

ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

REVIEW
OF COUNSELLING AND GUIDANCE

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

**ΤΡΙΜΗΝΗ
ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ –ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

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

QUARTERLY REVIEW OF COUNSELLING AND GUIDANCE

Official journal of the
HELLENIC SOCIETY OF COUNSELLING AND GUIDANCE

Τεύχος 104, Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2014

Συντακτική Επιτροπή:

- **Υπεύθυνος Έκδοσης:** Ουρανία Καλούρη, καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ, rankalouri@gmail.com
- **Αναπληρωτές Υπεύθυνοι:** Παναγιώτης Σαμοΐλης, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, panosam2@windtools.gr, Σπύρος Κρίβας, Καθηγητής Παν/ου Πατρών, ktiwas@upatras.gr
- **Μέλη:** Αρχ. Γαβριήλ, τ. Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ2, egavri@hotmail.com, Φωτεινή Κατσαμπούρη, Σύμβουλος Ε.Π., fkatsamp@sch.gr, Θεόδωρος Κατσανέβας, Καθηγητής Παν/ου Πειραιά, kats@unipi.gr, Κουτσαύτη Μαρία, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, ccd@hol.gr, Μαστοράκη Έλενα, Σύμβουλος Ε.Π., hmastora@ath.forthnet.gr, Νίκος Φακιολάς, Δρ. Κοινωνιολογίας, fakio12@gmail.com

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

Διοικητικό Συμβούλιο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Πρόεδρος: Ουρανία Καλούρη
Αντιπρόεδρος: Σπύρος Κρίβας
Γραμματέας: Αρχάγγελος Γαβριήλ
Ταμίας: Φωτεινή Κατσαμπούρη
Μέλος: Έλενα Μαστοράκη

**Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού
Υπεύθυνοι Έκδοσης**

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

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

Επιστημονική Επιτροπή

Van Esbroeck R., Prof Vrije Universiteit Brussel

Καλούρη Ουρανία, Καθηγήτρια ΑΣΠΑΓΤΕ

Κασσωτάκης Μιχάλης, Καθηγητής Παν/ου Αθηνών

Κατσανέβας Θεόδωρος, Καθηγητής Παν/ου Πειραιά

Κρίβας Σπύρος, Καθηγητής Παν/ου Πατρών

Μαλικιώση-Λοΐζου Μαρία, Καθηγήτρια Παν/ου Αθηνών

Μελισσά-Χαλικοπούλου Χρυσούλα, Καθηγήτρια ΤΕΙ Θεσσαλονίκης

Μπρούζος Ανδρέας, Καθηγητής Παν/ου Ιωαννίνων

Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δέσποινα, Καθηγήτρια Παν/ου Αθηνών

Στογιαννίδου Αριάδνη, Καθηγήτρια Παν/ου Θεσσαλονίκης

Φακιολάς Νίκος, Διευθυντής ερευνών ΕΚΚΕ

Χλέτσος Μιχάλης, Αναπληρωτής Καθηγητής Παν/ου Ιωαννίνων

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

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

Διάθεση του περιοδικού:

1. Στα μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. διατίθεται δωρεάν.
2. Στο εμπόριο και σε συνδρομές διατίθεται από τις εκδόσεις ΠΕΔΙΟ και μετά από επικοινωνία με την ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. elesyp@gmail.com

Λιανική πώληση (για το 2014): τιμή τεύχους 10 ευρώ

Αποστέλλεται και ταχυδρομικά.

Copyright 2014: ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

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

ISSN 1105-2449

Εκδόσεις Πεδίο

Συντ. Δαβάκη 10 & Μυλοποτάμου, 11526, Αθήνα

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

e-mail: info@pediobooks.gr

<http://www.pediobooks.gr/>

Κεντρική διάθεση-Βιβλιοπωλείο

Στοά του Βιβλίου, Περσμαζόγλου 5, 10564, Αθήνα

Τηλ.: 210-3229620 • Fax: 210-3390209

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

CONTENTS

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

A. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

– AN INTRODUCTORY WORD 5-6

B. ΚΡΙΤΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

1. *Αρχάγγελος Γ. Γαβριήλ*. Επιχειρηματικότητα, το κλειδί για την ανάπτυξη 7-9
2. *Θεόδωρος Κατσανέβας*. Η αδιέξοδη και επικίνδυνη εικονική αισιοδοξία για την οικονομία 9-11
3. *Νίκος Φακιολάς*. Το μετέωρο βήμα των Συμβούλων Σπ.ΕΠ. 11-13

Γ. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΑΡΘΡΑ-ΕΡΕΥΝΕΣ

1. *Σταματία Μλότσαρη, Ανδρέας Μπρούζος*. Έφηβοι και σχολείο: Αντιλήψεις, προσδοκίες και βιώματα μαθητών Λυκείου από τη σχολική ζωή 15-25
2. *Ελεάνα Τσακίροπούλου*. Ψυχική υγεία και οικονομική κρίση: προτάσεις για το ρόλο της επαγγελματικής συμβουλευτικής και του προσανατολισμού 26-38
3. *Νίκων Κοτσόβολης*. Η σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα στα ελληνικά σχολεία και η επάρκεια των ασκούντων συμβουλευτική 39-52
4. *Χριστίνα Ι. Ρούση-Βέργου, Ελευθερία Τσαλίκoglou*. Βασικές έννοιες για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε πολυ-πολιτισμικά περιβάλλοντα: Η πολιτισμική επάρκεια και η πολιτισμική ενημερότητα 53-66
5. *Αγλαΐα Σταμπολιτζή, Ελισάβετ Τσίτσου, Ελένη Πλέστη, Ράνη Καλονόρη*. Φοιτητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία): Συμβουλευτική βοήθεια και στήριξη στο πανεπιστήμιο 67-78

6. <i>Αναστασία Μπότου. Η επίδραση της οικογένειας στην επιλογή επαγγέλματος</i>	79-88
--	-------

Δ. ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

1. <i>Σιμώνη Συμεωνίδου. «Ψηφίδες γνώσης»: Μία έρευνα-εργαλείο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών</i>	89-95
2. <i>Αντώνης Παπαντωνίου. Υλοποίηση προγραμμάτων σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού – επιχειρηματικότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τη μέθοδο project</i>	96-99
3. <i>Γιολάντα-Ιωάννα Γεωργοπούλου. Η συμβουλευτική και ο ρόλος της για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού</i>	100-103
4. <i>Νίκος Βασιλείου. Έρευνα στα Κ.Α.Π.Η. του δήμου Περιστερίου σχετικά με τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα ατόμων τρίτης ηλικίας</i>	104-109
5. <i>Αναστασία Κοτσιαφίτου. «Η αξιοποίηση της αποτυχίας». Εφαρμογή της μαθησιακής θεωρίας του «τυχαίου» για την επαγγελματική ανάπτυξη των εφήβων</i>	110-113
6. <i>Γεωργία Μουρκούση, Γαβριέλλα Στεφάνου, Ανθή Φουντουκά. Έρευνα στο πλαίσιο προγράμματος αγωγής σταδιοδρομίας με τίτλο «Επαγγελματική επιλογή και προσωπική ουτοπία»</i>	114-116

Ε. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Τα νέα της ΕΛΕΣΥΠ	117
2. Βιβλία – Περιοδικά που λάβαμε	119
3. Ενημέρωση	120

Αύο Λόγια από τη Συντακτική Επιτροπή

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

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

Η Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού είναι στη διάθεση όλων όσοι θέλουν να στηρίξουν την προσπάθεια αυτή. Αποτελεί βήμα για όσους ενδιαφέρονται για τη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό, ένα βήμα ελεύθερο από 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 σε όσους ασχολούνται ή εφαρμόζουν τον αντίστοιχο θεσμό στην εκπαίδευση, την απασχόληση ή σε άλλους τομείς είναι σημαντική. Μπορούμε, όμως, να την κάνουμε ακόμη πιο μεγάλη και πιο σημαντική. Καλούμε όλους τους φίλους και συναδέλφους, που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο εμπλέκονται με τη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό, να γίνουν μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. *, να συμβάλουν με τις εργασίες τους στην περαιτέρω αναβάθμιση του περιοδικού και να το καταστήσουν γνωστό και σε άλλους.

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

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

Η Συντακτική Επιτροπή

INTRODUCTION REMARKS FROM THE EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

The Editorial Board

Επιχειρηματικότητα, το κλειδί για την ανάπτυξη

Ένα από τα συνηθισμένα αστεία της εποχής μας είναι, κάθε φορά που βρίσκουμε μια ταβέρνα, ένα ξενοδοχείο, ένα θέατρο ή ακόμα κι ένα σουβλατζίδικο γεμάτα από κόσμο, να διαπιστώνουμε ειρωνικά την έναρξη της περιπόθητης ανάπτυξης! Τα κόμματα της συμπολίτευσης και της αντιπολίτευσης όλο την υπόσχονται, τη σχεδιάζουν και την οραματίζονται το καθένα με δικές του μεθόδους και προγράμματα, αλλά για την ώρα τουλάχιστον, η οικονομία της χώρας μας, πέρα από κάποιο δημοσιονομικό συμβάξεμα, δε μοιάζει να είναι διατεθειμένη να απογειωθεί αναπτυξιακά.

Η παγκόσμια οικονομική κρίση χτύπησε την Ελλάδα αμείλικτα και αποκάλυψε τα τραγικά λάθη που διαπράξαμε κατά το πρόσφατο αλλά και απώτερο παρελθόν, τα οποία κουκουλώναμε και κρύβαμε κάτω από το χαλί μιας φαινομενικής ευημερίας. Αυτή η ευημερία στην πραγματικότητα στηριζόταν στον αλόγιστο δανεισμό, στη λεηλασία της δημόσιας περιουσίας και του εθνικού πλούτου, καθώς και στην υποθήκευση του μέλλοντος των παιδιών μας. Δυστυχώς εδώ και χρόνια έχουμε πάψει να παράγουμε ανταγωνιστικά προϊόντα και υπηρεσίες, γιατί η παραγωγικότητα και η ανταγωνιστικότητα αποτελούν σύνθετες ικανότητες που είναι αποτέλεσμα της συνεργίας άλλων βασικών ικανοτήτων. Τις ικανότητες αυτές το περίφημο «ελληνικό δαιμόνιο», τις εκδηλώνει πλέον κυρίως στο εξωτερικό, επειδή, απ' ό,τι φαίνεται, μόνον εκεί υπάρχει το κατάλληλο έδαφος και κλίμα.

Ο λαός μας σε όλους τους τομείς μοιάζει να έχει βυθιστεί σε τέλμα διστακτικότητας και αδράνειας, περιμένοντας από το κράτος να αναλαμβάνει όλες τις πρωτοβουλίες και τις ευθύνες, εκδηλώνοντας έτσι επιφυλακτικότητα και φόβο για κάθε μεταρρύθμιση και αλλαγή και παραλύοντας μπροστά στην προοπτική ανάληψης κινδύνου. Η απογοητευτική αυτή κατάσταση έχει αναγκάσει πολλούς από τους πιο καταρτισμένους και δυναμικούς εκπροσώπους της νέας γενιάς να μεταναστεύουν σε χώρες που τους εμπιστεύονται και τους προσφέρουν τις προϋποθέσεις για πρόοδο και δημιουργία.

Η Ελλάδα μοιάζει να χρειάζεται ένα νέο ξεκίνημα, μόνο που δεν είμαστε έτοιμοι για κάτι τέτοιο. Οι οικονομικές, επιστημονικές-τεχνολογικές εξελίξεις είναι τόσο γρήγορες που πλέον δεν μπορούν να τις προφτάσουν ακόμα και μεγάλες δυτικές χώρες που δε διαθέτουν το πείσμα, τη συστηματικότητα και τη μαχητικότητα των ραγδαία ανερχόμενων ασιατικών κυρίως κρατών, όπως η Κίνα, η Κορέα ή η Ινδία. Ειδικά η Ευρώπη, εγκλωβισμένη στην πνευματική και πολιτιστική της παράδοση, δεν μπορεί να αποτινάξει εύκολα τα δεσμά των ιδεολογικών αγκυ-

λώσεων και να καταλάβει ότι η σύγχρονη εποχή απαιτεί απόλυτο ορθολογισμό και φυσικά ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Δυστυχώς δεν υπάρχουν δογματικές συνταγές που μπορούν να εξασφαλίσουν με μαγικό τρόπο τη λύση των οικονομικών-κοινωνικών προβλημάτων και να οδηγήσουν στη συνανκόλουθη ανάπτυξη και πρόοδο.

Καλές λοιπόν είναι οι θεωρίες, αλλά στην πολυσύνθετη εποχή μας οι ορθότερες μέθοδοι να σκέφτεσαι και να σχεδιάζεις τον τρόπο δράσης σου είναι η εκλεκτική και συνθετική, που σου επιτρέπουν να αξιοποιείς χωρίς ιδεολογικές αναστολές τα χρησιμότερα στοιχεία καθεμιάς θεωρίας και να τα προσαρμόζεις στις κατά τον κατάλληλο χρόνο και τόπο καταστάσεις. Κάτι τέτοιο βέβαια προϋποθέτει υψηλού επιπέδου νοητικό και μορφωτικό επίπεδο, καθώς και ορθολογική σκέψη που είναι λυπηρό να διαπιστώνουμε ότι δεν διαθέτει μεγάλος αριθμός ατόμων. Ειδικά στην πατρίδα μας με το απαρχαιωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και τη συναισθηματική, ομαδική προσκόλληση σε ουτοπικές ιδεολογίες, η επίπονη πορεία προς την κριτική επιλογή και τη σύνθεση είναι κάτι που σπανίζει και που συχνά σκόπιμα στοχοποιείται από πολλούς.

Εδώ ίσως βρίσκεται και η αιτία του γιατί στην Ελλάδα η επιχειρηματικότητα αντιμετωπίζεται με τόση επιφυλακτικότητα, για να μη πω εχθρότητα, από τον περισσότερο κόσμο και από πολλά πολιτικά κόμματα. Ο πραγματικός, ο ταλαντούχος επιχειρηματίας είναι ένας άνθρωπος αξιόλογος που έχει καταφέρει με μεγάλη προσπάθεια να επιλέξει και συνθέσει κλίσεις και ταλέντα, ικανότητες και δεξιότητες για σύλληψη νέων ιδεών, για έκφραση και δημιουργία. Ο δυναμικός, αποφασιστικός επιχειρηματίας προσπαθεί να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, να τα ελέγχει με τη λογική και προπάντων να τιθασεύει το φόβο και να υπερβαίνει τους δισταγμούς και τις αναστολές μπροστά στο ενδεχόμενο της αποτυχίας. Η αβεβαιότητα είναι ο μόνιμος σύντροφος της επαγγελματικής του ζωής αλλά αυτός καταφέρει να τη μετουσιώνει σε κίνητρο συνεχούς δραστηριότητας, ευελιξίας και προσαρμοστικότητας στο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον. Τέλος οι γνώσεις και οι εμπειρίες μεταμορφώνονται από τον πραγματικό επιχειρηματία σε καινοτόμες πράξεις και εφαρμογές.

Να γιατί λέμε ότι η επιχειρηματικότητα είναι το κλειδί για την αναπτυξιακή πρόοδο μιας χώρας, και ειδικά της δικιάς μας, και να γιατί οι συνεχείς αναφορές στην ανάπτυξη συνήθως δεν έχουν νόημα και περιεχόμενο στο στόμα των πολιτικών που άλλοι από αυτούς την τρέμουν, επειδή δεν υποτάσσεται σε ιδεολογίες και άλλοι φοβούνται και ζηλεύουν τους επιχειρηματίες, διότι αυτοί διαθέτουν τις πραγματικές ικανότητες και δεξιότητες που θα έπρεπε να έχει όποιος φιλοδοξεί να κυβερνήσει μια χώρα. Θα τολμούσαμε να πούμε ότι ίσως θα ήταν καλό οι πολιτικοί να περιορίζονται στην άσκηση της νομοθετικής εξουσίας και την εκτελεστική εξουσία να αναλαμβάνουν επιτυχημένοι επιχειρηματίες και τεχνοκράτες, έμπειροι μάνατζερ που έχουν δώσει σαφή δείγματα του τι μπορούν να κάνουν ο καθένας στον τομέα του και όχι ουρανοκατέβατοι μαθητευόμενοι μάγοι.

Όσο τέλος για το ζήτημα του αν η επιχειρηματικότητα είναι μια έμφυτη ικανότητα ή κάτι το οποίο διδάσκεται, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, όπως σχεδόν παντού, έτσι και σε αυτή την περίπτωση ισχύουν και τα δύο, οπότε θα πρέπει και πάλι να εφαρμοστεί η σύνθεση, για την οποία μιλήσαμε πιο πάνω. Άρα είναι απαραίτητο το εκπαιδευτικό μας σύστημα να καλλιεργήσει και εξασκήσει την επιχειρηματικότητα από μικρή ηλικία, κάτι που στις οικονομικά προηγμένες χώρες γίνεται συστηματικά και με πολλούς τρόπους. Εξάλλου ας μην ξεχνούμε πως το παλιό και περίφημο επιχειρηματικό παιχνίδι για παιδιά (αλλά και μεγάλους) *Monopoly* εφευρέθηκε εδώ και πάνω από έναν αιώνα στις Ηνωμένες Πολιτείες, τον παράδεισο των επιχειρήσεων, και αυτό δεν είναι καθόλου τυχαίο!

Αρχάγγελος Γ. Γαβριήλ
Γραμματέας ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.
τ. Σχολικός Σύμβουλος

Η αδιέξοδη και επικίνδυνη εικονική αισιοδοξία για την οικονομία

Έρχεται «καυτός» χειμώνας για την οικονομική πραγματικότητα της χώρας, αλλά το success story καλά κρατεί. Τα κεντρικά ΜΜΕ βομβαρδίζουν το ζαλισμένο πλήθος (κατά Τσόμσκι) με εικονική αισιοδοξία, εμφανίζοντας πλασματικά δημοσιονομικά πλεονάσματα, ενώ τα έσοδα του κράτους, των ασφαλιστικών ταμείων και η οικονομία γενικότερα, καταρρέουν.

Η ανεργία συνεχίζει την ανηφορική της πορεία παραμένοντας σταθερά στο 27-28% για το σύνολο του πληθυσμού, και άνω του 55% για τους νέους. Μέχρι το τέλος του έτους, θα κλείσουν 15.000 επιχειρήσεις και θα μείνουν άνεργοι 42.000 εργαζόμενοι, σύμφωνα με έρευνα του Ινστιτούτου Μικρών Επιχειρήσεων της ΓΣΕΒΕ. Σημειώνεται ότι, από το 2009 μέχρι σήμερα, έχουν κλείσει 230.000 επιχειρήσεις.

Ο κύκλος εργασιών έχει μειωθεί κατακόρυφα, η αγορά έχει στεγνώσει από ρευστότητα και ο πληθωρισμός κινείται με αρνητικό πρόσημο, γεγονός που δημιουργεί συνθήκες μόνιμης ύφεσης και αποανάπτυξης. Οι οφειλές από δάνεια συνεχώς αυξάνουν και τον Ιούλιο τρέχοντος ανέρχονταν σε 77 δις, από τα οποία τα 42 δις είναι επιχειρηματικά, τα 25 δις στεγαστικά και 10 δις καταναλωτικά. Περίπου μία στις δύο επιχειρήσεις αδυνατούν να εξυπηρετήσουν τις δανειακές, φορολογικές και ασφαλιστικές τους υποχρεώσεις. Στο σύνολό τους, οι ληξιπρόθεσμες οφειλές στην εφορία, προβλέπεται να ξεπεράσουν τα 75 δις μέχρι το τέλος του χρόνου. Και αυτό, χωρίς να συνυπολογίζεται ο ΕΝΦΙΑ, ο νέος εξωφρενικός φόρος ακίνητης περιουσίας.

Περισσότεροι από τους μισούς από το σύνολο των 5,8 εκ. φορολογούμενων πολιτών χρωστάνε στην εφορία. Και αυτό, παρ' όλη την έντονη αυστηροποίηση του συστήματος εισπράξεων και των εξοντωτικών μέτρων, που φτάνουν μέχρι την κατάσχεση τραπεζικών λογαριασμών από οφειλέτες στην εφορία με χρέη μόλις πάνω από 10.000 ευρώ.

Συνεχώς διευρύνεται ο αριθμός των ανασφάλιστων πολιτών και επιχειρηματιών, καθώς και το σύνολο των οφειλών. Τα ασφαλιστικά ταμεία που λαβώθηκαν, εκτός των άλλων, με το κούρεμα των αποθεματικών τους από το PSI, βουλιάζουν. Ο ΟΑΕΕ και το ΙΚΑ, έχουν ήδη απορροφήσει στο επτάμηνο Ιανουαρίου-Ιουλίου το 81,3% και το 64% αντίστοιχα της ετήσιας κρατικής επιχορήγησης. Αυτό σημαίνει ότι θα χρειαστούν πρόσθετη χρηματοδότηση, ενώ αναμένονται και νέες μειώσεις και καθυστερήσεις στην καταβολή των συντάξεων και του εφ' άπαξ.

Την ίδια ώρα όλοι οι δείκτες της ελληνικής οικονομίας (ΑΕΠ, εμπορικό ισοζύγιο, δείκτες βιομηχανικής παραγωγής, πληθωρισμός, ανεργία, κλπ.), χωλαίνουν, με συνέπεια την πλήρη αδυναμία της χώρας να ξεφύγει από τις δαγκάνες της ύφεσης.

Πουθενά από όλους τους διεθνείς οικονομικούς φορείς, δεν προβλέπεται αύξηση του ΑΕΠ άνω της μονάδας στην περίοδο των επερχόμενων ετών μέχρι το 2020. Αυτό σημαίνει ότι, το σημείο στροφής της ελληνικής οικονομίας προς μια υγιή αναπτυξιακή πορεία, δεν είναι σε καμιά περίπτωση ορατό.

Για να έχουμε αύξηση της απασχόλησης και μείωση της ανεργίας, η ανάπτυξη της χώρας ετησίως, το ποσοστό δηλ. ανάπτυξης του ΑΕΠ, πρέπει να ανέρχεται ετησίως σε επίπεδα της τάξης του 3-3,5% και άνω. Επιπλέον, για να ανταποκριθούμε στο διαρκώς αυξανόμενο χρέος μας χρειαζόμαστε ετήσια ανάπτυξη 4%. Για να βγούμε δηλ. από την κρίση, απαιτείται ετήσια ανάπτυξη του ΑΕΠ της τάξης συνολικά του 8%! Η πιθανότητα να δούμε κάτι τέτοιο πριν από το 2025, είναι εντελώς εξωπραγματική, όταν η οικονομία μας στραγγαλίζεται από την εξοντωτική πολιτική της ακραίας λιτότητας και του υπερτιμημένου ευρώ που επιβάλλει το Βερολίνο, παρ' όλες τις επικρίσεις από παντού, ακόμα και από το ΔΝΤ.

Αν υποθέσουμε ότι η χαμογελαστή εικονική πραγματικότητα που παρουσιάζεται σήμερα για την ελληνική οικονομία αποδειχτεί ότι έχει και την ελάχιστη έστω επαφή με την πραγματικότητα, τότε εμείς οι «απαισιόδοξοι», θα ήμασταν οι πρώτοι που θα εκφράσουμε την ικανοποίησή μας. Γιατί προέχει πάνω απ' όλα η σωτηρία της χώρας, πολύ περισσότερο φυσικά από το να επιβεβαιωθούν οι απαισιόδοξες προβλέψεις μας. Αλίμονο όμως. Τις «μαύρες» προβλέψεις συνυπογράφουν οι περισσότεροι ανεξάρτητοι διεθνείς «γκουρού» της οικονομικής σκέψης, με επικεφαλής τον Πωλ Κρούγμαν, τον Χανς Βέρνερ Ζιν, τον Κένεθ Ρογκόφ και πολλούς άλλους. Όπως και το σύνολο σχεδόν των οικονομολόγων όλων των τάσεων με βραβείο Νόμπελ, που πρόσφατα σε συνάντησή τους στη Γερμανία, επέκριναν σφοδρότατα τη γερμανική ηγεσία για την πολιτική της. Ενώ σχεδόν κανένας σοβαρός ανεξάρτητος οικονομολόγος κύρους διεθνώς, δεν τοποθετείται στην απέναντι πλευρά. Εκτός από τους τραπεζίτες και μάλιστα όχι όλους!

Στο πρώτο έτος των Πανεπιστημιακών παραδόσεων διδάσκουμε ότι, η καλλιέργεια κλίματος οικονομικής αισιοδοξίας μπορεί να επενεργήσει θετικά για την οικονομία. Όταν όμως οι υπεραισιόδοξες προβλέψεις συνεχώς διαψεύδονται, τότε η εικονική αισιοδοξία μπορεί να γυρίσει μπουμεραγκ. Να συμβεί δηλαδή σαν το γνωστό μύθο με το βοσκό που ζητούσε επανειλημμένα βοήθεια για το λύκο που δήθεν του ορμούσε αλλά αποδεικνυόταν ψέμα. Και όταν ο λύκος ήρθε και φώναξε ξανά «βοήθεια λύκος», κανένας δεν τον πίστεψε. Και τελικά τον έφαγε το θηρίο.

Θεόδωρος Κατσανέβας
Καθηγητής Παν/ου Πειραιά

Το μετέωρο βήμα των Συμβούλων Σν.ΕΠ.

Οι Σύμβουλοι Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σν.ΕΠ.), ιδιαίτερα οι καθηγητές που έχουν παρακολουθήσει πριν από μερικά χρόνια σεμινάρια σχετικά με την Παιδεία και την Εργασία, έρχονται αντιμέτωποι με νέες προκλήσεις, δραματικές αλλαγές και νέες ανάγκες και στους δύο τομείς που πρέπει πολύ καλά να γνωρίζουν για να είναι σε θέση να συμβουλευθούν με επάρκεια και να κατευθύνουν μαθητές/τριες. Οι Σύμβουλοι Σν. ΕΠ ως πολίτες μένουν εμβρόντητοι μπροστά στις συνταρακτικές αυτές αλλαγές και ως Σύμβουλοι αισθάνονται σχετικά ανίκανοι να βοηθήσουν άλλους να τις κατανοήσουν και να τις αντιμετωπίσουν στην καριέρα τους.

