικογένειας στο παρελθόν είχε, σχεδόν, αγνοήσει το ρόλο της ανισότητας των φύλων στη λειτουργία της οικογένειας. Ο Goldner (1991), συζητώντας την επίδραση του μεταμοντερνισμού στο φεμινισμό και στην οικογενειακή θεραπεία, συμπεραίνει ότι το αποτέλεσμα ήταν η μετακίνηση από τη συγκρουσιακή βάση στη συνεργατική βάση των φύλων. Βασική αρχή, πλέον, της συμβουλευτικής της οικογένειας είναι η ισότητα των φύλων, ενώ η αντίδραση της οικογένειας σε αυτή την αρχή συμβάλει στην πορεία της συμβουλευτικής διαδικασίας.

Πρακτικές Αρχές της Συμβουλευτικής της Οικογένειας

Για να βοηθηθεί το κάθε μέλος της οικογένειας, πρέπει να προσεγγίζεται η οικογένεια ως «όλον», ενώ για να βοηθηθεί η οικογένεια ως «όλον» πρέπει το κάθε μέλος να προσεγγίζεται ως ξεχωριστή ατομική οντότητα. Αυτή είναι η διαδικασία που διαχωρίζει τη συμβουλευτική της οικογένειας από την ατομική συμβουλευτική.

Ο κεντρικός στόχος της συμβουλευτικής της οικογένειας έχει μετακινηθεί από το τι πήγε λάθος στη διερεύνηση του τι πρέπει να γίνει ώστε να ενισχυθεί η λειτουργικότητά της οικογένειας (Gourman & Kniskern, 1991.

Walsh, 1993. White, Essex, & O'Reilly, 1993). Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία (π.χ., Hoffman, 1989, 1993. Καφταντζή-Χαστά, 2000. Street, 1994, 1999) για τη συμβουλευτική της οικογένειας προτείνεται ότι η αποτελεσματική οικογενειακή συμβουλευτική αποτελείται από δυο κύριες φάσεις: εκτίμηση της κατάστασης και δόμηση της διαδικασίας επίτευξης του επιθυμητού στόχου.

Εκτίμηση της Κατάστασης

Σε αυτή τη φάση ο σύμβουλος εκτιμά τον κύκλο ζωής της οικογένειας, την ιστορία της οικογένειας, ως προς τον τρόπο χειρισμού των δυσκολιών της ζωής και το πώς η οικογένεια ερμηνεύει το πρόβλημά της. Ο σύμβουλος εκτιμά, ακόμη, την ιδεολογία της οικογένειας, αφού η ιδεολογία δείχνει το ποιους είναι πρόθυμοι και πώς να βοηθήσει (βλ. Street & Downey, 1996).

Ο σύμβουλος χρησιμοποιεί την «αλληλεπιδραστική συνέχεια». Σύμφωνα με αυτή τη διαδικασία, το οριζόμενο για την οικογένεια πρόβλημα στην πραγματικότητα είναι μόνο ένα στοιχείο της αλληλεπίδρασης γεγονότων, και τα γεγονότα που προηγούνται και ακολουθούν το πρόβλημα είναι το ίδιο σημαντικά με το οριζόμενο πρόβλημα. Η διαδικασία αποσκοπεί να βοηθήσει την οικογένεια να αντιληφθεί τη σειρά των διαφορών μορφών συμπεριφοράς των μελών της καθώς, επίσης, να κατανοήσει την αρχή και το τέλος μιας σειράς αλληλοεπιδρούντων γεγονότων. Παράλληλα, ο σύμβουλος διερευνά πώς το κάθε οικογενειακό μέλος σκέφτεται, τι αισθάνεται και πώς συμπεριφέρεται πριν και μετά την εκδήλωση του προβλήματος.

Πορεία Προς την Επίτευξη της Λύσης του Προβλήματος

Σε αυτή τη φάση της συμβουλευτικής, ο σύμβουλος βοηθά την οικογένεια να διαμορφώσει μια ρεαλιστική εικόνα της δυσκολίας που αντιμετωπίζει και να αναπτύξει στρατηγικές αποτελεσματικού χειρισμού του προβλήματός της. Στη συνέχεια, ο σύμβουλος υποστηρίζει την οικογένεια στην εφαρμογή αυτών των στρατηγικών. Σε ορισμένες περιπτώσεις, βεβαίως, δεν απαιτείται αλλαγή της κατάστασης αλλά μόνο συνειδητοποίηση και αποδοχή του τι συμβαίνει.

Η συλλογή πληροφοριών, μέσω των απαντήσεων στα παρακάτω ερωτήματα, βοηθά στην αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής διαδικασίας.

Είναι στη διάθεση της οικογένειας εκείνες οι πληροφορίες που θα τη βοηθήσουν να διαμορφώσει την πιο κατάλληλη για τη λύση του προβλήματος εικόνα της κατάστασης;

Σε πολλές περιπτώσεις, τα οικογενειακά μέλη δεν εφαρμόζουν αποτελεσματικές στρατηγικές λύσης του προβλήματος τους, διότι έχουν ελλιπείς πληροφορίες για την όλη κατάσταση. Ο σύμβουλος για να βοηθήσει την οικογένεια προς την επιθυμητή κατεύθυνση συλλέγει πληροφορίες μέσω διάφορων υποερωτημάτων, όπως «Η ερμηνεία των υπαρχουσών πληροφοριών συμβάλει στη λύση του συγκεκριμένου προβλήματος;», «Έχουν τα μέλη της οικογένειας ευέλκιντες απόψεις για το συγκεκριμένο πρόβλημα, ώστε να δεχτούν τη νέα πληροφορία που θα συμβάλλει στην αλλαγή της συμπεριφοράς τους;», (γ) «Μπορεί η οικογένεια να αναγνωρίσει και να αφομοιώσει τις νέες πληροφορίες;».

Η επικοινωνία στην οικογένεια είναι σαφής και ανοιχτή ή πρέπει να διασαφηνιστεί;

Σε συνθήκες ασυνήθιστες και απροσδόκητες για την οικογένεια, όπως στις περιπτώσεις κρίσης ή δυσκολίας, οι πράξεις του καθενός μέλους συνήθως δεν κατανοούνται από τα άλλα μέλη, ενώ παράλληλα ερμηνεύονται ως ακατάλληλες. Ο σύμβουλος βοηθά τα άτομα αφενός να συνειδητοποιήσουν το πώς ερμηνεύουν τη συμπεριφορά και τις πράξεις του κάθε μέλους της οικογένειας, και αφετέρου να εκτιμήσουν το πώς η συγκεκριμένη ερμηνεία επηρεάζει τη δική τους συμπεριφορά, αλλά και εκείνη των άλλων. Ο σύμβουλος στη συνέχεια θα πρέπει να εξασφαλίσει ότι η κάθε συμπεριφορά του κάθε μέλους της οικογένειας δεν παρερμηνεύεται από τα άλλα μέλη.

Είναι δυνατόν να οριστούν οι ανάγκες του κάθε μέλους στην οικογένεια;

Η συμβουλευτική διαδικασία αποσκοπεί στο να βοηθήσει την οικογένεια, ως «όλον», να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά το συγκεκριμένο πρόβλημά της, και, συγχρόνως, τα άτομα να ικανοποιήσουν τις ιδιαίτερες ατομικές τους ανάγκες. Όταν προκύψει κάποιο πρόβλημα στην οικογένεια, τα άτομα δίνουν προτεραιότητα στην ικανοποίηση των αναγκών του μέλους που εμφανίζει το σύμπτωμα και αναβάλουν την ικανοποίηση των προσωπικών τους αναγκών. Τότε πρέπει να εκτιμηθούν θέματα αλληλεπίδρασης, εξουσίας και έλεγχου, συνεκτιμώντας όλες τις σχέσεις της οικογένειας και το όλο πλαίσιο της οικογένειας (Doherty, Colangelo, & Hovander, 1991). Σε αυτή τη φάση της συμβουλευτικής διαδι-

κασίας το κάθε μέλος της οικογένειας βοηθιέται, ώστε να συνειδητοποιήσει το πώς οι προσωπικές του ανάγκες επηρεάζουν τη λύση του προβλήματος. Παράδειγμα, προκειμένου να αντιμετωπίσει η εργαζόμενη μητέρα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην εργασία της ο σύζυγος θα πρέπει να ασχοληθεί περισσότερο με τις δουλειές του νοικοκυριού. Όμως, πώς ο σύζυγος θα ικανοποιήσει τις δικές του ανάγκες;

Τι διαπραγματεύσεις θα πρέπει να γίνουν ώστε η οικογένεια να προσαρμοστεί στη νέα κατάσταση;

Ο σύμβουλος διευκολύνει τα μέλη της οικογένειας να αντιληφθούν την κυκλικότητα των πράξεων τους, και, στη συνέχεια, τα βοηθά να σχεδιάσουν τις αλλαγές ή τις προσαρμογές που θα κάνει το κάθε μέλος ώστε να λύσουν το πρόβλημα. Το περιεχόμενο αυτής της διαδικασίας σχετίζεται με ερωτήματα όπως «Αν εγώ κάνω αυτό, τι θα κάνεις εσύ;» «Αν εσύ κάνεις αυτό, τότε τι θα κάνω εγώ;» «Αν αποφασίσουμε να κάνουμε αυτό, τότε τι πρέπει να κάνω εγώ και τι πρέπει να κάνεις εσύ». Η προσπάθεια του συμβούλου είναι να βοηθήσει την οικογένεια να αντιμετωπίσει την κατάσταση χωρίς να παραλείψει κανένα στοιχείο που λειτουργεί στο πλαίσιο της.

Οι Ανάγκες των Εργαζομένων Μητέρων για Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας και ο Ρόλος του Συμβούλου Σταδιοδρομίας

Τα πολλά και ποικίλα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες, ειδικότερα οι εργαζόμενες μητέρες, κατά την επαγγελματική ανάπτυξή τους μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στις

μεγάλες ομάδες: Λήψη απόφασης, υλοποίηση του σχεδίου δράσης της επίτευξης του στόχου, επίδοση στην εργασία, προσαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον, ρόλοι στην οικογένεια, εσωτερική σύγκρουση ρόλων. Η προσοχή στους παρακάτω παράγοντες φαίνεται ότι συντελεί στην αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας των ενηλίκων, και ειδικότερα των εργαζόμενων μητέρων (βλ. Aryee, Chay, & Chew, 1994. Cenzo, 1997. Hawkins, 1997. Herr & Crammer, 1996. Greenhaus & Callanan, 1994. Mckenna, 2000. Muchinsky, 1996. Oskamp & Schhultz, 1999. Rhodes & Doering, 1993. Στεφάνου, υπό δημοσίευση).

1. Ο σύμβουλος, προκειμένου να βοηθήσει τις γυναίκες - μητέρες να διερευνήσουν και να εκτιμήσουν όλες τις υπάρχουσες επιλογές, οφείλει να γνωρίζει καλά τη θεωρία και την έρευνα για την επαγγελματική επιλογή και ανάπτυξη, καθώς, επίσης, τη σχέση μεταξύ του κύκλου της οικογένειας και του επαγγελματικού κύκλου.
2. Ο σύμβουλος βοηθά τις εργαζόμενες μητέρες να συνειδητοποιήσουν ότι: (α) σημαντικός διαμορφωτικός παράγοντας του στρες που βιώνουν δεν είναι η εργασία τους αλλά οι πιέσεις της οικογένειας και της αγοράς εργασίας, (β) η τυχόν εσωτερική σύγκρουση ρόλων δεν οφείλεται στην προσωπική τους ανεπάρκεια να χειριστούν αποτελεσματικά την κατάσταση αλλά στις πολλές απαιτήσεις που θέτουν οι άλλοι προς αυτές, και (γ) οι προσωπικές αξίες για την οικογένεια και την επαγγελματική

σταδιοδρομία μπορεί να αλλάξουν καθώς οι εξωτερικές συνθήκες μεταβάλλονται και οι ίδιες αναπτύσσονται στο χρόνο.

3. Ο σύμβουλος βοηθά τη μητέρα να αναπτύξει πρόγραμμα και σχέδιο δράσης της μελλοντικής επαγγελματικής της ανάπτυξης. Σε αυτή τη φάση, ο σύμβουλος βοηθά τη μητέρα να πάρει την πιο συνετή για αυτήν απόφαση, αφού εξετάσει προσεκτικά τις εναλλακτικές επιλογές. Παράδειγμα, για να αποφασίσει η μητέρα αν θα παραμείνει ή αν θα απομακρυνθεί από την εργασία της σε κρίσιμες περιόδους ανάπτυξης των παιδιών της, ο σύμβουλος τη βοηθά να εκτιμήσει τις συνέπειες της απόφασής της σε βάθος χρόνου. Στη συνέχεια, η μητέρα ενθαρρύνεται να είναι ενεργά άνεργη, στην περίπτωση που απομακρυνθεί από την εργασία της, και βοηθείται στο πώς θα εξασφαλίσει βοήθεια στο μεγάλωμα των παιδιών και στις δουλειές του νοικοκυριού, στην περίπτωση που παραμείνει στην εργασία της.
4. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εργαζόμενες μητέρες κατά την επαγγελματική τους ανάπτυξη σχετίζονται με ατομικές διαφορές και το βαθμό ειδίκευσης και τη φύση της εργασίας τους. Οι γυναίκες, για παράδειγμα, οι οποίες εισέρχονται στην αγορά εργασίας μετά την ηλικία των τριάντα ετών, έχουν ανεπτυγμένες τις δεξιότητες λήψης απόφασης στον ίδιο βαθμό που τις έχουν και οι έφηβοι. Παρομοίως, οι ανειδίκευτες εργαζόμενες έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αναπτύσσουν το συναίσθημα της ανημποριάς. Ο σύμβουλος βοηθά τη συμβουλευόμενη να ισχυροποιήσει το εγώ της, να βελτιώσει τις δεξιότητές της, να νοιώσει ικανοποίηση για την εργασιακή της επιτυχία και να αναδομήσει γνωστικά την πραγματικότητα.
5. Ο σύμβουλος ενθαρρύνει τις εργαζόμενες μητέρες να συμμετάσχουν σε ομαδική συμβουλευτική με άλλες εργαζόμενες μητέρες που βρίσκονται σε παρόμοιες καταστάσεις ή/και σε διαφορετικά στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης.
6. Ο σύμβουλος ενημερώνει και πληροφορεί τις μητέρες για: (α) τις συνέπειες της εργασίας τους στα παιδιά τους και στην οικογένειά τους και (β) πρακτικά θέματα, όπως υπηρεσίες πρόνοιας και φροντίδας των παιδιών.
7. Ο σύμβουλος βοηθά τους δυο εργαζόμενους συζύγους: (α) να εκτιμήσουν τη συμμετρικότητα στη σχέση τους, (β) να προσδιορίσουν το τι πρέπει να γίνει για να συνδυάσουν αρμονικά την εργασία με τις δουλειές του νοικοκυριού και (γ) να κατανοήσουν τι σημαίνει για τον κάθε σύζυγο η κάθε επαγγελματική επιλογή του άλλου συζύγου. Ο σύμβουλος βοηθά, επίσης, τους γονείς να αποκτήσουν δεξιότητες αποτελεσματικού χειρισμού της όποιας αρνητικής αντίδρασης των παιδιών στον εργασιακό ρόλο της μητέρας και στο πρόσωπο που τα φροντίζει.
8. Ο σύμβουλος ενθαρρύνει την οικογενειακή συζήτηση που συμβάλλει στην εκτίμηση των: (α) συναισθημάτων, αναγκών και στάσεων όλων των μελών της οικογένειας σε σχέση με τους ποικίλους ρόλους τους, και (β) συναισθημάτων,

αναγκών και στάσεων όλων των μελών της οικογένειας για τους ποικίλους ρόλους της μητέρας, στη βάση της ισότητας των φύλων και του μοιράσματος των καθηκόντων της λειτουργίας του νοικοκυριού και της οικογένειας.

9. Ο σύμβουλος προσεγγίζει τη σταδιοδρομία της συμβουλευόμενης πολυδιάστατα, αφού τα προβλήματα της σταδιοδρομίας της εργαζόμενης μητέρας συνδέονται με την όλη ζωή της και σχετίζονται με συναισθηματικά και, ενδεχομένως, ψυχολογικά προβλήματα. Ο σύμβουλος την παραπέμπει, αν κριθεί αναγκαίο, σε ειδικευμένο για το συγκεκριμένο πρόβλημα φορέα ή ιδιώτη.
10. Οι οργανισμοί και οι φορείς των εργαζόμενων μητέρων μπορούν να τις διευκολύνουν εφαρμόζοντας ευέλικτο εργασιακό ωράριο ώστε να ικανοποιούν τις οικογενειακές απαιτήσεις.
11. Οι φορείς παροχής υπηρεσιών συμβουλευτικής σταδιοδρομίας στις μητέρες θα πρέπει να τις γνωστοποιούνται και συγχρόνως η λειτουργία τους να είναι προσαρμοσμένη στον τρόπο ζωής των μητέρων. Παρομοίως, η κοινωνική πολιτική θα πρέπει να είναι υποστηρικτική στις εργαζόμενες μητέρες και στην οικογένεια, δημιουργώντας αποτελεσματικότερες υπηρεσίες φροντίδας των παιδιών.

Απαιτείται, όμως, περαιτέρω επισημονική διερεύνηση των αναγκών των ενηλίκων, και ειδικότερα, των εργαζόμενων μητέρων, για συμβουλευτική σταδιοδρομίας, αφού ένας σημαντικός αριθμός των μέχρι τώρα ερευνών χαρακτηρίζεται από μεθοδολογι-

κές αδυναμίες (βλ. Baily, 1999, Herr & Crammer, 1996). Ανόμνη, απαιτείται διερεύνηση των αναγκών των ενηλίκων στη χώρα μας, αφού τα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα προέρχονται από μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί σε άλλες χώρες.

Τεχνικές της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας των Εργαζόμενων Μητέρων

Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας των εργαζόμενων μητέρων εμπλέκει τεχνικές της προσωπικής και της οικογενειακής συμβουλευτικής.