Ο νέος Νόμος για την παιδεία, που προτίθεται και ο νέος Υπουργός να εφαρμόσει με μικρές προσαρμογές, περιέχει πολλές περίπλοκες προβλέψεις για τα Γυμνάσια, τα Λύκεια και την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπ/ση που ανατρέπουν όσα ήταν μέχρι τώρα γνωστά. Στο Γυμνάσιο αρχίζουν οι αλλαγές και πολλαπλασιάζονται στο Λύκειο επηρεάζοντας και τους τρόπους εισαγωγής κι ένταξης στη Μεταλυκειακή και Τριτοβάθμια Εκπ/ση.

Με δεδομένο ότι οι καθηγητές αυτοί επηρεάζουν ένα αριθμό παιδιών, χρειάζονται άμεσα μετεκπαίδευση ή, αν αυτή δεν προβλέπεται ή δεν είναι εφικτή, αυτό-μόρφωση με την προϋπόθεση ότι θα απασχολούνται μόνιμα σε αυτή τη νευραλγική θέση.

Ανατρεπτικές αλλαγές στους όρους και στις συνθήκες εργασίας έχει επιφέρει η πολιτική της μνημονιακής κυβέρνησης και των επιταγών ξένων κέντρων σε βαθμό που δεν μπορεί πια σήμερα ο Σύμβουλος Σν.ΕΠ να τις περιγράψει και να προβλέψει το μέλλον των μελλοντικών εργαζόμενων κάθε κλάδου. Είναι, όμως, πολύ σημαντικός ο ρόλος του στην εξεύρεση λύσεων στα σημερινά αδιέξοδα των νέων που θέλουν να αξιοποιήσουν τις σπουδές τους σε ανάλογο χώρο εργασίας.

Νέες Δεξιότητες των ειδικών Συμβούλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Οι Σύμβουλοι Επαγγελματικού Προσανατολισμού που είναι αντιμέτωποι με τις διαρκείς αλλαγές στην παιδεία και εργασία χρειάζονται νέες δεξιότητες, πρόσθετες γνώσεις και μεγάλη ευελιξία.

- Ο σύμβουλος, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, πρέπει να διαθέτει συνολικά ενσυναίσθηση, αυτοεπίγνωση και αυτορρύθμιση, αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη, και να έχει αφαιρετικές και ερευνητικές ικανότητες, να είναι επικοινωνιακός και μεταδοτικός, να κατανοεί τους γλωσσικούς και πολιτισμικούς κώδικες των νέων με τους οποίους συναλλάσσεται, να τους εξασκεί στη λήψη αποφάσεων παίζοντας το ρόλο του μέντορα.
- Να είναι απαλλαγμένος από στερεότυπα και προκαταλήψεις για συγκεκριμένες κοινωνικές ή διαπολιτισμικές ομάδες.
- Ο σύμβουλος οφείλει να γνωρίζει όλες τις αλλαγές στην εκπαίδευση που επιφέρει ο νέος Νόμος, καθώς και τις παρεμβάσεις του νέου Υπουργού μέχρι και όσα λέγονται για τη δυνατότητα πραγματοποίησης σπουδών με αλληλογραφία.
- Να είναι σε θέση να προσδιορίσει τα πραγματικά ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες κάθε νέου για σπουδές και εργασία και να διακρίνει τις προοπτικές ενός κλάδου σε δύσκολες συνθήκες.
- Να ενημερώνεται διαρκώς για τις εξελίξεις στην εκπαίδευση και την οικονομία της χώρας του και τις πολιτικές απασχόλησης του Κράτους.
- Να γνωρίζει τις βασικές τάσεις της εξέλιξης των επαγγελματίων και τις προοπτικές τους.
- Να γνωρίζει τα χαρακτηριστικά των επαγγελματιών, τις δεξιότητες που απαιτούν, τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.
- Να γνωρίζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των διάφορων ομάδων νέων και ανέργων καθώς και τη διαφορετική προσωπικότητα κάθε ατόμου. Ιδιαίτερη φροντίδα θα πρέπει να καταβάλλει ο Σύμβουλος για νέους και ανέργους από κοινωνικά ευάλωτες ομάδες.
- Να διακρίνει τις διάφορες μορφές ανεργίας και τα αίτια τους, καθώς και τις ευέλκτες μορφές απασχόλησης.
- Να δίνει αξιόπιστες κι ελεγμένες πληροφορίες στους νέους και τους ανέργους.
- Να φροντίζει για την δια βίου κατάρτιση και την αύξηση των επαγγελματικών προσόντων εργαζόμενων και ανέργων.
- Να εντοπίζει έγκαιρα τις κοινωνικο οικονομικές και ψυχολογικές επιπτώσεις της ανεργίας και να συμβάλλει στην πρόληψη και αντιμετώπιση τους.
- Να κατέχει και να ανανεώνει όλες τις ειδικές γνώσεις και τις τεχνικές εξεύρεσης και διατήρησης της εργασίας, κυρίως επαγγελματικού σχεδίου δράσης,

σύνταξης βιογραφικού, πραγματοποίησης επιτυχούς συνέντευξης, προβολής ατομικών προσόντων, προσέγγισης εργοδοτών.

- Να μπορεί να κάνει ακριβή καταγραφή των γνώσεων, δεξιοτήτων, ενδιαφερόντων και επιδιώξεων όσων συναλλάσσεται.
- Να έχει εξασφαλισμένη, καθημερινή επαφή με εργοδοτικούς και κοινωνικούς φορείς για προσφερόμενες θέσεις εργασίας και να προτείνει κάλυψη των αναγκών τους.
- Να δημιουργεί δίκτυα υποστήριξης και κοινωνικής αλληλεγγύης για τους νέους και του άνεργους.
- Να διακρίνει και παραπέμπει σε άλλους ειδικούς ιδιόρρυθμα και πολύ αναποφάσιστα άτομα.
- Να έχει ο ίδιος επαρκείς γνώσεις πληροφορικής (internet) και ξένων γλωσσών, ιδιαίτερα της αγγλικής.

Οι νέες αυτές προκλήσεις κι οι ανάγκες που απορρέουν από τις πρόσφατες εξελίξεις και απαιτούνται στο σύνολο τους δεν μπορούν να καλυφθούν εμπειρικά με αυτομόρφωση και το αίτημα για νέα μετεκπαιδευτικά, επιμορφωτικά προγράμματα όλων των Συμβούλων Συ.ΕΠ της Εκπαίδευσης και Εργασίας γίνεται επιτακτικότερο από κάθε άλλη χρονική περίοδο.

Νίκος Φακιολάς, Δρ. Κοινωνιολογίας,
τ. Γεν. Διευθυντής Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Σταματία Μπότσαρη*, Ανδρέας Μπρούζος**

**ΕΦΗΒΟΙ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ, ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ
ΚΑΙ ΒΙΩΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΛΥΚΕΙΟΥ ΑΠΟ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ**

Οι έφηβοι διανύουν μια αναπτυξιακή φάση έντονων αλλαγών, με κυρίαρχο στόχο την ανάπτυξη μιας ασφαλούς αίσθησης προσωπικής ταυτότητας. Για το σκοπό αυτό, η θετική σχολική εμπειρία έχει ιδιαίτερη σημασία. Η παρούσα εργασία διερευνά τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες και τα βιώματα μαθητών λυκείου για τη σχολική ζωή. Στην έρευνα συμμετείχαν 515 μαθητές/-τριες και συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε τέσσερις κλίμακες, οι οποίες εξέταζαν: (i) τα χαρακτηριστικά που καθιστούν κάποιον/α αγαπητό/ή μεταξύ συμμαθητών, (ii) τα συναισθήματα των μαθητών για το σχολείο, (iii) τις προσδοκίες τους από τη φοίτησή τους στο σχολείο, καθώς και (iv) τις στρατηγικές που εφαρμόζουν προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις και αντιξοότητες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι στο σχολείο. Τα ευρήματα έδειξαν μεταξύ άλλων ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν το σχολείο κυρίως ως μέσο απόκτησης προσόντων. Ωστόσο, τείνουν να έχουν θετικά συναισθήματα γι' αυτό, κάτι που οφείλεται πρωτίστως στο γεγονός ότι εκεί συναντούν τους φίλους τους.

Λέξεις κλειδιά: ανάπτυξη ταυτότητας, έφηβοι, σχολική εμπειρία

Stamatia Botsari, Andreas Brouzos***

**TEENAGERS AND SCHOOL: PERCEPTIONS, EXPECTATIONS AND
EXPERIENCES OF HIGH SCHOOL STUDENTS FROM SCHOOL LIFE**

Teenagers are going through a developmental phase of intense changes, with the overarching goal to develop a secure sense of personal identity. To this end, positive school experience has a particular importance. This research examines the perceptions, expectations and experiences of high school students on school life. The survey involved 515 students who completed a questionnaire that included four scales, which examine: (i) the characteristics that make someone more famous between peers, (ii) students' feelings about school, (iii) expectations of their studies at school, and (iv) strategies in order to cope with the challenges and adversities which are faced in school. The findings showed among other things that students encounter in school primarily as a means of acquiring qualifications. However, they tend to have positive feelings about school, which is primarily due to the fact that there meet their friends.

Key words: identity development, school experience, teenagers

* Η Σ.Μ. είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στη Συμβουλευτική και Υποψήφια Διδάκτωρ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Επικοινωνία: toyla83@yahoo.gr

**Ο Α.Μ. είναι Καθηγητής Συμβουλευτικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Επικοινωνία: abrouzos@uoi.gr

Εισαγωγή

Οι μαθητές που φοιτούν στο λύκειο βρίσκονται συνήθως μεταξύ των ηλικιών 15-18 και διανύουν κατά βάση το 2ο και 3ο στάδιο της εφηβείας. Σε αυτές τις χαρακτηριστικές φάσεις κυρίαρχοι στόχοι για τον/την έφηβο είναι αρχικά, η απόκτηση αντίληψης του εαυτού και κατ' επέκταση η διαμόρφωση ταυτότητας. Μέσα από την ενδοσκόπηση και τη διερεύνηση των προσωπικών τους χαρακτηριστικών προσαποθούν να βρουν ποιοι είναι και ποια είναι η θέση τους μέσα στην κοινωνία. (Steinberg & Morris, 2001).

Γνωστικά, ο έφηβος έχει φτάσει σε ένα σημείο που δεν περιορίζεται από το απτό και το συγκεκριμένο. Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget είναι σε θέση να μεταχειρίζεται αφηρημένες έννοιες και να εξετάζει υποθετικές εναλλακτικές λύσεις (Elliott, Kratochwill, Cook, & Travers, 2008) και έχει ήδη αρχίσει να αναπτύσσει συναισθηματική ωριμότητα. Στόχος του είναι η απόκτηση μιας ασφαλούς αίσθησης προσωπικής ταυτότητας, δηλαδή του τρόπου που ο ίδιος αντιλαμβάνεται τον εαυτό του (αυτοεκτίμηση, προσωπικοί στόχοι). Για τον/την έφηβο αυτή είναι μια περίοδος μεγάλων αποφάσεων για το επάγγελμα, την οικογένεια και την κοινωνική παρουσία με ιδεολογικό προσανατολισμό (Κρασσανάκης, 1988).

Σε αυτή την αναπτυξιακή φάση του εφήβου, το σχολείο διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Ο έφηβος περιμένει από το σχολείο να του φέρει την απαραίτητη γνώση, η οποία θα τον αποδεσμεύσει από την εστία και θα

τον βοηθήσει στην προσπάθεια αναζήτησης αξιών (διαφορετικές από αυτές των ενηλίκων), που θα τον οδηγήσουν στην αυτοεκτίμηση (Αναστασόπουλος, 1992). Ακόμα οι διαμαθητικές σχέσεις που θα αναπτύξει στο σχολείο, θα συμβάλλουν κι αυτές αποφασιστικά στην ικανοποίηση ή μη των ακαδημαϊκών, κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών του, αλλά και τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του (Ματσαγγούρας, 2001). Καθώς βρίσκεται σε μια περίοδο αυτοανακάλυψης, οι έντονες βιολογικές και συναισθηματικές αλλαγές που υφίσταται (π.χ., η τάση για συναισθηματικό απογαλακτισμό από τους γονείς), τον οδηγούν στο να ενδυναμωθούν οι σχέσεις με τους συνομηλίκους του. Μέσα από τη συναναστροφή με τους φίλους τους, οι έφηβοι, πειραματίζονται με νέες συμπεριφορές και ανακαλύπτουν τις πτυχές της προσωπικότητάς τους που είναι αποδεκτές και αρεστές (Ιωαννίδης, 1992).

Η σχολική εμπειρία που θα βιώσουν οι μαθητές είναι πολύ σημαντική και ανάλογα με την ποιότητά της μπορεί να αποτελέσει προστατευτικό παράγοντα ή παράγοντα κινδύνου για την ανάπτυξη και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας (Κοκκέβη, Φωτίου, Σταύρου, & Καναβού, 2011). Επίσης συνδέεται με τη δέσμευση απέναντι στο σχολείο, όπως και με τη σχολική επιτυχία (Ripski & Gregory, 2009). Τα συναισθήματα που έχουν οι μαθητές για το σχολείο θα παίξουν σημαντικό ρόλο στην αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμησή τους, αλλά και στη ανάπτυξη υγιούς συμπεριφοράς (Hallinan, 2008).

Πολύ σημαντικό γι' αυτό το σκοπό είναι το καλό σχολικό κλίμα, που έχει άμεσο αντίκτυπο στην ικανοποίηση που νιώθουν οι μαθητές στο σχολείο. Παράγοντες για θετικό σχολικό κλίμα είναι: οι ικανοποιητικές και αρμονικές σχέσεις με τους συμμαθητές (Slavin, 2007), οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις και η αίσθηση υποστηρικτικότητας και δίκαιης μεταχείρισης από τους καθηγητές (Samdal, Nutbeam, Wold, & Kannas, 1998), η σαφήνεια και συνεπικότητα στους κανόνες (Waxman & Huang, 1998), καθώς και η ύπαρξη αισθήματος συνεργασίας και κοινής αντίληψης στο σχολείο (Ξωχέλλης, 2005).

Στο σύγχρονο σχολείο είναι ιδιαίτερα τονισμένη η διδασκαλία. Δύο βασικοί λόγοι για τους οποίους συμβαίνει αυτό είναι η ραγδαία ανάπτυξη των επιστημονικών γνώσεων και των τεχνολογικών επιτευγμάτων, καθώς και το γεγονός ότι το σχολείο είναι υπεύθυνο για τη χορήγηση τίτλων σπουδών, το οποίο αποτελεί το εισιτήριο για τη συμμετοχή στην παραγωγική διαδικασία. Αυτό, όμως, έχει σαν αποτέλεσμα να επισκιάζεται η ουσιαστική λειτουργία του σχολείου (Ξωχέλλης, 2005). Το σχολείο οφείλει να βοηθά τους μαθητές, βγαίνοντας από τη μαθητική και ταυτόχρονα ανήλικη ζωή τους, να βιώσουν αυτονομία μέσα από τη συνειδητοποίηση της αξίας τους και την απελευθέρωση από την κηδεμονία των άλλων και να προσαρμοστούν στην πραγματικότητα βιώνοντας την κοινωνική ένταξη με μια ισότιμη θέση (Cole & Cole, 2002). Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσα από μια προσωπο-

κεντρική προσέγγιση του εφήβου από πλευράς σχολείου, που θα διέπεται από *αναγνώριση* (αποδοχή του εφήβου), *ενσυναισθητική κατανόηση* (συμμετοχή στα συναισθήματά του) και *γνησιότητα* (διατήρηση του ρόλου και των ορίων που πρέπει να έχει) (Αναστασόπουλος, 1992. Μπρούζος & Κουζούνη, 2010). Το ενδιαφέρον που παρουσιάζει η παρούσα έρευνα έγκειται στο ότι αποτυπώνει με επιστημονικό τρόπο την σύγχρονη πραγματικότητα στο ελληνικό σχολείο, όπως αυτή βιώνεται από τους έφηβους μαθητές, προκειμένου να ανιχνευτεί κατά πόσο απολαμβάνουν τα οφέλη μιας θετικής σχολικής εμπειρίας.

Η Παρούσα Έρευνα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις εφήβων μαθητών λυκείου για τη σχολική τους εμπειρία. Για το σκοπό αυτό μελετήθηκαν: τα χαρακτηριστικά που καθιστούν κάποιον/α αγαπητό/ή μεταξύ συμμαθητών, τα συναισθήματά τους για το σχολείο, οι προσδοκίες τους απ' αυτό, καθώς και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν προκειμένου να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις του σχολείου. Ακόμα, διερευνήθηκε η επίδραση που ασκούν δημογραφικές μεταβλητές (φύλο, ηλικία, τάξη φοίτησης, βαθμός προηγούμενης τάξης, τύπος Λυκείου, επάγγελμα πατέρα-μητέρας, εκπαίδευση πατέρα-μητέρας, μηνιαίο εισόδημα οικογένειας) στις απαντήσεις πάνω στα ερευνητικά ερωτήματα

Μέθοδος

Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 515 μαθητές/-τριες οι οποίοι φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 2010-2011 σε δημόσια Λύκεια του νομού Θεσπρωτίας. Τα 249 ήταν αγόρια (48,3%) και τα 266 κορίτσια (51,7%). Στην έρευνα συμμετείχαν τέσσερα Ενιαία Λύκεια (64,7%) και τρία Επαγγελματικά Λύκεια (35,3%). Ο μαθητικός πληθυσμός που συμμετείχε αντιπροσωπεύει τις τρεις τάξεις με ποσοστά: 36,1% της Α' Λυκείου, 53,8% της Β' Λυκείου και 10,1% της Γ' Λυκείου. Το ηλικιακό εύρος των μαθητών/-τριών κυμαίνεται από 15 έως 20 ετών ($M.O. = 17$, $T.A. = 1,07$). Σχετικά με τις βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών/-τριών, λαμβάνοντας υπόψη το βαθμό της προηγούμενης τάξης, το 39,8% (205) παρουσίαζε βαθμολογία από 15,5 έως 18,4, το 32,6% (168) από 12,5 έως 15,4, το 16,5% (85) είχε βαθμολογία από 18,5 έως 20, και το 10,5% (54) είχε με βαθμό από 10 έως 12,4.

Μέσο Συλλογής Δεδομένων

Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις κλειστού τύπου που διακρίνονταν σε 4 κλίμακες, 68 προτάσεων, μέσα από ένα ερωτηματολόγιο που βασίστηκε σε αντίστοιχη έρευνα του Siegener Zentrum του Πανεπιστημίου Siegen της Γερμανίας (Maschke & Stecher, 2010), με τις ανάλογες προσαρμογές στα δεδομένα της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας.

Σύνθεση Ερωτηματολογίου και Στατιστική Επεξεργασία Δεδομένων

Η πρώτη κλίμακα διερευνά την άποψη των μαθητών για τα χαρακτηριστικά που καθιστούν κάποιον αγαπητό συμμαθητή. Αποτελείται από 14 προτάσεις στις οποίες τα υποκείμενα κλήθηκαν να σημειώσουν σε κλίμακα τεσσάρων σημείων, τύπου Likert (1=ισχύει, 2=μάλλον ισχύει, 3=μάλλον δεν ισχύει, 4=δεν ισχύει), πόσο συμφωνούν με αυτές. Οι προτάσεις υποβλήθηκαν σε ανάλυση κυρίων συνιστωσών, με ορθογώνια περιστροφή αξόνων τύπου Varimax και κριτήριο Kaiser. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διατηρήθηκαν οι 12 από τις 14 προτάσεις και φόρτιζαν σε τέσσερις παράγοντες με ιδιοτιμές > 1 . Ο έλεγχος KMO επιβεβαίωσε το μέτρο επάρκειας της δειγματοληψίας, καθώς η τιμή του ήταν ,750 ($> ,50$) και το κριτήριο σφαιρικότητας του Bartlett βρέθηκε στατιστικά σημαντικό, $\chi^2 = 1669,548$, $p = ,000$. Το συνολικό ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης ήταν 65,76%. Ο πρώτος παράγοντας/υποκλίμακα περιγράφει άτομα που παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις γενικά (6 προτάσεις, ιδιοτιμή = 3,54, ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης = 29,47%, αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας Cronbach's $\alpha = ,80$) (π.χ., «Για να είναι κανείς αγαπητός στην τάξη πρέπει να είναι καλός στα αθλήματα», «...πρέπει να παίρνει καλούς βαθμούς»), ο δεύτερος, άτομα που παρουσιάζουν αρνητική στάση απέναντι στους καθηγητές (2 προτάσεις, ιδιοτιμή = 1,69, εξηγούμενη διακύμανση = 14,09, Cronbach's $\alpha = ,71$)

(π.χ., «...πρέπει κανείς να εκνευρίζει τον/την καθηγητή/τρια του»), η τρίτη υποκλίμακα περιγράφει εκείνους που τα πάνε καλά με το άλλο φύλο (2 προτάσεις, ιδιοτιμή = 1,63, εξηγούμενη διακύμανση = 13,55%, Cronbach's α = ,83) (π.χ., «...πρέπει να τα πιγαίνει καλά με τα αγόρια»), και η τέταρτη εκείνους που έχουν θετική στάση απέναντι στους συμμαθητές τους (2 προτάσεις, ιδιοτιμή = 1,04, εξηγούμενη διακύμανση = 8,65%, Cronbach's α = ,36) (π.χ., «...πρέπει να είναι πάντα ευγενικός/ευχάριστος με τους συμμαθητές του»).

Στη δεύτερη κλίμακα εξετάζονται τα συναισθήματα που προκαλεί στους μαθητές η φοίτηση στο σχολείο. Αποτελείται από 14 προτάσεις τετράβαθμης κλίμακας (1=ισχύει, 4=δεν ισχύει) όπου οι μαθητές έπρεπε να σημειώσουν την ένταση με την οποία τους αντιπροσωπεύει η κάθε πρόταση. Ύστερα από την ανάλυση όλες οι προτάσεις τις κλίμακας διατηρήθηκαν (μέτρο επάρκειας της δειγματοληψίας KMO = ,82, κριτήριο σφαιρικότητας του Bartlett, χ^2 = 2098,46, p = ,000), ωστόσο μια πρόταση αντιστράφηκε, καθώς φόρτιζε αρνητικά. Το ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης ήταν 61,63%. Οι προτάσεις φόρτιζαν σε 4 παράγοντες. Ο πρώτος περιγράφει θετικά συναισθήματα και αυτοπεποίθηση (7 προτάσεις, ιδιοτιμή = 4,10, εξηγούμενη διακύμανση = 29,30%, Cronbach's α = ,82) (π.χ., «Η φοίτηση μου στο σχολείο με κάνει να νιώθω δημιουργικός/ή»), ο δεύτερος περιγράφει αρνητικά συναισθήματα για τη φοίτηση στο σχολείο (4 προτάσεις, ιδιοτιμή = 2,31, εξηγούμενη διακύμανση = 16,50%, Cronbach's

α = ,67) (π.χ., «...με κάνει να ντρέπομαι»), ο τρίτος παράγοντας αφορά στην εκδήλωση άγχους (2 προτάσεις, ιδιοτιμή = 1,17, εξηγούμενη διακύμανση = 8,38%, Cronbach's α = ,65) (π.χ., «...με κάνει να νιώθω φόβο/αγωνία»), και ο τέταρτος (1 πρόταση, ιδιοτιμή = 1,04, εξηγούμενη διακύμανση = 7,46%, τιμή φόρτισης = ,818) περιγράφει τα θετικά συναισθήματα που νιώθουν οι μαθητές επειδή στο σχολείο συναντούν τους φίλους τους.

Η τρίτη κλίμακα αξιολογεί τις προσδοκίες των μαθητών από το σχολείο. Οι μαθητές ερωτήθηκαν πόσο σημαντικά θεωρούν τα εφόδια που τους δίνει το σχολείο και απάντησαν σε 23 προτάσεις τετράβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1=πολύ, 2=αρκετά, 3=όχι και τόσο, 4=καθόλου). Από την παραγοντική ανάλυση προέκυψαν 5 παράγοντες με ιδιοτιμές > 1. Ο έλεγχος KMO ήταν ,88, το κριτήριο σφαιρικότητας Bartlett, χ^2 = 4452,12, p = ,000, και το ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 60,32%. Από τις πέντε υποκλίμακες που δημιουργήθηκαν, η πρώτη αναφέρεται σε εφόδια - δεξιότητες που αφορούν τη νεανική κουλτούρα (8 προτάσεις, ιδιοτιμή = 6,27, εξηγούμενη διακύμανση = 27,25%, Cronbach's α = ,85) (π.χ., «Με τα εφόδια που σου δίνει το σχολείο, πόσο σημαντικό είναι να γνωρίζεις πώς να "κατεβάξεις" μουσική από το διαδίκτυο»), η δεύτερη αφορά εφόδια που αποτελούν ισχυρές βάσεις για το μέλλον (5 προτάσεις, ιδιοτιμή = 3,21, εξηγούμενη διακύμανση = 13,94%, Cronbach's α = ,82) (π.χ., «...να μπορείς να πραγματοποιείς τους στόχους σου»), η τρίτη εφόδια για την

ανάπτυξη καλλιτεχνικών δεξιοτήτων (4 προτάσεις, ιδιοτιμή = 2,0 εξηγούμενη διακύμανση = 8,75%, Cronbach's α = ,84) (π.χ., «...να μπορείς να τραγουδάς καλά»), η τέταρτη υποκλίμακα αφορά εφόδια για έναν σωστό πολίτη (4 προτάσεις, ιδιοτιμή = 1,29, εξηγούμενη διακύμανση = 5,62%, Cronbach's α = ,68) (π.χ., «...να μπορείς να κατανοείς την πολιτική») και τέλος, η πέμπτη εφόδια για την εκπαίδευση (2 προτάσεις, ιδιοτιμή = 1,10, εξηγούμενη διακύμανση = 4,77%, Cronbach's α = ,64) (π.χ., «... να πάρεις ένα καλό απολυτήριο»).

Τέλος, η τέταρτη κλίμακα μελετά τις στρατηγικές που επιλέγουν οι μαθητές, ώστε να ανταπεξέρχονται στο σχολείο. Περιλαμβάνει 15 προτάσεις τετράβαθμης κλίμακας (1=ισχύει,..., 4=δεν ισχύει), από τις οποίες διατηρήθηκαν οι 14. Ο έλεγχος KMO ήταν ,83, το κριτήριο σφαιρικότητας Bartlett $\chi^2 = 2204,63$ και με $p = ,000$ και συνολικό ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 54,68%. Η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε τρεις παράγοντες. Ο πρώτος περιλαμβάνει προτάσεις που αναφέρονται στο να είναι κανείς επιμελής με τα μαθήματα και τις σχολικές του υποχρεώσεις (4 προτάσεις, ιδιοτιμή = 4,25, εξηγούμενη διακύμανση = 30,35%, Cronbach's α = ,78) (π.χ., «Για να τα πηγαίνεις καλά στο σχολείο πρέπει να βάζεις το σχολείο σε προτεραιότητα»), ο δεύτερος αφορά τη διατήρηση καλών σχέσεων και συνεργασίας με τους συμμαθητές και τους καθηγητές (5 προτάσεις, ιδιοτιμή = 2,19, εξηγούμενη διακύμανση = 15,65%, Cronbach's α = ,76) (π.χ., «... να συνεργάζεσαι με τους καθηγητές»), και ο τρίτος παράγοντας,

το να χρησιμοποιεί κανείς πλάγιους τρόπους, ώστε να αποφεύγει το διάβασμα (5 προτάσεις, ιδιοτιμή = 1,22, εξηγούμενη διακύμανση = 8,68% Cronbach's α = ,63) (π.χ., «... να μπορείς να αντιγράφεις χωρίς να σε πιάνουν»).

Ευρήματα

Κλίμακα αξιολόγησης των χαρακτηριστικών που καθιστούν κάποιον αγαπητό στους συμμαθητές

Τα αποτελέσματα της έρευνας φανερώνουν πως πιο αγαπητός μεταξύ συμμαθητών είναι αυτός που εκδηλώνει θετική στάση απέναντι στους συμμαθητές του ($M.O. = 1,71$, $T.A. = ,69$) καθώς και να διατηρεί καλή σχέση με το άλλο φύλο ($M.O. = 1,95$, $T.A. = ,95$), αλλά σε μικρότερο βαθμό. Οι υψηλές επιδόσεις φαίνεται πως δεν παίζουν τόσο μεγάλο ρόλο ($M.O. = 2,84$, $T.A. = ,75$) και τον μικρότερο ρόλο παίζει το να έχει κανείς αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο και τους καθηγητές ($M.O. = 3,09$, $T.A. = ,94$). Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε μεταξύ της υποκλίμακας υψηλές επιδόσεις και του φύλου $t(488) = -3,636$, $p = ,000$, του τύπου Λυκείου $t(296,676) = -4,438$, $p = ,000$, του βαθμού $F(3, 485) = 4,811$, $p = ,003$ και της ηλικίας των μαθητών $F(3, 480) = 4,626$, $p = ,003$, καθώς επίσης της αρνητικής στάσης με το φύλο $t(491) = -4,071$, $p = ,000$, τον τύπο Λυκείου $t(276,853) = -4,459$, $p = ,000$, το βαθμό $F(3, 487) = 11,197$, $p = ,000$ και την ηλικία $F(3, 483) = 3,248$, $p = ,022$. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι για τα αγό-

ρια, τους μαθητές που φοιτούν σε ΕΠΑ.Λ, τους μεγαλύτερους ηλικιακά και εκείνους που έχουν χαμηλές βαθμολογίες το γόητρο συσχετίζεται με τις υψηλές επιδόσεις και τείνουν να επικροτούν σε μεγαλύτερο βαθμό αντιδραστικές συμπεριφορές στην τάξη. Από την άλλη τα κορίτσια φαίνεται πως εκτιμούν περισσότερο ένα συμπαθητή που είναι ευγενικός, ευχάριστος και πρόθυμος να βοηθήσει.

Κλίμακα μέτρησης των συναισθημάτων που δημιουργεί η φοίτηση στο σχολείο

Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι μαθητές διακατέχονται, σχετικά περισσότερο, από θετικά συναισθήματα για το σχολείο (π.χ. δημιουργικότητας, επιτυχίας, ενδιαφέρον κ.λπ.) ($M.O. = 2,48$, $T.A. = ,76$), με κυρίαρχο το συναισθήμα χαράς λόγω της συναναστροφής τους εκεί με φίλους ($M.O. = 1,30$, $T.A. = ,67$), και πολύ λιγότερο από αρνητικά συναισθήματα (π.χ. μοναξιά, απογοήτευση, θυμό, ντροπή) ($M.O. = 3,22$, $T.A. = ,71$) και άγχος (π.χ. αισθήματα φόβου, αγωνίας, κ.λπ.) ($M.O. = 2,67$, $T.A. = 1,00$).

Διαδοχικές συγκρίσεις με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών, έδειξαν ότι τα κορίτσια αισθάνονται στο σχολείο περισσότερο θετικά συναισθήματα και αυτοπεποίθηση, $t(500) = 2,915$, $p = ,004$, θετικότερα για την κοινωνική δραστηριότητα που τους προσφέρει, $t(484,961) = 2,098$, $p = ,036$, αλλά και περισσότερο άγχος, αγωνία και φόβο, $t(503) = 2,107$, $p = ,000$, συγκριτικά με τα αγόρια. Επίσης υψηλότερα επίπεδα συμπτωμάτων άγ-

χους εμφανίζουν οι μαθητές που φοιτούν στη Β' Λυκείου, $F(2, 502) = 3,664$, $p = ,026$, και μαθητές με υψηλότερες βαθμολογικές επιδόσεις, $F(3, 498) = 4,657$, $p = ,003$. Από την άλλη, όσο χαμηλότερες βαθμολογικές επιδόσεις παρουσιάζουν οι μαθητές, τόσο περισσότερο βιώνουν αρνητικά συναισθήματα στο σχολείο, $F(3, 497) = 4,836$, $p = ,003$. Ως προς τον τύπο Λυκείου η ανάλυση των αποτελεσμάτων δείχνει πως το σχολείο επιδρά θετικότερα στην αυτοπεποίθηση των μαθητών ΕΠΑ.Λ, $t(500) = -2,773$, $p = ,006$.

Κλίμακα αξιολόγησης των εφοδίων που προσφέρει το σχολείο στους μαθητές

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι μαθητές φαίνεται να θεωρούν αρκετά σημαντικά τόσο τα εφόδια για την εκπαίδευση ($M.O. = 1,83$, $T.A. = ,78$), όσο και τα εφόδια εκείνα που θα αποτελέσουν για αυτούς ισχυρές βάσεις για το μέλλον ($M.O. = 1,85$, $T.A. = ,72$), λιγότερο σημαντικά κρίνουν τα εφόδια που χρειάζεται κανείς ώστε να γίνει ένας σωστός πολίτης ($M.O. = 2,48$, $T.A. = ,90$) και όχι τόσο, εκείνα τα εφόδια που δίνουν καλλιτεχνικές δεξιότητες ($M.O. = 3,31$, $T.A. = ,84$) και δεξιότητες οι οποίες χαρακτηρίζουν τη νεανική κουλτούρα ($M.O. = 2,78$, $T.A. = ,80$).

Η σύγκριση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές. Για την πρώτη υποκλίμακα, δηλαδή τα εφόδια που σχετίζονται με τη νεανική κουλτούρα, παρατηρήθηκαν διαφορές σε σχέση με το φύλο, $t(464,797) = -5,267$, $p =$

,000, το έτος γέννησης, $F(3, 482) = 9,172, p = ,000$, την τάξη φοίτησης, $F(2, 489) = 10,540, p = ,000$, τον τύπο Λυκείου, $t(503) = 4,077, p = ,000$, το βαθμό προόδου του μαθητή, $F(3, 485) = 16,221, p = ,000$ και το οικονομικο-κοινωνικό υπόβαθρο $r = ,117, p = ,026$. Βρέθηκε ότι μαθητές που είναι: αγόρια, μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, με χαμηλές βαθμολογίες, που φοιτούν σε ΕΠΑ.Λ και μαθητές με υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ενδιαφέρονται περισσότερο για αυτές τις δεξιότητες. Αντίστοιχα, οι ίδιες κατηγορίες μαθητών ενδιαφέρονται περισσότερο και για καλλιτεχνικές δεξιότητες, εξαιρώντας ωστόσο τη μεταβλητή: κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Από την άλλη για τα κορίτσια, $t(456,854) = 2,932, p = ,004$, καθώς και για τους μικρότερους μαθητές, $F(2, 494) = 5,487, p = ,004$, φαίνεται πως είναι πιο σημαντικό να αποκτήσουν ισχυρές βάσεις για το μέλλον μέσω του σχολείου. Τα κορίτσια επίσης ενδιαφέρονται περισσότερο να αποκτήσουν εφόδια για την εκπαίδευσή τους από το σχολείο, $t(468,818) = 3,127, p = ,002$, αλλά και εφόδια που θα τις καταστήσουν ικανές ως πολίτες, $t(498) = -2,186, p = ,029$. Εκείνοι που φαίνεται να αδιαφορούν περισσότερο για τους βαθμούς ή ένα καλό απολυτήριο είναι οι μαθητές της Β' Λυκείου, $F(2, 499) = 8,818, p = ,011$, και εκείνοι που νοιάζονται περισσότερο ως προς τον τύπο Λυκείου, είναι οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ, $t(500) = -4,953, p = ,000$ ($M.O. = 1,60, T.A. = ,74$) συγκριτικά με τους μαθητές Ενιαίου Λυκείου ($M.O. = 1,95, T.A. = ,78$).

Κλίμακα αξιολόγησης των στρατηγικών που ακολουθούν οι μαθητές προκειμένου να ανταπεξέρχονται στο σχολείο

Οι Rijavec and Brdar (1997) διακρίνουν τις στρατηγικές σε τρεις κατηγορίες: (α) εκείνοι που δείχνουν υπευθυνότητα, (β) εκείνοι που ψάχνουν για ευκολίες και (γ) εκείνοι που ζητούν τη βοήθεια από τους γονείς. Οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές πάνω στο αντίστοιχο με την κλίμακα ερώτημα συγκλίνουν στο ότι πρέπει κανείς να διατηρεί καλές σχέσεις και να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του και τους καθηγητές ($M.O. = 1,67, T.A. = ,65$). Εκείνοι που υπερασπίζονται περισσότερο αυτή την άποψη είναι τα κορίτσια, $t(459,315) = 3,549, p = ,000$, και οι μαθητές με υψηλότερους βαθμούς, $F(3, 492) = 7,497, p = ,000$. Ωστόσο και το να είναι κανείς επιμελής με τα μαθήματα και τις σχολικές εργασίες ($M.O. = 1,69, T.A. = ,79$) είναι σημαντικό για να τα πηγαίνει καλά στο σχολείο. Με αυτό συμφωνούν επίσης κυρίως τα κορίτσια, $t(437,940) = 5,819, p = ,000$, οι μικρότεροι μαθητές, $F(3, 492) = 4,489, p = ,004$, οι μαθητές που φοιτούν σε Ενιαίο Λύκειο, $t(255,615) = 4,452, p = ,000$, και οι μαθητές με υψηλότερη βαθμολογία, $F(3, 495) = 13,811, p = ,000$. Ο μέσος όρος των μαθητών θεωρεί πως η χρήση «πλάγιων» μεθόδων για την αποφυγή μελέτης, μάλλον δεν είναι ένας καλός τρόπος για να τα πηγαίνει κανείς καλά στο σχολείο ($M.O. = 2,68, T.A. = ,71$). Παρ' όλα αυτά υπάρχουν κάποιοι που τους κρίνουν αποτελεσματικούς και ανάμεσά τους παρατηρείται υψηλότε-

ρο το ποσοστό των αγοριών ($M.O. = 2,61, T.A. = ,71$) έναντι των κοριτσιών ($M.O. = 2,74, T.A. = ,70$), $t(495) = -1,986, p = ,048$, καθώς και το ποσοστό των μαθητών που έχουν χαμηλότερες βαθμολογίες ($M.O. = 2,46, T.A. = ,72$) έναντι των συμμαθητών τους με υψηλές ($M.O. = 2,81, T.A. = ,71$), $F(3, 490) = 7,393, p = ,000$.

Συζήτηση

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων μαθητών λυκείου για τη σχολική τους εμπειρία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές βλέπουν το σχολείο κυρίως ως μέσο απόκτησης προσόντων, κάτι που επαληθεύει τον υπερτονισμένο ρόλο της διδασκαλίας στα σύγχρονα σχολεία και της επιλεκτικής λειτουργίας που ασκούν (Ξωχέλλης, 2005). Ωστόσο, η έρευνα έδειξε ότι το σχολείο αποτελεί ταυτόχρονα και έναν χώρο που κάνει τους μαθητές να νιώθουν ευχάριστα συναισθήματα, και αυτό οφείλεται πρωτίτως στο γεγονός ότι εκεί συναντούν τις παρέες τους. Αντίστοιχα αποτελέσματα έρευνας δείχνουν ότι οι μαθητές αισθάνονται μέσα από το σχολείο μεγαλύτερη *αυτοπεποίθηση*, και το 60% νιώθει κοινωνικά δραστήριο λόγω της *συναναστροφής με φίλους* (Maschke & Stecher, 2010). Για τους μαθητές που φοιτούν στο λύκειο, η αναπτυξιακή φάση που βρίσκονται είναι γεμάτη από βιολογικές και συναισθηματικές αναταραχές που τους καθιστούν ευάλωτους. Στην προσπάθειά τους να διαμορφώσουν την ταυτότητά

τους και να παγιώσουν την αυτοεκτίμησή τους, η ομάδα (παρέα) τους δίνει ένα αίσθημα ασφάλειας (Cole & Cole, 2002). Διαδοχικές συγκρίσεις με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά έδειξαν ότι τα κορίτσια αισθάνονται στο σχολείο περισσότερο θετικά συναισθήματα και αυτοπεποίθηση, θετικότερα για την κοινωνική δραστηριότητα που τους προσφέρει, αλλά και περισσότερο άγχος, αγωνία και φόβο συγκριτικά με τα αγόρια. Επίσης παρατηρήθηκε ότι όσο χαμηλότερες βαθμολογικές επιδόσεις παρουσιάζουν οι μαθητές, τόσο περισσότερο βιώνουν αρνητικά συναισθήματα λόγω του σχολείου. Οι μαθητές οι οποίοι τρέφουν αρνητικά συναισθήματα για το σχολείο είναι πιο πιθανό να παρουσιάσουν σχολικές αποτυχίες, αλλά ταυτόχρονα είναι και οι πιο πιθανοί να αναπτύξουν ανθυγιεινές συνήθειες, να παρουσιάσουν ψυχοσωματικά προβλήματα και να βιώσουν χαμηλότερο βιοτικό επίπεδο (Samdal et al. 1998).

Στην παρούσα έρευνα η πλειονότητα των μαθητών, και κυρίως τα κορίτσια, φαίνεται να αναγνωρίζει πως το καλό κλίμα στην τάξη έχει θετική επίδραση, καθώς τα αποτελέσματα δείχνουν πως περισσότερο αγαπητοί στην τάξη τους είναι αυτοί που ενισχύουν με τη στάση τους το καλό σχολικό κλίμα, παρά εκείνοι που διατηρούν ένα προφύλ άρνησης και αντίδρασης. Επιπροσθέτως, κρίνουν πως η καλή συνεργασία με τους συμμαθητές και τους καθηγητές είναι ίσως ο καλύτερος τρόπος για να τα πηγαίνει κανείς καλά στο σχολείο. Η σύγκριση, ωστόσο, με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά παρουσιάζει διαφορές στις απαντήσεις των

μαθητών. Παραδείγματος χάρη, οι μεταβλητές υψηλές επιδόσεις και αρνητική στάση απέναντι στους καθηγητές ως χαρακτηριστικά συμμαθητή που τον κάνουν δημοφιλή, τείνουν να επιδοκμαζονται περισσότερο από τα αγόρια, από μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, από τους μαθητές που φοιτούν σε ΕΠΑ.Λ. και από μαθητές με χαμηλές βαθμολογικές επιδόσεις. Αντίστοιχα, στο ερώτημα που τέθηκε για το ποιος τρόπος είναι ο καλύτερος για να τα πηγαίνουν καλά στο σχολείο, τα αγόρια και οι μαθητές με πολύ χαμηλούς βαθμούς απάντησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό πως προτιμούν να αντιγράφουν ή να μην τους πιάνουν αδιάβαστους. Έχει βρεθεί ότι οι στρατηγικές που αναπτύσσουν οι μαθητές για να ανταπεξέρχονται στο σχολείο σχετίζονται με τη σχολική επίδοση και τη γενικότερη συμπεριφορά στο σχολείο (Ruts, Veisson, Leino, Ots, Pallas, Sarv, & Veisson, 2007). Σε έρευνα των Eschenbeck, Kohlmann, και Lohaus (2007). Φαίνεται πως τα κορίτσια επιζητούν τη συναισθηματική υποστήριξη των άλλων προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις

απαιτήσεις του περιβάλλοντος, ενώ τα αγόρια επιλέγουν την αποφυγή της κατάστασης ή της ευθύνης. Ακόμα, στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε ότι όσο χαμηλότερη βαθμολογία έχουν οι μαθητές, τόσο μεγαλύτερη αξία αποδίδουν στις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους συμμαθητές και τους καθηγητές τους και επίσης πιστεύουν λιγότερο ότι πρέπει να είναι επιμελείς για να τα βγάλουν πέρα στο σχολείο.

Συνοψίζοντας, μέσα από θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα παρουσιάζεται και ερμηνεύεται ένα κομμάτι της εικόνας που εμφανίζουν οι έφηβοι στο σημερινό σχολείο. Οι αντιλήψεις τους, οι προσδοκίες και τα βιώματά τους σ' αυτό αντικατοπτρίζουν την ικανοποίηση των μαθητών και σε ποιο βαθμό το σχολείο επιτελεί τους στόχους που θέτει. Οι πληροφορίες που λαμβάνονται από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να συζητηθούν περεταίρω σε σχέση με τους μηχανισμούς ανταπόκρισης στις σχολικές απαιτήσεις και ακόμα σε σχέση με τα πολλαπλά οφέλη από την σχολική ικανοποίηση των μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αναστασόπουλος, Δ. (1992). Σχέσεις εφήβων με καθηγητές. Στο Θ. Δραγώνα & Μ. Ντάβου (Επιμ.) *Εφηβεία, προσδοκίες και αναζητήσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Cole, M., & Cole, R.S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Εφηβεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Elliott, N.S., Kratochwill, R.T., Littlefield-Cook J., & Travers, F.J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Eschenbeck, H., Kohlmann, C., & Lohaus, A. (2007). Gender Differences in Coping Strategies in Children and Adolescents. *Journal of Individual Differences*, 1, 18-26.
- Hallinan, T.M. (2008). Teacher influences on student's attachment to school. *Sociology of Education*, 81, 271-283.

- Ιωαννίδης, Α. (1992). Σχέσεις με συνομηλίκους και οικογένεια. Στο Θ. Δραγώνα & Μ. Ντάβου (Επιμ.), *Εφηβεία, προσδοκίες και αναζητήσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κοκκέβη, Α., Φωτίου, Α., Σταύρου, Μ., & Καναβού, Ε. (2011). *Οι έφηβοι και το σχολείο. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές και Υγεία*. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Αθήνα.
- Κρασσανάκης, Ε.Γ. (1988). *Ψυχοπαιδαγωγικά προβλήματα της εφηβικής ηλικίας*. Αθήνα: Σμυρνωπάκης.
- Maschke, S., & Stecher, L. (2010). *In der Schule. Vom Leben, Leiden und Lernen in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η σχολική τάξη. Χώρος-Ομάδα-Πειθαρχία-Μέθοδος*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπρούζος, Α., & Κουζούνη, Κ. (2010). Σχέση δασκάλων-μαθητών. Πιλοτική εφαρμογή της κλίμακας σχέσεων του Barrett-Lennard σε μαθητές Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικού. Στο Α. Κοσμόπουλος & Σ. Βασιλόπουλος (Επιμ.), *Η παιδαγωγική σχέση διδάσκοντος-διδασκόμενου* (σσ. 245-258). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Rijavec, M., & Brdar, I. (1997). Coping with school failure: Development of the school failure coping scale. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 37-49.
- Ripski, M. B., & Gregory, A. (2009). Unfair, unsafe, and unwelcome: Do high school students' perceptions of unfairness, hostility, and victimization in school predict engagement and achievement? *Journal of School Violence*, 8, 355-375.
- Ruts, V., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. & Veisson, A. (2007). Student's wellbeing, copying, academic success & school climate. *Social Behavior & Personality*, 35(7), 919-936.
- Sanddal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools—a study of the importance of school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research, Theory & Practice*, 13, 383-397.
- Slavin, E.R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 2(1), 55-87.
- Waxman, C.H., & Huang, L. S-Y. (1998). Classroom learning environments in urban elementary, middle and high school. *Learning Environments Research*, 1, 95-113.

*Ελεάνα Τσακιροπούλου**

**ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΡΙΣΗ:
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αποτυπώσει τις επιπτώσεις που επιφέρει η οικονομική κρίση στην ψυχική υγεία των εργαζομένων και των ανέργων στις μέρες μας. Επιχειρεί επίσης να αναδείξει προτάσεις για το ρόλο της επαγγελματικής συμβουλευτικής και του προσανατολισμού όσον αφορά στην εξομάλυνση των προβλημάτων ψυχικής υγείας που επιφέρει η οικονομική κρίση στα άτομα, καθώς και στην πρόληψη αυτών των προβλημάτων μέσω της εφαρμογής αποτελεσματικών μεθόδων. Οι μέθοδοι αυτές είναι σημαντικό να εφαρμόζονται και στα σχολεία από τα οποία θα αναδυθούν οι μελλοντικοί εργαζόμενοι οι οποίοι θα βρεθούν αντιμέτωποι με την σημερινή κατάσταση της οικονομικής κρίσης και επομένως θα πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και θωρακισμένοι ώστε να αποφύγουν όσο το δυνατόν περισσότερο τις συνέπειες αυτής της εργασιακής και οικονομικής πραγματικότητας στην ψυχική τους υγεία.

Λέξεις-κλειδιά: ψυχική υγεία, οικονομική κρίση, ανεργία, ρόλος επαγγελματικής συμβουλευτικής και προσανατολισμού

*Eleana Tsakiropoulou**

**MENTAL HEALTH AND ECONOMIC CRISIS: PROPOSALS
FOR THE ROLE OF CAREER COUNSELLING AND GUIDANCE**

This study attempts to capture the impact of the current economic crisis on the mental health of workers and the unemployed. It also attempts to suggest proposals on the role of career counseling and guidance, in order for the individuals to overcome the mental health problems inflicted on them by the crisis, as well as for the prevention of these problems through the application of effective methods. We propose that is important for these methods to also be applied to schools, out of which the workers of the future will emerge, inevitably facing the effects of the economic crisis. It is, therefore, vital for individuals to be adequately prepared in order to avoid, as much as possible, the consequences of this reality to their mental health.

Key-words: mental health, economic crisis, unemployment, role of career counseling and guidance

* Η Ε.Τ. είναι Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια του Π.Μ.Σ. «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός». Επικοινωνία: Επισκοπής 29, 19002, Παιανία, 210-6643458, eleana.tsaki2@gmail.com

Εισαγωγή

«Ψυχική υγεία είναι η ικανότητα να αγαπάς και να εργάζεσαι» Sigmund Freud. Ωστόσο, με τα σημερινά δεδομένα της οικονομικής κρίσης, το να εργάζεσαι, δεν θεωρείται πλέον δεδομένο. Επομένως, μήπως λόγω αυτού του γεγονότος, αλλά και των σύγχρονων πιεστικών εργασιακών συνθηκών που επικρατούν κλονίζεται και η ψυχική υγεία του ανθρώπου;

Η σχέση ανάμεσα στην εργασία και την υγεία έχει αποδειχθεί πολλάκις ιδιαιτέρως ισχυρή. «Η εργασιακή ασφάλεια ευνοεί την υγεία, την ευημερία και την εργασιακή ικανοποίηση, ενώ η ανεργία, η ανασφάλεια εντείνουν το άγχος και αυξάνουν τον κίνδυνο σωματικών και ψυχικών ασθενειών» (Μπούρας & Λύκουρας, 2011, σ. 56).

Η εργασία είναι σημαντική για την ψυχική υγεία του ατόμου, καθώς δεν αποτελεί απλά το μέσο για την βιολογική του επιβίωση, αλλά και για την εκπλήρωση της αυτοπραγμάτωσής του. Επιδρά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, προσδιορίζει την κοινωνική του ταυτότητα, καθορίζει την ποιότητα της ζωής του και καλλιεργεί την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή του (Καλαβά-Μυλωνά, 2004).