Ατομική Συμβουλευτική

Ο σύμβουλος σταδιοδρομίας ενηλίκων-εργαζόμενων μητέρων χρησιμοποιεί τις ίδιες τεχνικές της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας τις οποίες χρησιμοποιεί και με τις υπόλοιπες ομάδες του πληθυσμού (βλ. Baily, 1999, Dryden & Palmer, 1999, Fassinger & Schlossberg, 1992, Gysbers et al., 1998, Herr & Crammer, 1996, Rhodes & Doering, 1993, Στεφάνου, 2002β). Όμως, οι τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν και η διαδικασία που θα ακολουθηθεί εξαρτώνται από την ίδια τη συμβουλευόμενη, το συγκεκριμένο πρόβλημα και το συγκεκριμένο αίτημα. Ο σύμβουλος, εκτός των παραδοσιακών και συμβατών τεχνικών, χρησιμοποιεί ευέλικτα και πολυπούκिला μοντέλα συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, με την υποστήριξη της νέας τεχνολογίας (βλ. Belles, 1993). Ο σύμβουλος εφαρμόζει τεχνικές αυτοβοήθειας με τις οποίες εξοικονομείται χρόνος, ικανοποιώντας, έτσι, και την επιθυμία των εργαζόμενων μητέρων για άμεση ικανοποίηση των αιτημά-

Τεχνικές

των τους. Ο σύμβουλος εφαρμόζει τεχνικές που συμβάλλουν στην απόκτηση της ετοιμότητας και ισχυρών κινήτρων εργασίας. Ο σύμβουλος, επίσης, χρησιμοποιεί την τεχνική του «χειρισμού κρίσης» και «άμεσου προβλήματος», αφού συχνά στην πορεία προκύπτουν προβλήματα, τα οποία, αν δεν αντιμετωπιστούν άμεσα, εμποδίζουν την αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής διαδικασίας. Η συμβουλευόμενη βοηθείται να αποκτήσει όσο το δυνατόν ακριβή και αντικειμενική εικόνα του εαυτού της και της εξωτερικής πραγματικότητας, ώστε να θέτει ρεαλιστικούς και επιτεύξιμους στόχους. Αυτό σημαίνει ότι η συμβουλευόμενη διευκολύνεται να προσαρμοστεί στην πραγματικότητα, και, ενδεχομένως, να αντιμετωπίσει αποτελεσματικότερα τα προβλήματά της, χωρίς, βεβαίως, να περιορίζει τις φιλοδοξίες της. Ακόμη, η συμβουλευόμενη βοηθείται να γνωρίσει και να προσεγγίσει τις πηγές πληροφόρησης, και, στη συνέχεια, να συλλέξει, να αξιολογήσει και να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά τις πληροφορίες.

Συμβουλευτική της Οικογένειας

Η συμβουλευτική της οικογένειας αποτελεί συνοχικό και επιλεκτικό συνδυασμό μεθόδων και τεχνικών που προέρχονται από την ατομική (π.χ., Roger) και τη συστημική (π.χ., Gayling, 1994. Street, 1994) οικογενειακή προσέγγιση (βλ. Gourman & Kniskern, 1991. Hoffman, 1993. Lopez, 1992. Pinsof, 1994). Η προσέγγιση που έχει ως κέντρο το σύστημα της οικογένειας έχει αποδειχτεί ιδιαίτερα αποτελεσματική στη συμβουλευτική της οικογένειας και χρησιμοποιείται σε ποικίλλες περιπτώσεις.

Διάφορα μοντέλα της θεωρίας των συστημάτων έχουν εφαρμοστεί στην οικογενειακή συμβουλευτική (βλ. Campbell, Draper & Huttington, 1991. Καφταντζή-Χαστά, 1992, 2000. Skynner, 1997). Το επικοινωνιακό μοντέλο του Βάτεσον, για παράδειγμα, έχει ως πυρήνα το πλαίσιο σχέσεων όπου εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά. Στόχος της συμβουλευτικής της οικογένειας είναι η ανάπτυξη επικοινωνιακής καθαρότητας, ποικίλων προτύπων διαπροσωπικών σχέσεων και της μη επικοινωνιακής ασυμβατότητας (π.χ., σαφής στάση του συζύγου προς την εργασία της συζύγου). Από την άλλη, σύμφωνα με το Στρατηγικό μοντέλο η συμβουλευτική διαδικασία εστιάζεται στο «εδώ και τώρα» και αποσκοπεί στην εξάλειψη του συμπτώματος, μέσα από τη θετική αναπλαισίωση του συμπτώματος (π.χ., υιοθέτηση της άποψης ότι η συχνή αποχή του εφίβου από το σχολείο συμβάλει στο να εργάζεται η μητέρα περισσότερες ώρες, ώστε να του εξασφαλίσει ένα άλλο, καλύτερο, σχολείο). Ακόμη, η Δομική προσέγγιση του Minuchin θεωρεί την οικογένεια ως εξελισσόμενο στο χρόνο σύστημα και αποσκοπεί στην αναδόμηση της οικογένειας ώστε να προσαρμοστεί στο φυσιολογικό-κανονιστικό μοντέλο (π.χ., τα μέλη της οικογένειας εκτιμούν την εργασία της μητέρας ως θετικό παράγοντα της ευτυχίας της οικογένειας, αφού η εργασία της μητέρας είναι πλέον γεγονός), μέσω της ανάπτυξης ξεκάθαρων επιπέδων ιεραρχίας στα υποσυστήματα της οικογένειας, ξεκάθαρων ορίων της οικογένειας με τον έξω κόσμο και με την καθαρή επικοινωνία μεταξύ των μελών της οικογένειας. Το μοντέλο της Β' Κυβερνητικής θεωρεί το σύμ-

βουλο μέρος του οικογενειακού συστήματος.

Τα αποτελέσματα των διαφόρων δοκιμασιών ερμηνεύονται ως τάσεις και ενδείξεις. Απαιτείται, όμως, να δοκιμαστούν και να αξιολογηθούν στην πράξη οι τεχνικές και οι διαδικασίες της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας των εργαζόμενων μητέρων και να σταθμιστούν διαγνωστικά εργαλεία και υποστηρικτικό υλικό.

Α. Εκπαίδευση και Κατάρτιση του Συμβούλου Σταδιοδρομίας των Ενηλίκων -Εργαζόμενων Μητέρων

Ενώ η ζήτηση συμβουλευτικής σταδιοδρομίας από τις ενήλικες-εργαζόμενες μητέρες είναι υψηλή, ενώ η ενήλικη φάση της ζωής του ατόμου είναι ιδιαίτερη και διαφορετική από τις προηγούμενες φάσεις, και ενώ η κάθε υποομάδα του πληθυσμού των ενηλίκων είναι διαφορετική από τις υπόλοιπες, έχει εκδηλωθεί περιορισμένη μέριμνα παροχής αποτελεσματικής συμβουλευτικής σταδιοδρομίας προς τους ενήλικες, ειδικότερα προς τις εργαζόμενες μητέρες, όπως φαίνεται στο σχεδιασμό της πολιτείας, στην εκπαίδευση των συμβούλων σταδιοδρομίας και στον αριθμό ερευνών στο συγκεκριμένο πληθυσμό (βλ. Aryee et al., 1994. Baily, 1999. Fassinger & Schlossberg, 1992. Herr & Crammer, 1996. Richardson, 1997). Η εκπαίδευση και η εργασιακή πείρα των συμβούλων, ειδικότερα, επηρεάζει σημαντικά την αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας (Dryden & Watts, 1995. Κασσωτάκης, 2002. Mohr & Krueger, 2002. Whiston, Sexton & Lasoff, 1998). Μάλιστα, όπως αναφέ-

ρεται στους Whiston et al (1998), οι ειδικοί σύμβουλοι σταδιοδρομίας, συγκεκριμένοι με μη ειδικούς, είναι πιο αποτελεσματικοί, στο έργο τους.

Ενώ στη βιβλιογραφία (π.χ., Fassinger & Schlossberg, 1992. Στεφάνου, υπό δημοσίευση) επισημαίνεται ότι οι περισσότεροι σύμβουλοι σταδιοδρομίας θα συνεργαστούν με ενήλικες, η επιστημονική και επαγγελματική τους κατάρτιση δεν είναι ανάλογες των απαιτήσεων. Υπάρχει απόκλιση μεταξύ του ακαδημαϊκού-επιστημονικού συμβούλου και του επαγγελματία συμβούλου σταδιοδρομίας. Το περιεχόμενο των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων στη χώρα μας, αλλά και σε άλλες χώρες, είναι περιορισμένο ως προς τις ευκαιρίες απόκτησης γνώσης και κατάρτισης παροχής συμβουλευτικής σταδιοδρομίας σε ενήλικα άτομα. Παρομοίως, είναι περιορισμένες οι ευκαιρίες πρακτικής εξάσκησης στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας ενηλίκων. Ακόμη, έχει πραγματοποιηθεί ένας περιορισμένος αριθμός ερευνών για τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας ενηλίκων, και ιδιαίτερα των εργαζόμενων μητέρων, παρά το αυξανόμενο επιστημονικό ενδιαφέρον μελέτης του θέματος.

Για την αποτελεσματική εκπαίδευση των συμβούλων σταδιοδρομίας θα πρέπει να προσεχθούν το περιεχόμενο σπουδών, οι μέθοδοι εκπαίδευσης και τα κριτήρια εκτίμησης της επιστημονικής και επαγγελματικής πληρότητας των συμβούλων (βλ. Gibbs, Morgan & Taylor, 1994). Ο σύμβουλος σταδιοδρομίας ενηλίκων, για παράδειγμα, απαιτείται να γνωρίζει θεωρητικώς την ιδιαιτερότητα αυτής της ηλικιακής περιόδου και την ιδιαιτερότητα των διαφόρων ομάδων αυτού

προσόντων
συμβούλου

του πληθυσμού, να εκπαιδευτεί στις μεθόδους συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, προσωπικής και οικογενειακής συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας και να εξασκηθεί στη συμβουλευτική, σε πραγματικές συνθήκες και σε ποικιλία περιπτώσεων (βλ. Baily, 1999. Στεφάνου, 2002β, υπό δημοσίευση).

Επίλογος

Απαιτείται σημαντική, συστηματική, συνεπής και σε βάθος χρόνου προσπάθεια για την παροχή αποτελεσματικής συμβουλευτικής σταδιοδρομίας στους ενήλικες. Στη χώρα μας, μόλις έχει αρχίσει η διαμόρφωση της

βάσης αυτής της προσπάθειας, κυρίως με τη μορφή της επιστημονικής επισημάνσης της αναγκαιότητας της δια βίου σταδιοδρομίας. Η αποτελεσματική συμβουλευτική σταδιοδρομίας ενηλίκων – εργαζόμενων μητέρων – απαιτεί διερεύνηση των αναγκών τους, πλήρως οργανωμένες υπηρεσίες, που θα είναι ανοιχτές προς όλους, και κατάλληλα εκπαιδευμένους και καταρτισμένους ειδικούς συμβούλους. Συγχρόνως, θα πρέπει να ρυθμιστεί θεσμικά η δια βίου μάθηση, να διερευνηθούν οι κατάλληλοι τρόποι εκπαίδευσης των ενηλίκων και να δημιουργηθούν κατάλληλες υποδομές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Aryee, S. Chay, Y. W., & Chew, J. (1994). An investigation of the predictors and outcomes of career commitment in three career stages. *Journal of Vocational Behavior*, 44, 1-16.
- Baily, D. (1999). Careers counseling and guidance. In S. Palmer (Ed.), *Handbook of counseling*. London: Routledge.
- Baydar, N., & Brooks-Gunn, J. (1991). Effects of maternal employment and child-care arrangements on preschoolers' cognitive and behavioral outcomes: Evidence from the children of the National Longitudinal Survey of Youth. *Developmental Psychology*, 77(6), 932-945.
- Baruch, G. K., & Barnett, R. C. (1986). Father's participation in family work and children's sex-role attitudes. *Child Development*, 57, 1210-1223.
- Bolles, N. R. (1993). *What color is your Parachute? A Practical Manual for Job-Hunters and career changers*. Berkley: Ten Speed Press.
- Bootzin, R. R., Acocella, J. R., & Alloy, L. B. (1993). *Abnormal Psychology: Current Perspectives*. New York: McGraw-Hill.
- Capmpell, D., Draper, R., & Huttington, C. (1991). *A Systemic Approach to Consultation*. London: Karnac Books.
- Cenzo, D.A. (1997). *Human Relations: Personal and Professional Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1999α). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία. Θεωρία, Μεθοδολογία, Πράξη* (3η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1999β). *Συμβουλευτική - Προσανατολισμός, 2ος τόμος Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Doherty, W. J., Colangelo, N., & Hovander, D. (1991). Priority Setting in Family Change and Clinical Practice: The FIRO Model. *Family Process*, 30, 227-240.
- Dryden, W., & Palmer, S. (1999). Individual Counselling. In S. Palmer (Ed.), *Handbook of counseling*. London: Routledge.
- Dryden, W., & Watts, A. G. (1995). *Better choices: Putting Principles into Practices. Working Together to Improve Careers Education and Guidance*. London: Routledge.
- Fassinger, R. E., & Schlossberg, N. K. (1992). Understanding the adult years: Perspective and implications. In Brown, S.D. & Lent, R. W. (Eds), *Handbook of Counseling Psychology*. NY: John Wiley and sons.
- Fitzgerald, L. F., & Weitzman, L. M. (1992). Women's career development: Theory and practice from a feminist perspective. In H. D. Lea & Z. B. Leibowitz (Eds.), *Adult career development: Concept, issues and practices* (pp. 124-167). Alexandria, VA: National Developmental association.
- Gaylin, N. L. (1993). Person-Centered family therapy. In D. Brazier (ed.), *Beyond Carl Rogers*. London: Constable.
- Gergen, K. (1991). *The Saturated Self*. New York: Basic Books.
- Gibbs, G., Morgan, A., & Taylor, E. (1994). The world of learner: The importance of the context of learning. In F. Marton, Hounsell & N. J. Entwistle (Eds), *The Experience of Learning*, pp. 165-188. Scottish Academic Press.
- Goldner, V. (1991). Feminism and systemic practice: Two critical traditions in transition. *Journal of Family Therapy*, 13, 199-108.

- Gourman, A. & Kniskern, D. (1991). *Handbook of Family Therapy*. New York: Brunner Mazel.
- Greenhaus, J. H. & Callanan, G. H. (1994). *Career management* (2nd Edition). New York: Harcourt & Brace.
- Gysbers, N. C., Happner, M. J., & Johnston, J. A. (1998). *Career counseling: Process, Issues, and Techniques*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 232-258). New York: Cambridge University Press.
- Hawkins, J. R. (1997). *When the mind blows, some build walls but others build windmills*. University Portsmouth, Careers Document.
- Herr, L. E. & Cramer, S. H. (1996). *Career Guidance and Counseling through the Life Span*. New York: Harper Collins College.
- Hoffman, L. (1989). The Family Life Cycle and Discontinuous Change. In B. Carter and M. McGoldrick (Eds), *The Chancing Family Life Cycle: A framework for Family Therapy*, (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Hoffman, L. (1993). *Exchanging Voices: A collaborative approach to Family Therapy*. New York: Kanrac Books.
- Kalmijn, M. (1994). Mother's occupational status and children' schooling. *American Psychological Review*, 59, 257-275.
- Κασσωτάκης, Μ. (2002). Ο ρόλος του συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού στην Εκπαίδευση και την Απασχόληση, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 62-63, 21-35.
- Καφταντζή - Χαστά, Β. (1992). *Ατομο και σύστημα*. Ελληνική Ψυχιατρική Εταιρεία, Αρχείο Κ. Ψ. Τ. Δυτικής Θεσσαλονίκης, Τόμος 38, Νο 16.
- Καφταντζή - Χαστά, Β. (2002). Οικογενειακή Θεραπεία - Συστημική Θεραπεία στην Ελλάδα Σήμερα. *Πρακτικά της Δεύτερης Πανελληνίας Επιστημονικής Συστημικής Συνάντησης*. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ψυχιατρική Εταιρεία.
- Κόκκος, Α. (2002). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα: Προσδιορισμός του Πεδίου, Τάσεις, Πολιτικές. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμο.
- Κομνηνού, Μ. (1999). Η συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση στην Ελλάδα. Στο Γ. Αναγνωστάκης, κ.α. (Εκδ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Όψεις της Πραγματικότητας*. Πάτρα: Ελληνικό Άνοιγό Πανεπιστήμιο.
- Lopez G. F. (1999). Family dynamics and late adolescent identity development. In Brown, S.D. & Lent, R. W. (Eds), *Handbook of Counseling Psychology*. NY: John Wiley and sons.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε., & Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2000). Η εργασιακή κατάσταση της μητέρας σε σχέση με την ψυχική της υγεία και τη σχολική επίδοση των παιδιών της. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 52- 53, 93-101.
- McKenna, E. (2000). *Business Psychology and Organizational Behavior*. London: Psychology press.
- Medever, H. J. (1993). Division of labor in two-earner homes: Task accomplishment versus household management as critical variables in perceptions about family work. *Journal of Marriage and Family*, 55, 133-145.
- Milne, A. M., Mayers, D. E., Rosenthal, A. S., & Ginsburg, A. (1986). Single parents, working mothers, and the educational achievement of school children. *Sociology of Education*, 59, 125-139.

- Mohr, G., & Krueger, M. (2002). *Successful integration into the field of Psychology after University education: How important is the perceived gap between education and real life demands*. Paper presented at the 1st International Conference on Psychology Education, Saint Petersburg, Russia.
- Muchinsky, P. M. (1996). *Psychology Applied to work* (5th Edition). London: Brook Cole.
- Olds, J., Schuartz, R. S., Eisen, S. V., Betcher, R. W., & Van Niel, A. (1993). Part – time employment and marital well-being: A hypothesis and a Pilot study. *Family Therapy*, 20(1), 1-16.
- Oskamp, S., & Schultz, P. W. (1999). *Applied Social Psychology*. New Jersey. Printice Hall.
- Perelberg, R. & Miller, A. (1999). *Gender and Power in Families*. London: Routledge.
- Pisof, W. (1994). A synthesis of family and individual psychotherapies. *Journal of Family Therapy*, 16, 103 -120.
- Richardson, J. T. E. (1997). Dispelling some myths about mature students in higher education: Study skills, approaches to studying and intellectual ability. In P. Sutherland (ED.), *Adult Learning: A Reader*, pp. 166-173. London: Kogan Page.
- Rhodes, S. R., & Doering, C. M. (1993). Intention to change careers: Determinants and process. *Career Development Quarterly*, 42, 76-92.
- Rogers, A. (2002). *Teaching Adults*. London: Open University Press.
- Russo, N. F. (1990). Forging research priorities for women's mental health. *American Psychologist*, 45, 368-373.
- Silverstein, L. B. (1991). Transforming the debate about child care and maternal employment. *American Psychologist*, 46, 1025-1032.
- Skypper, R. (1997). Πλαίσιο θεώρησης της οικογένειας σαν σύστημα. Στο Τσιάντης και Μανωλόπουλος (Εκ.), *Σύγχρονα θέματα Παιδοψυχιατρικής: Προσεγγίσεις στην ταξινόμηση και διάγνωση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Speed, B. & Brew, C. (1995). *Gender, Power and Relationships*. London: Routledge.
- Stephanou, G. (in press). Factors affecting the educational choice and cognitive reaction to educational choice. *10th European conference for Research on Learning and Instruction*. Padova, Italy.
- Στεφάνου, Γ. (2001). Ο ρόλος της σχολικής επίδοσης στο Γυμνάσιο και των σημαντικών άλλων προσώπων στην εκπαιδευτική και επαγγελματική επιλογή, μετά το Γυμνάσιο. Στο Α. Μπεζέ (Εκδ.), *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας* (μορφή CD). Αλεξανδρούπολη.
- Στεφάνου, Γ. (2002α). Η αναγκαιότητα της μετάβασης από το αντικείμενο της επαγγελματικής επιλογής στη γνωστική διεργασία και διαδικασία της επιλογής. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 60-61, 113-132.
- Στεφάνου, Γ. (2002β). Ο σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού στην πράξη: Η αναγκαιότητα της ενίσχυσης γνωστικών παραμέτρων του συμβουλευόμενου για την ομαλή επαγγελματική εξέλιξη. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 62-63, 122 – 127.
- Στεφάνου, Γ. (υπό δημοσίευση). Συμβουλευτική σταδιοδρομίας ενηλίκων και ο σύμβουλος σταδιοδρομίας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 66-67.
- Street, E. (1994). *Counseling for Family Problems*. London: Sage.
- Street, E. (1999). Family Counseling. In S. Palmer (Ed.), *Handbook of Counseling*. London: Routledge.
- Street, E. & Downey, J. (1996). *Brief Therapeutic Consultations*. London: Wiley.