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, η θετική ψυχική υγεία είναι μια «κατάσταση ευεξίας κατά την οποία κάθε άτομο αντιλαμβάνεται τις προοπτικές του, μπορεί να αντιμετωπίσει τις φυσιολογικές πιέσεις της ζωής, μπορεί να εργαστεί παραγωγικά και γόνιμα και είναι σε θέση να συνεισφέρει στην κοινότη-

τά του. Οι εργαζόμενοι με καλή ψυχική υγεία θα αποδώσουν καλύτερα στη δουλειά τους» (Knifton, Watson, den Besten, Gründermann, & Dijkman, χ.χ. Κυριάπουλος, 2012). Αυτός ο ορισμός φανερώνει πόσο σημαντική είναι η ψυχική υγεία για έναν εργαζόμενο αλλά και για την ανάπτυξη της οικονομίας γενικότερα. Η οικονομική κρίση όμως, έχει επιφέρει πολλά προβλήματα στην ψυχική υγεία των ατόμων.

Ωστόσο, με την κατάλληλη στήριξη, οι περισσότεροι άνθρωποι καταφέρνουν να επανακάμψουν από προβλήματα ψυχικής υγείας (Knifton et al., χ.χ.). Εδώ υπεισέρχεται και ο σημαντικός ρόλος της επαγγελματικής συμβουλευτικής και του προσανατολισμού ως προς αυτή τη στήριξη. Πώς θα μπορούσε ο θεσμός αυτός να συνεισφέρει στην ανάπτυξη της ψυχικής υγείας; Ποιος είναι ο ρόλος του; Μπορεί να χρησιμοποιήσει έναν αριθμό μεθόδων και τεχνικών προκειμένου να βοηθήσει τα άτομα να καταστούν όσο το δυνατόν απασχολήσιμα ακόμα και σ' αυτή τη δύσκολη περίοδο της οικονομικής κρίσης που διανύουμε, καθώς και περισσότερο ανθεκτικά και ευέλικτα στις σημερινές πιεστικές εργασιακές συνθήκες που επικρατούν και να «θωρακίσει» την ψυχική υγεία των μελλοντικών εργαζομένων απέναντι στις δυσμενείς καταστάσεις που συνεπάγεται η οικονομική κρίση;

Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην ψυχική υγεία

«Η κρίση έχει σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία των Ελλήνων» είναι

το κεντρικό συμπέρασμα του πρώτου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Ένωσης Επαγγελματιών Ψυχιάτρων Ελλάδος (Κυριόπουλος, 2012). Όλοι σχεδόν οι ερευνητές συμφωνούν ότι η ψυχική υγεία επηρεάζεται δυσμενώς σε περιόδους οικονομικών κρίσεων (Γιωτάκος, 2010).

Οι κυριότερες συνέπειες της οικονομικής κρίσης είναι η επισφαλής εργασία, το αίσθημα γενικευμένης αβεβαιότητας και ανασφάλειας, η μείωση του εισοδήματος, η ανεργία, και τελικά η φτώχεια που οδηγούν τα άτομα στον κοινωνικό αποκλεισμό, πράγμα το οποίο αποτελεί πηγή για διάφορες ψυχικές διαταραχές (Γιωτάκος, 2010 Αναγνωστόπουλος & Σουμάκη, 2012 Μαλλιαρού & Σαράφης, 2012). Οι εμφανέστερες επιπτώσεις της κρίσης στην υγεία, οι οποίες επηρεάζουν κυρίως τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις είναι η αύξηση των ψυχικών διαταραχών, των προβλημάτων εξάρτησης από ουσίες, των αυτοκτονιών και της θνησιμότητας από ισχαιμική καρδιοπάθεια (Τσιάντου & Κυριόπουλος, 2010).

Ομάδες κινδύνου σε συνθήκες οικονομικής κρίσης αποτελούν οι οικονομικά ασθενέστεροι αλλά και τα ήδη ψυχικώς νοσούντα άτομα. Η εργασιακή ανασφάλεια φαίνεται να επηρεάζει περισσότερο τους μεγαλύτερους σε ηλικία εργαζόμενους και τις γυναίκες (Γιωτάκος, 2010).

Οι τηλεφωνικές γραμμές ψυχολογικής στήριξης (όπως η Γραμμή Βοήθειας για την Κατάθλιψη του Προγράμματος «Αντιστίγμα» του ΕΠΨΥ), καταγράφουν αυξημένο αριθμό κλήσεων για ψυχολογικά προβλήματα σχετιζό-

μενα με την οικονομική κρίση και τις δυσκολίες στον εργασιακό τομέα, όπως η ανεργία και η οικονομική επισφάλεια. Από τις κλήσεις αυτές, υψηλότερα ποσοστά κατάθλιπτικής συμπτωματολογίας ανιχνεύθηκαν στους ανέργους, ενώ όσοι εργάζονται βίωναν εντονότερα αγχώδη συμπτωματολογία (Οικονόμου et al., 2012). Ακόμα, από τα στοιχεία της Γραμμής Βοήθειας φαίνεται ότι οι ψυχολογικές επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης πλήττουν περισσότερο τους άνδρες (65%) 30-45 ετών, άτομα δηλαδή που κατά κανόνα έχουν και οικογενειακές υποχρεώσεις. Ωστόσο, ακόμα και νεότερα άτομα (18-30 ετών) βλέπουν με έντονο άγχος την έλλειψη επαγγελματικών προοπτικών και το εργασιακό τους μέλλον (Μπούρας & Λύκουρας, 2011).

Οι επιπτώσεις της ανεργίας στην ψυχική υγεία

Η οικονομική ύφεση στην Ελλάδα, σύμφωνα με στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (2011), είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση της ανεργίας κατά 10% σε χρονικό διάστημα μόλις τριών ετών (2008-2011) (Κυριόπουλος, 2012).

Σύμφωνα με τους περισσότερους ερευνητές, η απώλεια της εργασίας αυξάνει τον κίνδυνο ψυχιατρικών διαταραχών (Γιωτάκος, 2010 Μπούρας & Λύκουρας, 2011). Σύμφωνα με τα ευρήματα έρευνας της Μακρή-Μπότσαρη (2005), οι άνεργοι αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης, χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και μικρότερη ικανοποίηση από τη ζωή.

Η απώλεια εργασίας καταλαμβάνει την 8η θέση μεταξύ των 42 πιο στρεσογόνων γεγονότων και σύμφωνα με την κοινωνική ψυχολόγο Jahonda (1982), εκτός από την οικονομική ανέχεια συνπάγεται και άλλες «λανθάνουσες συνέπειες» όπως η απώλεια χρονοοργάνωσης της ημέρας, ανταλλαγής εμπειριών και επαφής, στόχων και επιδιώξεων, ορισμού στοιχείων για την ατομική ταυτότητα, αυτοεκτίμησης και σεβασμού των άλλων, οι οποίες επιδεινώνουν την ψυχική υγεία του ατόμου (Μακρή-Μπότσαρη, 2005 Καραϊσκού, Μαλλιαρού, & Σαράφης, 2012).

Η ανεργία σχετίζεται με αύξηση της κατανάλωσης αλκοόλ, των αυτοκτονιών, της ενδοοικογενειακής βίας (Μαλλιαρού & Σαράφης, 2012), της κατάθλιψης και του άγχους. Οι άνεργοι συχνά αισθάνονται προσωπική ανεπάρκεια και αδυναμία. Ο σιγματισμός και η ψυχολογική πίεση φαίνεται να είναι μεγαλύτερη για τους άνδρες από ό,τι για τις γυναίκες. Επίσης, φαίνεται ότι περισσότερο υποφέρουν ψυχολογικά από την ανεργία άτομα μέσης ηλικίας, αλλά και οι άνεργοι μετά τις σπουδές και οι μακροχρόνια άνεργοι (Γιωτάκος, 2010 Μπούρας & Λύκουρας, 2011). Ακόμα, οι πιθανότητες ψυχολογικής επιβάρυνσης των νέργων αυξάνουν σε χώρες με αδύναμα προγράμματα προστασίας κατά της ανεργίας (Γιωτάκος, 2010).

Παράγοντες που επηρεάζουν το οικονομικό στρες

Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν

το οικονομικό στρες είναι και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που σχετίζονται με αυξημένη ευαλωτότητα στην ψυχοκοινωνική απειλή, όπως νεύρωση ή χαμηλή ανοχή στη ματαίωση, τα ατομικά χαρακτηριστικά που αντικατοπτρίζουν την ανάγκη αίσθησης ελέγχου των καταστάσεων και αυτά που αφορούν στο γενικό αίσθημα αυτοεκτίμησης και προσωπικής αξίας (Γιωτάκος, 2010).

Σύμφωνα με έρευνα της Μακρή-Μπότσαρη (2005), η αυτοεκτίμηση διαμεσολαβεί στη σχέση της εργασιακής κατάστασης με την κατάθλιψη και η κοινωνική στήριξη διαφοροποιεί τη σχέση αυτή και έχει προστατευτικό ρόλο έναντι των αρνητικών ψυχολογικών επιπτώσεων της ανεργίας.

Σε οργανωτικό επίπεδο, σημαντικό ρόλο παίζουν οι πρακτικές και πολιτικές που χρησιμοποιούν οι εργοδοτικοί φορείς για να αποκριθούν στις μεταβαλλόμενες συνθήκες. Το πνεύμα δικαιοσύνης, η έγκαιρη ενημέρωση, οι διευκολύνσεις όπως άδειες άνευ αποδοχών και αποζημιώσεις δρουν προστατευτικά για την ψυχική υγεία των εργαζόμενων (Γιωτάκος, 2010).

Επαγγελματική εξουθένωση

Η οικονομική κρίση επιδρά και με άλλους τρόπους στην ψυχική υγεία των εργαζομένων, όπως π.χ. μέσω των πιεστικών εργασιακών συνθηκών που συχνά οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση (professional burnout).

Η επαγγελματική ανασφάλεια, ο

αυξημένος φόρτος εργασίας, οι διοικητικές πιέσεις, οι υπερωρίες, η σύγκρουση ρόλων κ.α. επηρεάζουν αρνητικά την ψυχική υγεία των εργαζομένων οδηγώντας συχνά σε επαγγελματική εξουθένωση, η οποία συνιστά ένα σύνολο σωματικών, ψυχικών και γνωστικών συμπτωμάτων (Αντωνίου, 2007).

Βέβαια, η επαγγελματική εξουθένωση οφείλεται τόσο σε περιβαλλοντικούς, όσο και σε ατομικούς παράγοντες και στην αλληλεπίδρασή τους (Αντωνίου, 2007). Αυτό πρέπει να ληφθεί υπόψη από τους συμβούλους Ε.Π., όπως θα δούμε και στη συνέχεια, για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου.

Στους ατομικούς παράγοντες συμπεριλαμβάνονται χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, διαπροσωπικοί παράγοντες, ο τρόπος ερμηνείας και αντιμετώπισης των πιεστικών συνθηκών του περιβάλλοντος κ.α. Άτομα με τάσεις τελειομανίας και υπερβολική αυτοπεποίθηση είναι επιρρεπή στην εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης (Κάντας, 1995 Αντωνίου, 2007). Ακόμα, μια σημαντική έννοια είναι η «Ανθεκτικότητα στο στρες» η οποία περιλαμβάνει: την εσωτερική έδρα ελέγχου, την αφοσίωση-δέσμευση και την ευελιξία-πρόκληση (Kobasa, 1982, όπως παρατίθεται στο Αντωνίου, 2007). Οι ευέλικτοι εργαζόμενοι αντιμετωπίζουν τα καθημερινά εμπόδια στην εργασία τους όχι ως στρεσογόνα, αλλά ως προκλήσεις-κίνητρα για αλλαγή και δράση. Οι εργαζόμενοι με υψηλά επίπεδα ανθεκτικότητας διαθέτουν ισχυρές αντιστάσεις στην επαγ-

γελματική εξουθένωση (Κάντας, 1995 Αντωνίου, 2007).

Πρόληψη-Αντιμετώπιση

Δεδομένου του κινδύνου για την ψυχική υγεία των ατόμων λόγω των οικονομικών μεταβολών, η πολιτεία καλείται να αναπτύξει δομές και πολιτικές προστασίας (Κυριόπουλος, 2012). Η οικονομική κρίση αντιπροσωπεύει μια μεγάλη πρόκληση για το πολιτικό και κοινωνικό σύστημα (Μπούρας & Λύκουρας, 2011), αλλά και για τον θεσμό συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού, ο οποίος σχετίζεται άμεσα με την εργασιακή πτυχή της ζωής του ατόμου.

Μια πρόταση των Μπούρα και Λύκουρα (2011) για πρωτογενή παρέμβαση όσον αφορά την αντιμετώπιση των επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης στην ψυχική υγεία, είναι μεταξύ άλλων, η δημιουργία κρατικών επιδοτούμενων προγραμμάτων επαγγελματικής επανεκπαίδευσης και ανάπτυξης δεξιοτήτων με σκοπό την επανένταξη των ανέργων στην αγορά εργασίας. Ως δευτερογενή παρέμβαση, προτείνεται από τους ίδιους η προαγωγή της διαχείρισης του στρες και των ψυχοπνευματικών καταστάσεων που βιώνει το άτομο, μέσω συμβουλευτικών προγραμμάτων οικονομικής διαχείρισης, ψυχολογικής υποστήριξης και επαγγελματικού προσανατολισμού. Τέλος, η τριτογενής παρέμβαση συνίσταται στην αποκατάσταση της υγείας των πληγέντων αλλά και στην οικονομική ενίσχυσή τους για τη διασφάλιση των ελάχιστων συνθηκών διαβίωσης.

Ο ρόλος της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού

Ο θεσμός της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού καλείται να διαδραματίσει κρίσιμο ρόλο εν μέσω οικονομικής κρίσης και να αμβλύνει τις επιπτώσεις της (Κασσωτάκης, 2009) στην ψυχική υγεία των ατόμων.

Μερικές προτάσεις βοήθειας που θα μπορούσε να προσφέρει ο θεσμός αυτός στην αντιμετώπιση των συνεπειών της κρίσης, είναι μεταξύ άλλων και οι εξής (Κασσωτάκης, 2009, σ.13):

- Έγκαιρη ενημέρωση για τις εξελίξεις στην αγορά εργασίας.
- Γνωστοποίηση νέων ευκαιριών απασχόλησης ή απόκτησης πρόσθετων επαγγελματικών δεξιοτήτων στους ενδιαφερομένους.
- Υποβοήθησή τους να προσαρμοσθούν στις κοινωνικο-οικονομικές μεταβολές.
- Στήριξη των ανέργων και παροχή βοήθειας στους αναζητούντες για πρώτη φορά εργασία.

Στα πλαίσια της οικονομικής κρίσης, ο ρόλος της επαγγελματικής συμβουλευτικής και του προσανατολισμού πρέπει να είναι *ενημερωτικός, υποστηρικτικός* βοηθώντας το άτομο να ανταπεξέλθει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις δυσκολίες, *ενδυναμωτικός, ενθαρρυντικός* και *μετρημένα αισιόδοξος*.

Επίσης, πολύ σημαντικός είναι και ο *προληπτικός* ρόλος του θεσμού, με δράσεις και προγράμματα σε ομαδικό επίπεδο, όπως π.χ. σε σχολεία, ώστε οι

νέοι που θα βγουν στην αγορά εργασίας να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι.

Ο διευρυμένος ρόλος του επαγγελματικού συμβούλου

Ο σύμβουλος Ε.Π. θα πρέπει να τηρεί κάποιες βασικές προτεραιότητες προτού προχωρήσει σε συμβουλευτική συνέντευξη.

Καταρχήν αν διαπιστώσει συμπτώματα κατάθλιψης ή άλλων ψυχικών διαταραχών, εξάρτηση από ουσίες, άμεσα βιοτικά προβλήματα κ.α. τα οποία κρίνει ότι δεν είναι στις αρμοδιότητές του να αντιμετωπίσει, θα πρέπει να παραπέμψει τον συγκεκριμένο πελάτη στους αρμόδιους επαγγελματίες και φορείς, ξεκαθαρίζοντας τον δικό του ρόλο και φροντίζοντας όσο γίνεται να μην υπάρξει διαρροή κατά την παραπομπή. Μόνο εφόσον λυθούν τέτοιου είδους προβλήματα θα μπορέσει κατόπιν να διεξαχθεί ομαλά η επαγγελματική συμβουλευτική.

Ο ρόλος όμως του συμβούλου δεν σταματάει στο άτομο. Θα πρέπει επίσης να φροντίζει για την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης και των εργοδοτών, να δημιουργήσει διασυνδέσεις με την τοπική αγορά εργασίας ώστε να βοηθάει αποτελεσματικότερα το άτομο στην εύρεση εργασίας κ.λπ.

Ο ρόλος του συμβούλου επομένως, είναι διευρυμένος και ιδιαίτερα σημαντικός για την αποτελεσματική βοήθεια προς τον πελάτη.

Προτάσεις για το ρόλο της επαγγελματικής συμβουλευτικής και του προσανατολισμού στην υποστήριξη των ανέργων

Όσον αφορά στην υποστήριξη των ανέργων από την επαγγελματική συμβουλευτική και τον προσανατολισμό, θεωρώ ότι πρέπει να κινείται προς δύο άξονες: Την βοήθεια προς το άτομο ώστε να καταστεί ικανό να βρει εργασία και να αντιμετωπίσει τα οικονομικά προβλήματα που ανακύπτουν προκειμένου να βελτιωθεί και η ψυχική του υγεία, αλλά και την υποστήριξη του ως προς τις ψυχολογικές επιπτώσεις της απώλειας της εργασίας. Άλλωστε, σύμφωνα με την ΚαλαβάΜυλωνά (2004), η στέρηση της εργασίας δημιουργεί στον άνθρωπο τέτοιες δυσμενείς επιπτώσεις, ώστε η ψυχολογική διάσταση του προβλήματος να καθίσταται εξίσου σημαντική με την οικονομική.

Ως προς τον πρώτο άξονα, ο σύμβουλος, επιπλέον των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, μπορεί να χρησιμοποιήσει τεχνικές όπως η εκπαίδευση του ατόμου σε κατάλληλες τεχνικές αναζήτησης εργασίας, σε δεξιότητες αυτοπαρουσίασης με τη βοήθεια της τεχνικής του παιξίματος ρόλων (ακόμα και με βιντεοσκοπήση), στη σωστή διαμόρφωση του βιογραφικού σημειώματος, στην ανάπτυξη κοινωνικού δικτύου με συστηματικό τρόπο, σωστή πληροφόρηση για την αγορά εργασίας ώστε να αντιμετωπιστούν μη ρεαλιστικές προσδοκίες, ενημέρωση για προγράμματα κατάρτισης και ανάπτυξης επαγγελματιών δεξιοτήτων, τεχνικές

ανάπτυξης αυτοεκτίμησης, άρση δυσλειτουργικών σκέψεων.

Ως προς τον δεύτερο άξονα ο σύμβουλος πρέπει να υποβοηθήσει το άτομο να αντιμετωπίσει τις λανθάνουσες ψυχολογικές συνέπειες που επιφέρει η απώλεια εργασίας όπως αναφέρθηκαν παραπάνω. Μπορεί για παράδειγμα, να το βοηθήσει στη διαμόρφωση ενός καθημερινού προγράμματος το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει προγραμματισμένες ενέργειες συστηματικής αναζήτησης εργασίας ώστε αφενός να αποκατασταθεί η έλλειψη χρονοοργάνωσης της ημέρας και αφετέρου να συστηματοποιηθεί η διαδικασία αναζήτησης εργασίας ώστε να αυξηθούν οι πιθανότητες ανεύρεσής της.

Μία ακόμη εναλλακτική λύση που μπορεί να προτείνει ο σύμβουλος σε έναν άνεργο που υποφέρει ψυχολογικά λόγω έλλειψης διάρθρωσης του χρόνου του, είναι η εθελοντική απασχόληση, μέσω της οποίας, εκτός από τα βραχυπρόθεσμα οφέλη της εκμετάλλευσης του περισσίου χρόνου, μπορούν να προκύψουν και μακροπρόθεσμα οφέλη, όπως η κοινωνική δικτύωση, η απόκτηση εργασιακής εμπειρίας και ο εμπλουτισμός μέσω αυτής του βιογραφικού σημειώματος.

Το άτομο χρειάζεται ενδυνάμωση ώστε να μην απογοητεύεται από τις πιθανές ανεπιτυχείς προσπάθειες εύρεσης εργασίας. Μία πρόταση για την επαγγελματική συμβουλευτική ως προς αυτό είναι να δίνονται στο άτομο κάποια σλόγκανς που μπορεί να κολλήσει σε ορατό σημείο ώστε να τον ενδυναμώνουν καθημερινά στην προσπάθειά του. Πολύ βοηθητική μπορεί να

είναι η εξαγωγή των σλόγκανς από το ίδιο το άτομο μέσα από τη συμβουλευτική συνέντευξη, κατά την οποία μπορεί να του ζητηθεί να αναφέρει περιπτώσεις από το σχολείο ή/και από την προσωπική του ζωή, όπου κατάφερε κάτι που επιθυμούσε πολύ μέσω καθημερινών/επίμονων προσπαθειών. Τέτοια σλόγκανς θα μπορούσαν να είναι π.χ., το «ποτέ μην το βάζεις κάτω» ή το «ο επιμένων νικά». Αυτά μπορούν επίσης να προκύψουν από ιστορίες αγαπημένων του παιδικών ηρώων, ή από αληθινές ιστορίες ανέργων που βρήκαν εργασία κατόπιν συστηματικών ενεργειών. Σύμφωνα και με την προσέγγιση που εστιάζεται στη λύση, το άτομο καλείται να μιλήσει εξαντλητικά για ιστορίες λύσεων ή ιστορίες με θετική έκβαση και να τις χρησιμοποιήσει ώστε να μάθει περισσότερα για το πώς μπορεί να πετυχαίνει στόχους που θέτει στη ζωή του (McLeod, 2005).

Ένα άλλο κομμάτι για την αποτελεσματική βοήθεια των ανέργων είναι ο εντοπισμός και η άρση των δυσλειτουργικών τους σκέψεων που μπορεί να τους εμποδίζουν να βρουν εργασία και να τους κάνουν να αποσύρονται παθητικά. Αν ο πελάτης λέει π.χ. «δεν θα βρω ποτέ δουλειά» αυτό μπορεί να τον ακινητοποιεί και θα ήταν βοηθητικό να χρησιμοποιηθεί η άσκηση «θετικός αυτοδιάλογος» όπου θα καταγράφει τις αρνητικές του σκέψεις και θα τις επαναδιατυπώνει με πιο θετικό τρόπο όπως λ.χ. «το μόνο που μπορώ να κάνω είναι να βάλω τα δυνατά μου». Οι επαγγελματικοί σύμβουλοι μπορούν να βοηθήσουν τους πελάτες να αναγνωρίσουν και να αλλάξουν τέ-

τοιες πεποιθήσεις. Η χρήση της αφηγηματικής προσέγγισης μπορεί επίσης να φανεί χρήσιμη ως προς αυτή την κατεύθυνση με την αποδόμηση των δυσλειτουργικών σκέψεων-ιστοριών και την «ανασυγγραφή» εναλλακτικών και προτιμώμενων ιστοριών.

Προτάσεις για το ρόλο της επαγγελματικής συμβουλευτικής και του προσανατολισμού στην αντιμετώπιση της ανασφάλειας και της επαγγελματικής εξουθένωσης

Το αίσθημα ασφάλειας που συμβάλλει στην ψυχική υγεία κλυδωνίζεται σε περιόδους οικονομικής κρίσης όπου όλα είναι ρευστά. Οι άνθρωποι νιώθουν ότι χάνουν τον έλεγχο (Ιακωβάκη, 2013).

Μια πρόταση για την αντιπαράθεση αυτής της εργασιακής ανασφάλειας που επικρατεί είναι η ανάπτυξη της εσωτερικής ασφάλειας του ατόμου. Θεωρείται ότι πλέον η σταθερότητα δεν βρίσκεται στην ίδια την εργασία, αλλά στο άτομο και στην προσπάθειά του να εξελιχθεί και να προσαρμοσθεί (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2001). Σ' αυτό μπορεί να συμβάλλει ο Ε.Π. ενδυναμώνοντας το δυναμικό και την αυτοπεποίθηση του πελάτη και βοηθώντας τον να αποκτήσει την απαιτούμενη κατάρτιση, να δικτυωθεί κοινωνικά, να διαχειρίζεται ο ίδιος τα θέματα της σταδιοδρομίας του και γενικά να καταστεί ευέλικτος, απασχολήσιμος και ευπροσάρμοστος στις αλλαγές. Μ' αυτόν τον τρόπο θα νιώθει ότι ασκεί κά-

ποιον έλεγχο στη ζωή του και ενδεχομένως να μειωθεί το άγχος του.

Ακόμα, χρήσιμη είναι και η ανάπτυξη σύγχρονων επαγγελματικών δεξιοτήτων για τη διατήρηση της εργασίας και τη μείωση των πιθανοτήτων απόλυσης.

Ωστόσο, σημαντική είναι και η προετοιμασία του ατόμου για το ενδεχόμενο απόλυσης και ο προσδιορισμός εκ των προτέρων διαφόρων εναλλακτικών διεξόδων ώστε να μειωθούν οι δυσμενείς ψυχολογικές συνέπειες που μπορεί να επιφέρει ένα τέτοιο γεγονός, γιατί όπως είπαμε, ο ρόλος του Ε.Π. είναι και προληπτικός.