- Walsh, F. (1993). *Normal Family Processes* (2nd ed). New York: Guilford Press.
- Watt, A. (1996). Toward a policy for life-long career Development: A transatlantic perspective. *Career Development Quarterly*, **45**(1), 41-53.
- Watt, A., & Van Esbroeck, R. (1998). *New skills for new Futures*. Belgium: FEDORA – VUBRESS.
- Whiston, S. C., Sexton, T. L., & Lasoff, D. L. (1998). Career intervention outcome: A replication and extension of Oliver and Spokane (1988). *Journal of Counseling Psychology*, **45**, 150-165.
- White, J., Essex, S., & O'Reilly, P. (1993). Family Therapy, Systemic Thinking and Child Protection. In Carpenter and A., Treacher (Eds), *Using Family Therapy in the 90s*. Oxford: Blackwells.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 68-69, Μάρτιος-Ιούνιος 2004, σσ. 155-166

Νικόλαος Κων/νίδης*, Κων/νος-Παναγιώτης Κωστόπουλος**,

Κων/νος Πατάγιας***, Ιωάννα Παπανικολάου****

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

Στα πλαίσια της διάχυσης και της εφαρμογής του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο, δημιουργήσαμε παιχνίδια Επαγγελματικού Προσανατολισμού, τα οποία για πρώτη φορά εφαρμόζονται στην Ελλάδα.

Οι δραστηριότητες που ακολουθούν εφαρμόζονται άμεσα στο χώρο του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου και βρίσκονται μέσα στις δυνατότητες των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα συναντούν τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος.

Το παιδί λοιπόν έχει ανάγκη να ευαισθητοποιηθεί μέσα από το παιχνίδι γύρω από το θέμα της εργασίας, προκειμένου να θεμελιωθούν υγιείς αρχές στην προσωπικότητά του και θετική στάση προς αυτήν.

*N. Kostantinidis, K.P. Kostopoulos, K. Patagias, I. Papanikolaou**

GAMES OF CAREER GUIDANCE

Based on the diffusion and the application of Career Guidance in the kindergarden and the primary school, we created games of Career Guidance, which are put in practice for the first time in Greece.

The following activities are easily applicable in the kindergarden and primary school as they are suitable for the children's abilities, and at the same time they meet the aims of the Curriculum.

The child needs to be sensitized through the playing about the subject of work, so that the proper principles are founded in his personality and adopt a positive view about work.

* Ο Ν.Κ. είναι εκπαιδευτικός Α' Βάθμιας εκπαίδευσης και Μεταπτυχιακός φοιτητής του Προγράμματος «Συμβουλευτική & Επαγγελματικός Προσανατολισμός».

** Ο Π.Κ.Κ. είναι απόφοιτος του τμήματος Φ.Π.Ψ., MSc στη «Συμβουλευτική & Επαγγελματικός Προσανατολισμός».

*** Ο Π.Κ. είναι εκπαιδευτικός Α' Βάθμιας εκπαίδευσης και Μεταπτυχιακός φοιτητής του Προγράμματος «Συμβουλευτική & Επαγγελματικός Προσανατολισμός».

**** Η Ι.Π. είναι εκπαιδευτικός Α' Βάθμιας εκπαίδευσης και Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Προγράμματος «Συμβουλευτική & Επαγγελματικός Προσανατολισμός».

Εισαγωγή

Η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου αρχίζει από πολύ νωρίς, μόλις το άτομο «αρχίζει να αποκτά συνείδηση του εαυτού του και του περιβάλλοντός του και να δέχεται ερεθίσματα σχετικά με την επαγγελματική ζωή» (Δημητρόπουλος, 1994, σ. 70). Εξακολουθεί να αναπτύσσεται κατά τη σχολική περίοδο. Επίσης, από μικρή ηλικία, ξεκινά η ικανότητα της αυτοαντίληψης και η κατάρτιση εννοιών, όπως αυτές της εργασίας και της θετικής στάσης απέναντι σ' αυτήν. Θα λέγαμε ότι «επιβάλλεται η εφαρμογή της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού από την ηλικία των 2-3 ετών» (Δημητρόπουλος & Μπακατσή, 1996, σ. 26). μέσα στα ποικίλα ερεθίσματα που δέχεται το παιδί από το σχολικό, οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον είναι αυτά που αφορούν στη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στην εργασία και τα επαγγέλματα.

Το παιδί του νηπιαγωγείου μπορεί να κατακτήσει προέννοιες σχετικές με τη δουλειά και τα επαγγέλματα. Σε αυτό βοηθά η άμεση εμπειρία του για τα επαγγέλματα, που έχει αποκτήσει από το επάγγελμα των γονιών του και άλλων ατόμων του άμεσου περιβάλλοντός του. Συμμετέχοντας σε δραστηριότητες που πραγματοποιούνται μέσα στο οικογενειακό και στο σχολικό πλαίσιο, βιώνει συναισθήματα (ενδιαφέρον, χαρά, ικανοποίηση) και διαμορφώνει στάση για μια σειρά επαγγελμάτων.

Σε αυτή την ηλικία, αρχίζει η συμβολική λειτουργία, η γλώσσα και η ενεργοποίηση της φαντασίας. Τα χαρακτηριστικά της εγωκεντρικής σχέ-

σης αρχίζουν να υποχωρούν και εμφανίζονται οι λογικές νοητικές πράξεις. Αυτό σημαίνει ότι το παιδί της προσχολικής ηλικίας μπορεί να παρατηρεί, να συνδυάζει και να κάνει συσχετισμούς, να ανακαλύπτει, να περιγράφει και να αναπτύσσει σταδιακά τη λογική σκέψη (Διάχυση των λειτουργιών του ΣΕΠ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 1999, Κουτσοβάνου, 2000).

Το παιδί λοιπόν έχει ανάγκη να ευαισθητοποιηθεί μέσα από το παιχνίδι γύρω από το θέμα της εργασίας, να το προσεγγίσει έγκαιρα, προκειμένου να θεμελιωθούν υγιείς βάσεις στην προσωπικότητά του και θετική στάση προς αυτήν.

Ο Ρόλος του Παιχνιδιού στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των Παιδιών

Με τον όρο παιχνίδι εννοούμε κάθε αυθόρμητη δραστηριότητα του παιδιού, που προκαλεί ευχαρίστηση. Είναι μια ελεύθερη ενέργεια που απαιτεί την ενεργή συμμετοχή του παιδιού. Το παιδί νιώθει ελεύθερο να εκφραστεί και να δημιουργήσει, είτε είναι μόνο του είτε με άλλους μαζί. Βοηθείται να γνωρίσει το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και να αναπτύξει την προσωπικότητά του. Αποκαθίσταται η συναισθηματική του ισορροπία, συμβάλλει στη σωματική και πνευματική του ανάπτυξη (Παρασκευόπουλος, 1985).

Ανάμεσα σε άλλες θεωρίες γύρω από το παιχνίδι, ξεχωρίζει η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud. Σύμφωνα με αυτή, με το παιχνίδι εκφράζεται το ασυνείδητο και ικανοποιούνται ορισμένες υποσυνείδητες ανάγκες του παιδιού (Freud, στο Κουτσοβάνου,

1993). Επομένως, το επάγγελμα π.χ. με το οποίο προσποιείται ότι ασχολείται ένα παιδί, ίσως να είναι αυτό που του ταιριάζει, αυτό που τελικά θα ακολουθήσει. Όταν παίζει, προσαρμόζει το παιχνίδι στις δικές του ανάγκες και επιθυμίες. Τα εσωτερικά κίνητρα και οι εσωτερικές λειτουργίες ωθούν το παιδί να παίζει ένα συγκεκριμένο ρόλο-επάγγελμα. Πολύ συχνά σε αυτή την ηλικία συναντάμε κορίτσια να παίζουν τις νηπιαγωγούς και τις δασκάλες, ενώ τα νήπια και των δύο φύλλων παίζουν προσποιούμενα πως εργάζονται σε θέσεις που έχουν οι γονείς τους.

Εξάλλου, στην ηλικία των 4-6 χρόνων, εκτός από τις δικές του κινήσεις, το παιδί μιμείται ακόμα τις ενέργειες των άλλων. Ζητά να κάνει ό,τι κάνουν οι μεγάλοι, να ζήσει όπως ζουν οι μεγάλοι. Με αυτόν τον τρόπο ωστόσο κοινωνικοποιείται. Η στάση και η συμπεριφορά του παιδιού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, δείχνει ορισμένα στοιχεία του χαρακτήρα του και συμπεραίνουμε, επομένως, τι κατηγορίες επαγγελματιών προτιμά. Για παράδειγμα, ηγετικά επαγγέλματα, αν παρουσιάζει ηγετική συμπεριφορά, καλλιτεχνικά επαγγέλματα, αν αποδεικνύεται πολύ ευαίσθητο ή εκφράζεται μέσω της τέχνης (Κουτσοβάνου, 1993).

Παιχνίδια Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Αρχικά, χρειάζεται να επισημανθεί ότι λέγοντας Επαγγελματικό Προσανατολισμό στο χώρο του σχολείου, ουσιαστικά εννοούμε τον άτυπο Επαγγελματικό Προσανατολισμό, την

επαγγελματική ανάπτυξη. Δεν γίνεται δηλαδή συστηματική ενημέρωση στα παιδιά αυτής της βαθμίδας, αλλά επιχειρείται η σταδιακή ενημέρωση και εξοικείωσή τους με τον κόσμο της εργασίας (Κασσωτάκης, 2000).

Όλες οι δραστηριότητες πρέπει να συμφωνούν με τους στόχους και τους τομείς του Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΠ). Οι τομείς αυτοί είναι πέντε, όσες και οι όψεις της προσωπικότητας του παιδιού: 1) Ψυχοκινητικός, 2) Νοητικός, 3) Αισθητικός, 4) Κοινωνικοσυναισθηματικός και 5) Τομέας Δεξιοτήτων (μαθηματικά και γλώσσα).

Στα πλαίσια της διάχυσης και της εφαρμογής του άτυπου επαγγελματικού προσανατολισμού στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο, δημιουργήσαμε παιχνίδια Επαγγελματικού Προσανατολισμού, τα οποία για πρώτη φορά εφαρμόζονται στον Ελληνικό χώρο. Για τη δημιουργία αυτή θεωρήθηκε απαραίτητο να εντοπιστούν ορισμένοι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος, καθώς και εικόνες ή κείμενα. Σκοπός είναι να βοηθήσει ο παιδαγωγός στην προσέγγιση εννοιών, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, στη θεμελίωση στάσεων και στην απόκτηση αρετών. Μέσα από τις παρακάτω δραστηριότητες, το παιδί οδηγείται, συνειδητά και άμεσα, στο να υποψιαστεί σωστά και θετικά τα θέματα που αφορούν στην εργασία.

Επιλέγοντας λοιπόν τους στόχους μέσα από το ΑΠ, ξεχωρίζουμε, από κάθε τομέα, τους παρακάτω (πηγή: Διάχυση των λειτουργιών του ΣΕΠ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 1999):

ψυχοκινητικός τομέας:

- Η προσέγγιση του παιδιού στην εργασιακή δραστηριότητα των ενηλίκων.
- Η καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας και ικανότητας συντονισμού με άλλους.
- Η συνειδητοποίηση της ανάγκης ύπαρξης άλλου στη ζωή και καλλιέργεια κριτικής σκέψης.
- Η καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων.

κοινωνικοσυναισθηματικός τομέας:

- Εμπειρία από την εργασιακή δραστηριότητα των ενηλίκων.

αισθητικός τομέας:

- Καλλιέργεια δεξιοτήτων.
- Βίωση καταστάσεων από την έκφραση επαγγελματικών ρόλων στα θεατρικά παιχνίδια.

νοητικός τομέας:

- Η οργάνωση αποκτημένων εντυπώσεων και καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης.

Οι δραστηριότητες που ακολουθούν εφαρμόζονται άμεσα στο χώρο του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου και βρίσκονται μέσα στις δυνατότητές τους, ενώ ταυτόχρονα συναντούν τους στόχους και το χαρακτήρα του ΑΠ.

1. Τίτλος: Βιογραφικό

Ηλικίες: 8-11 ετών

Αριθμός ατόμων: 1-30 παιδιά. Το κάθε παιδί φτιάχνει το δικό του βιογραφικό σημείωμα

Στόχος του παιχνιδιού είναι η ανάπτυξη του νοητικού του τομέα. Το παιχνίδι αυτό έχει ως στόχο την εξοικείωση του παιδιού από την παιδική ηλικία με την έννοια του βιογραφικού σημειώματος. Όσο πιο σύντομα τα παιδιά εξοικειωθούν με αυτό, τόσο πιο εύκολα θα είναι γι' αυτά στο μέλλον να συντάξουν το δικό τους βιογραφικό σημείωμα και συνοδευτική επιστολή.

Υλικά: Μια έτοιμη φόρμα βιογραφικού και μια κενή για να τη συμπληρώσουν τα παιδιά. Η έτοιμη φόρμα περιλαμβάνει το βιογραφικό ενός ήρωα που θαυμάζει το παιδί (Μίκυ Μάους, Αστερίξ)

Χρόνος: 30'-45'

Περιγραφή Δραστηριότητας: Στην αρχή εξηγούμε στα παιδιά την έννοια του βιογραφικού σημειώματος, τονίζοντας τη σημασία του για την ανεύρεση εργασίας.

Στη συνέχεια ο ερμηνευτής δείχνει στα παιδιά από πόσα και ποια μέρη αποτελείται το βιογραφικό σημείωμα, εξηγώντας τι γράφουν στο καθένα¹.

Δείχνουμε το βιογραφικό ενός ήρωα κόμικς, παραμυθιού κ.τ.λ. και εξηγούμε στα παιδιά τα διάφορα σημεία του.

Με τη βοήθεια ενός μαθητή φτιάχνουν όλα τα παιδιά στην τάξη το βιογραφικό του στον πίνακα για να το βλέπουν όλοι.

Το κάθε παιδί ετοιμάζει το δικό του βιογραφικό σύμφωνα με το παράδειγμα του συμμαθητή τους

1. Είναι σημαντικό ο ενήλικας που συντονίζει το παιχνίδι να γνωρίζει τους κανόνες ενός ορθού βιογραφικού.

2. Τίτλος: Πλανήτης

Ηλικίες: 4-11 ετών

Αριθμός ατόμων: Ομαδικό παιχνίδι 4-15 ατόμων.

Στόχοι: Στοχεύουμε στο νοηματικό, αισθητικό και κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα του παιδιού. Ιδιαίτερα οι επιμέρους στόχοι του παιχνιδιού είναι οι εξής:

1. Αναγνώριση της κοινωνικής αξίας κάθε επαγγέλματος.
2. Μη διάκριση των επαγγελμάτων σε καλά και άσχημα.
3. Σημασία εργασίας για το κάθε άτομο και το σύνολο γενικότερα.
4. Αλληλεπίδραση επαγγελμάτων και ατόμων.

Υλικά: -Οποιοδήποτε αντικείμενο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως φανταστικό μεταφορικό μέσο π.χ. ιπτάμενο θρανίο, η καρέκλα του διαστήματος, το αστροσκοπόξυλο.

-Πίνακας ή μεγάλο χαρτόνι

-Χρώματα ή κιμωλίες

Χρόνος: 60'

Περιγραφή Δραστηριότητας:

1. Βάζουμε² τα παιδιά στην αρχή να ανέβουν πάνω στο φανταστικό μεταφορικό μέσο. Τους κλείνουμε τα μάτια με ένα μαντίλι και ξεκινάμε το ταξίδι. Φτάνουν στον Πλανήτη Τεμπελάρη. Σ' αυτόν τον πλανήτη κανείς δεν εργάζεται και όλοι τεμπελιάζουν.
2. Τους ζητάμε να μας περιγράψουν τον πλανήτη π.χ. είναι γεμάτος σκουπίδια, γιατί οι οδοκαθαριστές δεν εργάζονται ή οι άνθρωποι μένουν στο δρόμο γιατί οι χτίστες βαριούνται κ.τ.λ.
3. Αρχίζουμε να ζωγραφίζουμε αυ-

τόν τον πλανήτη στον πίνακα ή στο μεγάλο χαρτόνι.

4. Ανατροφοδότηση. Ρωτάμε τα παιδιά να μας πούνε αν θα ήθελαν να ζουν σε έναν τέτοιο πλανήτη.

Σε μια παραλλαγή του παιχνιδιού μπορεί η ιστορία αυτή να γίνει και ένα θεατρικό παιχνίδι.

3. Τίτλος: Ταξίδι στο χρόνο

Ηλικίες: 8-11 ετών

Αριθμός ατόμων: 5-15 παιδιά

Στόχοι: Στόχος είναι η ανακάλυψη του νοητικού αισθητικού και κοινωνικοσυναισθηματικού τομέα του παιδιού. Επιμέρους στόχοι είναι οι ακόλουθοι:

1. Συνειδητοποίηση αλλαγής επαγγέλματος ανάλογα τις εποχές.
2. Τα επαγγέλματα εξυπηρετούν διαφορετικές ανάγκες σε κάθε εποχή.
3. Εξοικείωση με την έννοια του κορσμού ορισμένων επαγγελμάτων.
4. Πρώτη επαφή με τη διά βίου μάθηση.
5. Συνειδητοποίηση επιπλέον τεχνολογίας στα επαγγέλματα.

Υλικά: Φωτογραφίες επαγγελμάτων που έχουν εξαφανιστεί και φωτογραφίες αντίστοιχων σημερινών επαγγελμάτων π.χ. αμαξάς-ταξιτζής.

Χρόνος: 45'-60'

Περιγραφή Δραστηριότητας:

1. Συζητάμε με τα παιδιά για τα παλιά και τα καινούρια επαγγέλματα. Τα ρωτάμε αν ξέρουν επαγγέλματα που δεν υπάρχουν σήμερα. Επίσης τα ρωτάμε γιατί συνέβη αυτό. Ποια τα αίτια που το κάθε επάγγελμα αλλάζει συνεχώς.

2. Αντί για πλανήτη μπορεί να είναι πόλη ή χωριό, ιδίως για τις μικρές ηλικίες.