Ο Ε.Π. στα σχολεία πρέπει να παρέχει διαπαιδαγώγηση που να περιλαμβάνει και καθοδήγηση για περιπτώσεις ενδεχόμενης αντιμετώπισης της ανεργίας (Καλαβά-Μυλωνά, 2004). Σύμφωνα με τον ενημερωτικό και προληπτικό ρόλο του θεσμού στα σχολεία, θα πρέπει, κατά τη γνώμη μου, να πραγματοποιούνται ενημερωτικά προγράμματα για τη σύγχρονη κατάσταση της αγοράς εργασίας και των τάσεων που επικρατούν στα εργασιακά περιβάλλοντα, έτσι ώστε οι μαθητές να αποφύγουν τις μη ρεαλιστικές προσδοκίες. Αυτό το προτείνω με σκοπό την πρόληψη της ψυχικής υγείας των μελλοντικών εργαζόμενων, καθώς όπως επισημαίνει η Cherniss (1992, όπως παρατίθεται στο Ξένου & Αντωνίου, 2008) για το «σοκ πραγματικότητας», το εργασιακό περιβάλλον και κυρίως η αναντιστοιχία μεταξύ προσδοκιών και πραγματικότητας προκαλεί στρες και οδηγεί το άτομο σε επαγγελματική εξουθένωση.

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι μία απάντηση διαρκείας απέναντι σε ένα χρόνιο στρες στην εργασία και ο τρόπος που θα διαχειριστεί το άτομο την κάθε στρεσογόνα εμπειρία είναι καθοριστικός για την εμφάνιση ή μη του φαινομένου (Maslach, 2001). Μια πρόταση ακόμα για τον Ε.Π. στα σχολεία, είναι και η ενημέρωση για το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης για προληπτικούς σκοπούς.

Οι εργαζόμενοι που βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση συχνά αισθάνονται απελπισμένοι, αδύναμοι να αλλάξουν τα πράγματα και θυμώνουν με τον εαυτό τους αλλά και με όσους θεωρούν υπεύθυνους για την κατάσταση που βιώνουν (Αντωνίου, 2007). Επομένως, σ' αυτό το πλαίσιο χρήσιμα μπορούν να φανούν και προγράμματα διαχείρισης θυμού στο να βοηθήσουν τα άτομα να ρυθμίσουν το στρες τους αποτελεσματικότερα (Locke, 2006).

Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης πρέπει αρχικά να εντοπιστούν οι πηγές από τις οποίες προέρχεται. Κάποιες στρατηγικές μείωσης του στρες είναι η εκμάθηση τεχνικών χαλάρωσης και τα προγράμματα σωματικής άσκησης. Οι τεχνικές ανάπτυξης της ανθεκτικότητας στο στρες είναι πολύ σημαντικές, καθώς όπως προαναφέρθηκε, οι εργαζόμενοι με υψηλά επίπεδα ανθεκτικότητας διαθέτουν ισχυρές αντιστάσεις στην επαγγελματική εξουθένωση (Αντωνίου, 2007).

Ωστόσο, για την πρόληψη και αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης απαιτούνται και οι κατάλληλες ενέργειες από την πλευρά των οργανι-

σμών, όπως η συμμετοχική λήψη αποφάσεων κ.λπ. (Κάντας, 1995 Αντωνίου, 2007). Επομένως, ο Ε.Π. θα μπορούσε να συμβάλλει με την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εργοδοτών για το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης και τις συνέπειές του τόσο στην ψυχική υγεία των εργαζομένων, όσο και στην επακόλουθη παραγωγικότητα του οργανισμού.

Προτάσεις για θεωρητικές προσεγγίσεις

Η οικονομική κρίση δεν μπορεί να αλλάξει από εμάς. Χρειάζεται όμως να βρεθούν τρόποι ώστε τα άτομα να είναι υγιή και ισορροπημένα μέσα σ' αυτή, να διατηρήσουν την ψυχραιμία τους σκεπτόμενα αισιόδοξα, αντικαθιστώντας τον αρνητικό τρόπο σκέψης με έναν περισσότερο ρεαλιστικό και επιβάλλοντας τη λογική σκέψη στη συναισθηματική αντίδραση του άγχους. Αυτό δεν σημαίνει μια θεωρητική ωραιοποίηση της κατάστασης, αλλά προσπάθεια ανεύρεσης πρακτικών λύσεων. Εστιάζοντας στη λύση πρακτικών προβλημάτων, εντοπίζοντας τις πραγματικές ανάγκες και παίρνοντας μέτρα, αυξάνεται η αίσθηση ελέγχου του ατόμου (Ιακωβάκη, 2013).

Μια πρόταση συναφής με την παραπάνω θεώρηση είναι η εφαρμογή της προσέγγισης που εστιάζεται στη λύση και των τεχνικών της όπως είναι η ερώτηση για το θαύμα, οι ερωτήσεις διαβάθμισης και άλλες, στα πλαίσια της επαγγελματικής συμβουλευτικής. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η

συζήτηση με τον πελάτη δεν πρέπει να εστιάζεται στο «πρόβλημα», αλλά να προσανατολίζεται στο μέλλον και στην υποβοήθησή του στο να βρίσκει λύσεις, «εξαιρέσεις» από το πρόβλημα, να δει τί συμβαίνει καλά, τί «λειτουργεί», τί είναι αυτό που τον βοηθάει να ανταπεξέρχεται παρό τα προβλήματά του ώστε να τον προτρέψουμε να συνεχίσει να το κάνει και αντιθέτως αν κάτι που κάνει δεν «λειτουργεί» να σταματήσει να το κάνει.

Η προσέγγιση που εστιάζεται στη λύση έχει και το πλεονέκτημα ότι είναι βραχεία και συνεπώς οικονομικά συμφέρουσα για τους πελάτες εν μέσω κρίσης.

Μια εξίσου χρήσιμη, κατά τη γνώμη μου, προσέγγιση που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο σύμβουλος Ε.Π. για να προωθήσει την ψυχική υγεία των πελατών του εν μέσω οικονομικής κρίσης, είναι και η Θεωρία του Τυχαίου, καθώς με τη βοήθεια αυτής της προσέγγισης, ο πελάτης μπορεί να ανακαλύψει και να αξιοποιήσει μονοπάτια που πριν δεν «έβλεπε» και να μετασχηματίσει απρόοπτες καταστάσεις σε επαγγελματικές ευκαιρίες.

Ανάπτυξη Ανθεκτικότητας

Σύμφωνα με την εισήγηση της Σιδηροπούλου-Δημακάκου στο Κυπροελλαδικό συνέδριο 2012, φαίνεται ότι στην εποχή της οικονομικής κρίσης, ο θεσμός της επαγγελματικής συμβουλευτικής και του προσανατολισμού θα αποτελέσει εργαλείο προσωπικής ευελιξίας και ενδυνάμωσης της ανθρώπι-

νης αξιοπρέπειας. Σ' αυτή την ενδυνάμωση συμβάλλει και η ανάπτυξη της «ανθεκτικότητας» που είναι η ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει τις αντιξοότητες και είναι κάτι που δομείται κι όχι κάτι με το οποίο γεννιόμαστε ή όχι. Άτομα με χαμηλό βαθμό ανθεκτικότητας είναι πιο ευπρόσβλητα στο άγχος.

Μπορούμε να γίνουμε πιο ανθεκτικοί προάγοντας τη θετικότητα στο χώρο εργασίας, αποκτώντας νόημα στη δουλειά μας, ανακαλύπτοντας ένα στόχο ζωής και καλλιεργώντας σχέσεις. Υιοθετώντας το γέλιο νιώθουμε καλύτερα. Τα πνευματικά διαλείμματα (π.χ. προσευχή, σκέψη ενός ιδανικού τόπου ή ενός ανθρώπου που αγαπάμε, διαλογισμός κ.α.) και το να βρούμε κάτι να εκτιμάμε βοηθάνε.

Οι σύμβουλοι πρέπει κι αυτοί να αναπτύξουν την ανθεκτικότητα και την ψυχική τους υγεία, τόσο για να ανταποκριθούν στον απαιτητικό τους ρόλο, όσο και για να μεταδώσουν αυτή τη στάση και στους πελάτες τους. Η ευτυχία των συμβούλων συμβάλλει και στην ευτυχία και στήριξη των πελατών. Όταν οι σύμβουλοι νιώθουν καλύτερα, μπορούν να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό στους πελάτες τους.

Κοινωνική υποστήριξη

Καθοριστικός παράγοντας για τη στήριξη της ψυχικής υγείας του ατόμου σε καταστάσεις οικονομικής κρίσης φαίνεται να είναι και η οικογενειακή του κατάσταση. Μελέτες δείχνουν ότι η ύπαρξη συζύγου ή σταθερού συντρό-

φου μπορεί να αποτελέσει όχι μόνο συναισθηματικό στήριγμα, αλλά και χειροπιαστή βοήθεια για την αντιμετώπιση των οικονομικών αναγκών μέσω της οικονομικής συμβολής του (Μπούρας & Λύκουρας, 2011).

Η προστασία και στήριξη που προσφέρει η ελληνική οικογένεια στα άνεργα παιδιά της, συμβάλλει καθοριστικά στην πρόληψη της περιθωριοποίησής τους, με ό,τι αυτό συνεπάγεται (Καλαβά-Μυλωνά, 2004).

Πολύ βοηθητική επίσης, μπορεί να αποδειχθεί για κάποιον άνεργο και η κοινωνική υποστήριξη από άλλους άνεργους, καθώς θα υπάρχει μεγαλύτερη αλληλοκατανόηση της συναισθηματικής τους κατάστασης, αλλά και ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών τόσο για την αντιμετώπιση των προβλημάτων ψυχικής υγείας που προκύπτουν από τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης, όσο και για τρόπους αναζήτησης εργασίας κ.λπ.

Όσον αφορά τους εργαζομένους, έχει βρεθεί ότι η δυνατότητά τους να συζητούν τα προβλήματά τους με άλλα μέλη του οργανισμού και να διορθώνουν πιθανές διαστρεβλώσεις στον τρόπο που αντιμετωπίζουν κάποια πράγματα είναι ιδιαίτερα σημαντική για την πρόληψη και αντιμετώπιση των προβλημάτων τους, καθώς και για τη μείωση του εργασιακού στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Σ' αυτό βοηθούν ακόμα και οι εξωεργασιακές δραστηριότητες και συναντήσεις μεταξύ τους (Αντωνίου, 2007).

Επομένως, μια πρόταση για τους συμβούλους Ε.Π. θα μπορούσε να είναι η διοργάνωση και διεξαγωγή ομα-

δικής συμβουλευτικής την οποία θα συντονίζει ο ίδιος, όπου οι εργαζόμενοι-συνάδερφοι θα μπορούν να συζητούν για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην εργασία τους, προωθώντας έτσι την ψυχική τους υγεία, αλλά και βρίσκοντας λύσεις στα διάφορα ζητήματα που τους απασχολούν. Βέβαια η υποστήριξη μεταξύ των συναδέλφων μπορεί να πάρει και μορφή διαβουλεύσεων ή να οργανωθεί από τους ίδιους.

Τα οφέλη της κοινωνικής υποστήριξης είναι πολλά. Συνεπώς θα ήταν καλό ο σύμβουλος να συζητάει με τους πελάτες το θέμα των κοινωνικών τους επαφών και να ανακαλύπτουν μαζί τα οφέλη της κοινωνικής δικτύωσης, όπως είναι μεταξύ άλλων και η «προσωπική αγορά εργασίας» η οποία αφορά στις επαγγελματικές ευκαιρίες που του

προσφέρονται λόγω των προσωπικών του διασυνδέσεων, γνωριμιών αλλά και των νέων επαφών που μπορεί να δημιουργήσει. Ο σύμβουλος θα μπορούσε να βοηθήσει τους πελάτες να διευρύνουν το κοινωνικό τους δίκτυο.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, αν και τα οφέλη στην ψυχική υγεία των ατόμων που πλήττονται από την οικονομική κρίση μπορούν να προκύψουν κυρίως από δράσεις της πολιτείας, ο ρόλος της επαγγελματικής συμβουλευτικής και του προσανατολισμού είναι σημαντικός και μπορεί να συνεισφέρει στην πρόληψη και αντιμετώπιση των προβλημάτων ψυχικής υγείας με τη χρήση κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αναγνωστόπουλος, Δ.-Κ., & Σουμάκη, Ε. (2012). Οι επιπτώσεις της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης στην ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων. *Ψυχιατρική*, 23(1), 13-14.
- Αντωνίου, Α.-Σ. (2007). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: Αίτια, επιπτώσεις και τρόποι αντιμετώπισης. Στο Α.-Σ. Αντωνίου (Επιμ.), *Ψυχολογία υγείας στο χώρο εργασίας* (σε.185-216). Αθήνα: Π.Χ. Πασχαλίδης.
- Γιωτάκος, Ο. (2010). Οικονομική κρίση και ψυχική υγεία. *Ψυχιατρική*, 21(3), 195-204.
- Ιακωβάκη, Π. (7/1/2013). Οικονομική κρίση και ψυχική υγεία: Αναζητώντας Λύσεις. *Εταιρία Κοινωνικής Ψυχιατρικής και Ψυχικής Υγείας*. Στο *Amfissa Press*. Ανακτήθηκε 14/1/2013 από: <http://www.amfissapress.gr/index.php/ellada-kosmos-link-2/ygeia/7800-7800>
- Καλαβρά-Μυλωνά, Ν. (2004). Η συμβολή του επαγγελματικού προσανατολισμού στην αντιμετώπιση της ανεργίας. (Ανακοίνωση στο Β' Εργαστήριο). *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 70-71, 121-125.
- Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική – βιομηχανική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραϊσκου, Α., Μαλλιαρού, Μ., & Σαράφης, Π. (2012). Οικονομική κρίση: Επίδραση στην υγεία των πολιτών και επιπτώσεις στα συστήματα υγείας. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 4(2), 49-54.

- Κασσωτάκης, Μ. (2009). Η πρόσφατη οικονομική κρίση και ο ρόλος του επαγγελματικού προσανατολισμού. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 88-89, 12-13.
- Knifton, L., Watson, V., den Besten, H., Gründermann, R., & Dijkman, A. (χ.χ.). R. Sochert (Επιμ.), *Οδηγός για την προαγωγή της ψυχικής υγείας στον εργασιακό χώρο-Εγχειρίδιο Εργοδοτών*. Γραμματεία Ευρωπαϊκού Δικτύου για την Προαγωγή της Υγείας στους Εργασιακούς Χώρους – ENWHP.
- Κυριόπουλος, Γ. (2012). *Πολιτική και Οικονομία της Κρίσης και Ψυχική Υγεία*. Τομέας Οικονομικών της Υγείας. Εθνική Σχολή Δημόσιας Υγείας. Ανακτήθηκε 18/1/2013 από: http://www.esdy.edu.gr/files/009_Oikonomikon_Ygeias/Πολιτική και Οικονομία της Κρίσης και Ψυχική Υγεία Φεβρουάριος 2012.pdf
- Locke, E.-A. (2006). Αντιμετώπιση του στρες μέσω της λογικής. Στο Α.-Σ. Αντωνίου & C.-L. Cooper (Επιμ.), *Αποτελεσματική διαχείριση εργασιακού στρες (stress management)* (σσ. 151-170). Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2005). Ανεργία και ψυχολογικό ευ ζην. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 72-73, 96-116.
- Μαλλιάρου, Μ., & Σαράφης, Π. (2012). Οικονομική κρίση. Τρόπος επίδρασης στην υγεία των πολιτών και στα συστήματα υγείας. *Το βήμα του Ασκληπιού*, 11(1), 202-212.
- Maslach, C. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 14, 1-25.
- McLeod, J. (2005). *Εισαγωγή στη συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπούρας, Γ., & Λύκουρας, Α. (2011). Η οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις της στην ψυχική υγεία. *Εγκέφαλος*, 48, 54-61.
- Ξένου, Μ., & Αντωνίου Α.-Σ. (2008). Επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης στα επίπεδα γενικής υγείας των εργαζομένων και τις στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες. Στο Α.-Σ. Αντωνίου (Επιμ.), *Βurnout-σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης* (σσ. 289-303). Αθήνα: University Studio Press.
- Οικονόμου, Μ., Πέππου, Α.-Ε., Λουκή, Ε., Κομπορόζος, Α., Μέλλου, Α., & Στεφανής, Κ. (2012). Γραμμή βοήθειας για την κατάθλιψη: Αναζήτηση βοήθειας σε περίοδο οικονομικής κρίσης. *Ψυχιατρική*, 23(1), 13-14.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (7-8/12/2012). *Η επαγγελματική και προσωπική ενδυνάμωση του συμβούλου με στόχο την ανταπόκρισή του στις σύγχρονες προκλήσεις*. Εισήγηση στο Κυπριοελλαδικό Συνέδριο Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής 2012, Κύπρος.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2001). Ανάπτυξη δεξιοτήτων σταδιοδρομίας: Μια νέα προσέγγιση της εφαρμογής του επαγγελματικού προσανατολισμού. Στο ανθολόγιο: Ν. Φακιολάς, Μ. Κασσωτάκης & Π. Μπερσίμης (Επιμ.), *Εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην αυγή του 21ου αιώνα* (σσ. 63-73). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού.
- Τσιάντου, Β., & Κυριόπουλος, Γ. (2010). Η οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις της στην υγεία και την ιατρική περίθαλψη. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 27(5), 834-840.

*Νίκων Κοτσόβολης**

**Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ
ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΚΑΙ Η ΕΠΑΡΚΕΙΑ
ΤΩΝ ΑΣΚΟΥΝΤΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ**

Η παγκοσμιοποίηση σαν ευρύτερο φαινόμενο και ειδικότερα η πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία έχουν καταστήσει τις παραδοσιακές θεωρίες συμβουλευτικής αλλά και τη βασική εκπαίδευση των Συμβούλων ανεπαρκείς για τη διαχείριση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν άτομα πολιτισμικών και εθνικών μειονοτήτων.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης –εξ ορισμού κρίσιμος και καταλυτικός– θα πρέπει να αναβαθμιστεί ώστε να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικών χαρακτηριστικών του κοινωνικού γίνεσθαι.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να περιγράψει την ελληνική πραγματικότητα και τις απαραίτητες προϋποθέσεις για μια αποτελεσματική και με όραμα εφαρμογή της συμβουλευτικής αλλά και να αναδείξει τις δυνατότητες που ανακύπτουν μέσα από το χώρο της εκπαίδευσης έτσι ώστε να συμβάλει και αυτή αποφασιστικά στην αντιμετώπιση των νέων προκλήσεων που αντιμετωπίζει η κοινωνία μας.

Λέξεις κλειδιά: πολυπολιτισμικότητα, εκπαίδευση, συμβουλευτική.

*Nikon Kotsovolis**

**THE CONTEMPORARY MULTICULTURAL REALITY IN GREEK
SCHOOLS AND THE COMPETENCE OF COUNSELLORS***

Globalization as a wider phenomenon and especially multiculturalism characterizing the contemporary Greek society have made the traditional counselling theories and the counsellors' initial training inadequate for the management of problems faced by members of cultural and ethnic minorities. The role of education –critical and catalytic, by definition– should be enhanced so as to create the conditions for the acceptance and recognition of pluralism and diversity as essential features of social being. The present paper aims to describe Greek reality and the conditions needed for effective and visionary counselling as well as to highlight the potentials emerging from the educational domain in order to help our society respond effectively to the new challenges posed.

Key words: multiculturalism, education, counselling.

* Ο Ν.Κ. είναι εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – Σύμβουλος Σ.Ε.Π., 68ο Γυμνάσιο Αθήνας (MA in Education, Roehampton University, London, ΠΕΣΥΠ, ΑΣΠΑΙΤΕ). Επικοινωνία: Λόρδου Βύρωνος 36, Νέα Ιωνία, 14232, τηλ. 210 2581792, 6977289559. E-mail: nkotsovolis66@yahoo.gr

Εισαγωγή

Τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια η χώρα μας έχει γίνει αποδέκτης μεγάλου αριθμού νόμιμων αλλά και παράνομων μεταναστών, οι οποίοι προσέρχονται από ένα εντελώς διαφορετικό πολιτισμικό και κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον όσον αφορά τόσο στις συνήθειες, τη φιλοσοφία και στάση ζωής, όσο και στις θρησκευτικές και πολιτικές πεποιθήσεις, τις αξίες, την κουλτούρα και ενδεχομένως τη φυλή και την εθνότητα καταγωγής. Υπάρχουν επίσης πολιτισμικές μειονότητες, τα μέλη των οποίων αν και ανήκουν στην κυρίαρχη ελληνική κουλτούρα, εντούτοις διαφοροποιούνται σε πολύ μεγάλο βαθμό σε ουσιαστικά ζητήματα (Κλεφτάρας, 2008). Ο συνδυασμός αυτός έχει οδηγήσει στη μετατροπή της κοινωνίας μας σε πολυπολιτισμική με όλα τα χαρακτηριστικά που αυτό συνεπάγεται (Αρβαντίδου, 2007; Δανιήλ, 2004; Παπαχρήστου, 2007).

Μέσα στην παραπάνω διαμορφωθείσα νέα πραγματικότητα, σημαντικός είναι ο ρόλος που καλείται να παίξει η εκπαίδευση, η οποία θα πρέπει να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικών χαρακτηριστικών του κοινωνικού γίνεσθαι (Πανελλήνια Ένωση Συμβούλων, 2009). Το ελληνικό σχολείο θα πρέπει να αποδεχτεί την πρόκληση που αποτελεί η παρουσία μεγάλου αριθμού αλλόγλωσσων μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και να φροντίσει για την προσαρμογή και την ομαλή ένταξή τους στο νέο περιβάλλον (Τσένου, 2010).

Οι παραπάνω στόχοι φυσικά επηρεάζουν και τη συμβουλευτική προς μια διαπολιτισμική κατεύθυνση, η οποία γίνεται όλο και πιο αναγκαία «ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στους κοινωνικούς όρους της πολυπολιτισμικής συνύπαρξης» (Παπαχρήστου, 2007: 406). Η παγκοσμιοποίηση, σαν ευρύτερο φαινόμενο, αλλά και η πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία ειδικότερα, έχουν καταστήσει τις παραδοσιακές θεωρίες συμβουλευτικής αλλά και τη βασική εκπαίδευση - επιμόρφωση των Συμβούλων ανεπαρκείς για τη διαχείριση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν άτομα πολιτισμικών και εθνικών μειονοτήτων.

Χαρακτηριστικά της ένταξης των αλλοδαπών στην ελληνική κοινωνία

Στην Ελλάδα υπάρχουν δύο «ιστορικές μειονότητες», οι Μουσουλμάνοι και οι Αθίγγανοι (Πανταζής, 2003). Σε αυτές τις δύο εθνοτικές-πολιτισμικές ομάδες, μετά το 1980 και κυρίως στη δεκαετία του 1990, προστέθηκαν και άλλες ομάδες πληθυσμών από χώρες όπως η Πολωνία, το Πακιστάν, οι Φιλιππίνες, η Αλβανία και άλλες, ανεβάζοντας τον αριθμό των ατόμων από ξένες χώρες σε πάνω από 1.000.000. Αν σε αυτούς προσθέσουμε και τους παλιννοστούντες, τότε αντιλαμβανόμαστε ότι ο κοινωνικοπολιτισμικός χάρτης της χώρας μας έχει μεταβληθεί σημαντικά (Πανταζής, 2003).

Στη χώρα μας, η οποία δεν ήταν κα-

τάλληλα προετοιμασμένη για να αντιμετωπίσει ανάλογες καταστάσεις, έχουν παρατηρηθεί φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού σε πολλές από τις πληθυσμιακές ομάδες που αναφέραμε. Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού δε είναι ιδιαίτερα σύνθετη καθώς «δεν αναφέρεται μόνο στα φαινόμενα της ανισότητας, της φτώχειας και της αποστέρησης αλλά γενικότερα στον εγκλωβισμό ατόμων ή ομάδων σε πολυδιάστατες διαδικασίες και ανατροφοδοτούμενους μηχανισμούς αναίρεσης των ατομικών επιλογών και κοινωνικών τους δικαιωμάτων, κοινωνικής περιθωριοποίησης και στιγματισμού, εισοδηματικής υστέρησης, εκπαιδευτικών και μορφωτικών περιορισμών, κοινωνικών και επαγγελματικών αδιεξόδων» (Φακιδόλας, 2004: 604). Χαρακτηριστική είναι η αναφορά των Γιατρών Χωρίς Σύνορα στις δυσμενείς συνθήκες προσαρμογής των αλλοδαπών στην ελληνική πραγματικότητα, οι οποίες τελικά λειτουργούν ως αιτιολογικοί παράγοντες εκδήλωσης ψυχοπαθολογίας (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2003). Η πολιτισμική αλλαγή που υφίστανται κάτω από την επίδραση μιας διαφορετικής κουλτούρας στην επικοινωνία, στην εργασία, στον τρόπο ζωής και στη γλώσσα καθώς και η βίαια προσαρμογή τους στις συνθήκες του τόπου και της διαμονής τους, η ματαιώση των προσδοκιών τους, οι προσωπικοί τους φόβοι, η ξενοφοβία και ο ρατσισμός που υπάρχει, τους οδηγούν σε απόσυρση, ψυχοκοινωνική μειονεξία και διαταραχή της ψυχικής τους ισορροπίας. «Χωρίς το δικαίωμα επιλογής για εργασία και με έντονο το πρόβλημα της επιβίωσης, δεν

έχουν την δυνατότητα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και νιώθουν ότι δεν έχουν το δικαίωμα να εκφράσουν την θλίψη τους για τις απώλειες που έχουν υποστεί, ενώ πολλές φορές νιώθουν ντροπή για το ότι δεν μπόρεσαν να μείνουν στη χώρα τους και νιώθουν αναγκασμένοι να δεχθούν μια πραγματικότητα αποκλεισμού από τις καλές συνθήκες εργασίας, από αξιοπρεπείς συνθήκες διαβίωσης, από την εκπαίδευση για τα παιδιά τους, από κεκτημένα δικαιώματα» (Μπουφίδης, 2000 στο Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2003: 402).