2. Τους δείχνουμε τις φωτογραφίες από τα παλιά επαγγέλματα, τους ζητάμε να τα αναγνωρίσουν και να τα περιγράψουν.
3. Τους ζητάμε να μας πουν ποια επαγγέλματα σήμερα έχουν αντικαταστήσει τα παραπάνω. Για να τα βοηθήσουμε τους δείχνουμε και κάποιες φωτογραφίες σημερινών επαγγελμάτων.
4. Ρωτάμε τα παιδιά να φανταστούν τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν παλιά οι άνθρωποι στην άσκηση του συγκεκριμένου επαγγέλματος, σε αντίθεση ίσως με σήμερα.
5. Ζητάμε να φανταστούν ποια επαγγέλματα στο μέλλον θα αντικατασταθούν και θα χαθούν π.χ. ο βιβλιοπώλης γιατί όλοι θα έχουν CD-ROM.
6. Αναπροφοδότηση. Σ' αυτό το στάδιο εξηγούμε στα παιδιά πώς η τεχνολογία επιδρά στον επαγγελματικό τομέα, πώς τα επαγγέλματα δεν είναι σχεδόν ποτέ τα ίδια, αλλά μεταβάλλονται βασικά τους στοιχεία (περιβάλλον εργασίας, εργαλεία κ.ά.).

4. Τίτλος: Αλυσίδα

Ηλικίες: 8-11 ετών

Σκοπός του παιχνιδιού: Ανάπτυξη του νοητικού τομέα

Επιμέρους στόχοι:

1. Κατανόηση σύνδεσης επαγγέλματος μεταξύ τους και ανεύρεση συνεκτικών στοιχείων.
2. Κατανόηση της αναγκαιότητας κάθε επαγγέλματος.
3. Διαδικασία επεξεργασίας ενός αντικειμένου και συνειδητοποίηση

των εμπλεκόμενων με αυτό επαγγελμάτων.

Υλικά: Λέξεις επαγγελμάτων ή φωτογραφιών

Χρόνος: 20'-30'

Περιγραφή Δραστηριότητας:

1. Δίνουμε στο παιδί σκόρπιες λέξεις/φωτογραφίες επαγγελμάτων.
2. Επιλέγουμε μία και τους ζητάμε με βάση αυτή και τις υπόλοιπες να φτιάξει μια αλυσίδα με επαγγέλματα που συμπληρώνουν το ένα το άλλο.
3. Σε κάθε επάγγελμα κάνουμε μια ερώτηση για να λειτουργήσει ως ερέθισμα και πρόσθετη βοήθεια για το παιδί.

Παραδείγματα: Αγρότης-Μεταφορέας-Μυλωνάς-Φούρναρης-Ψωμί, Ξυλοκόπος-Οδηγός-Εργάτης πολτοποίησης-Τυπογράφος-Μεταφορέας-Βιβλιοπώλης.

5. Τίτλος: Λεύκωμα

Ηλικίες: 8-11 (πρώτη και δεύτερα σχολική ηλικία)

Αριθμός ατόμων: 4-5 άτομα

Στόχοι: Κοινωνικοσυναισθηματικοί - Νοητικοί

– Να συνειδητοποιήσει όσο το δυνατόν απο τη γνώμη του και τις γνώμες των συνομηλίκων του

- α) τη σημασία της εργασίας
- β) την κοινωνική αξία κάθε επαγγέλματος
- γ) τη μη διάκριση επαγγελμάτων
- δ) να φανταστεί αντικείμενα δουλειάς και χώρους εργασίας
- ε) τη μίμηση προτύπων
- στ) τις υποχρεώσεις-δικαιώματα-ευθύνες-κινδύνους-άγχος κάθε επαγγέλματος και να προβληματιστεί

κατά το πόσο θεωρείται εύκολο ή όχι κάποιο συγκεκριμένο επάγγελμα

Υλικά: Τα τετράδια τους (τα λευκώματα τους)

Χρόνος: 2 ώρες περίπου (μαζί με την ανάγνωση και το σχολιασμό των απαντήσεων).

Περιγραφή Δραστηριότητας: Μπορούν να δοθούν έτοιμα 4-5 τετράδια (ανάλογα με τα άτομα) που θα περιέχουν τις ερωτήσεις προς απάντηση ξεχωριστά για κάθε παιδί ή ένα λεύκωμα και για τα 5 παιδιά. Το λεύκωμά τους αυτό μετά μπορεί να συμπληρωθεί και από άλλα παιδιά, και έτσι να συνεχιστεί το παιχνίδι απ' τη μια πλευρά, από την άλλη να υπάρξει ανατροφοδότηση μέσω των απαντήσεων των άλλων, συζήτηση σχολιασμός, απορίες και ερεθίσματα για επιπλέον πληροφόρηση και αναζήτηση, το οποίο άλλωστε μακροπρόθεσμα αποτελεί και το ζητούμενο του παιχνιδιού αυτού. Οι ερωτήσεις που περιέχει το λεύκωμα είναι κατά σειρά οι εξής:

- 1) Τι ονειρεύεσαι να γίνεις όταν μεγαλώσεις;
- 2) Τι είναι αυτό που σε τραβάει σ' αυτό το επάγγελμα;
- 3) Ξέρεις κάποιον που είναι ήδη επιτυχημένος στο επάγγελμα που διάλεξες;
- 4) Θεωρείς κάποιον καλό επαγγελματία μόνο όταν καταφέρνει να κερδίζει χρήματα ή όταν κάνει σωστά τη δουλειά του;
- 5) Αν έπρεπε να με πείσεις ότι το επάγγελμα που διάλεξες δεν είναι το σωστό τι επιχειρήματα θα χρησιμοποιούσες;
- 6) Γνωρίζεις τι πρέπει να κάνεις για να γίνεις ό,τι ονειρεύεσαι;

7) Αν τελικά δεν ακολουθήσεις το επάγγελμα που διάλεξες τώρα, τι άλλο, ήθελες να γίνεις;

8) Με τι δεν θα ήθελες να ασχοληθείς ποτέ στη ζωή σου και γιατί;

6. Τίτλος: Καραγκιόζης

Ηλικίες: 4-11 ετών

Αριθμός ατόμων: Ο Καραγκιοζοπαίχτης (οι άλλοι... θεατές)

Στόχοι: Αισθητικοί-Κοινωνικοσυναισθηματικοί-Νοητικοί

1) Να διασκεδάσει μαθαίνοντας για τα επαγγέλματα

2) Να συνειδητοποιήσει:

- την κοινωνική αξία και τη σημασία κάθε επαγγέλματος
- την εκπαίδευση και τις προϋποθέσεις για την άσκηση διαφόρων επαγγελμάτων
- τις ευθύνες και τις υποχρεώσεις διαφόρων επαγγελματιών προς το κοινωνικό σύνολο
- την αλλαγή των επαγγελμάτων (την εξαφάνιση αρκετών και την εμφάνιση άλλων με διαφορετική μορφή σήμερα)
- την επαγγελματική αλυσίδα
- τη σημασία του σχολείου στην επαγγελματική του διαπαιδαγώγηση.

Υλικά: Ο «μπερντές» του Καραγκιόζη (με τα σκηνικά και τις φιγούρες του).

Χρόνος: 40'-45' (διάρκεια παράστασης)

Περιγραφή Δραστηριότητας: Τα παιδιά παρακολουθούν μια ολοκληρωμένη παράσταση Καραγκιόζη, ένα νέο έργο γραμμένο ειδικά για τις ανάγκες της διάχυσης του θεσμού του Επαγγελματικού Προσανατολισμού

στην προσχολική και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσω του Κολλητηριού, του Κοπρίτη, και του Μυριγκόκου, ρωτούν και μαθαίνουν για τα επαγγέλματα διασκεδάζοντας.

7. Τίτλος: Βάλε τους Επαγγελματίες στη Θέση τους (Ατύχημα σε μια Γειτονιά)

Ηλικίες: 4-8 ετών ή 8-11 (με χρήση των λέξεων πίσω απ' τις φιγούρες - βλ. σημείωση)

Αριθμός ατόμων: 10-12 άτομα

Στόχοι: Ψυχοκινητικοί-Κοινωνικο-συναισθηματικοί

1. Να μάθουν να επικοινωνούν και να συνεργάζονται αρμονικά με τον άλλον.
2. Να υιοθετήσουν θετικές στάσεις απέναντι στο φυσικό περιβάλλον, την ανθρώπινη εργασία, τα μέσα και τα προϊόντα της.
3. Να επεξεργαστούν τις εμπειρίες τους από τις βιωμένες καταστάσεις και να τις μετασχηματίζουν σε οργανωμένη γνώση με τη βοήθεια της συμβολικής λειτουργίας.
4. Να εκφράζουν προφορικά ιδέες που προκαλούνται στα παιδιά από οργανωμένες καταστάσεις.
5. Να συνειδητοποιήσουν την κοινωνική αξία του κάθε επαγγέλματος, πώς ο καθένας συμβάλλει και προσφέρει στην κοινωνική ζωή.

Υλικά: Ένα μεγάλο ταμπλό που απεικονίζει μια γειτονιά με μαγαζιά όπου γίνεται ένα ατύχημα. Η εικόνα έχει κενά, στα οποία πρέπει να τοποθετηθούν οι επαγγελματίες-φιγούρες.

Χρόνος που απαιτείται: 10'-15'

Περιγραφή Δραστηριότητας: Σε

ένα μεγάλο ταμπλό τοποθετούμε μια μεγάλη εικόνα κολλημένη σε φελιξόλ, όπου εμφανίζεται ένα ατύχημα σε μια γειτονιά. Υπάρχει μια σειρά από καταστήματα: φούρνος, μανάβικο, ψαράδικο, βιβλιοπωλείο, κουρείο, φωτογραφείο, ραφείο, παντοπωλείο, φαρμακείο... Έχει συμβεί ένα τρακάρισμα με δυο αυτοκίνητα και κάποιος από τους παρευρισκόμενους έχει ήδη καλέσει ασθενοφόρο και την αστυνομία. Οι καταστηματάρχες βρίσκονται έξω από τα μαγαζιά τους, για να δουν τι συμβαίνει. Στις θέσεις των ατόμων υπάρχουν κενά. Ο φούρναρης, ο μανάβης, ο ψαράς κ.ο.κ. είναι ξεχωριστές φιγούρες και πίσω από την κάθε μια αναγράφεται η ονομασία του επαγγέλματός. Τα παιδιά καλούνται να τοποθετήσουν τον φαρμακοποιό έξω από το φαρμακείο του τους τραυματιοφορείς και τους αστυνομικούς κοντά στον χώρο του ατυχήματος. Με τον ίδιο τρόπο και οι υπόλοιπες φιγούρες μπαίνουν εκεί που ταιριάζουν.

8. Τίτλος: Κατηγοριοποιώ τα Επαγγέλματα

Ηλικίες: 8-11 ετών

Αριθμός ατόμων: 10-12 άτομα

Στόχοι: Ψυχοκινητικοί-Κοινωνικο-συναισθηματικοί-Νοητικοί

1. Να μάθουν να συνεργάζονται μεταξύ τους τα παιδιά.
2. Να συσχετίσουν αντικείμενα, καταστάσεις και φαινόμενα, να βρίσκουν τις μεταξύ τους ομοιότητες και διάφορες και χωροχρονικές σχέσεις, να τα ομαδοποιούν, να τα ταξινομούν και να τα αντιστοιχίζουν με τη συμβολή και της γλώσσας.

3. Να εκφράζουν, τα παιδιά, προφορικά ιδέες που τους προκαλούνται.
4. Να μάθουν ότι τα επαγγέλματα χωρίζονται σε κατηγορίες με βάση το αντικείμενο της εργασίας ή τις δεξιότητες που απαιτούνται για να τα ασκήσει κανείς.

Υλικά: Ένα μαγνητικό ταμπλό χωρισμένο σε τέσσερα ίσα μέρη και μικρά μαγνητάκια. Πάνω στο καθένα είναι κολλημένες ετικέτες με ονομασίες επαγγελμάτων.

Χρόνος που απαιτείται: 10'-15'

Περιγραφή Δραστηριότητας: Χωρίζουμε ένα μαγνητικό ταμπλό σε τέσσερα ίσα μέρη. Ψηλά στο καθένα γράφουμε αντίστοιχα: 1. Βιομηχανία-Γεωργία 2. Υπηρεσίες 3. Χειρωνακτικές εργασίες 4. Ψυχαγωγία-Καλές Τέχνες.

Σε μικρά μαγνητάκια αναγράφονται ονομασίες επαγγελμάτων. Τα παιδιά καλούνται να τοποθετήσουν τα μαγνητάκια στις κατηγορίες που ανήκουν. Η επιλογή των επαγγελμάτων είναι τέτοια ώστε τα παιδιά να μη δυσκολεύονται στην κατηγοριοποίηση. Παράλληλα, γίνεται συζήτηση και δικαιολόγηση της τοποθέτησης του κάθε επαγγέλματος στην κατηγορία του. Χαρακτηριστικά παραδείγματα επαγγελμάτων για κάθε κατηγορία είναι:

1. Βιομηχανία-Γεωργία: Γεωργός, Κτηνοτρόφος...
2. Υπηρεσίες: Δάσκαλος-εκπαιδευτικός, Αστυνομικός, Πωλητής...
3. Χειρωνακτικές εργασίες: υδραυλικός, ξυλουργός...
4. Ψυχαγωγία-Καλές Τέχνες: Ποδοσφαιριστής, μουσικός, ηθοποιός...

9. Τίτλος: Το Αλφαβητάρι των Επαγγελμάτων

Ηλικίες: 8-11 ετών

Αριθμός ατόμων: 12 ή 24 άτομα (βλ. σημείωση)

Στόχοι: Κοινωνικο-συναισθηματικοί-Νοητικοί-Αισθητικοί

1. Να μάθουν τα παιδιά να επικοινωνούν και να συνεργάζονται αρμονικά μεταξύ τους.
2. Να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στην εργασία, τα μέσα και τα προϊόντα της.
3. Να εκφράζουν προφορικά ιδέες που προκαλούνται στα παιδιά από οργανωμένες καταστάσεις.
4. Να εκφράζονται με τρόπο δημιουργικό μέσα από τις εικαστικές τέχνες και να νιώθουν τη χαρά της προσωπικής δημιουργίας.
5. Να αντιληφθούν ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από λέξεις, με βάση τη διαδικασία της επισημάνσης και της απομόνωσης ακουστικά των λέξεων, από τις οποίες αποτελούνται οι διάφορες προτάσεις.
6. Να συνειδητοποιήσουν τον πλούτο των επαγγελμάτων, που υπάρχουν.

Υλικά: Χρωματιστά χαρτόνια Α4, λευκές κόλλες Α4, μαρκαδόροι, διακορευτής, υφασμάτινη χρωματιστή κορδέλα.

Χρόνος που απαιτείται: 40'-45'

Περιγραφή Δραστηριότητας: Σε κάθε χρωματιστό χαρτόνι Α4 γράφουμε ένα επάγγελμα και όσες λέξεις σχετίζονται με αυτό. Φροντίζουμε να βρούμε επαγγέλματα για κάθε γράμμα του ελληνικού αλφάβητου. Αν υπάρχουν δυσκολίες γράφουμε ένα εργαλείο ή το αντικείμενο της εργασίας. Π.χ. στο πρώτο χαρτόνι Α4,

μπορεί να γραφτεί το γράμμα Α και το επάγγελμα ΑΣΤΥΝΟΜΙΚΟΣ με κεφαλαία γράμματα. Από κάτω, τα παιδιά γράφουν λέξεις που σχετίζονται με το επάγγελμα αυτό, π.χ. καπέλο, στολή, όπλο, χειροπέδες... Στο επόμενο χαρτόνι Α4, διαφορετικού χρώματος, γράφουμε το γράμμα Β και το επάγγελμα ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΗΣ. Σχετικές λέξεις μπορεί να είναι: βιβλίο, τετράδιο, μολύβια... Στη συνέχεια, τα παιδιά ζωγραφίζουν στις λευκές κόλλες τη φιγούρα του ατόμου που ασκεί το κάθε επάγγελμα ή ένα εργαλείο σχετικό με το επάγγελμα και το κολούν στο αντίστοιχο χρωματιστό χαρτόνι. Τα χαρτόνια μπαίνουν με αλφαβητική σειρά. Δυο παιδιά αναλαμβάνουν να φτιάξουν εξώφυλλο και οπισθόφυλλο. Τρυπάμε το αριστερό μέρος των χαρτονιών με ένα διακορευτή και περνάμε την υφασμάτινη κορδέλα, έτσι ώστε να φαίνονται δεμένα σαν βιβλίο.

Αντί Επιλόγου

Αντί επιλόγου παραθέτουμε κάποιες προτάσεις για περαιτέρω αξιοποίηση των παιχνιδιών.

Μετά το παιχνίδι:

1. Συζητήστε με τα παιδιά την εμπειρία τους.
2. Τι τους άρεσε πιο πολύ;
3. Πώς ένιωσαν σαν εργάτες ή σαν μάγειρες ή σαν γιατροί;
4. Δημιουργήστε κινούμενα σχέδια (κόμικς) ή αφήσα για κάποιο θεατρικό που παίζατε με τα παιδιά.
5. Παίξτε παντομίμα (ένα παιδί κινείται μιμούμενο τις κινήσεις από μια εργασία που έγινε κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και τα υπόλοιπα μαντεύουν τι είναι αυτό που κάνει).
6. Συζητήστε τη διαφορά του σήμερα και του χθες σε διάφορα επαγγέλματα (π.χ. με αφορμή ήρωες ή ζώα παραμυθιών).
7. Παίξτε ό,τι είναι πιο εύκολο και δυνατό και σε κουκλοθέατρο (εδώ τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν καινούργιες ιστορίες).
8. Οργανώστε διαγωνισμό «σκέφτομαι και γράφω» πάνω σε επαγγέλματα που παίζατε και αφήστε τα παιδιά να σας δημιουργήσουν μικρές επαγγελματικές μονογραφίες.
9. Οργανώστε επισκέψεις σε επαγγελματικούς χώρους ή καλέστε επαγγελματίες στην τάξη για να παρουσιάσετε καλύτερα ένα επάγγελμα για το οποίο εκδηλώθηκε μεγαλύτερο ενδιαφέρον.
10. Προτείνετε στα παιδιά να πάρουν συνέντευξη από ενήλικες (π.χ. από τους γονείς τους) για το επάγγελμά τους. Στη συνέχεια συζητήστε για τις συνθήκες εργασίας, τις απαραίτητες γνώσεις που χρειάζονται οι εργαζόμενοι, τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους, τις ομοιότητες και τις διαφορές των χώρων εργασίας τα μηχανήματα που χρησιμοποιούν κ.ά.
11. Συγκεντρώστε ερμηνείες λέξεων (π.χ. εργασία, χώρος παραγωγής, αμοιβή, εργοστάσιο, υπάλληλος, υπηρεσία, τεχνοκράτης, προσφορά και ζήτηση, οικονομία, προϊόν, προμήθειες, εργαλεία, ελεύθερος επαγγελματίας κ.λ.π.).
12. Συλλέξτε φωτογραφικό υλικό που αφορά εργασιακούς χώρους και διαφορετικούς εργαζόμενους. Οργανώστε μια έκθεση - παρουσία-

ση. Εμπλουτίστε το φωτογραφικό υλικό με φωτογραφίες που θα βρουν τα παιδιά σε περιοδικά, εφημερίδες ή που θα τραβήξουν τα ίδια σε εξορμήσεις τους.

13. Ερευνήστε την ιστορία της εργασίας και συγκρίνετε τη δουλειά με την ελεύθερη εργασία όπως και τις συνθήκες εργασίας πριν και μετά την εμφάνιση των μηχανών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Beaumont, E. (1999). *Εικόνες από τα Επαγγέλματα*. (μετ. Ι. Παπαγεωργίου). Αθήνα: Modern Times.
- Γιατζόγλου, Χ. (επιμ.) (1985). *Το βιβλίο με τα επαγγέλματα*. (μετ. Άννα Πατάκη). Αθήνα: Πατάκης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1994). *Σχολικός Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική*. Α' μέρος. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. & Μπακατού, Ρ. (1996). «Ο θεσμός "Συμβουλευτική-Προσανατολισμός" στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη χώρα μας – Μια πρόταση-πλάνο», στο *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*. τ. 14. σ. 26-28.
- Durham, R. (εικονογράφηση) (1991). *333 χρυσές λέξεις: Άνθρωποι και επαγγέλματα*. Αθήνα: εκδ. Ε. Μόκας-Μορφωτική.
- Φάουλερ, Ρ. (1997). *Τα αρκονδάκια που εργάζονται*. Αθήνα: Πατάκης.
- Faure, G. & Lascar, S. (1994). *Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*. (μετ. Αγνή Στρουμπούλη). Β' έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζημανώλη, Α. (2001). *Τα επαγγέλματα*. Αθήνα: εκδ. Κίρκη.
- Καρκανιά, Μ. (2001). *Ανακαλύπτω τα επαγγέλματα υγείας*. Αθήνα: εκδ. Άλφα.
- Καρκανιά, Μ. (2002). *Ανακαλύπτω τα επαγγέλματα για μικρά παιδιά - Επαγγέλματα ασφαλείας*. Αθήνα: εκδ. Άλφα.
- Κασσωτάκης, Μ.Ι. (2000). *Η πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουτσοβάνου, Ε. (1993). *Θεωρητική εισαγωγή στα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2000). *Η θεωρία του Piaget και παιδαγωγικές εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση*. Δ' έκδοση. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κυνηγού-Φλάμπουρα, Μ. (1992). *Τραγουδά και γυμνάζομαι*. Αθήνα: Ερμής.
- Μαργακουδάκης, Γ.Π. & Μελάς, Δ.Δ. (επιμ.). (χχ). *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο* (βιβλίο νηπιαγωγού). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Mitgutsch, A. *Από την αγελάδα στο παπούτσι*. Αθήνα: εκδ. Ερευνητές.
- Mitgutsch, A. *Από το πετρέλαιο στη βενζίνη*. Αθήνα: εκδ. Ερευνητές.

- Mitgutsch, A. *Από το αλεύρι στις κρέπες*. Αθήνα: εκδ. Ερευνητές.
- Mitgutsch, A. *Από το δάσος στον άνθρακα*. Αθήνα: εκδ. Ερευνητές.
- Mitgutsch, A. *Από το κακάο στη σοκολάτα*. Αθήνα: εκδ. Ερευνητές.
- Ομάδα ΣΕΠ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (1999). *Σχεδιάζω το μέλλον μου. Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός* (βιβλίο για τον καθηγητή). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Παλημέρη-Παπαγιάννη, Α. (επιμ.). (1996). *Οδηγός 3/6*. 2 τόμοι. Αθήνα: Γιάννης Νικολαΐδης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Β' τόμος. Αθήνα.
- Ραΐση-Βολανάκη, Τ. & Σόλμαν, Μ. (1999). *Όταν μεγαλώσω σνειρεύομαι να γίνω...* Αθήνα: Πατάκης.
- Τομέας ΣΕΠ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (1999). *Διάχυση των λειτουργιών του ΣΕΠ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Ανέκδοτο υλικό.
- Zapini, G. *Το βιβλίο των επαγγελμάτων*. (μετ. Β. Κοχλαντζή). Αθήνα: εκδ. Στρατίκη.

*Γεωργία Κωστοπούλου**
**ΚΕΣΥΠ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ
ΤΟΥ ΣΕΠ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ**

Εισαγωγή

Σ' έναν κόσμο που οι εργασιακές σχέσεις μεταβάλλονται τόσο γρήγορα και οι νέοι χρειάζονται έγκαιρα πλήρη και έγκαιρη ενημέρωση και υποστήριξη προκειμένου να προσανατολιστούν στον κόσμο της εργασίας και των επαγγελματιών, πώς λειτουργούν οι δομές του ΣΕΠ; Ποιος μπορεί και πρέπει να δώσει πληροφόρηση στον εκπαιδευτικό, το μαθητή, το γονιό; Τα ΚΕΣΥΠ, τα ΓΡΑΣΕΠ, οι καθηγητές που εφαρμόζουν τον ΣΕΠ ή όλοι αυτοί μαζί; Και πώς θα δημιουργηθεί η προσφαρότερη σχέση οικογένειας-σχολείου-τοπικής κοινωνίας ώστε η αλληλεπίδρασή τους να φέρει θετικά αποτελέσματα στο σχολικό σύστημα;

Σκοπός

Στην εργασία αυτή θα επιχειρήσουμε να δώσουμε απόψεις και προτάσεις που προέκυψαν από συζητήσεις και επαφές με συναδέλφους, που εφαρμόζουν το θεσμό του ΣΕΠ στη Γ' Δ/ση Αθήνας (3ο, 4ο και 5ο Γρα-

φείο), σε επιμορφωτικές συναντήσεις και σε ενημερωτικές ημερίδες που οργάνωσε η γράφουσα αλλά και στην επικοινωνία με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους Υπευθύνους των Γραφείων ΣΕΠ.

Σκοπός της καταγραφής αυτής είναι να δούμε για άλλη μια φορά τι θέλουν οι συνάδελφοι της τάξης από τα ΚΕΣΥΠ και πώς μπορεί να δημιουργηθεί ένας καλός σύνδεσμος ΚΕΣΥΠ-σχολικών μονάδων-τοπικής κοινωνίας.

Προβληματισμοί

Οι πιο δυνατές φωνές που ακούστηκαν στις συναντήσεις αυτές ήταν: σας θέλουμε κοντά μας με τακτικές επισκέψεις στα σχολεία, περισσότερη ενημέρωση και πληροφόρηση, με περισσότερες υποδειγματικές διδασκαλίες, με περισσότερη στήριξη και βοήθεια όταν εφαρμόζουμε προγράμματα και υλοποιούμε συνεργασίες με τοπικούς φορείς. Η στήριξη από τους Διευθυντές είναι ουσιαστικότερη όταν υπάρχει καλή επικοινωνία με το

* Η Κ.Γ. είναι Υπεύθυνη ΣΕΠ στο ΚΕΣΥΠ Περιστερίου με εκπαίδευση στη Θεραπεία Οικογένειας. *Επικοινωνία*: Σίφνου 12, Αθήνα, 11254, τηλ. 2102027779

ΚΕΣΥΠ και έχουν άμεση συνεργασία με αυτό.

Το σχολείο, ως σύστημα με υποσυστήματα (Δ/ντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές) που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αλλά και που διάφορες μεταβλητές βρίσκονται σε διαρκή επικοινωνία και αλληλεξάρτηση, επιθυμεί τη συνεργασία των δομών και τη συγχρή παρουσία τους στον εργασιακό τους χώρο. Αυτό βέβαια θα ήταν επικτό αν η αναλογία Υπευθύνων ΣΕΠ και σχολικών μονάδων ήταν καλύτερη. Στο ΚΕΣΥΠ Περιστερίου υπάρχουν 2 Υπεύθυνοι για 110 σχολικές μονάδες. Στην πραγματικότητα όμως λειτουργούσε, για αρκετό διάστημα, μόνο ένας, λόγω απόσπασης και άδειας του δεύτερου.

Η πλειοψηφία των καθηγητών που εφαρμόζουν τον ΣΕΠ στην τάξη είναι γνωστό ότι δεν έχει καμία ή σχεδόν καμία επιμόρφωση στο θεσμό. Η συνεργασία έδειξε ότι οι περισσότεροι μπορεί να μην έχουν θεωρητική γνώση του αντικειμένου αλλά διαθέτουν δημιουργικότητα, φαντασία και ενδιαφέρον για τον άνθρωπο σαν ολόκληρο και δηλώνουν τυχεροί που ασχολούνται με ένα θεσμό που μπορούν να αφήσουν τη φαντασία τους, τη δημιουργικότητά τους, τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες να λειτουργήσουν για το άνοιγμα του σχολείου στους γονείς και την τοπική κοινωνία. Υπήρξαν βέβαια και εκείνοι που θεωρούσαν τον εαυτό τους άτυχο, που εξ ανάγκης ανέλαβαν την εφαρμογή του θεσμού για να συμπληρώσουν ωράριο.

Τυχεροί ή άτυχοι λοιπόν έχουν ένα αίτημα: βοήθεια και στήριξη με τακτικές επιμορφωτικές συναντήσεις για τη διδασκαλία κάθε ενότητας, υποδειγματικές διδασκαλίες με προ-

τεραιότητα σε όσους εφαρμόζουν για πρώτη φορά το θεσμό, συνεργασία για επαφές πρόσκλησης επαγγελματιών στην τάξη, συνεργασία στις ενημερώσεις γονέων και βοήθεια στην εύρεση χώρων εργασίας για επισκέψεις και υλοποίηση προγραμμάτων από τους μαθητές.

Από τα φύλλα αξιολόγησης που δόθηκαν σε επτά επιμορφωτικές συναντήσεις και τρεις ενημερωτικές ημερίδες προκύπτει ότι η συνεργασία, η ενημέρωση και πληροφόρηση λειτουργεί καλύτερα σε ομάδες (π.χ. καθηγητές δέκα-δεκαπέντε σχολείων) παρά σε ημερίδες. Στις ομάδες δόθηκε η ευκαιρία να εκφράσουν τους δικούς τους προβληματισμούς, τις δυσκολίες, τις ανησυχίες για το πώς θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν το χώρο και το χρόνο τους καλύτερα στην εφαρμογή του ΣΕΠ. Δόθηκε η δυνατότητα να ακούσουν και να γνωρίσουν ο ένας τον άλλο με στόχο τη συνέχιση της συνεργασίας και επικοινωνίας και εκτός των συναντήσεων αυτών. Καλό είναι να επισημανθεί ότι για τις συγκεντρώσεις αυτές επιλέξαμε το χώρο του πιο κοντινού κάθε φορά ΓΡΑΣΕΠ με στόχο τη γνωριμία του Υπευθύνου του ΓΡΑΣΕΠ με τους συναδέλφους των γειτονικών σχολείων με σκοπό την παραπέρα επικοινωνία και συνεργασία τους.

Ένα ακόμα πρόβλημα που επισημάνθηκε είναι η μεγάλη γεωγραφική απόσταση σχολικών μονάδων και ΚΕΣΥΠ ειδικά περιοχών με μεγαλύτερες ανάγκες για συμβουλευτική στήριξη και πληροφόρηση όπως είναι οι περιοχές του Καματερού, των Αγίων Αναργύρων και του Ιλίου. Στις περιοχές αυτές υπάρχει μαθητική διαρροή, ανεργία στις οικογένειες και πολυπο-

λιτισμικότητα στη διάθρωση του πληθυσμού.

Η εμπειρία έδειξε ότι οι Διευθυντές ήταν υποστηρικτικοί και διευκολυντικοί στις συναντήσεις, τις συνεργασίες και τις δραστηριότητές μας (ΚΕΣΥΠ) με τους καθηγητές που εφαρμόζουν το θεσμό όταν υπήρχε καλή επικοινωνία και οι ίδιοι ήταν ενήμεροι για τις συνεργασίες και τις ωφέλειες που θα είχαν από αυτές οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και η τοπική κοινωνία.

Το θεμελιακό κομμάτι των δομών του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού είναι τα ΓΡΑΣΕΠ. Οι καθηγητές-σύμβουλοι ΣΕΠ που λειτουργούν σε αυτά διευκολύνουν την επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια και την τοπική κοινωνία με τους εξής τρόπους:

- Έχουν το χώρο και το χρόνο να ακούσουν τους γονείς, να τους ενημερώσουν και να τους πληροφορήσουν
- Έχουν τη δυνατότητα λόγω της προσωπικής επαφής με τους μαθητές, τους γονείς και την τοπική κοινωνία να δημιουργήσουν δί-κτυα συνεργασιών και δραστηριοτήτων.

Γενικότερα πρέπει να επισημάνουμε ότι στα σχολεία που οι σύλλογοι γονέων ήταν ενεργοί και η γονεϊκή εμπλοκή για ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού υποστηρικτική, μας έκαναν να νιώθουμε ότι είμαστε σε ένα σχολείο άμεσα σχετιζόμενο με το κοινωνικό και επαγγελματικό του περιβάλλον.

Επίλογος

Τα ΚΕΣΥΠ λοιπόν καλό είναι να σταθούν πλάι στον τυχερό ή άτυχο συνάδελφο που από επιθυμία ή ανάγκη καλείται να εφαρμόσει το θεσμό και να τον στηρίξουν με εμπειρία, γνώση και ενθάρρυνση, υλικό και ιδέες για το πώς θα αντεπεξέλθει καλύτερα σ' αυτό που κάνει ή προσπαθεί να κάνει. Ακόμα η δημιουργία καλής επικοινωνιακής σχέσης με τους Διευθυντές των σχολείων και τους συλλόγους των γονέων θα βοηθήσει την συνεργασία σε εκδηλώσεις και δραστηριότητες προς όφελος των παιδιών και της τοπικής κοινωνίας.

Από την άλλη πλευρά το ΥΠΕΠΘ και το Π.Ι. να δει τη γεωγραφική, πληθυσμιακή και κοινωνικο-πολιτιστική κατανομή των ΚΕΣΥΠ και των ΓΡΑΣΕΠ προκειμένου να είναι ευκολότερη η εξυπηρέτηση του επωφελομένου από τις υπηρεσίες μας πληθυσμού των Δήμων που αντιμετωπίζουν εντονότερα προβλήματα και βρίσκονται σε μεγάλη απόσταση από τα ΚΕΣΥΠ.

Η πρότασή μας είναι: αύξηση του αριθμού των ΚΕΣΥΠ και ΓΡΑΣΕΠ εκεί που υπάρχει μεγάλος αριθμός σχολικών μονάδων με οξυμένα κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα ή μεγάλη απόσταση από τα ήδη λειτουργούντα, για να προσφέρουν στις επωφελούμενες ομάδες πληθυσμού Συμβουλευτική στήριξη και πληροφόρηση αλλά και στους καθηγητές που εφαρμόζουν τον ΣΕΠ στη τάξη, τη χαρά να έχουν κοντά τους μια δομή του θεσμού.

ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 68-69, Μάρτιος-Ιούνιος 2004, σσ. 170-175

*Στέλλα Λεκάκη**

ΓΝΩΡΙΖΩ ΤΟ ΣΗΜΕΡΑ, ΣΧΕΔΙΑΖΩ ΤΟ ΑΥΡΙΟ (Σκέψεις για την ανάπτυξη Σταδιοδρομίας των νέων στο κατώφλι του 21ου αιώνα)

Στο ραγδαία μεταβαλλόμενο κόσμο της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας και της εξέλιξης της τεχνολογίας, γίνονται αλλαγές τόσο στη μορφή της απασχόλησης, όσο και στα απαιτούμενα προσόντα του μελλοντικού εργαζόμενου. Θα ήταν επομένως χρήσιμο να αναφέρουμε τις σκέψεις μας για το τι θα πρέπει να έχουν υπόψη τους οι νέοι υποψήφιοι εργαζόμενοι στο κατώφλι του 21ου αιώνα ώστε να είναι απασχολήσιμοι.

*Stella Lekaki**

KNOWING TODAY, PLANNING TOMORROW (Thoughts about the career development of the young people on the threshold of the 21st century)

In the rapidly changing world of the economy globalization and the evolution of technology, alterations take place in the form of occupation as well as in the qualifications of the future employee. Some thoughts about what should the young employees-to-be bear in mind on the threshold of the 21st century so that they can be employable.

* Η κ. Λεκάκη – Μαντάκη Στέλλα είναι Μαθηματικός, ειδικευμένη στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στο τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, τομέα Ψυχολογίας, και εργάζεται στο ΚΕ. ΣΥ. Π. του Ν. Ηράκλειου. *Επικοινωνία:* Ιερωνυμάκη και Τηλ. Πλεύρη 1, Τ.Τ 71 309 Ηράκλειο Κρήτης. E-mail: kesyp@dide.ira.sch.gr. Τηλ: 2810 282 680 – 2810 344 624

Εισαγωγή

Με τον όρο «Ανάπτυξη Σταδιοδρομίας ή Επαγγελματική Ανάπτυξη», εννοούμε την πλευρά εκείνη της κοινωνικοποίησης του ατόμου, η οποία σχετίζεται με τον προσανατολισμό του στο χώρο της εργασίας και τις αποφάσεις του για το επάγγελμα που επιδιώκει να ακολουθήσει.

Αναμφίβολα, η Επαγγελματική Ανάπτυξη, ιδιαίτερα στις μέρες μας, εξαρτάται τόσο από γενικές, όσο και από ειδικές γνώσεις και δεξιότητες, τις οποίες μάλιστα πρέπει να επικαιροποιεί ο ενδιαφερόμενος. Η ολοκλήρωση όμως του ατόμου είτε ως εργαζόμενου ή επαγγελματία κυρίως δε ως ανθρώπου, προϋποθέτει τη συνεχή αναζήτηση της γνώσης αλλά και την πνευματική καλλιέργεια σε πολιτιστικές, διαχρονικές και πανανθρώπινες αξίες, οι οποίες ίσως να μη μας δώσουν άμεση επαγγελματική διεξοδο, ωστόσο συμβάλλουν στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας και εμπλουτίζουν την αντίληψή μας για τη ζωή.

Υπάρχουν καταγραμμένες αρκετές και διαφορετικές θεωρίες σχετικές με το θέμα της Ανάπτυξης Σταδιοδρομίας ή Επαγγελματικής Ανάπτυξης, οι οποίες ασχολούνται με:

α) τις εμπειρίες, τις αξίες, τις γνώσεις και τις δεξιότητες με τις οποίες κάποιος δομεί την ταυτότητά του,

β) τις λειτουργικές σχέσεις μεταξύ χρόνου, κοινωνικής δομής και προσωπικών ιδιοτήτων και

γ) τη διαδικασία της λήψης αποφάσεων ως τρόπου με τον οποίο κάποιος εκφράζει την προσωπική του ταυτότητα σε μια επιλογή¹. Η ανάπτυξη

της σταδιοδρομίας σε όλες τις περιπτώσεις και σύμφωνα με όλες τις θεωρίες εμπεριέχει, σε διαφορετικό ίσως βαθμό, πορεία αυτοανάπτυξης, και αναφέρεται στη διαλεκτική σχέση ατόμου και εργασίας που αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του σύγχρονου ανθρώπου.

Σήμερα απασχολεί όλο και περισσότερο εκτός από τους εργαζόμενους και αυτόν τον ίδιο το χώρο της εργασίας.