Μέσα σε ένα περιβάλλον σαν αυτό που προαναφέραμε είναι εύκολο να αντιληφθεί κανείς τον σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης, η οποία απαιτείται να βρίσκεται στην υπηρεσία της παροχής ίσων ευκαιριών και στην καλλιέργεια των δυνατοτήτων όλων των μαθητών (Pather, 2006), συμβάλλοντας έτσι στην προσπάθεια εξάλειψης κάθε εμποδίου σε σχέση με τη μάθηση (Forde et al., 2005) και προωθώντας αποτελεσματικά την αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας (Ευαγγέλου, 2007).

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη νέα ελληνική πραγματικότητα

Το εκπαιδευτικό τοπίο της χώρας μας δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστο από τα παραπάνω με αποτέλεσμα τη μεταβολή της μορφής του κάτω από την επίδραση δύο βασικών παραγόντων: την υπογεννητικότητα του ελληνικού πληθυσμού και την διαρκώς αυξανόμενη παρουσία αλλο-

δατών μαθητών στα σχολεία, οι οποίοι υπερβαίνουν το 10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού (Μπενέκος, 2007) και έχουν διαφορετική κουλτούρα και γλώσσα (Δούβλη, 2004; Πανταζής, 2003).

Θέματα φυλής και κουλτούρας, με τη γενικότερη έννοια του όρου, αποκτούν ιδιαίτερη σημασία σε κάθε επίπεδο του σημερινού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Cross, 2003). Με δεδομένο ότι η κουλτούρα εμπεριέχει ένα σύνολο εννοιών, όπως φυλή, γεωγραφική προέλευση, θρησκεία, κοινωνικοοικονομική τάξη, φύλο, επάγγελμα, ηλικία, αναπηρίες κ.λπ., έχει τεράστια επίδραση στη συμπεριφορά και στη διαδικασία μάθησης των μαθητών (Pollard et al., 2005).

Δεν θα πρέπει, κατά συνέπεια, να θεωρούμε αυτονόητη και δεδομένη την αντίληψη του κόσμου και της πραγματικότητας καθώς και τα δύο συνδέονται στενά με την κουλτούρα και το πολιτισμικό πλαίσιο. Ως κουλτούρα ορίζεται: «το σύνολο των ρητών και άρρητων, συνειδητών και ασυνειδητών κατευθυντήριων γραμμών που κληρονομούν οι άνθρωποι ως μέλη μιας συγκεκριμένης οικογένειας, θρησκείας, επαγγέλματος ή άλλων κοινωνικών ομάδων» (Owen, 1996 στο Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2003: 400). Έννοιες όπως αυτή της κοινωνικής και προσωπικής ταυτότητας καθώς και της γλώσσας, των αξιών και των πεποιθήσεων διαμορφώνουν την «κοσμοθεωρία» του ατόμου και άρα τον ψυχολογικό προσανατολισμό του στη ζωή. Αυτές οι έννοιες δημιουργούν την υποκειμενική πραγματικότητα μέ-

σα από την οποία ο καθένας μας αντιλαμβάνεται τον κόσμο και ερμηνεύει τα γεγονότα και σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να θεωρούνται δεδομένες (Κλεφτάρas, 2008).

Το γεγονός βέβαια ότι ένα άτομο ανήκει σε μια συγκεκριμένη πολιτισμική ομάδα δεν σημαίνει απαραίτητα ότι τα χαρακτηριστικά του ταυτίζονται απόλυτα με αυτά των υπολοίπων μελών της ομάδας. Μεταξύ των ατόμων μιας πολιτισμικής ομάδας υπάρχουν αυτονόητα σημαντικές ατομικές διαφορές καθώς η εθνότητα και η κουλτούρα δεν είναι από μόνες τους ικανές να αποκαλύψουν πλήρως τις στάσεις, τις αξίες, τις εμπειρίες του ατόμου (Κλεφτάρas, 2008). Οι μικρότερες υποομάδες που συγκροτούν κάθε μεγάλη πολιτισμική ομάδα χαρακτηρίζονται από τη δική τους κουλτούρα και μόνο εν μέρει υιοθετούν τις αξίες της κυρίαρχης κουλτούρας στην οποία ανήκουν (Κλεφτάρas, 2009).

Σαν αποτέλεσμα και με δεδομένο το γεγονός ότι διαφορετικές κουλτούρες δημιουργούν διαφορετικό τρόπο σκέψης και αντιμετώπισης γεγονότων και καταστάσεων (Edwards, 2002), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται να παραιτηθεί από τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές μεθόδους και να αναπτύξει ένα νέο χαρακτήρα, ο οποίος αποδέχεται τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή καθώς και τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες και ανάγκες του (Πανταζής, 2003). «Με αφετηρία την ετερότητα των μαθητών και το δικαίωμα όλων για ίσες ευκαιρίες στη μάθηση, ο σημερινός εκπαιδευτικός καλείται να αναζητήσει τις αποτελεσματικό-

τερες μεθοδολογικές προσεγγίσεις ώστε να βοηθήσει τους μαθητές του να αναπτύξουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις ικανότητές τους και να τους καταστήσει πολίτες ικανούς να ζήσουν σε ένα μεταβαλλόμενο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον» (Παπαγεωργίου & Μαλιγκούδη, 2008: 75)

Εκπαιδευτικοί οι οποίοι επηρεάζονται από το φύλο των μαθητών, την καταγωγή τους, την κοινωνική τους τάξη ή ακόμη και από τα ονόματά τους μπορεί να οδηγηθούν σε μια τάση να αντιμετωπίζουν τους μαθητές με διαφορετικούς τρόπους, που με τη σειρά του οδηγεί τους μαθητές σε διαφορετική απόδοση, φαινόμενο το οποίο είναι γνωστό ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία (Pollard et al., 2005).

Αντίθετα, «ο ρόλος της εκπαίδευσης συνίσταται στο να εφοδιάζει τα παιδιά και τους εφήβους με το πολιτιστικό υπόβαθρο που θα τους επιτρέψει, κατά το μέτρο του δυνατού, να αποκωδικοποιούν τις αλλαγές που πραγματοποιούνται. Αυτό προϋποθέτει την ικανότητα να ταξινομούν το πλήθος των πληροφοριών, έτσι ώστε να μπορούν να τις ερμηνεύουν καλύτερα και να τοποθετούν τα γεγονότα σε ένα συγκροτημένο ιστορικό σύνολο» (Unesco, 1999: 98). Η εκπαίδευση δεν είναι απλά μια προέκταση του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος αλλά πρόκειται για την κυρίαρχη –μαζί με την οικογένεια– κοινωνική συνιστώσα. «Είναι ο χώρος, δηλαδή, μέσα στον οποίο κατασκευάζονται, νομιμοποιούνται, αναγνωρίζονται, ριζοσπαστικοποιούνται, μεταβιβάζονται και διακινούνται ή αντίθετα μεταβάλλονται,

υποτιμώνται και περιθωριοποιούνται οι διάφορες “πολιτισμικές ταυτότητες”» (Νικολάου, 2008: 38). Σκοπός του σχολείου είναι να βοηθήσει στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας στην οποία όλοι απολαμβάνουν εκτίμηση, όλοι αποδέχονται την υπευθυνότητα για τον εαυτό τους και τους άλλους και όλοι βιώνουν επιτυχία και ευτυχία (Μυλώσης & Πατσούρη, 2005).

Οι μαθητές μέσα από την εκπαίδευσή τους στο σχολείο πρέπει να μάθουν να επιτυγχάνουν στον ακαδημαϊκό τομέα, να συνεργάζονται, να συνεισφέρουν εποικοδομητικά στην οικογένειά τους και στο κοινωνικό σύνολο, να δέχονται και να σέβονται εθνικές ή θρησκευτικές διαφορές, να νοιάζονται για τους άλλους και για τον πλανήτη, να έχουν κριτική σκέψη και να είναι αποτελεσματικοί στη λήψη αποφάσεων (Μυλώσης & Πατσούρη, 2005). Ο μαθητής ο οποίος έχει διαμορφώσει διαπολιτισμική συνείδηση είναι αφενός εξοπλισμένος με το πολιτισμικό κεφάλαιο της πατρίδας του και αφετέρου έχει την ικανότητα να υιοθετεί επιπλέον στοιχεία από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς και την ετοιμότητα να ενταχθεί δημιουργικά σε αυτά. Στόχος επομένως του εκπαιδευτικού είναι να υποστηρίξει την ομαλή σχολική ένταξη και να προετοιμάσει έτσι την κοινωνική ένταξη των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση και να τους δώσει τη δυνατότητα να αποκτήσουν επικοινωνιακή επάρκεια και συναισθηματική ασφάλεια στο νέο κοινωνικό περιβάλλον (Ξωχέλης, 2008). Φυσικά η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να στο-

χεύει στη διαμόρφωση μιας νέας νοοτροπίας που σέβεται τα πολιτισμικά γνωρίσματα των μεταναστών και τα θεωρεί γόνιμα και εποικοδομητικά για την εξέλιξη της κοινωνίας και όχι να περιορίζεται στη διδασκαλία του μαθήματος (Μάρκου, 1996 στο Χατζη-χρήστου κ.ά., 2005).

Θα πρέπει να γίνει σαφές ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τις μειονότητες και την εκπαίδευσή τους αλλά απευθύνεται και στα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας κινούμενη στο πλαίσιο μιας «παιδαγωγικής για όλους» (Κεσίδου, 2008; Πανελλήνια Ένωση Συμβούλων, 2009) καθώς το σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον της ελληνικής εκπαίδευσης επηρεάζει εξίσου τόσο τους γηγενείς μαθητές όσο και εκείνους που προέρχονται από διαφορετικά πολυπολιτισμικά πλαίσια (Τολούδη, 2008).

«Η παρέμβαση της εκπαίδευσης με προβολή θετικών στοιχείων από τους διάφορους πολιτισμούς των μαθητών δημιουργεί προοπτικές για περιορισμό της ξενοφοβίας και άμβλυνση των διαφορών. Υιοθετώντας μάλιστα το μοντέλο της διαπολιτισμικής προσέγγισης, τα νεαρά άτομα θα ενστερνισθούν αρχές που θα δημιουργήσουν τις βάσεις εκείνες που θεωρούνται προϋποθέσεις για ειρηνική συνύπαρξη των λαών, μέσα και έξω από το κράτος και οι οποίες θα γίνουν σε τελευταία ανάλυση γέφυρα επικοινωνίας και αλληλοκατανόησης» (Μπενέκος, 2007: 62-63). Έτσι, ανεξάρτητα με το αν σε μια σχολική τάξη υπάρχει διαφοροποίηση όσον αφορά τις κουλτούρες των μαθητών, η προσφερόμενη

εκπαίδευση θα πρέπει να βασίζεται σε πολυπολιτισμικές αρχές, εξαφανίζοντας στερεότυπα και επιτρέποντας στους μαθητές να εξερευνήσουν κουλτούρες διαφορετικές από τις δικές τους αποκτώντας σεβασμό και εκτίμηση για άλλους ανθρώπους και μαθαίνοντας από τις αξίες και τις παραδόσεις τους (Gereluk & Race, 2007; Sturz & Kleiner, 2005).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση έχει αναπτυχθεί ως όρος και ως παιδαγωγική κίνηση με σκοπό να ενισχύσει την εκπαιδευτική ισότητα για όλους τους μαθητές (Banks & McGee-Banks, 1995). Η πολυπολιτισμικότητα, με αυτή την έννοια, περιλαμβάνει τον όρο «σεβασμός» όσον αφορά την αποδοχή της διαφορετικότητας της κουλτούρας και το δικαίωμα των άλλων να είναι διαφορετικοί (Τρέσσου, 2001). «Οι μαθητές σε πολυπολιτισμικές τάξεις χρειάζονται εκπαιδευτικούς με θετική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα. Αυτό σημαίνει την υιοθέτηση μιας πολυπολιτισμικής προοπτικής και την καθιέρωση μιας πολυπολιτισμικής συμπεριφοράς στη τάξη» (Δούβλη, 2004: 8).

Θα πρέπει να παραδεχτούμε βέβαια ότι δεν είναι πάντα εύκολο να είσαι πολυπολιτισμικός καθώς η πρόθεση να κάνεις κάτι διαφέρει σημαντικά από την ικανότητα να το κάνεις (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008). Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η απόκτηση και η άσκηση μιας σειράς ικανοτήτων μέσα από μια κατάλληλα διαμορφωμένη εκπαίδευση, προσανατολισμένη σε διαπολιτισμικές αρχές (Κεσίδου, 2008). Οι αρχές αυτές, όπως τις ανα-

φέρει ο Essinger, είναι επιγραμματικά οι παρακάτω: (α) η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, (β) η εκπαίδευση για αλληλεγγύη, (γ) η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό και (δ) η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης (Essinger, 1991 στο Κεσίδου, 2007). Εάν δε αυτές συνδυαστούν με τα τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως τα ορίζει ο Δαμανάκης (2000 στο Κεσίδου, 2008): (α) αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών (β) αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και (γ) αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, τότε μπορούμε να μιλάμε για σωστή και με όραμα διαχείριση του σύγχρονου πολυπολιτισμικού μοντέλου.

Ο ρόλος της συμβουλευτικής και η επάρκεια των Συμβούλων

Η πολιτισμική και πολυπολιτισμική διάσταση ενυπάρχει μέσα στη συμβουλευτική και θα πρέπει να τη διαπνέει (Κλεφτάρας, 2009). Στην εκπαίδευση ειδικότερα τονίζεται η σημασία της διαπροσωπικής σχέσης μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού, το επίπεδο της οποίας είναι καταλυτικό για την εκπαιδευτική και συμβουλευτική διαδικασία (Κλεφτάρας, 2009).

Βασικό βήμα για τη σωστότερη προετοιμασία των Συμβούλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού –θεσμός που παρά τα προβλήματα που αντιμετωπίζει προσπαθεί να βρει το δρόμο του και στη χώρα μας– είναι η

διερεύνηση νέων στρατηγικών ώστε να πετύχουν τουλάχιστον το μίνιμουμ της επάρκειας και ικανότητας που απαιτείται για να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις του ρόλου τους. Δεδομένου ότι ο χώρος της εκπαίδευσης είναι αυτός που θέτει τα θεμέλια για μια σωστή επιλογή καριέρας, οι Σύμβουλοι και οι εκπαιδευτικοί γενικότερα θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν τις αλλαγές που έχουν επέλθει έτσι ώστε να προετοιμάσουν κατάλληλα τη νέα γενιά.

«Τα κεντρικά στοιχεία της πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής είναι αφενός η σημασία της πολιτισμικής συνείδησης και του σεβασμού της πολιτισμικής ομάδας κάποιου και αφετέρου η αναγνώριση ότι κάθε πολιτισμικά κατάλληλη παρέμβαση θα πρέπει πιθανώς να περιλαμβάνει, ως απαραίτητο μέρος της, τόσο το ίδιο άτομο όσο και την οικογένεια, την ομάδα και την γειτονιά» (Κλεφτάρας, 2009: 21). Οι παρεμβάσεις, για το λόγο αυτό, θα πρέπει να είναι πολλαπλές και πολυεπίπεδες για να στηριχτεί οποιαδήποτε ατομική αλλαγή (Holcomb-McCoy, 2003).

Δεδομένου ότι κάθε άτομο αποτελεί την συνισταμένη ενός μείγματος διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων αναφοράς, η κατανόηση των πλαισίων αυτών είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική άσκηση του έργου του Συμβούλου (Κλεφτάρας, 2009). Η αναγνώριση της ανάγκης για πολιτισμική συνειδητοποίηση είναι το πρώτο βήμα για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας του Συμβούλου (Παπαχρήστου, 2007) καθώς εργάζεται με πολιτισμικά διαφορετικούς πελάτες και άρα πρέπει να εκπαιδευ-

τεί ώστε να προσεγγίζει με σεβασμό τη διαφορετικότητα, συνειδητοποιώντας τις προσωπικές του προκαταλήψεις και στερεότυπα (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2003). Η απόκτηση πολιτισμικής ταυτότητας του πελάτη θα επιτευχθεί μόνο μέσα από την ταυτόχρονη ανάπτυξη της πολιτισμικής ταυτότητας του Συμβούλου, ο οποίος συνήθως ανήκει στην κυρίαρχη πολιτισμικά κουλτούρα και πολλές φορές δεν έχει επίγνωση των δικών του πολιτισμικών προκαταλήψεων και των προνομίων που απολαμβάνει (Holcomb-McCoy, 2003; Κλεφτάρας, 2009).

Για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά δεδομένα, όσοι ασκούν συμβουλευτική θα πρέπει να εκπαιδευτούν σε βασικές αρχές και μεθόδους πολυπολιτισμικής σκέψης και πράξης, μερικές από τις οποίες είναι ενδεικτικά η εκπαίδευση με στόχο την κατανόηση (πολιτισμών και ανθρώπων), η συμπαράσταση, ο πολιτισμικός αλληλοσεβασμός, ο πολιτισμικός διεθνισμός και η εκπαίδευση ενάντια σε κάθε μορφή κοινωνικού και εθνικού ρατσισμού εμπνεόμενη από τη διακήρυξη του Ο.Η.Ε. για τα ανθρώπινα δικαιώματα (Παπαχρήστου, 2007).

Είναι αυτονόητο ότι αυτοί που εφαρμόζουν τη συμβουλευτική στο χώρο της εκπαίδευσης θα πρέπει να παρακολουθούν τις εξελίξεις σε επίπεδο κοινωνικοοικονομικών μεταβολών και να αντιλαμβάνονται τις επιπτώσεις τους (Κασσωτάκης & Μάνος, 2004). Οι Σύμβουλοι θα πρέπει να αποφεύγουν τα στερεότυπα αλλά ταυτόχρονα θα πρέπει να μπορούν να αναγνωρίζουν ότι μέλη κοινωνικών ή εθνικών

ομάδων είναι πιθανό να έχουν κοινές εμπειρίες και να μοιράζονται κοινές κοσμοθεωρίες. Η άμβλυνση των στερεοτύπων περιλαμβάνεται στους στόχους της επαγγελματικής διαπαιδαγώγησης και της συμβουλευτικής (Κασσωτάκης & Μαρμαρινός 2004).

Οι Σύμβουλοι θα πρέπει να καταλαβαίνουν και να σέβονται την επιρροή της πολιτιστικής κληρονομιάς των πελατών τους (Tinsley, 2008). Όσοι εμπλέκονται σε οποιαδήποτε μορφή συμβουλευτικής θα πρέπει να είναι ενημερωμένοι και ευαίσθητοι στις πολιτισμικές διαφορές που ενδεχομένως υπάρχουν μεταξύ των πελατών τους και των ιδίων, άρα οφείλουν να έχουν συνείδηση των υφισταμένων πολιτισμικών διαφοροποιήσεων και προκαταλήψεων ή, αν δεν είναι αυτό εφικτό, τουλάχιστον να γνωρίζουν ότι αυτές υπάρχουν (Κλεφτάρας, 2008; Κλεφτάρας, 2009). Θα πρέπει να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο αναδεικνύονται αυτές οι πολιτισμικές διαφορές όταν εκφράζονται –λεκτικά ή μη– καθώς πολλές φορές οδηγούν σε παρεξηγήσεις και παρανοήσεις. Η αδυναμία σωστής ερμηνείας από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να οδηγήσει στη λανθασμένη αντιμετώπιση των μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες (White-Clarke, 2005). Στις διάφορες κουλτούρες πολύ συχνά εκφράσεις προσώπου, βλέμματα, αγγίγματα και εγγύτητα χρησιμοποιούνται με τελείως διαφορετικό τρόπο και νόημα (Holcomb-McCoy, 2003; Κλεφτάρας, 2008; Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2003) και έτσι «η χρήση διαφορετικών συστημάτων αποκωδικοποίησης του νοήματος οδη-

γεί συχνά και τα δύο μέρη σε εσφαλμένες αποδόσεις και σε συνεπακόλουθες δυσκολίες συντονισμού της επαφής» (Smith & Bond, 2008: 435), ενώ πολιτισμικές διαφορές μεταξύ Συμβούλου και συμβουλευόμενου ως προς την ερμηνεία της συμπτωματολογίας ενός ψυχολογικού προβλήματος οδηγούν σε αυξημένες πιθανότητες για λανθασμένη διάγνωση και άρα λάθος αντιμετώπιση (Κλεφτάρας, 2008; Κλεφτάρας, 2009).

Συνεπώς οι Σύμβουλοι θα πρέπει να «είναι σε θέση να ξεπεράσουν εμπόδια όπως η γλώσσα, η λεκτική και μη λεκτική έκφραση, οι πολιτισμικά απαγορευμένες συμπεριφορές και συναισθήματα, η αυτοαποκάλυψη, η ενδοσκοπήση, το σχεσιακό σύστημα, η αντίληψη του χρόνου, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, η διαφορετική αντίληψη του κόσμου και της πραγματικότητας, η αίσθηση του εαυτού και η εστίαση στην ατομικότητα, η διυστική σε αντίθεση με την ολιστική αντίληψη, καθώς και το φαινόμενο του επιπολιτισμού» (Tucker & Herman, 2007; Sue & Sue, 1999 στο Κλεφτάρας, 2008: 73). Κάποιες φορές όμως ακόμη και οι καλύτερες προθέσεις μας μπορεί να πέσουν στο κενό μη δίνοντας ιδιαίτερη σημασία σε πράγματα που οι μαθητές θεωρούν σημαντικά (Bryson & Hand, 2007).

Πολλές φορές μέλη διαφορετικών εθνοτήτων ή μέλη που ανήκουν σε πολιτισμικές μειονότητες είναι επιφυλακτικά, φοβισμένα, μπερδεμένα και αναστατωμένα με τη συμβουλευτική γιατί δεν την εμπιστεύονται και φοβούνται ότι οι παρεμβάσεις αποσκο-

πούν σε αλλαγή της παραδοσιακής συμπεριφοράς τους (Κλεφτάρας, 2008).

Είναι στόχος της πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής, ο πελάτης που ανήκει σε πολιτισμικές ή εθνικές μειονότητες να αναπτύξει τη πολιτισμική του ταυτότητα, να εκτιμήσει την κουλτούρα από την οποία προέρχεται και να καταφέρει ταυτόχρονα με την απόκτηση και διατήρηση μειονοτικής ταυτότητας να αναγνωρίσει και να δεχτεί τις θετικές πλευρές της κυρίαρχης κουλτούρας αλλάζοντας τις αρνητικές (Κλεφτάρας, 2009; Παπαχρήστου, 2007).

Ο Σύμβουλος δεν πρέπει να θεωρεί τίποτα δεδομένο αλλά να προσπαθεί να διερευνήσει την προσωπικότητα και τις επιρροές του πολιτισμικά διαφορετικού πελάτη του (Κλεφτάρας, 2008). «Οι εκπαιδευτικοί και οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας ... αναζητούν περισσότερο στοιχεία που να τους βοηθούν να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τον «διαφορετικό άλλο», ο οποίος έρχεται στη χώρα για να καταλάβει μια θέση στην κοινωνία, στο σχολείο, στην εργασία ή να ζητήσει ψυχική υποστήριξη και φροντίδα, και να γνωρίσουν τις προσδοκίες του» (Παπαστυλιανού, 2005: 16).

«Το στοιχείο που περισσότερο από οτιδήποτε άλλο είναι απαραίτητο και φαίνεται να ξεχωρίζει τον πολυπολιτισμικά ικανό και αποτελεσματικό Σύμβουλο είναι το πραγματικό, αυθεντικό και ειλικρινές ενδιαφέρον του για να γνωρίσει και να κατανοήσει τις πολιτισμικές επιρροές του πελάτη του και τη σημασία την οποία ο ίδιος τους αποδίδει. Πρόκειται για ένα αυθόρμητο ενδιαφέρον που χαρακτηρίζεται από εν-

συναίσθηση και σεβασμό για τις πολιτισμικές εμπειρίες του άλλου και προϋποθέτει μια ανάλογη διεργασία από πλευράς Συμβούλου για τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της δικής του κουλτούρας» (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003 στο Κλεφτάρας, 2008: 83).

Επίλογος

Το ελληνικό σχολείο αποτελείται από εθνοτικά μεικτές τάξεις, γεγονός που το συνιστά έναν πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά διαρθρωμένο χώρο. Στην τάξη καθώς και στη σχολική αυλή, η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμική πολυμορφία είναι περισσότερο από αισθητές, όμως η φυσιολογική υπαγωγή νέων ανθρώπων προσερχόμενων από διαφορετικές κοινωνικές, γλωσσικές ή εθνοτικές ομάδες στον ελληνικό κοινωνικό ιστό δεν πρέπει να θεωρείται ως αυτονόητη διαδικασία ή απλά ζήτημα χρόνου (Μπενέκος, 2007). «Ο χώρος της εκπαίδευσης θεωρείται προνομιακό πεδίο παρέμβασης στα ζητήματα πολιτισμικού πλουραλισμού και το σχολείο αντιμετωπίζεται ως πυρήνας διαπολιτισμικής πρακτικής» (Τσένου, 2010: 201).

Η συνύπαρξη μαθητών που προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, μιλούν διαφορετικές γλώσσες και διαθέτουν διαφορετικά κοινωνικά χαρακτηριστικά διαμορφώνει μια εντελώς νέα πραγματικότητα, την οποία το σύγχρονο ελληνικό σχολείο οφείλει να αντιμετωπίσει επιστημονικά και με μεθοδικό τρόπο (Μπενέκος, 2007; Παπαπέτρου & Τζωρτζοπούλου,

2010). Η σύγχρονη πραγματικότητα της ελληνικής εκπαίδευσης αναπόφευκτα οδηγεί σε αλλαγή του τρόπου αντιμετώπισης των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές γλωσσικές και κοινωνικές ομάδες. Νέες παιδαγωγικές μέθοδοι που υιοθετούν τις αρχές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να εφαρμόζονται, επιτυγχάνοντας έτσι την προσέγγιση ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικούς χώρους και ομάδες και οδηγώντας τους έτσι στην ομαλή ένταξη στον κοινωνικό ιστό της χώρας (Μπενέκος, 2007).

Χρειάζονται θεμελιώδεις αλλαγές, υιοθέτηση του μοντέλου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου που φέρουν μαζί τους οι μη ελληνικής καταγωγής μαθητές (Μπενέκος, 2007). Στις σημερινές πολυπολιτισμικές συνθήκες που λειτουργούν τα σχολεία μας είναι απαραίτητη η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας τόσο από τους μαθητές αλλά κύρια από τους εκπαιδευτικούς γιατί μόνο έτσι θα διασφαλισθεί ένα επίπεδο αποτελεσματικής επικοινωνίας. Λέγοντας διαπολιτισμική δεξιότητα αναφερόμαστε στην «ικανότητα για κατάλληλη συμπεριφορά και αποτελεσματική επικοινωνία σε συνθήκες διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης με σκοπό όχι μόνο την κατανόηση, αλλά και την αποδοχή ανθρώπων που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς» (Παπαδοπούλου, 2008: 61).

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, πολύτιμη είναι η βοήθεια που μπορεί να προσφέρει η συμβουλευτική και ιδιαίτερα μέσα από τον χώρο της

εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει βελτίωση και ανάπτυξη στο πεδίο της συμβουλευτικής που βοηθά τον Σύμβουλο να ανταποκριθεί στις αυξημένες πολυπολιτισμικές απαιτήσεις και δημιουργεί μεγαλύτερη πολυπολιτισμική επάρκεια (Hargrove et al., 2003).

Βέβαια πάντα πρέπει να γνωρίζουμε πώς όποια πρακτική και να ακολουθηθεί και να εφαρμοστεί, πάντα θα

υπάρχουν κοινωνικές συνέπειες λόγω της συνύπαρξης διαφορετικών ομάδων και τάσεων στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό δημιουργεί την ανάγκη να συνεχίσουμε να αναπτύσσουμε τρόπους για να αντιμετωπίσουμε και να περιορίσουμε τις συνέπειες αυτές, προάγοντας την κοινωνική αποδοχή και δικαιοσύνη μέσα από νέες και αποτελεσματικότερες σχολικές πολιτικές (Pollard et al., 2005; Race, 2007).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αρβανιτίδου, Β. (2007). Η ανάδειξη της πολυπολιτισμικότητας του σχολείου μέσα από τη Φυσική Αγωγή. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (επιμ.), *Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για Νεοδιόριστους Εκπαιδευτικούς*, σ. 250-261. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Banks, J. A. & McGee-Banks, C. A. (eds), (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan Publishing.
- Cross, B. E. (2003). Learning or Unlearning Racism: Transferring teacher education curriculum to classroom practices. *Theory into Practice*, 42 (3), 203-209.
- Δανιήλ, Ε. (2004). Κρατική ετοιμότητα υποδοχής μεταναστών: ρυθμίσεις και ανεπάρκειες. Στο *Πολυπολιτισμικότητα στην Ελλάδα. Πρόκληση για την κοινωνική εργασία*. Πρακτικά Σεμιναρίου, σ. 30-32. Αθήνα.
- Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο: *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, σ. 67-85. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.
- Δούβλη, Γ. (2004). Διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 9, 5-18.
- Edwards, A. (2002). "Responsible Research: Ways of Being a Researcher". *British Educational Research Journal*, 28 (2), 157-168.
- Ευαγγέλου, Ο. (2007). Διαδίκτυο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 12, 49-59.
- Forde, C., McMahon, M., McPhee, A. D, Patrick, F. (2006). *Professional Development, Reflection and Enquiry*. G.B.: Sage.
- Gereluk, D. & Race, R. (2007). Multicultural tensions in England, France and Canada: contrasting approaches and consequences. *International Studies in Sociology of Education*, 17 (1 & 2), 113-129.
- Hargrove, B.K., Creagh, M.G. & Kelly, D.B. (2003). Multicultural Competences in Career Counseling. In: D. Pope-Davis, H.L.K. Coleman, W. Ming Liu & R.L. Toporek (eds). *Handbook of Multicultural Competencies in Counselling & Psychology*. Thousand Oaks: Sage. pp. 392-405.

- Holcomb, C.C. (2003). Multicultural Competence in School Settings. In: D. Pope-Davis, H.L.K. Coleman, W. Ming Liu & R.L. Toporek (eds). *Handbook of Multicultural Competencies in Counseling and Psychology*. Thousand Oaks: Sage. pp. 406-419.
- Κασσωτάκης, Μ. (2006). *Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά Πεύματα από το 18ο Αιώνα μέχρι σήμερα*. Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ. & Μάνος, Κ. (2004). Η κατάρτιση και ο ρόλος των λειτουργών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Στο Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*, σ. 393-409. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κασσωτάκης, Μ. & Μαρμαρινός, Ι. (2004). Οι Κοινωνικές διαστάσεις του Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Στο Μ. Κασσωτάκης, (επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*, σ. 173-187. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία, Τόμος Α: Μάθηση*. Αθήνα.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, σ. 21-36. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.
- Κλεφτάρας, Γ. (2008). Δυσκολίες και εμπόδια στη συμβουλευτική και την ψυχοθεραπεία ατόμων που ανήκουν σε πολιτισμικές και εθνικές μειονότητες. *Ψυχολογία*, 15(1), 71-89.
- Κλεφτάρας, Γ. (2009). *Πολιτισμική και πολυπολιτισμική συμβουλευτική*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Κοσμίδου-Hardy, X. (2004). Μετάβαση και εικονική επικοινωνία: Ο ρόλος της συμβουλευτικής και της αγωγής στα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Στο Μ. Κασσωτάκης, (επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*, σ. 315-344. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2005). Ψυχικά ανθεκτικοί μετανάστες/ παλιννοστούντες μαθητές: προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας. Στο Α. Παπαστυλιανού (επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές. Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*, σ. 167-193. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπενέκος, Δ. (2007). Η εκπαίδευση ειδικών πληθυσμιακών ομάδων στην Ελλάδα: Η περίπτωση των Τσιγγάνων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 12, 60-68.
- Μυλώσης, Δ. & Πατσούρη, Σ. (2005). Προγράμματα ανάπτυξης της ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας των μαθητών στο σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 156-172.
- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο: *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, σ. 37-51. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.
- Νομικού, Χ. (2006). Επίδραση προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 11, 125-134.
- Ξωχέλης, Π. (2008). Πρόλογος. Στο: *Μεθοδολογικός Οδηγός για τη Χρήση Σχολικών Βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.
- Πανελλήνια Ένωση Συμβούλων (2009). Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών – διαπολιτισμική εκπαίδευση (προτάσεις). www.alfavita.gr/ank_b/ank26_11_9_0437.php (προσπελάστηκε στις 10/10/2010).
- Πανταζής, Α. (2003). Μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές αρχές στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 8, 97-112.
- Παπαρηγορίου, Β. & Μαλιγκούδη, Χ. (2008). Σύγχρονες διδακτικές αρχές και πρακτικές

- εφαρμογές. Στο: *Μεθοδολογικός Οδηγός για τη Χρήση Σχολικών Βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία*, σ. 75-87. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.
- Παπαδοπούλου, Β. (2008). Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη. Στο: *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, σ. 53-65. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.
- Παπαστελιανού, Α. (2005). Εισαγωγή. Γιατί Παλιννοστούντες, Γιατί Έλληνες; Στο Α. Παπαστελιανού (επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές. Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*, σ. 13-38. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαστελιανού, Α. (2008). Πολυπολιτισμική συμβουλευτική και θεραπεία σε γυναίκες μετανάστριες. Ψυχοκοινωνικοί παράγοντες και δεξιότητες. *Ψυχολογία*, 15(1), 90-118.
- Παπαπέτρου, Γ. & Τζωρτζοπούλου, Μ. (2010). Η πολυπολιτισμική πραγματικότητα στα σχολεία. Αναγκαιότητα μιας νέας στρατηγικής για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Μ. Νασούμ, Γ. Παπαπέτρου, Ν. Στυροπούλου, Ε. Φρονίμου & Μ. Χρυσάκης (επιμ.), *Το Κοινωνικό Πορτραίτο της Ελλάδας 2010*. ΕΚΚΕ, Αθήνα.
- Παπαχρήστου, Κ. (2007). Η έμφυλη διάσταση της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής – ανιχνεύοντας πτυχές της /του διαπολιτισμικού συμβούλου. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛΙΕΠΕΚ), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα», 4-6 Μαΐου, 2007. www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/399_414.pdf (προσπελάστηκε στις 18-10-2010).
- Pather, S. (2006). Demystifying inclusion: implications for sustainable inclusive practice, *International Journal of Inclusive Education*, 11 (5 & 6), 627 – 643.
- Pollard, A., Collins, J., Maddock, M., Simco, N., Swaffield, S., Warin, J. & Warwick, P. (2005). *Reflective Teaching: Evidence-informed professional practice* (2nd ed.). London: Continuum.
- Race, R. (2007). Between Past Failure and Future Promise. Racial Discrimination and the Education System. *United Nations Chronicle*, XLIV (3), <http://www.un.org/Pubs/chronicle/2007/issue3/0307p28.html#> (accessed 12th March, 2008).
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2003). Επαγγελματική συμβουλευτική και πολιτισμική διαφορετικότητα. *Ψυχολογία*, 10 (2 και 3), 399-413.
- Smith, P. B. & Bond, M. H. (2008). *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία* (5^η εκ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Sturz, D. L. & Kleiner, B. H. (2005). Effective Management of Cultural Diversity in a Classroom Setting. *Equal Opportunities International*, 24 (5/6), 57-64.
- Tinsley, H. E. A. (2008). Career Counseling. In: F.T.L. Leong (ed.) *Encyclopedia of Counseling*. Sage. pp. 1429-1438.
- Τολουδή, Φ. (2008). Προαγωγή της διαπολιτισμικότητας στα πολυπολιτισμικά Βαλκάνια: Πρόταση για την ελληνική σχολική διδακτική πράξη. Στο: *Διδασκαλία και Μάθηση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικό υλικό*. Πρακτικά Ημερίδας, 10-11 Δεκεμβρίου, 2007. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.
- Τρέσσου, Ε. (2001). Ολυμπιακοί Αγώνες Πολυπολιτισμικότητας. Στο: ΥΠΕΠΘ & Οργανωτική Επιτροπή Ολυμπιακών Αγώνων Αθήνα 2004, *Ολυμπιακοί Αγώνες: Αναφορές-Προσεγγίσεις*, σ. 354-371. Αθήνα.
- Τσένου, Δ. (2010). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από τα νέα βιβλία του Δημοτικού Σχολείου. *Επιστημονικό Βήμα*, 12, 201-205.

- Φακιδάς, Ν. (2004). Συμβουλευτική-Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Στο Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*, σ. 603-622. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Unesco (1999). *Εκπαίδευση, Ο θησαυρός που κλείνει μέσα της*. Αθήνα: Gutenberg.
- White-Clarke, R. (2005). Training Teachers to succeed in a Multicultural Classroom, *The Education Digest*, April 2005, <http://www.eddigest.com> (accessed 12th March 2008).
- Χατζηχρήστου, Χ., Γιαβρίμης, Π. & Λαμπροπούλου, Α. (2005). Γηγενείς και αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό σχολείο: Ενδοπροσωπικές διαστάσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. Στο Α. Παπαστυλιανού (επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές. Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*, σ. 215-245. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χριστίνα Ι. Ρούση-Βέργου, Ελευθερία Τσαλίκoglou***

**ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ
ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΣΕ ΠΟΛΥ-ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ: Η ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ
ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ Η ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ *****

Η πολιτισμική διαφορετικότητα στην τάξη φαίνεται να αποτελεί τον κανόνα και όχι την εξαίρεση στα σύγχρονα σχολεία. Και ενώ στο πρόγραμμα για το «Νέο Σχολείο» είναι σαφές η πρόθεση να προσαχθούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες στα παιδιά ώστε να καταστούν πολίτες του κόσμου, πέρα από οποιαδήποτε μορφή διαφορετικότητας ή ανισότητας, η διαφορετικότητα στην τάξη φαίνεται να ανησυχεί και να προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς ως προς τις ικανότητές τους να τη διαχειριστούν εποικοδομητικά. Ανασύρουμε τις έννοιες της πολιτισμικής ενημερότητας και της πολιτισμικής επάρκειας ως βασικές δεξιότητες στις οποίες πρέπει να ασκηθεί ο εκπαιδευτικός προκειμένου το έργο του να γίνει όχι μόνο πιο αποτελεσματικό αλλά να αποτελέσει και μια γοητευτική πρόκληση.

Λέξεις Κλειδιά: Πολιτισμική ενημερότητα, πολιτισμική επάρκεια

Christina I. Roussi-Vergou, Eleftheria Tsalikoglou***

**BASIC CONCEPTS IN ENHANCING TEACHERS' EFFICACY
IN MULTICULTURAL ENVIRONMENT: CULTURAL COMPETENCE
AND CULTURAL AWARENESS*****

Cultural differences in classroom seem to be the rule and not the exception in nowadays schools. The intentions of the *New School* in Greece are definitely to enhance the knowledge and the skills within children so as to become world citizens, beyond any inequality and difference. Still, the differences and the multicultural environment give hardship to teachers and urge them to discount their capabilities to handle them in a productive way. We track on the notions of cultural awareness and cultural competence as basic skills for the teacher to get qualified, so as his performance in classroom to become not only more productive but pleasurably challenging as well.

Key Words: Cultural competence, cultural awareness

* Η Χ. Ρ.-Β. είναι ψυχολόγος, μεταδιδασκowitz ερευνήτρια και διδ. ΠΔ 407/80 στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Επικοινωνία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Αργοναυτών και Φιλελλήνων, Παραλιακό Συγκρότημα, 38221, Βόλος, τηλ. 2421 0 74892, κιν. 6982 77 15 66, e-mail: xroussi@uth.gr

** Η Ε. Τσ. είναι ψυχολόγος, τελειόφοιτος του ΠΜΣ *Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, στην Εκπαίδευση και στην Υγεία*, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, e-mail: eltsalik@uth.gr

*** Η εργασία αυτή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών *«Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, στην Εκπαίδευση και στην Υγεία»* του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Ευχαριστούμε την κ. Αναστασία Βλάχου, Καθηγήτρια στο ΠΤΕΑ για τις επισημάνσεις της.

Εισαγωγή

Ο Gary Howard, Πρόεδρος και Ιδρυτής του Κέντρου για την Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση REACH, στις Η.Π.Α., στο βιβλίο του με τίτλο (σε μετάφραση από τους συγγραφείς), «Δεν μπορούμε να διδάξουμε αυτό που δεν ξέρουμε: λευκοί δάσκαλοι, πολυεθνικά σχολεία» (Howard, 2006), αναφέρει ότι η **διαφορετικότητα** δεν αποτελεί επιλογή, αλλά οι **αντιδράσεις** και η **συμπεριφορά** μας απέναντι σε αυτή, σίγουρα αποτελούν. Και υπάρχουν ενδείξεις ότι η συμπεριφορά μας απέναντι στη διαφορετικότητα δεν έχει υπάρξει επαρκής για να αντιμετωπίσει όλο το εύρος των σύνθετων θεμάτων που προκύπτουν όταν ο εκπαιδευτικός διδάσκει σε ένα πολύ-πολιτισμικό περιβάλλον. Μάλιστα ο ίδιος στα εργαστήρια που διοργανώνει με εκπαιδευτικούς σε Η.Π.Α. και Αυστραλία, θέτει συχνά το ερώτημα:

«Ποιες είναι οι χειροπιαστές αποδείξεις ότι δεν έχουμε ακόμα επιλύσει τα προβλήματα του ρατσισμού και της ανισότητας στα σχολεία και στην κοινωνία μας;» Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων μπορούν να διαφοροποιούνται: άνιση αναλογική συμμετοχή στην ακαδημαϊκή επίτευξη για διαφορετικές φυλετικές ομάδες, αυξημένα περιστατικά βίας και εκδηλώσεις μίσους με φυλετικό χαρακτήρα, ανισότητες στην εκπαιδευτική χρηματοδότηση, αναλυτικό πρόγραμμα που παραμένει Ευρωκεντρικό και μονοπολιτισμικό, πολιτική εκμετάλληση των

εθνικών φόβων και εχθροτήτων, και αντίσταση από τους εκπαιδευτικούς, τα σχολικά συμβούλια και τις κοινότητες να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα του πληθυσμού που αλλάζει (σελ. 4, μπρ. συγγραφέων).

Στοιχεία της ελληνικής πραγματικότητας

Στην Ελλάδα του σήμερα, η διαφορετικότητα μέσα στη σχολική τάξη αποτελεί τον κανόνα και όχι την εξαίρεση. Σύμφωνα με τη μελέτη του ΠΙΟ-ΔΕ (Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης) κατά το ακαδημαϊκό έτος 2004-2005 το ποσοστό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών ανερχόταν στο 9,54% του μαθητικού πληθυσμού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ κατά το ακαδημαϊκό έτος 2005-2006, το ποσοστό αυτό ανήλθε στο 10,15%.

Αναφορικά με την υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, αυτή φαίνεται να εστιάζεται κυρίως στο πώς οι εκπαιδευτικοί θα διδάξουν το αναλυτικό πρόγραμμα στις ιδιαίτερες ανάγκες συγκεκριμένων ομάδων μαθητών και όχι στο πώς οι εκπαιδευτικοί θα καταστούν περισσότερο ευαίσθητοι και σε θέση να αφουγκράζονται τις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής τάξης (Sakka & Psalti 2004).

Στη σχετικά πρόσφατη διακήρυξη του Υπουργείου Παιδείας (<http://www.minedu.gov.gr>*) για το «Νέο Σχολείο»,

* <http://www.minedu.gov.gr/neo-sxoleio-main.html?showall=&start=1>.

αναφέρεται ότι: «ο Μαθητής γίνεται συνειδητός Έλληνας Πολίτης - Πολίτης του κόσμου. Ο μαθητής ενδυναμώνει την ελληνική ταυτότητα και συνείδηση με βάση τις αξίες της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης, τον σεβασμό και αναγνώριση των άλλων. Με γνώση και υπερηφάνεια για την ιστορία και τον πολιτισμό μας, μαθαίνει να ζει και προοδεύει μέσα στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον, μέσα και έξω από την χώρα. Επιπλέον τονίζεται ότι:

«Κανένα σχολείο και κανένα παιδί δεν αφήνουμε να μείνει πίσω». Στο ίδιο το κείμενο αναγνωρίζεται, ωστόσο, ότι τα παιδιά και οι νέοι άνθρωποι βρίσκονται αντιμέτωποι σε τεράστιες προκλήσεις που αφορούν στο μέλλον τους. Και για να αντιμετωπίσουν αυτές τις προκλήσεις χρειάζονται ευρύτερες γνώσεις και δεξιότητες. Και αυτό αφορά όλα τα παιδιά, χωρίς κοινωνικές, οικονομικές, μορφωτικές, θρησκευτικές ή πολιτισμικές διακρίσεις και ανισότητες.

Παρά τις διακηρύξεις και τις καλές προθέσεις του Υπουργείου, η ανησυχία και ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών αναζητά περισσότερο πρακτικές λύσεις για να διαχειριστεί την ποικιλία και το πλήθος των θεμάτων που ανακύπτουν. Για παράδειγμα, στην εισαγωγή της ιστοσελίδας* με τίτλο *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, (όπου υπάρχει και πλούσιο πληροφοριακό υλικό διαθέσιμο για εκπαιδευτικούς) αναφέρεται:

*Είναι άραγε δυνατόν να δουλέψει κα-
νείς αποτελεσματικά σε ένα απομονω-*

*μένο, ορεινό χωριό της Θράκης, όταν
νιώθει αδυναμία επικοινωνίας λόγω
γλώσσας; Πώς βρίσκει ένας εκπαιδευ-
τικός ισορροπία ανάμεσα στους κανό-
νες του σχολικού θεσμού, στις απαιτή-
σεις των εξετάσεων, στα περιεχόμενα
του αναλυτικού προγράμματος και
στις ανάγκες των παιδιών; Πώς διδά-
σκει κανείς ελληνικά, όταν πάνω από
τα μισά παιδιά στην τάξη είναι αλλό-
γλωσσα; Υπάρχουν τρόποι να κινητο-
ποιήσουμε τα παιδιά ώστε να ενδια-
φερθούν για το σχολείο; Πώς αξιολο-
γούμε εάν οι μαθητές έμαθαν ή όχι
ιστορία; Αντέχεται η σιωπή των μαθη-
τών από το δάσκαλο; Πώς διορθώνου-
με τα λάθη των παιδιών; Πώς επικοι-
νωνούμε σε μια σχολική τάξη; Υπάρχει
χώρος για ευχαρίστηση στο σημερινό
σχολείο;*

Οι συνθήκες που καθιστούν απαραίτητες την πολιτισμική ενημερότητα και επάρκεια

Φαίνεται λοιπόν, ότι στις πολυπολιτισμικές τάξεις αναδύονται φαινόμενα που αποτελούν πρόκληση για τον εκπαιδευτικό – ενίοτε δε και απειλή, όταν αισθανθεί ότι δε διαθέτει τα μέσα για να τα αντιμετωπίσει.

Οι πολυπολιτισμικές τάξεις και οι δυσκολίες που προέκυψαν σε αυτές, ανέδειξαν αφενός τον πολιτισμικό παράγοντα στη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, αλλά αποκάλυψαν παράλληλα και την ευρύτητα των όρων «πολιτισμός» και «κουλ-

* <http://www.kleidiakaantikleidia.net/alexandra.html>

τούρα»*. Για παράδειγμα, στη δεκαετία του '60 στις Η.Π.Α. υποστηρίχθηκε από εκπαιδευτικούς το «μοντέλο του πολιτισμικού ελλείμματος**», για να εξηγηθεί η σχολική αποτυχία και οι δυσκολίες που φαίνεται να συνόδευαν συστηματικά τα παιδιά που προερχόντουσαν τόσο από φτωχές οικογένειες όσο και από μειονότητες. Η υπόθεση στην οποία στηριζόταν το μοντέλο ήταν ότι η κουλτούρα (ή το πολιτισμικό υπόβαθρο) αυτών των μαθητών ήταν κατώτερη επειδή δεν τους είχε προετοιμάσει για να προσαρμοστούν στο σχολείο (Woolfolk, 2007, σελ. 154). Σήμερα αυτή η άποψη απορρίπτεται. Δεν υπάρχει «ατελής» κουλτούρα, αλλά ασυμβατότητα ανάμεσα στην κουλτούρα των μαθητών και στις προσδοκίες του σχολείου (Gallimore & Goldenberg, 2001).

Η ασυμβατότητα αυτή δεν αποτελεί έκπληξη αν λάβουμε υπόψη του τι μπορεί να συμπεριλαμβάνει η έννοια της κουλτούρας σε σχέση με την κατανόηση της συμπεριφοράς του ατόμου. Οι Cooper & Denner (1998) διέκριναν επτά (7) διαστάσεις βάσει των οποίων η έννοια της κουλτούρας μπορεί να θεωρηθεί:

- α. τις αξίες συλλογικότητας ή ατομικότητας στις οποίες αποτυπώνεται ο χαρακτήρας ενός πολιτισμού και

υπαγορεύουν τις συμπεριφορές των ατόμων,

- β. την οικολογική διάσταση του παισίου όπου η διαφορετικότητα εξηγείται με βάση τις *αλληλεπιδράσεις* που αναπτύσσονται ανάμεσα στα άτομα και στο κοινωνικό τους περιβάλλον, όπου στην περίπτωση αυτή οι εξηγήσεις για τις διαφορές στη σχολική επίδοση δίνονται με βάση τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά εξάγουν νοήματα για το περιβάλλον τους,
- γ. την έννοια της κοινωνικής τάξης, όπου η διαφορετικότητα ανάμεσα στα άτομα μπορεί να εξηγηθεί με αναφορές στις έννοιες των *ευκαιριών* (π.χ. της πρόσβασης στην εκπαίδευση) και στην *αποτελεσματικότητα* των ατόμων,
- δ. την έννοια του κεφαλαίου και του πλούτου, όπου κυρίαρχες στην κατανόηση της κουλτούρας είναι οι *δομικές αξίες* του πλαισίου και της κοινωνικής τάξης,
- ε. τις έννοιες του πολιτισμού και της κουλτούρας ως ένα *σύνολο προσαρμοστικών μέσων* και εργαλείων με καθολική ισχύ, και στην περίπτωση αυτή υιοθετούνται καθολικές έννοιες για να κατανοηθούν οι ομοιότητες και οι διαφορές ανάμε-

* Με τον όρο *κουλτούρα* αποδίδεται στα ελληνικά ο όρος *culture*. Αν και ο όρος *πολιτισμός* φαίνεται πιο δόκιμος, προτιμάται συχνά ο πρώτος όρος για να αποδοθεί καλύτερα η πολιτισμική παράδοση με την έννοια «... των ρητών και άρρητων μορφών της συμπεριφοράς που αποτιμούνται και μεταβιβάζονται μέσω συμβόλων και οι οποίες αποτελούν τα χαρακτηριστικά επιτεύγματα των ανθρώπινων ομάδων, στα οποία συμπεριλαμβάνονται τα χειροτεχνήματα.» (Kroeber & Kluckhohn 1952, αναφ. στη Χρυσόχοου, 2005, σελ. 39). Αν και όρος *πολιτισμός* προτιμάται ως απόδοση του όρου *civilization*, σε θέση επιθέτου, *πολιτισμικός* και *πολιτιστικός*, επιλέγεται για να αποδώσει το περιεχόμενο και των δύο αγγλικών όρων (*culture, civilization*) (Χρυσόχοου, 2005).