Αναφορά στις Διαφαινόμενες Εξελίξεις

Θυμάμαι το χθες

Αν ξεκινήσουμε από την πραγματικότητα του χθες θα πρέπει να αναφέρουμε ότι τα κύρια χαρακτηριστικά στοιχεία της Επαγγελματικής Ανάπτυξης ήταν η σύνδεση της εργασίας με τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες του ανθρώπου, ο κατάλληλος άνθρωπος στην κατάλληλη θέση και θέση εργασίας σταθερή στο χρόνο.

Γνωρίζω το σήμερα

Τα κύρια χαρακτηριστικά των τελευταίων χρόνων είναι η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η ραγδαία εξάπλωση της τεχνολογίας και εξαιτίας των δημογραφικών ανακατατάξεων η δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

Άμεσες συνέπειες αυτών των χαρακτηριστικών είναι:

- Αλλαγή στη διαδικασία παραγωγής αγαθών
- Αλλαγή στη διαδικασία παροχής υπηρεσιών

1. Βλέπε σχετικά Ε. Δημητρόπουλος 1999.

- Αλλαγή στο περιεχόμενο επαγγελματικών δραστηριοτήτων
- Αύξηση της Επαγγελματικής κινητικότητας (από εργοδότη σε εργοδότη, από επάγγελμα σε επάγγελμα, ακόμα και από χώρα σε χώρα).
- Αύξηση του ανταγωνισμού στην αγορά αγαθών, υπηρεσιών και επαγγελματικών δράσεων
- Αύξηση της ανεργίας και μείωση ευκαιριών απασχόλησης
- Αναδιαμόρφωση των κοινωνικών δομών
- Αβεβαιότητα για τις εξελίξεις που έρχονται²

Σχεδιάζω το αύριο

Κατά συνέπεια, αφού εκτιμηθούν οι ιδιαιτερότητες, τα ενδιαφέροντα και οι δεξιότητες του ατόμου, και συνυπολογιστούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ευμετάβλητης σημερινής πραγματικότητας, η επαγγελματική σταδιοδρομία των νέων στις μέρες μας θα πρέπει κατά την άποψή μου, να στοχεύει σε παρεμβάσεις σε κοινωνικό, πολιτικό, εθνικό επίπεδο αλλά και σε ατομικό και παγκόσμιο επίπεδο, με την προσαρμογή στα νέα δεδομένα τόσο των γνώσεων του νέου ανθρώπου όσο και των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του αλλά και των εξειδικεύσεών του, ώστε ο σύγχρονος άνθρωπος να επιβιώσει και να εξελιχθεί αναπτύσσοντας το προσωπικό του δυναμικό.

Η Συνεισφορά της Πολιτείας

Η Πολιτεία με το θεσμό του Επαγ-

γελματικού Προσανατολισμού (μέσα στην τάξη και έξω από αυτήν), παρέχει στήριξη στους νέους για την επαγγελματική τους ανάπτυξη με σκοπό να τους βοηθήσει να εκτιμήσουν τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, τις δυνατότητες αλλά και τις προτιμήσεις και τις συνθήκες ζωής τους. Παρέχει επίσης η Πολιτεία τη δυνατότητα να μάθουν αφ' ενός να αναζητούν και να αξιολογούν τις πληροφορίες, αφ' ετέρου να θέτουν εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς στόχους και να παίρνουν αποφάσεις σχετικά με την εκπαιδευτική και την επαγγελματική τους πορεία, ώστε να ενταχθούν όσο γίνεται πιο ομαλά στον κόσμο της εργασίας³.

Οι Απαιτήσεις της Νέας Εποχής – Νέες Δεξιότητες

Οι απαιτήσεις της εργασίας από τον εργαζόμενο της νέας εποχής, επιβάλλουν την απόκτηση νέων δεξιοτήτων όπως δεξιότητες-ικανότητες που σχετίζονται με την προσωπικότητα, δεξιότητες-ικανότητες που σχετίζονται με εργασιακές λειτουργίες και διακρατικές δεξιότητες και Ευρωδεξιότητες.

Ι. Δεξιότητες-Ικανότητες που σχετίζονται με την προσωπικότητα θεωρούνται οι Κοινωνικές και Ειδικές δεξιότητες και οι Δεξιότητες δια βίου εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά:

- Κοινωνικές δεξιότητες θεωρούνται οι δεξιότητες επικοινωνίας & διαπροσωπικών σχέσεων, η ικα-

2. Βλέπε σχετικά J. Rifkin (1996), Ν. Ηλιάδης-Γ. Βούτσιος (1998, 2001).

3. ΥΠΕΠΘ (2000, 2001).

νότητα να ακούει κάποιος με προσοχή, η ενσυναίσθηση – η ικανότητα δηλαδή να μπαίνει κάποιος στη θέση του άλλου –, η ικανότητα διαπραγμάτευσης και επηρεασμού, παρουσίασης θεμάτων και επιχειρηματολογίας αλλά και αντιμετώπιση συγκρούσεων και κρίσιμων καταστάσεων, όπως επίσης και η ικανότητα αποδοχής και αξιοποίησης της αρνητικής κριτικής. Σημαντική θεωρείται επίσης η ικανότητα συνεργασίας και εργασίας σε ομάδες, η προσαρμοστικότητα και η ικανότητα χρήσης Η/Υ και πρόσκτησης της πληροφορίας.

- *Ειδικές δεξιότητες* θεωρούνται η αποφασιστικότητα, η δημιουργικότητα, η πρωτοβουλία, αλλά και η καινοτομία και η ευελιξία καθώς επίσης η ικανότητα θετικής αντιμετώπισης των πραγμάτων, η διοικητική ικανότητα και η συνέπεια.
- Στις δια βίου εκπαίδευσης δεξιότητες θα πρέπει νομίζω να συμπεριλάβουμε τόσο την ικανότητα πρόσβασης στις πηγές πληροφόρησης όσο και αυτήν της χρήσης νέων τεχνολογικών μέσων αλλά και αυτήν της αποτελεσματικής οργάνωσης και διαχείρισης του χρόνου.

II. Δεξιότητες – Ικανότητες που σχετίζονται με εργασιακές λειτουργίες θεωρούνται οι *Νοητικές δεξιότητες* οι *Ειδικές* και *Επιχειρηματικές Δεξιότητες* αλλά και οι *διοικητικές δεξιότητες* όπως επίσης οι *δεξιότητες εύρεσης και διατήρησης εργασίας*.

- *Νοητικές δεξιότητες* θεωρούνται οι δεξιότητες έρευνας, η λογική σκέψη και αναλυτική ικανότητα,

οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, η ικανότητα ορθής κρίσης, η κριτική ανάλυση καθώς και η εφαρμογή στρατηγικών μάθησης.

- Ως *ειδικές δεξιότητες* μπορούμε να αναφέρουμε την ικανότητα στη χρήση και επεξεργασία αριθμητικών δεδομένων, την ικανότητα στις πωλήσεις και το marketing, τον προσανατολισμό στο αποτέλεσμα και την ποιότητα, καθώς και την ικανότητα επαφής με κόσμο.
- Ως *επιχειρηματικές* και *Διοικητικές δεξιότητες* τέλος, εννοούμε την ικανότητα σχεδιασμού, την ικανότητα ανάθεσης αρμοδιοτήτων σε άλλους, την ικανότητα λήψης αποφάσεων την ικανότητα ανάληψης κινδύνου και την υπευθυνότητα.
- Σημαντικότερη θεωρείται επίσης η δεξιότητα εύρεσης και διατήρησης εργασίας, η ικανότητα δηλ να είναι κάποιος απασχολήσιμος. Ικανότητες απαραίτητες για τη δεξιότητα αυτή θεωρούνται οι δεξιότητες αναζήτησης εργασίας, η ικανότητα σύνταξης βιογραφικού σημειώματος και συνοδευτικής επιστολής, δεξιότητες κατά την επαγγελματική συνέντευξη και οι επαγγελματικές δεξιότητες διατήρησης εργασίας όπως υπευθυνότητα, τήρηση ωραρίου, επικοινωνία κ.λ.π.

III. Διακρατικές Δεξιότητες-Ευρωδεξιότητες θεωρούνται οι δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις που βοηθούν το άτομο να δρα σε διακρατικό ή διεθνές επίπεδο.

- Απαραίτητες θα μπορούσαν να θεωρηθούν η γνώση των δεδομένων ενός τομέα εξειδίκευσης π.χ. η νομοθεσία για τις εξαγωγές, η γνώση ξένων γλωσσών και κυρίως

της Αγγλικής καθώς και η διαπολιτισμική ικανότητα κατανόησης της νοοτροπίας και των πολιτισμικών διαφορών και η δημιουργική αντίδραση με ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου⁴.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η φυσιογνωμία του αυριανού εργαζόμενου μπορεί να συνοψιστεί στο δεκάλογο:

1. Επικοινωνιακός
2. Υπεύθυνος
3. Εξοικειωμένος στη χρήση νέων τεχνολογιών
4. Ικανός στη χρήση και αναζήτηση της πληροφορίας
5. Ικανός για εργασία σε ομάδες
6. Προσαρμοστικός
7. Ευέλικτος
8. Με γενικές γνώσεις
9. Με κριτική σκέψη
10. Απασχολήσιμος

Δεν θα πρέπει να παραληφθεί από την παραπάνω ανάλυση ότι η ανάπτυξη της σταδιοδρομίας συνιστά πορεία αυτοανάπτυξης. Στη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του το άτομο είναι πιθανό να αλλάξει πολλούς εργασιακούς ρόλους ανάμεσα στους οποίους περιλαμβάνονται και:

- ο ρόλος του ανέργου
- ο ρόλος του περιστασιακά απασχολούμενου
- ο ρόλος του εθελοντικά εργαζόμενου (εθελοντισμός)

- ο ρόλος του αυτοαπασχολούμενου
- ο ρόλος αυτού που απολαμβάνει και αξιοποιεί τον ελεύθερο χρόνο, είτε ως άνεργος είτε ως συνταξιούχος⁵.

Συμπεράσματα-Συζήτηση:

Σήμερα κάθε εργασία δεν αποτελεί πλέον ένα είδος «καλέσματος» μοναδικού στη ζωή του ανθρώπου αλλά ένα σταθμό στην εργασιακή του πορεία και την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Θα πρέπει να θυμόμαστε ότι:

Το βασικότερο κλειδί της προσαρμοστικότητας είναι η ικανότητα να αναγνωρίζει κάποιος τα σημάδια των αλλαγών και τις ευκαιρίες όταν αυτές παρουσιάζονται.

Σημαντικό δεν είναι να έχει κάποιος ένα πτυχίο ανεξαρτήτως επισημονικού τομέα, αλλά:

- Να έχει δεξιότητες και γνώσεις για επαγγέλματα που έχουν θετικές προοπτικές απασχόλησης και πληρώνουν καλά.
- Να είναι διαθέσιμος στο ενδεχόμενο επανεκπαίδευσης και επανακατάρτισης σε νέα δεδομένα και εξελίξεις.
- Να αναπτύσσει νέες δεξιότητες και προσόντα πέρα από τα τυπικά εκπαιδευτικά.

Σημασία επίσης δεν έχει μόνο το τι κάνουμε αλλά γιατί κάνουμε αυτό που κάνουμε. Αν δηλαδή έχει ή όχι προσωπικό νόημα η εργασία για μας.

4. Οδηγός Μεταλυκειακών Σπουδών ΥΠΕΠΘ & Π.Ι. 2001, Σιδηροπούλου – Δημακάκου Δ. (1998), ΥΠΕΠΘ (2000), ΥΠΕΠΘ (2001).

5. J. Rifkin (1996).

Βλέπουμε την εργασία ως τρόπο ζωής ή βλέπουμε την εργασία ως ζωή;

Η εύρεση αμειβόμενης εργασίας με προσωπικό νόημα ίσως κάποιες φορές είναι απόρροια καλής τύχης, πολύ συχνά όμως είναι το αποτέλε-

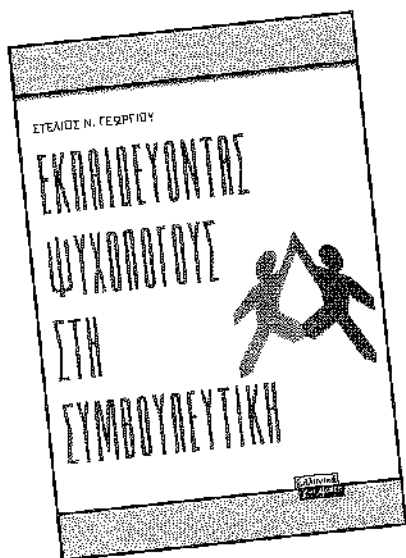
σμα τεράστιας προσπάθειας και επιμονής.

Τέλος, μια σημαντική συνιστώσα της σοφίας είναι να γνωρίζει κανείς ότι κανένα σχέδιο δράσης και καμιά απόφαση δεν είναι τέλεια⁶.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bezanson Lynne, (2000). *Η σοφία του κεραμιδόγατου* (Οτιάβα).
Δημητρόπουλος Ε. (1999). *Συμβουλευτική Προσανατολισμός* τόμοι Α' και Β'.
Ηλιάδης Ν.-Βούτσινο Γ. (2001). *Τεχνολογία Α' Γυμνασίου* εκδόσεις ΟΕΔΒ (ΥΠΕΠΘ & Π.Ι.).
Ηλιάδης Ν.-Βούτσινο Γ. (1998). *Τεχνολογία Α' Λυκείου* εκδόσεις ΟΕΔΒ (ΥΠΕΠΘ & Π.Ι.).
Οδηγός Μεταλυκειακών Σπουδών ΥΠΕΠΘ & Π.Ι. 2001.
Rifkin Jeremy, (1996). *Το τέλος της εργασίας και το μέλλον της*. «Νέα Σύνορα» Α. Λιβάνη.
Σιδηροπούλου - Δημακάκου Δ (1998). *Νέες δεξιότητες για την αγορά εργασίας του μέλλοντος* (παραδόσεις στους μεταπτυχιακούς φοιτητές του τμήματος Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών).
Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων (2001). *Σχολικός επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ) για το μαθητή της Γ' Γυμνασίου*, (ΥΠΕΠΘ & Π.Ι.).
Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων (2000). *Σχολικός επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ) για το μαθητή Α' Λυκείου*, (ΥΠΕΠΘ & Π.Ι.).
Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων (2001). *Σπουδές και Απασχόληση* (ΥΠΕΠΘ & Π.Ι.).

6. Lynne Bezanson (2000).



ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΨΥΧΟΛΟΓΟΥΣ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ

Στέλιος Ν. Γεωργίου

«Στόχος του βιβλίου αυτού είναι αφενός να αναδείξει την αναγκαιότητα της καλής γνώσης συμβουλευτικών δεξιοτήτων από τους ψυχολόγους όλων των ειδικοτήτων και από άλλους σχετικούς επαγγελματίες, και αφετέρου να περιγράψει τα στοιχεία που συνθέτουν μια ολοκληρωμένη εκπαίδευση στη συμβουλευτική. Το βιβλίο περιλαμβάνει τρία μέρη. Στο πρώτο παρουσιάζονται συνοπτικά οι πιο γνωστές θεωρίες συμβουλευτικής ψυχολογίας που έχουν διατυπωθεί ως τώρα και χρησιμοποιούνται ευρέως από επαγγελματίες ψυχολόγους ή συμβούλους. Περιγράφονται επίσης οι μέθοδοι και οι επιμέρους τεχνικές που προκύπτουν από κάθε θεωρητική τοποθέτηση. Οι θεωρίες που εξετάζονται κριτικά είναι οι ψυχοδυναμικές, οι συμπεριφοριστικές, η προ-αποκεντρική καθώς και θεωρίες μικρότερης εμβέλειας. Στο δεύτερο μέρος του βιβλίου αναλύονται τα στάδια και τα χαρακτηριστικά της ψυχολογικής σκέψης, των βασικών εργαλείων που χρησιμοποιεί ο ψυχολόγος για να κάνει την παρέμβασή του και να βοηθήσει το άτομο που χρειάζεται βοήθεια. Εξετάζονται επίσης βασικά συστατικά της συμβουλευτικής διαδικασίας. Τέλος, στο τρίτο μέρος παρουσιάζεται μια πρόταση για τη διαδικασία ενός μεταπτυχιακού μαθήματος συμβουλευτικής ψυχολογίας. Το υλικό εμφανίζεται με διδακτική μορφή και ακολουθείται η χρονολογική συνέχεια ενός τυπικού εξαμήνου. Δίνονται επίσης εισηγήσεις για πρακτική άσκηση με παραδείγματα και μελέτες περίπτωσης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους φοιτητές.

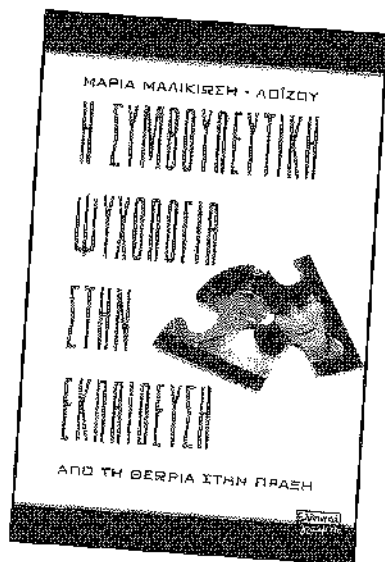
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μαρία Μαλικιώση-Λοΐζου

Οι τεράστιες πολιτισμικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές και ανακατατάξεις που παρατηρούνται στην αυγή του νέου αιώνα γεννούν, σε παγκόσμιο επίπεδο, σοβαρούς προβληματισμούς για το μέλλον της κοινωνίας μας. Ταυτόχρονα θέτουν μια τεράστια πρόκληση, η οποία συναρτάται με τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων αυριανών πολιτών, με θετικές αξίες και χρήσιμες ικανότητες. Σε αυτή την πρόκληση καλείται να απαντήσει το σημερινό σχολείο.

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, σε οποιαδήποτε βαθμίδα της εκπαίδευσης και αν υπηρετεί, εκτός από τη φροντίδα του για την ουσιαστική μόρφωση των μαθητών του, αναλαμβάνει το καθήκον να συμβάλει στη δημιουργία αξιών και ικανών ανθρώπων. Οι ρόλοι του πλέον πολλαπλασιάζονται και διευρύνονται. Ο εκπαιδευτικός σήμερα καλείται να λειτουργήσει ως σύμβουλος, ως παιδαγωγός που αποβλέπει στην ολόπλευρη ανάπτυξη και εξέλιξη του μαθητή του.

Σε αυτό το πρωταρχικό μέλημα επικεντρώνεται το παρόν βιβλίο. Η συγγραφέας του, βιαιζόμενη στις αρχές του ανθρωπιστικού μοντέλου, αναπτύσσει και τεκμηριώνει τη σημασία του συμβουλευτικού ρόλου του εκπαιδευτικού και της θετικής διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης μαθητών-παιδαγωγών. Αναφέρεται με κάθε λεπτομέρεια στις επικοινωνιακές και συμβουλευτικές δεξιότητες που πρέπει να κατέχει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός αν θέλει να πετύχει στην αποστολή του, να βοηθήσει τους μαθητές του και ταυτόχρονα τον εαυτό του. Τα ζωντανά και παραστατικά παραδείγματα, που πολλοί δάσκαλοι θα αναγνωρίσουν αφού τα συναντούν στην καθημερινότητά τους, δείχνουν ανάγλυφα την πορεία που πρέπει να ακολουθήσει ένας εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τους μαθητές του να αγαπήσουν τους ανθρώπους και τη ζωή. Η πρωταρχία του βιβλίου όμως δεν εξαντλείται εκεί. Η συγγραφέας προτείνει επίσης ένα νέο, καινοτόμο μοντέλο κατάρτισης των εκπαιδευτικών στη συμβουλευτική. Μάλιστα, τεκμηριώνει τις προτάσεις της με συγκεκριμένες έρευνες, τις οποίες διεξήγαγε για να διαπιστώσει τη χρησιμότητα του μοντέλου.



**Ελληνικά
γράμματα**

ΕΚΔΟΣΕΙΣ

Εμμ. Μπενάκη 59, 106 81 Αθήνα
• τηλ. 210 3891890 • fax 210 3836658
web: www.elinikagrammata.gr

Βιβλιοπωλεία

- Γ. Γενναδίου 6, 106 78 Αθήνα. Τηλ.-fax: 210 3817826
- Στοά Ορφέως, Στοά Βιβλίου, Πεσμαζόγλου 5, 105 59 Αθήνα. Τηλ.: 210 3211246

Κεντρική Διεύθυνση

- Ζωοδ. Πηγής 21 & Τζαβέλα 1, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 210 3302033 - fax: 210 3817001
- Μοναστηρίου 183, 54 627 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: 2310 500035 - fax: 2310 500034
- Μαζιώνας 1 & Κορόλου 32, 262 23 Πάτρα. Τηλ.: 2610 620384 - fax: 2610 272072

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 68-69, Μάρτιος-Ιούνιος 2004, σσ. 177-178

ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Δελλασούδας Γ. Λαυρέντιος (2004). *Σχολικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός ατόμων με αναπηρία: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ατραπός. Σελίδες 347

Το παραπάνω βιβλίο, που κυκλοφόρησε πρόσφατα, αποτελεί τον Γ' τόμο της τετράτομης Εισαγωγής στην Ειδική Παιδαγωγική, συντάκτης της οποίας είναι ο Καθηγητής Λαυρέντης Δελλασούδας. Η σειρά αυτή στοχεύει στην ενημέρωση των φοιτητών, του κοινού, αλλά και των ειδικών επιστημόνων σε θέματα σχετικά με τις προϋποθέσεις, τις δυνατότητες, τις πρακτικές και τις προοπτικές της σχολικής, επαγγελματικής, οικονομικής και κοινωνικής ένταξης των ατόμων με αναπηρία (Α.Μ.Α.).

Στο συγκεκριμένο τόμο υποστηρίζεται η θέση ότι η σημερινή αντίληψη για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από κοινού με τους μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες προϋποθέτει και συνεπάγεται την «εξειδικευμένη» αντιμετώπιση όλων των εκπαιδευτικών θεμάτων, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνεται και ο Σχολικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Σ.Ε.Π.). Με αφετηρία την άποψη αυτή και συνεκτιμώντας τις προβλέψεις του τελευταίου νόμου περί Ειδικής Αγωγής (2817/2000) για την εφαρμογή πρόσθετων μέτρων και την προσφορά των αναγκαίων υπηρεσιών στα άτομα με ειδικές ανάγκες, ο συγγραφέας θέτει το ζήτημα της οργάνωσης ενός ειδικού συστήματος και δικτύου Σ.Ε.Π. για τα Α.Μ.Α. Προσπαθεί, επίσης, να απαντήσει στο ερώτημα υπό ποιες προϋποθέσεις και με ποιους στόχους πρέπει να οργανωθεί η εφαρμογή του θεσμού αυτού για τα παραπάνω άτομα.

Στο πλαίσιο αυτό ο κ. Δελλασούδας επιχειρεί να προσδιορίσει: (α) τις ειδικές ανάγκες των Α.Μ.Α., (β) τη στάση και την ετοιμότητα των παραγόντων της αγωγής όσον αφορά στα δικαιώματα, στις δυνατότητες, στις ανάγκες, στις απαιτήσεις και στα προβλήματά τους και (γ) τις δυνατότητες της πρακτικής που ακολουθείται σήμερα στον τομέα του Σ.Ε.Π. Παράλληλα, καταγράφει τις περιπτώσεις στις οποίες εφαρμόζεται σήμερα κάποιας μορφής επαγγελματική καθοδήγηση προσαρμοσμένη στις ανάγκες των παραπάνω ατόμων και εξετάζει το ρόλο που ο θεσμός του Σ.Ε.Π. μπορεί να διαδραματίσει στον τομέα της σχολικής, επαγγελματικής και κοινωνικο-οικονομικής τους ένταξης. Η εξέταση των ζητημάτων αυτών δεν παραμένει στο πλαίσιο θεωρητικών μόνο αναζητήσεων. Προχωρεί και σε συγκεκριμένες προτάσεις σχετικές με πρακτικές εφαρμογές εκ μέρους όλων όσοι ασχολούνται ή πρόκειται να ασχοληθούν με τον Σ.Ε.Π. και, γενικότερα, με την εκπαίδευση των Α.Μ.Α. Για το λόγο αυτό παρατίθενται στο συγκεκριμένο τόμο και

αρκετά παραδείγματα πρακτικών εφαρμογών των θεωρητικών απόψεων που αναπτύσσονται σ' αυτόν.

Όπως εύστοχα υποστηρίζει ο συγγραφέας του βιβλίου αυτού, όσοι ασχολούνται με θέματα σχολικής και επαγγελματικής ένταξης των ατόμων με αναπηρία θα πρέπει να έχουν διαρκώς προ οφθαλμών και τις δύο όψεις του ζητήματος αυτού. Η μία από αυτές έχει σχέση με το ίδιο το ανάπηρο άτομο, το οποίο χρειάζεται πρόσθετη και ειδική στήριξη για να μπορέσει να ξεπεράσει τα προβλήματα που συναντά και να αξιοποιήσει τις ευκαιρίες που του προσφέρονται. Η άλλη σχετίζεται με τον «άλλο», ο οποίος ενεργητικά ή παθητικά, ενσυνείδητα ή ασυνείδητα δεν διευκολύνει πάντοτε την ένταξη των ατόμων αυτών στην κοινωνία.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο ζήτημα της ισότητας ευκαιριών ανάμεσα στα Α.Μ.Α. και στους λοιπούς πολίτες. Η ισότητα, όμως, αυτή δεν μπορεί να επιτευχθεί ούτε με θεωρητικές διακηρύξεις ούτε με τη γενική και αόριστη εξασφάλιση ισότιμων όρων και προϋποθέσεων συμμετοχής όλων των πολιτών στην κοινωνικο-οικονομική ζωή. Η πραγματική ισότητα υποστηρίζει ο συγγραφέας, θα επιτευχθεί μέσα από την διαφοροποίηση της στήριξης και βοήθειας που προσφέρεται στα επιμέρους άτομα, ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές τους. Δέχεται, με άλλα λόγια, ότι η ίση αντιμετώπιση άνισων ατόμων παράγει ανισότητα.

Αυτό σημαίνει ότι ο τρόπος, με τον οποίο εφαρμόζεται ο θεσμός του Σ.Ε.Π. στα Α.Μ.Α., πρέπει να έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σε σύγκριση με το πώς αυτός εφαρμόζεται στον υπόλοιπο πληθυσμό. Αυτά που απαιτούνται περισσότερο από ο,τιδήποτε άλλο είναι: α) η υιοθέτηση μιας τακτικής που να επιτρέπει την εξατομικευμένη, κατά περίπτωση, παρέμβαση και β) η βαθιά γνώση των γενικότερων προβλημάτων που αντιμετωπίζει καθεμιά από τις κατηγορίες των ανάπηρων ατόμων όσον αφορά στη σχολική, κοινωνική και επαγγελματική τους ένταξη.

Το βιβλίο διαρθρώνεται σε τέσσερις θεματικές ενότητες καθεμιά από τις οποίες περιλαμβάνει διάφορα κεφάλαια. Στην πρώτη ενότητα τίθεται η προβληματική της εργασίας αυτής, γίνονται οι αναγκαίες εννοιολογικές διασαφήσεις και περιγράφονται συνοπτικά τα χαρακτηριστικά και οι κατηγορίες των ατόμων με αναπηρία. Στη δεύτερη ενότητα εξετάζονται ζητήματα σχετικά με την αναγκαιότητα και τις προϋποθέσεις επαγγελματικής ένταξης των Α.Μ.Α., τις μορφές εργασίας, στις οποίες μπορούν να απασχοληθούν, τον τρόπο επαγγελματικής καθοδήγησής τους και τα μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για το σκοπό αυτό. Διατυπώνονται, επίσης, σχετικές προτάσεις. Στην τρίτη ενότητα αναλύονται οι πρακτικές εφαρμογές του Σ.Ε.Π. για τα Α.Μ.Α. που ακολουθούνται σε ευρωπαϊκές χώρες, ενώ η τέταρτη ενότητα παρέχει χρήσιμα στοιχεία για τους φορείς που ασχολούνται με ζητήματα των Α.Μ.Α.

Από την απλή αναφορά της θεματολογίας με την οποία ασχολείται το παραπάνω βιβλίο του Καθηγητή Λαυρέντη Δελλασούδα, του οποίου η ενασχόληση με θέματα ειδικής αγωγής είναι πολύχρονη και η συνεισφορά του στον τομέα αυτό σημαντική, προκύπτει το ενδιαφέρον που αυτό παρουσιάζει για όλους όσοι ασχολούνται με το θεσμό του Σ.Ε.Π. Ειδικότερα, όμως, το βιβλίο αυτό είναι ένα χρήσιμο και απαραίτητο βοήθημα για όσους εφαρμόζουν ή πρόκειται να εφαρμόσουν το θεσμό αυτό σε περιπτώσεις ατόμων με αναπηρία. Η μελέτη του έχει να τους προσφέρει πολλά.

Μιχάλης Κασσωτάκης
Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

ΤΑ ΝΕΑ ΤΗΣ ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Επιμέλεια: Π. Σαμοΐλης

1. Η Ημερίδα του Νοεμβρίου 2003

Στις 22 Νοεμβρίου 2003 πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα AULA της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών Επιστημονική Ημερίδα της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. σε συνεργασία με το Σύλλογο Συμβούλων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Σ.Ε.Π.) και το Σύλλογο Σπουδαστών & Αποφοίτων του Τμήματος ΣΥ.Π. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (Σ.Σ.Α.Τ.ΣΥ.Π.). Το θέμα της Ημερίδας ήταν: «Τα Προβλήματα της Απασχόλησης και ο Ρόλος της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού». Την Ημερίδα παρακολούθησαν 260 περίπου μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., Σύμβουλοι Ε.Π., Καθηγητές-Σύμβουλοι ΣΕΠ, Υπεύθυνοι ΣΕΠ, Καθηγητές Πανεπιστημίου, καθώς και πολλοί σπουδαστές των τμημάτων ΣΥΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ και φοιτητές του μεταπτυχιακού τμήματος του Π.Α. Οι εισηγήσεις ολομέλειας υπήρξαν εξαιρετικά ενδιαφέρουσες, όπως επίσης οι τοποθετήσεις στα δύο εργαστήρια που λειτουργήσαν παράλληλα. Στις ολομέλειες και τα εργαστήρια προκλήθηκε πολύ δημιουργική συζήτηση, τα πορίσματα της οποίας (και ασφαλώς οι εισηγήσεις και τοποθετήσεις) θα δημοσιευτούν στο τεύχος 70-71 της ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗΣ.

2. Γενική Συνέλευση των Μελών της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Μετά το πέρας των εργασιών της Ημερίδας, πραγματοποιήθηκε Γενική Συνέλευση των Μελών της Εταιρείας. Ο Πρόεδρος κος Σαμοΐλης παρουσίασε τις δραστηριότητες του Δ.Σ. κατά το έτος 2003 (επιμέλεια-έκδοση δύο τευχών της ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗΣ, ένταξη στο forum του CEDEFOP για Lifelong Guidance, συμμετοχή της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. ως εταίρος σε πρόγραμμα LEONARDO της Delta Singular - Εκπαιδευτική) και στη συνέχεια μίλησε εκ μέρους του Ταμία κων Ι. Μαρμαρινού (απουσίαζε για λόγους υγείας) για τα οικονομικά της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. Υπάρχουν αρκετά μέλη της Εταιρείας που λησμονούν να τακτοποιήσουν τις οικονομικές τους υποχρεώσεις έγκαιρα και άλλα που οφείλουν συνδρομές πολλών ετών. Φυσικά στα μέλη αυτά δεν στέλνουμε τα τεύχη της ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗΣ αλλά ευελπιστούμε ότι θα ενδιαφερθούν και θα τακτοποιήσουν τις οικονομικές τους εκκρεμότητες. Ωστόσο η Εταιρεία δεν μπορεί πλέον να καλύψει όλες τις απαραίτητες δαπάνες (έκδοση και αποστολή του περιοδικού, οργάνωση Συνεδρίων, ενημερωτικές επιστολές προς τα μέλη κλπ.), γι' αυτό και το Δ.Σ. υπέβαλε πρόταση για αύξηση της ετήσιας συνδρομής από

21 στα 25 ευρώ και του δικαιώματος εγγραφής από 6 στα 10 ευρώ. Η πρόταση έγινε ομόφωνα δεκτή.

Στη Γενική Συνέλευση συζητήθηκαν σημαντικά θέματα και προβλήματα που αφορούν το θεσμό Συμβουλευτική - Προσανατολισμός και διατυπώθηκαν προτάσεις-αιτήματα, ιδιαίτερα σε σχέση με την **εφαρμογή του ΣΕΠ στην εκπαίδευση**, όπως:

- Ανάγκη συμπληρωματικής κατάρτισης των Υπευθύνων ΣΕΠ, ώστε να υπάρξει αναγνωρισμένος μεταπτυχιακός τίτλος.
- Υπάρχει άμεση ανάγκη κατηγοριοποίησης των διαφόρων τύπων εκπαίδευσης-επιμόρφωσης-κατάρτισης των στελεχών του ΣΕΠ και **πιστοποίησης των προσόντων**, γι' αυτό και κρίνεται απαραίτητη η προώθηση-εφαρμογή της αντίστοιχης πρότασης του ΕΚΕΠ.
- Όπως αναγνωρίζεται διεθνώς, η **Συμβουλευτική Συνέντευξη**, ως κύριο εργαλείο της προσφοράς των καθηγητών-Συμβούλων ΣΕΠ στα σχολεία ή τα ΓΡΑΣΕΠ και των Υπευθύνων ΣΕΠ στα ΚΕΣΥΠ, έχει μεγάλη αξία. Κρίνεται λοιπόν σκόπιμο το στοιχείο αυτό να προβληθεί στην κοινή γνώμη και ιδιαίτερα στην εκπαιδευτική κοινότητα.
- Η δημιουργία **κλάδου Λειτουργιών ΣΕΠ** (π.χ. Π.Ε.25), με ένταξη πτυχιούχων που κατέχουν ανάλογα προσόντα και μετατάξεις από άλλες ειδικότητες, θα βοηθούσε στην αναβάθμιση των υπηρεσιών ΣΕΠ προς τους μαθητές.
- Η θέσπιση ειδικού **επιδόματος θέσης** για τον Υπεύθυνο ΣΕΠ στα ΚΕΣΥΠ, ίσου τουλάχιστον με το επίδομα Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και ανάλογου επιδόματος στα άλλα στελέχη ΣΕΠ (αντίστοιχου με τα τυπικά προσόντα και το έργο που επιτελούν), είναι από τριετίας δίκαιο αίτημα του κλάδου των Λειτουργιών ΣΕΠ. Έχει σημειωθεί αδικαιολόγητη καθυστέρηση στη χορήγηση του επιδόματος αυτού και η άμεση χορήγησή του ασφαλώς θα αναβαθμίσει και το ρόλο αλλά και την προσφορά υπηρεσιών από τα στελέχη ΣΕΠ.

Το Δ.Σ. της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. πιστεύει ότι πρέπει τα θέματα αυτά να τεθούν υπόψη όλων, γι' αυτό και ήδη εργαζόμαστε προς αυτή την κατεύθυνση.

3. Τεύχη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. στέλνονται κανονικά μόνο σε όσα από τα μέλη έχουν τακτοποιήσει τις ετήσιες συνδρομές τους ή έστω οφείλουν τη συνδρομή του προηγούμενου έτους. Παρακαλούμε ιδιαίτερα να αξιοποιήσετε το τηλέφωνο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. 210-8828095 (καθημερινές 14.30-17.30) για να ενημερωθείτε σχετικά με τις οφειλές σας ή να δηλώσετε τυχόν αλλαγή διεύθυνσης.

4. Υπενθυμίζουμε στα μέλη μας τις προσεχείς εκδηλώσεις της ΙΑΕVG. Η διεθνής Εταιρεία Εκπαιδευτικού & Επαγγελματικού Προσανατολισμού, της οποίας η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. είναι μέλος, διοργανώνει α. 29-30 Ιουνίου 2004 Συμπόσιο στο San Fransisco, των ΗΠΑ, σε συνεργασία με την Εθνική Εταιρεία για

την Ανάπτυξη της Σταδιοδρομίας (ΗΠΑ) και στη συνέχεια Συνέδριο από 30 Ιουνίου έως 3 Ιουλίου 2004, γ. 15-17 Σεπτεμβρίου 2004 Διεθνές Συνέδριο στην πόλη La Coruna της Ισπανίας και δ. Διεθνές Συνέδριο από 14-16 Σεπτεμβρίου 2005 στη Λισσαβόνα με θέμα: Νέες Προκλήσεις και Στόχοι για τη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό. Περισσότερες πληροφορίες μπορείτε να πάρετε τηλεφωνικά από τον Πρόεδρο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. κο Π. Σαμοΐλη.

5. Βιβλία – Περιοδικά που λάβαμε:

α. *Μέγας Οδηγός Εκπαίδευση Επαγγέλματα*. Εκδόσεις Αχτίδα 2003. Περιλαμβάνει 450 μονογραφίες επαγγελμάτων και προοπτικές των επαγγελμάτων κατά περιφέρεια της χώρας, αναλυτικές πληροφορίες σχετικά με την εκπαίδευση και την κατάρτιση, καθώς και ερευνητικές προσεγγίσεις και επιστημονικές θέσεις ειδικών επιστημόνων και λειτουργών του θεσμού Συμβουλευτική-Προσανατολισμός.

β. Κωνσταντίνου Γ. Μάνου, Ιωάννας Κ. Μάνου, Βασιλικής Κ. Μάνου *Η Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση* Τόμος Γ'. Το βιβλίο αυτό, από τις εκδόσεις Ατραπός, αναφέρεται στις ενότητες: Επαγγελματική Συμβουλευτική, ΣΕΠ και Στάθμιση του Ερωτηματολογίου Ενδιαφερόντων των Ε. Lee και L. Thorpe. Περιλαμβάνει σύντομες θεωρητικές αναφορές σε θέματα Επαγγελματικής Συμβουλευτικής και Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, καθώς και εργαλεία για τη διευκόλυνση των λειτουργών του θεσμού Συμβουλευτική – Προσανατολισμός.

γ. *Επιστημονική Επετηρίδα Νο 16*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 2003. Το βιβλίο αυτό (σσ. 240) περιλαμβάνει δέκα επιστημονικές εργασίες Καθηγητών του Πανεπιστημίου.

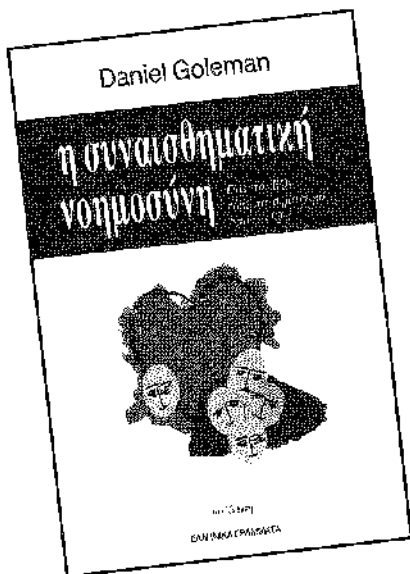
δ. *Μέντορας*. Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών, τ. 7. Έκδοση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Αθήνα 2003.

ε. Περιοδικό *Νέα Παιδεία*. Κείμενα Παιδευτικού Προβληματισμού, τεύχη 105, 106, 107. Τρίμηνη έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης «Νέα Παιδεία».

ζ. *Δελτίο Εκπαιδευτικής Αρθρογραφίας*. Τμήμα Ερευνών, Τεκμηρίωσης & Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Τεύχη 19, 20.

η. Περιοδικό *Κοινωνική Εργασία*. Τεύχη 69 και 70. Έκδοση του Συνδέσμου Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος.

θ. Περιοδικό *Συμβουλευτική*. Τεύχος 38, 2003, τ. 41, 2004. Τριμηνιαία Έκδοση Επικοινωνιακής Αγωγής και Διαπροσωπικών Σχέσεων. Εκδότης, Υπεύθυνος Έγλης Π. Ασημάκης.



ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

John Gottman

Έκδοση: 1988, Σελίδες: 464

Τι είναι το IQ; Η μοίρα μας; Δεν είναι πάντως αυτό που φανταζόμαστε. Το συγγεντικό και πειστικό βιβλίο του Daniel Goleman επιχειρηματολογεί πάνω στο γεγονός ότι οι αντιλήψεις μας σχετικά με την ανθρώπινη νοημοσύνη είναι στενά περιορισμένες, αφού αγνοούν ένα κρίσιμο πεδίο ικανοτήτων που βαρύνουν απόλυτα στη ζωή των ανθρώπων. Με αρετηρία τις προσπάθειες έρευνας γύρω από τη λειτουργία του εγκεφάλου και τη συμπεριφορά, ο Goleman παρηθέτει μια υπέροχη σύνθεση των πλέον πρόσφατων νευροεπιστημονικών ανακαλύψεων που σχετίζονται με τα συναισθήματα. Χρησιμοποιώντας τα ευρήματα από συστηματικές κλινικές μελέτες, ο Goleman προσδιορίζει τους παράγοντες που κάνουν κάποιους ανθρώπους να πετυχαίνουν και κάποιους να αποτυγχάνουν στη ζωή τους. Αυτοί οι παράγοντες συνθέτουν μια εντελώς διαφορετική εικόνα, που δεν είναι άλλη από τη συναισθηματική νοημοσύνη. Η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει αυτοεπίγνωση και έλεγχο των παρορμήσεων, επιμονή, ζήλο και αυτοενεργοποίηση, ενσυναίσθηση και κοινωνική προσαρμοστικότητα. Όπως αποδεικνύει ο Goleman, οι ελλείψεις στον τομέα της συναισθηματικής νοημοσύνης οδηγούν σε προβλήματα στο γάμο ή στην οικογένεια, στο σχολείο ή στην εργασία, ενώ μπορεί να συνεπάγονται ακόμη και προβλήματα υγείας. Το βαρύτερο ίσως τίμημα αφορά τα παιδιά, για τα οποία οι κίνδυνοι είναι πολλοί: κακή θλιψη, διαταραχές στην πρόσληψη της τροφής, επιθετικότητα, εγκληματικότητα.

Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

John Gottman

Έκδοση: 2000, Σελίδες: 256

Στο βιβλίο αυτό ο John Gottman μιλά στους γονείς για τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών και την ανάπτυξη της. Η ουσία, όπως λέει ο συγγραφέας, δεν είναι να επικεντρώσουμε την προσοχή μας στην κακή συμπεριφορά του παιδιού. Είναι να του δείξουμε την αγάπη μας στις δύσκολες στιγμές του, να αναγνωρίσουμε τα συναισθήματά του, να δείξουμε πως το καταλαβαίνουμε και να το βοηθήσουμε να βρει λύσεις στα προβλήματα που το απασχολούν. Η ουσία είναι να γίνουμε εμείς οι οδηγοί και μέντορες του, να του δείξουμε το δρόμο προκειμένου να παρευτεί μέσα στον κόσμο των συναισθημάτων. Ο στόχος λοιπόν είναι να εφαρμόσουμε τη συναισθηματική αγωγή, μια διαδικασία που θα βοηθήσει το παιδί μας να ολοκληρώσει συναισθηματική νοημοσύνη. Βασισμένο σε πολυετείς έρευνες και στην εμπειρία με εκατοντάδες γονείς, το βιβλίο αυτό μας δείχνει τον τρόπο για να μεγαλώσουμε συναισθηματικά υγιή και ευτυχισμένα παιδιά.



**Ελληνικά
Γράμματα**

ΕΚΔΟΣΕΙΣ

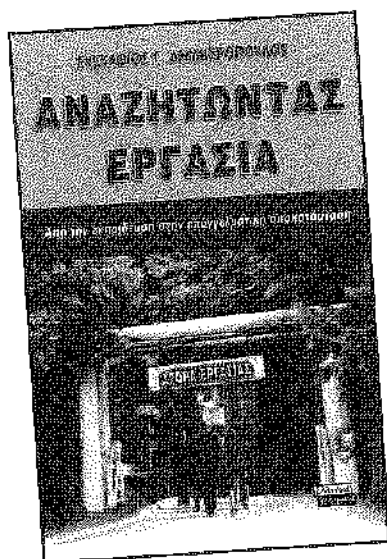
Εμμ. Μπενάκη 59, 106 81 Αθήνα
• τηλ. 210 3891800 • fax 210 3836658
web: www.ellinikagrammata.gr

Βιβλιοπωλεία

- Γ. Γενναδίου 6, 106 78 Αθήνα. Τηλ.-fax: 210 3817826
- Στοά Ορφέως, Στοά Βιβλίου, Πειραιά 59, 105 59 Αθήνα.
Τηλ.: 210 3211246

Κεντρική Διάθεση

- Ζωοδ. Πηγής 21 & Τζαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα.
Τηλ.: 210 3302033 • fax: 210 3817001
- Μοναστηρίου 183, 54 627 Θεσσαλονίκη.
Τηλ.: 2310 500035 • fax: 2310 500034
- Μαιζώνος 1 & Καρόλου 32, 262 23 Πάτρα.
Τηλ.: 2610 620384 • fax: 2610 272072



ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ευστάθιος Γ. Δημητρόπουλος

Το βιβλίο αυτό γράφτηκε με σκοπό να προσφέρει πρακτικές γνώσεις σχετικά με το θέμα της αναζήτησης εργασίας στη σημερινή πολυσύνθετη, «δύσκολη» και αβέβαιη επαγγελματική πραγματικότητα. Απευθύνεται σε άτομα κάθε «ενεργού» ηλικίας: στους μαθητές, σπουδαστές και φοιτητές που ετοιμάζονται για τη μεγάλη μετάβαση από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας, στους ενηλίκους, στα άτομα των μεταεκπαιδευτικών ηλικιών και στους εργαζομένους που θέλουν να διατηρήσουν τη δουλειά τους ή να εξασφαλίσουν καλύτερη επαγγελματική εξέλιξη μέσω των κατάλληλων αναπροσανατολισμών· αλλά και στους ανέργους που επείγονται να βρουν νέα δουλειά και να αποφύγουν τις δυσάρεστες συνέπειες της ανεργίας.

Πιο συγκεκριμένα το βιβλίο μαθαίνει στον αναγνώστη:

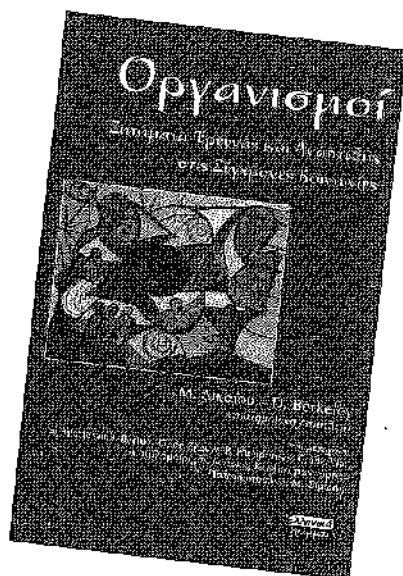
- Πώς να σχεδιάζει σωστά τη σταδιοδρομία του
- Πώς να αναζητά εργασία με αξιώσεις
- Πώς να καταρτίζει έναν αξιόλογο φάκελο υποψηφιότητας
- Πώς να συντάσσει ένα ενδιαφέρον και ελκυστικό βιογραφικό σημείωμα
- Πώς να πηγαίνει σε μια συνέντευξη με μεγάλες πιθανότητες επιτυχίας
- Πώς να αξιοποιεί εποικοδομητικά τα αποτελέσματα μιας αποτυχημένης προσπάθειας.

ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ

Ζητήματα Έρευνας και Ανάπτυξης στις Σύγχρονες Κοινωνίες
Μ. Δικαίου - D. Berkeley

Τι είναι οι οργανισμοί; Πώς δημιουργούνται, πώς λειτουργούν και ποια προβλήματα παρουσιάζουν στη σύγχρονη κοινωνία; Στα παραπάνω ερωτήματα επιδιώκει να απαντήσει το παρόν βιβλίο. Διακεκριμένοι Έλληνες και ξένοι επιστήμονες από το χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας και των κοινωνικών επιστημών γενικότερα, μέσα από μια σειρά άρθρων θεωρίας, έρευνας και παρέμβασης, διατυπώνουν τις απόψεις τους με απότερο σκοπό να αναδείξουν: (α) την πολύπλευρη και πολυδιάστατη φύση των οργανισμών και (β) τη σπουδαιότητα της συστημικής σκέψης για την κατανόηση της έννοιας και της λειτουργίας των οργανισμών σε ποικίλα επίπεδα και τομείς (υγεία, εκπαίδευση, τοπική αυτοδιοίκηση, ελεύθερη αγορά, τηλεόραση, εθελοντική προσφορά κ.λπ.) σε διαφορετικές χώρες (Ελλάδα, Μεγάλη Βρετανία, Ισπανία, Ουγγαρία, Ολλανδία, ΗΠΑ, Λατινική Αμερική). Υπό το πρίσμα αυτό, οι συγγραφείς του βιβλίου αντιμετωπίζουν τους οργανισμούς ως ανοιχτά συστήματα σχέσεων και δυναμικών τα οποία, ως τέτοια, ενέχουν πολλές δυνατότητες όχι μόνο επίλυσης αλλά και πρόληψης προβλημάτων.

Το βιβλίο αυτό, καλύπτοντας ένα μεγάλο κενό της ελληνικής βιβλιογραφίας, απευθύνεται σε καθηγητές και φοιτητές σχολών οργανωτικής ψυχολογίας, κοινωνιολογίας, οικονομικών επιστημών και διοίκησης επιχειρήσεων, σε ερευνητές που ασχολούνται με την παρέμβαση στους χώρους εργασίας, αλλά και στα διευθυντικά στελέχη και τους εργαζομένους σε δημόσιες και ιδιωτικές επιχειρήσεις και υπηρεσίες.



**Ελληνικά
Γράμματα**

ΕΚΔΟΣΕΙΣ

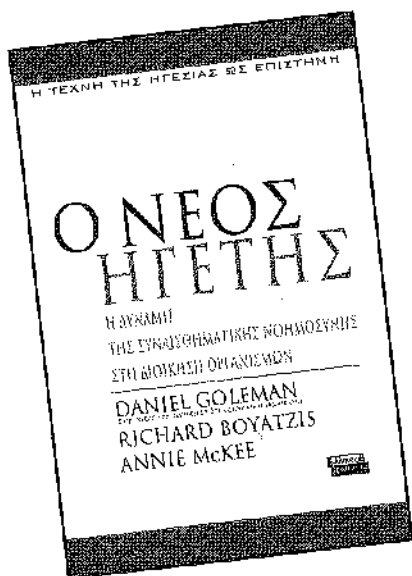
Εμμ. Μπενάκη 59, 106 81 Αθήνα
• τηλ. 210 3891800 • fax 210 3836658
web: www.ellinikagrammata.gr

Βιβλιοπωλεία

- Γ. Γενναδίου 6, 106 78 Αθήνα. Τηλ.-fax: 210 3817826
- Στοά Ορφέως, Στοά Βιβλίου, Πεσμαζόγλου 5, 105 59 Αθήνα.
Τηλ.: 210 3211246

Κεντρική Διάρθρωση

- Ζωοδ. Πηγής 21 & Τζαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα.
Τηλ.: 210 3302033 - fax: 210 3817007
- Μοναστηρίου 183, 54 627 Θεσσαλονίκη.
Τηλ.: 2310 500035 - fax: 2310 500034
- Μαζώνος 1 & Καραίου 32, 262 23 Πάτρα.
Τηλ.: 2610 620384 - fax: 2610 272072



Ο ΝΕΟΣ ΗΓΕΤΗΣ Daniel Goleman

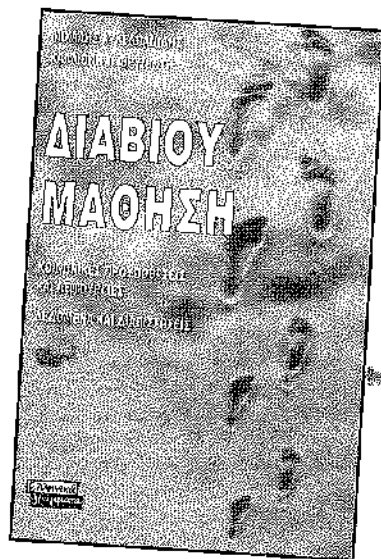
Ένα βιβλίο το οποίο θα αλλάξει για πάντα τις αντιλήψεις μας για την «ευφυΐα», την «επαγγελματική επιτυχία» και την «εργασιακή απόδοση» στην ιδιαίτερα μεταβαλλόμενη και αμφίσημη σημερινή πραγματικότητα.

Γραμμένο από το συγγραφέα των μπεστ σέλερ *Συναισθηματική Νοημοσύνη* και *Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*, Daniel Goleman, και από δύο εξαιρετους επιστήμονες ερευνητές, τον Richard Boyatzis και την Annie McKee, το βιβλίο αυτό εξερευνά το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ηγεσία και στη διοίκηση επιχειρήσεων και οργανισμών. Μιλά για την *αρμονία* και το *συντονισμό* που θεωρούνται θεμελιώδη χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου οργανισμού. Αποκαλύπτει τα ευρήματα της ψυχολογίας και των νευροεπιστημών για τους δεσμούς μεταξύ επιτυχίας ή αποτυχίας της επιχείρησης και «γνήσιας ηγεσίας». Δείχνει πώς ένας ηγέτης μπορεί να βοηθήσει τους εργαζόμενους να προοδεύσουν και την εταιρία του να διαπρέψει. Και όλα αυτά με την εφαρμογή των αρχών της συναισθηματικής νοημοσύνης, της *ευφυΐας των συναισθημάτων*, που μπορεί να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί. Γεμάτο συναρπαστικά περιστατικά που εμπνέουν και διδάσκουν, και με *ένα μοντέλο για την καλλιέργεια των ηγετικών ικανοτήτων* το οποίο βασίζεται σε δεδομένα πολύχρονων ερευνών, το βιβλίο αυτό αποτελεί έναν πολύτιμο οδηγό για την πορεία των ανθρώπων στη ζωή και την καριέρα τους.

ΔΙΑΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Μιχάλης Χ. Κελεπιδής
Καλλιόπη Π. Βρυονιώτη

Αντικείμενο του παρόντος συγγράμματος είναι η διαβίου εκπαίδευση και μάθηση στο πλαίσιο της μεταβιομηχανικής κοινωνίας της γνώσης. Περισσότερο από κάθε άλλη κοινωνία του παρελθόντος, η σύγχρονη μεταβιομηχανική κοινωνία στηρίζεται στις εφαρμογές της επιστημονικής γνώσης, η οποία εξελίσσεται ταχύτατα ανατρέποντας σε όλο και συντομότερα διαστήματα τα ισχύοντα δεδομένα. Συνέπεια της ταχύρυθμης ανανέωσης των γνώσεων είναι το γεγονός ότι η αρχική εκπαίδευση δεν επαρκεί πια για την ενεργό προσαρμογή των ατόμων στο ραγδαία μεταβαλλόμενο κοινωνικό και επαγγελματικό τους περιβάλλον. Από αυτή τη δυναμική της ανανέωσης της γνώσης προέκυψε η ανάγκη της συνεχούς, διαβίου εκπαίδευσης και μάθησης ως προϋπόθεσης της ενεργού συμμετοχής του ατόμου στην κοινωνική ζωή. Ωστόσο, τη νέα αυτή κοινωνική αναγκαιότητα δεν τη συνειδητοποιούν όλα τα άτομα εξίσου και οι ανεπτυγμένες κοινωνίες της Ευρώπης και της Βορείου Αμερικής καταβάλλουν σήμερα μεγάλες προσπάθειες για να κινητοποιήσουν τους πολίτες τους να συμμετέχουν στη διαβίου εκπαίδευση. Το παρόν σύγγραμμα πραγματεύεται το ευρύ φάσμα των θεμάτων της διαβίου εκπαίδευσης και των πολιτικών επιλογών που στοχεύουν στην προώθησή της.



**Ελληνικά
Γράμματα**
ΕΚΔΟΣΕΙΣ

Εμμ. Μπενάκη 59, 106 81 Αθήνα
• τηλ. 210 3891800 • fax 210 3836658
web: www.ellinikagrammata.gr

Βιβλιοπωλεία

- Γ. Γενναδίου 6, 106 78 Αθήνα. Τηλ.-fax: 210 3817826
- Στοά Ορφείας, Στοά Βιβλίου, Πεισμαζόγλου 5, 105 59 Αθήνα. Τηλ.: 210 321246

Κεντρική διάθεση

- Ζωσφ. Πηγής 21 & Τζαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 210 3302033 - fax: 210 3817001
- Μοναστηρίου 183, 54 627 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: 2310 500035 - fax: 2310 500034
- Μαιζώνος 1 & Κορδίου 32, 262 23 Πάτρα. Τηλ.: 2610 620384 - fax: 2610 272072