** cultural deficit model

σα σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, ενώ οι ενδο-πολιτισμικές διαφορές ερμηνεύονται ως μια λειτουργία των δυναμικών αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της ίδιας κουλτούρας,

- στ. τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στις ομάδες και σε αυτή την περίπτωση η έννοια της *κοινωνικής ταυτότητας* αποτελεί το σύνδεσμο ανάμεσα στο άτομο και στις κοινωνικο-ομαδικές διαδικασίες, και
- ζ. τον ορισμό της κουλτούρας ως μια δυναμική ψυχολογική διεργασία, όπου οι *άνθρωποι* σε στενή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους αποτελούν τον καθοριστικό παράγοντα στη διαπραγμάτευση των πολιτισμικών ορίων.

Επομένως, η επίδραση της «κουλτούρας» στην ανθρώπινη συμπεριφορά μπορεί να μελετηθεί υπο το πρίσμα μιας ευρείας κλίμακας συμπεριφορών, από το επιφανειακό επίπεδο (το ορατό) που αφορά στις πιθανότητες του να εκδηλώσει το άτομο κάποιες συγκεκριμένες συμπεριφορές (Banks, 1993), μέχρι το βαθύτερο επίπεδο όπου οι πολιτισμικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν με τους βιολογικούς αποκτώντας με τον τρόπο αυτό και μια διάσταση αναπτυξιακή. Μια τέτοια προσέγγιση βρίσκεται στο αναπτυξιακό μοντέλο του Cole (1992) που υιοθετείται με τεκμηριωμένο τρόπο η θέση αυτή, ότι δηλαδή οι ατομικοί βιολογικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν δυναμικά με συγκεκριμένα στοιχεία του πολιτισμικού υπόβαθρου για να συμβάλουν στην ανάπτυξη και στη διαμόρφωση του ατόμου. Μάλιστα, δίνεται ιδιαίτερη έμφα-

ση στη μελέτη της ανάπτυξης της γνωστικής λειτουργίας ως αναπόσπαστο τμήμα του κοινωνικο-οικονομικού πλαισίου.

Επομένως φαίνεται, ότι ακόμα και αν θέλουμε να αγνοήσουμε για οποιονδήποτε λόγο το πολιτισμικό πλαίσιο και την κουλτούρα των παιδιών μιας τάξης, υπάρχουν νεώτερα ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι και οι ίδιες οι διαδικασίες της μάθησης είναι πολιτισμικά προϊόντα. Άρα επηρεάζουν όχι μόνο το τι μαθαίνει ένα παιδί, αλλά και το πώς. Το πολιτισμικό υπόβαθρο και η κουλτούρα αναδεικνύουν πλέον την ανομοιογένεια και τη διαφορετικότητα ως κανόνα, ακόμα και σε τάξεις που, παλιότερα, θα θεωρούνταν ομοιογενείς. Ενδεικτικό του ότι η διαφορετικότητα είναι μάλλον ο κανόνας και όχι η εξαίρεση είναι και το ότι στο δυτικό πολιτισμό και ειδικότερα στην Ελλάδα, ως πολιτισμικές μειονότητες θεωρούνται, για παράδειγμα, οι γυναίκες, τα άτομα με σωματικές ή νοητικές δυσλειτουργίες, οι ηλικιωμένοι, οι ομοφυλόφιλοι (Κλεφτάρας, 2004).

Επιπλέον, δεν είναι μόνο το γνωστικό κομμάτι που επηρεάζεται από την κουλτούρα. Ο McLeod (2005) στο βιβλίο του *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*, στο κεφάλαιο 10, που αφορά στην πολυπολιτισμικότητα ως προσέγγιση της συμβουλευτικής, θεωρεί τα συναισθήματα και την ταυτότητα του συμβουλευόμενου ως προϊόντα του πολιτισμικού περιβάλλοντος. Πιθανώς και οι δυσκολίες των παιδιών και των εφήβων μπορούν να ερμηνευτούν κάτω από μια τέτοια οπτική. Άλλωστε και οι νεώτερες εξελίξεις από το χώ-

ρο της ψυχοθεραπείας και της συμβουλευτικής δείχνουν ότι ενώ στις παραδοσιακές θεραπείες η έμφαση ήταν ενδοψυχική και υποστηριζόταν ότι ο άνθρωπος ήταν υπεύθυνος για τον εαυτό του, στις νεώτερες εξελίξεις διαπιστώνεται ότι οι άνθρωποι δεν έχουν πάντα τις ίδιες ευκαιρίες ούτε είναι απόλυτα υπεύθυνοι για τις αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν καθώς η όποια καταπίεση δέχονται από το κοινωνικό περιβάλλον τους, περιορίζει τις επιλογές και την ισχύ τους (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012).

Κατά συνέπεια, αν λάβουμε υπόψη μας και τον συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού, δε θα ήταν άστοχο να υποθέσουμε ότι η προσέγγιση και των συναισθηματικών προβλημάτων και των δυσκολιών του μέσα από την οπτική της επίδρασης του πολιτισμικού παράγοντα, μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα βοηθητική – με την προϋπόθεση ότι την υιοθετεί για την κατανόηση αυτού που συμβαίνει στο μαθητή και όχι με σκοπό την απόδοση αιτιάσεων. Η συμβουλευτική διάσταση στα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού παρουσιάζεται αναλυτικά στο βιβλίο του Α. Μπρούζου, *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης* (Μπρούζος, 2009). Σε αντίστοιχο κείμενο του Κλεφτάρα (2008) παρουσιάζονται αναλυτικά οι δυσκολίες και τα εμπόδια που υπάρχουν στη συμβουλευτική και την ψυχοθεραπεία ατόμων που ανήκουν σε πολιτισμικές και εθνικές μειονότητες, κάτι το οποίο είναι ενδεικτικό του ειδικού βάρους (αλλά και των απαιτήσεων) της μετα-

φοράς δεξιοτήτων συμβουλευτικής στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ειδικότερα για το χώρο της εκπαίδευσης, τις τελευταίες δεκαετίες και ιδιαίτερα στις χώρες υποδοχής μεταναστών έχει εισαχθεί μια καινούρια διάσταση στην εκπαιδευτική θεωρία και πράξη. Πρόκειται για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση η οποία εστιάζει στην «αναγνώριση των αξιών, των τρόπων ζωής και των συμβολικών αναπαραστάσεων με τις οποίες οι άνθρωποι –άτομα και κοινωνίες– αναφέρονται στις σχέσεις τους με τους άλλους και με τον κόσμο. Σημαίνει ακόμη αναγνώριση της σπουδαιότητάς τους, της ποικιλίας τους και των αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν τόσο ανάμεσα στα διαφορετικά μέλη του ίδιου πολιτισμού, όσο ανάμεσα και στους διαφορετικούς πολιτισμούς στο χώρο και στο χρόνο» (Rolandi-Ricci, αναφ. στο στο Μάγος, 2006, σελ. 288).

Έτσι λοιπόν και η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια απάντηση στη διαχείριση της ποικιλομορφίας που συναντάμε στα σχολεία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σύμφωνα με τον Banks (2002) έχει πέντε διαστάσεις και είναι δυνατό να εφαρμοστεί στο σύνολο των μαθημάτων που διδάσκονται στο σχολείο, καθώς περιλαμβάνει: (1) την ενοποίηση του περιεχομένου, τη χρησιμοποίηση, δηλαδή, κατά τη διδασκαλία, παραδειγμάτων και εννοιών από διάφορες κουλτούρες για την εξήγηση του μαθήματος, (2) παροχή βοήθειας στους μαθητές ώστε να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο η γνώση επηρεάζεται από τις πεποιθήσεις, (3) τη μείωση των προκαταλήψεων, (4)

τη δημιουργία κοινωνικών δομών που να προάγουν τη μάθηση και την ανάπτυξη όλων των μαθητών, (5) την εφαρμογή διδακτικών μεθόδων που να είναι κατάλληλες για όλους τους μαθητές. Οι έννοιες της πολιτισμικής ενημερότητας και της πολιτισμικής επάρκειας φαίνεται να αποτελούν το δρόμο μέσα από τον οποίο πρέπει να περάσει ο εκπαιδευτικός για να ξεφύγει από τον αυτοπεριορισμό του στην πρώτη διάσταση που αφορά στη διδασκαλία εννοιών.

Πολιτισμική ενημερότητα

Η ανάγκη να είναι κάποιος πολιτισμικά επαρκής (cultural competence) φαίνεται να εισάγεται πλέον (τουλάχιστον στη Βόρεια Αμερική) σε όλα τα ανθρωπιστικά επαγγέλματα είτε πρόκειται για κοινωνικούς λειτουργούς (Yan, 2005), είτε για θεραπευτές ψυχολόγους (Roysircar, 2004). Ο όρος *πολιτισμική ενημερότητα* χρησιμοποιείται για να περιγράψει το βαθμό ευαισθησίας στις επιδράσεις της πολιτισμικά κατευθυνόμενης συμπεριφοράς στη χρήση της γλώσσας και στην επικοινωνία.

Ειδικότερα, για την έννοια της πολιτισμικής ενημερότητας, οι Quarpe και Cantatore (2005) αναφέρουν τέσσερα στάδια πολιτισμικής ενημερότητας τα οποία αντανakλούν το πώς οι άνθρωποι οδηγούνται στο να κατανοήσουν τις πολιτισμικές διαφορές:

1ο στάδιο: Ο τρόπος μου είναι ο μόνος τρόπος. Στο στάδιο αυτό υπάρχει

επίγνωση του τρόπου με τον οποίο το άτομο βλέπει τα πράγματα, αλλά αγνοεί την επίδραση των πολιτισμικών διαφορών.

2ο στάδιο: Γνωρίζω τον τρόπο των άλλων αλλά ο δικός μου είναι καλύτερος. Στο στάδιο αυτό το άτομο γνωρίζει ότι υπάρχουν και άλλοι τρόποι για να δει κανείς την πραγματικότητα ή για να κάνει πράγματα, αλλά εξακολουθεί να θεωρεί τους δικούς του τρόπους καλύτερους. Σε αυτό το στάδιο οι πολιτισμικές διαφορές αντιμετωπίζονται ως προβλήματα και οι άνθρωποι τείνουν να υποβαθμίζουν το μέγεθος της επίδρασής τους.

3ο στάδιο: Ο τρόπος μου και ο τρόπος τους: Σε αυτό το επίπεδο οι άνθρωποι αναγνωρίζουν τόσο τον δικό τους όσο και των άλλων τον τρόπο για να κάνουν τα πράγματα, και επιλέγουν τον πιο πρόσφορο ανάλογα με την περίπτωση. Εδώ βλέπουν ότι οι πολιτισμικές διαφορές μπορούν να αποτελέσουν εξίσου πηγή προβλημάτων και ωφελειών και είναι πρόθυμοι να υιοθετήσουν την πολιτισμική διαφορετικότητα για την παραγωγή εναλλακτικών λύσεων.

4ο στάδιο: Ο τρόπος μας. Στο τελευταίο στάδιο άνθρωποι με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ενώνονται για να δημιουργήσουν μια κοινότητα κοινών νοημάτων. Αναπτύσσεται ιδιαίτερα ο διάλογος, δημιουργούνται νέα νοήματα και νέοι κανόνες για να ανταποκριθούν στις ανάγκες μιας συγκεκριμένης κατάστασης.

Οι συγγραφείς (Quarpe και Cantatore, 2005) τονίζουν ότι καθώς οι άνθρωποι αποκτούν πολιτισμική ενημερότητα, συνειδητοποιούν:

- Ότι δεν είμαστε όλοι ίδιοι
- Ότι τόσο οι διαφορές όσο και ομοιότητες έχουν εξίσου σημασία
- Υπάρχουν πολλαπλοί τρόποι για να φτάσουμε στο ίδιο στόχο και για να ζήσουμε τη ζωή μας
- Ο καλύτερος τρόπος είναι πολιτισμικά εξαρτώμενος. Κάθε κατάσταση είναι διαφορετική και μπορεί να απαιτεί μια διαφορετική αντιμετώπιση.

Η πολιτισμική ενημερότητα προτείνεται ότι μπορεί να αποκτηθεί μέσα από συγκεκριμένες ασκήσεις: Για παράδειγμα στο εγχειρίδιο των Tomalin και Stempleski (1993) που περιέχει πρακτικές οδηγίες για την εφαρμογή της πολιτισμικής ενημερότητας στην τάξη, χρησιμοποιείται ο συγκεκριμένος όρος για να περιγραφεί η καθημερινή ζωή και οι επίσημοι φορείς του Βρετανικού και του Αμερικανικού τρόπου ζωής, οι πεποιθήσεις, οι αξίες καθώς και οι καθημερινές στάσεις αλλά και τα συναισθήματα που μεταφέρονται όχι μόνο από τη γλώσσα, αλλά και με μη-λεκτικούς τρόπους, όπως το ντύσιμο, οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου, η στάση και η κίνηση του σώματος (Tomalin & Stempleski, 1993). Στο βιβλίο τους παρουσιάζουν μια σειρά από δραστηριότητες για τον εκπαιδευτικό προκειμένου να ενισχυθούν τρεις βασικές ποιότητες της πολιτισμικής ενημερότητας:

1. Ενημερότητα για το πώς το πολιτισμικό υπόβαθρο κάποιου επη-

ρεάζει την ίδια του τη συμπεριφορά,

2. Ενημερότητα για το πώς το πολιτισμικό υπόβαθρο των άλλων επηρεάζει την ίδια τους τη συμπεριφορά,
3. Ικανότητα του να μπορεί κάποιος να εξηγήσει την οπτική του γωνία μέσα από το δικό του πολιτισμικό πλαίσιο (Tomalin & Stempleski, 1993).

Οι Gallos, Ramsey, and Associates (1977) (αναφ. στο Wasson & Jackson, 2002), προτείνουν ότι οι εκπαιδευτικοί προτού ασχοληθούν με η διδασκαλία πολυπολιτισμικών θεμάτων, είναι καλό να σκεφτούν τους εαυτούς τους πρώτα ως μαθητές και να αρχίσουν από τη δική τους αυτο-επίγνωση. Άλλωστε σε μια αποτελεσματική επικοινωνία, είναι σημαντικό τα άτομα να έχουν επίγνωση για το πολιτισμικό υπόβαθρο τόσο των δικών τους αντιλήψεων όσο και των αντιλήψεων του συνομιλητή (Ivey, Ivey, & Sinek-Morgan, 1993).

Η Σακκά (Sakka, 2010) στην έρευνά της σε Έλληνες εκπαιδευτικούς σχετικά με την διαπολιτισμική τους ενημερότητα και τις απόψεις τους για τη διαπολιτισμική διαφορετικότητα, διαπίστωσε τον αντιφατικό και διλημματικό χαρακτήρα των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετική ετερότητα. Στην έρευνά της οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι δεν έχουν ανάγκη μόνο από στρατηγικές για το πώς θα διδάξουν σε πολύ-πολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά και από πρακτική βοήθεια στην αντιμετώπιση αυτών των αναγκών όπως αναδύονται κατά περίπτωση στα περιβάλλοντα αυτά. Στο αίτημα αυτό των εκπαιδευτικών, ακο-

λουθεί η έννοια της πολιτισμικής επάρκειας, που όπως θα δούμε στη συνέχεια, αποτελεί ένα εφόδιο που καθιστά αποτελεσματικό τον εκπαιδευτικό ακόμα και στις πιο απρόσμενες καταστάσεις.

Πολιτισμική επάρκεια

Οι Barrett και George (2006) στο βιβλίο που επιμελήθηκαν με τίτλο *Race, culture, psychology, and law* (2006), θεωρούν την προσωπική ενημερότητα και επίγνωση ως το κλειδί για την πολιτισμική επάρκεια. Και πολιτισμικά επαρκή θεωρούν τον επαγγελματία που (α) διαθέτει ενημερότητα για τις προσωπικές, επαγγελματικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις που επηρεάζουν αρνητικά τις μειονοτικές ομάδες, τους μετανάστες και τους πρόσφυγες, (β) κατανοεί τις διαδικασίες της προσωπικής φυλετικής κοινωνικοποίησης που καλλιεργούν τις προκαταλήψεις, (γ) διαθέτει γνώση για την κοινωνικοπολιτική ιστορία, τον πολιτισμό και τις νόρμες των εθνικών ομάδων, (δ) κατανοεί τη σημασία της φυλετικής ταυτότητας, (ε) διαθέτει διαπροσωπικές δεξιότητες για να εργάζεται με διαφορετικές ομάδες και (στ) εργάζεται για να δημιουργήσει συνθήκες ισότητας και δικαιοσύνης στη ζωή των πελατών του (Barrett & George, 2006).

Η πολιτισμική επάρκεια λοιπόν, πηγαίνει ένα βήμα παραπέρα από την πολιτισμική ενημερότητα και την ευαισθητοποίηση καθώς δίνει έμφαση στην ιδέα της αποτελεσματικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού σε ποικίλα πολιτι-

σμικά περιβάλλοντα. Στο πρόσωπο του πολιτισμικά επαρκούς εκπαιδευτικού, μπορεί να διακρίνει κανείς τρεις διαφορετικές ικανότητες (Seicu, 2004): τη πολιτισμική ευαισθησία, τη πολιτισμική ενημερότητα και τις διαπροσωπικές δεξιότητες.

Το προφίλ του εκπαιδευτικού που κατέχει την πολιτισμική επάρκεια περιγράφεται ως εξής: Αυτός ο εκπαιδευτικός σέβεται τους ανθρώπους που προέρχονται από άλλες κουλτούρες είναι ανοιχτός στο να μαθαίνει περισσότερα είναι ευέλικτος και πρόθυμος να απορρύνει τις προκαταλήψεις του και τις επιφανειακές διαφορές ως μια καινούρια ευκαιρία για να μάθει (Le Roux, 2002). Στην ίδια έννοια, οι Byram, Nichols και Stevens (2001) βλέπουν την ικανότητα του να αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός τις διαφορές που προκύπτουν στην καθημερινή επικοινωνία. Στην πράξη συνεπάγεται το να μπορεί ο εκπαιδευτικός να διαχειρίζεται το άγνωστο.

Ως προς τη μελέτη της πολιτισμικής επάρκειας στην Ελλάδα, η Ψάλτη (Psalty, 2007) αναφέρεται στο πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε από το Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης κατά τα έτη 2002 και 2004. Ο βασικός σκοπός του ήταν να ενδυναμώσει τους εν υπηρεσία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έτσι ώστε: (α) να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες για να διαχειρίζονται την πολιτισμικά διαφοροποιημένη τάξη (β) ώστε να δυναμικά να υποστηρίξουν την ενσωμάτωση των μαθητών στην

κανονική τάξη. Στο πιλοτικό πρόγραμμα που παρουσιάζει η Ψάλτη (Psalty, 2007), αναγνωρίζεται η ανάγκη για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη πολιτισμική ενημερότητα. Η εκπαίδευση που περιελάμβανε το πρόγραμμα στηρίχτηκε σε 3 βασικούς παράγοντες:

- α. Ποιος είμαι; – Πολιτισμική αυτο-ενημερότητα.
- β. Πώς βλέπω τους «Άλλους»; – Στερεότυπα και Προκαταλήψεις
- γ. Ποιοι είναι οι «Άλλοι»; – Η Πραγματικότητα των «Άλλων»

Τέλος, αναφορικά με την ελληνική πραγματικότητα, και στην έρευνα των Μάγου και Σιμόπουλου (Magos & Simopoulos, 2009) διαπιστώθηκε ότι οι καθηγητές της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες, δε διέθεταν επαρκή διαπολιτισμική επάρκεια.

Η ευρύτερη σημασία της πολιτισμικής ενημερότητας και της πολιτισμικής επάρκειας

Οι έννοιες της πολιτισμικής ενημερότητας και της πολιτισμικής επάρκειας έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό: δεν αποτελούν εξηγητικές αρχές αλλά ιδιαίτερα αποτελεσματικούς οδηγούς συμπεριφορών και πράξεων. Άλλωστε, η θεωρητική εξήγηση της πολυπολιτισμικότητας μοιάζει χιμαιρική: πώς είναι εφικτό να αναπτυχθούν επιστημονικές γενικεύσεις και κανόνες για να εξηγηθεί ένα φαινόμενο του οποίου τα βασικά χαρακτηριστικά είναι η διαφορετικότητα, η απόκλιση, η αλλαγή στις ανθρώπινες πεποιθήσεις και συμπεριφορές; Οι διαφοροποιήσεις αυτές στις

διάφορες πολιτισμικές κοινωνίες έχουν τις ρίζες τους στην ιστορία και στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ερμηνεύουν τις σχέσεις τους με τους άλλους και αποτυπώνονται διαφορετικά στην κοινωνική διαδρομή των ανθρώπων, όπως π.χ. στην πρόσβαση τους στην εκπαίδευση και την εργασία. Η κατανόηση και όχι η εξήγηση φαίνεται να αποτελεί ένα πιο εφικτό στόχο σε ένα τέτοιου είδους εγχείρημα (Cooper & Denner, 1998).

Από την άλλη στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, οι επιστήμονες που εργάζονται με ανθρώπους έρχονται αντιμέτωποι με την πρόκληση του να προσδιορίσουν το επίτεδο της πολυπολιτισμικής τους ικανότητας αν θέλουν να είναι αποτελεσματικοί καθώς δουλεύουν με ανθρώπους (πελάτες, μαθητές, συμβουλευόμενους) οι οποίοι είναι διαφορετικοί από αυτούς. Στη βιβλιογραφία της συμβουλευτικής υπάρχουν συλλογές ικανοτήτων για πολυπολιτισμική συμβουλευτική πρακτική, οργανωμένη σύμφωνα με ποικίλα εννοιολογικά μοντέλα. Η ανάπτυξη πολιτισμικής συνείδησης δεν αφορά μόνο στα άτομα διαφορετικής εθνικής καταγωγής αλλά και στις περιπτώσεις όπου οι μαθητές χαρακτηρίζονται από κάποια μορφή αναπηρίας (Κλεφτάρας, 2008).

Μερικοί μελετητές υποστηρίζουν ότι μερικοί μαθητές επιτυγχάνουν υψηλούς στόχους όταν οι εκπαιδευτικοί τους είναι πολιτισμικά ευαίσθητοι, χρησιμοποιούν σχετικά πολιτισμική παιδαγωγική και μπορούν να δημιουργήσουν σχέση με κατανόηση με νέους που είναι πολιτισμικά διαφορετικοί. Τι σημαίνει όμως για τους εκπαιδευτι-

κούς να έχουν πολιτισμική επίγνωση; Οι Gay και Kirkland (2003) δείχνουν ότι στις διαδικασίες της πολιτισμικής επίγνωσης δεσμεύονται με ενεργό τρόπο μαθητές και εκπαιδευτικοί που βελτιώνουν την πολιτισμική συνείδησή τους και έτσι αναπτύσσουν δεξιότητες αναστοχασμού και μια κριτική σκέψη εξειδικευμένη σε φυλετική, εθνική και πολιτισμική πολυμορφία.

Πέρα όμως από την προσφορά ποι- κίλων προτάσεων για την καλλιέργεια της πολιτισμικής επίγνωσης στους εκπαιδευτικούς, υπάρχει και η εξής (όχι και τόσο αισιόδοξη) διαπίστωση: μία τάξη μπορεί να βελτιώσει νοοτροπίες και την επίγνωση της ποικιλομορφίας αλλά δεν είναι εύκολο να αλλάξει και πεποιθήσεις. Επιπρόσθετα, τουλάχιστον μέχρι και πρόσφατα, τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στέλνουν ένα ισχυρό μήνυμα στους μαθητές όταν οι ειδικοί σε θέματα πολυμορφίας και διαφορετικότητας είναι έγχρωμοι (ή προέρχονται από κάποια μειονότητα), ενώ οι λευκοί εκπαιδευτές δε διαθέτουν μια τέτοια οπτική (Gay & Kirkland, 2003).

Παρότι δεν υπάρχει καμία αποκλειστική απόδειξη ότι η εμπειρία προετοιμασίας των εκπαιδευτικών συνδέεται με τα επιτεύγματα των μαθητών, αποτελεί κοινή πεποίθηση ότι όσο μεγαλύτερη είναι η εκπαιδευτική εμπειρία των εκπαιδευτικών τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες στους μαθητές να πετύχουν. Επομένως, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που στηρίζεται σε κοινωνικά θεμέλια, αν τα μαθήματα ενσωματώνουν πολιτισμική πολυμορφία, μπορούν να δημιουργήσουν έναν

περισσότερο ενημερωμένο, ισχυρό και πληροφορημένο εκπαιδευτικό, έτοιμο να αλληλεπιδρά με έναν μαθητικό πληθυσμό με πολυμορφία. Αυτή η ενημέρωση μπορεί να οδηγήσει σε ένα πιο «κοσμοπολίτικο» τρόπο σκέψης, ικανό να συνδράμει τους εκπαιδευτικούς στην αλληλεπίδρασή τους με διαφορετικούς ανθρώπους.

Επομένως, στα πανεπιστημιακά εκπαιδευτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών θα πρέπει να προβλεφθεί η ενίσχυση της πολιτισμικής επίγνωσης των εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα των εκπαιδευτικών οφείλουν να αγκαλιάσουν μαθήματα που στηρίζουν το κοινωνικό θεμέλιο της εκπαίδευσης, δηλαδή αυτά που διδάσκουν στους μαθητές όχι μόνο να αναγνωρίζουν το πρόβλημα αλλά και πώς να σκέφτονται κριτικά για να λύσουν το πρόβλημα. Το πρόβλημα δεν είναι η πολυμορφία και η διαφορετικότητα αυτή καθ' εαυτή, αλλά πώς οι μαθητές μπορούν να καταστούν ικανοί στο να σκέφτονται κριτικά και με ευαισθησία σε θέματα ισότητας και πολυμορφίας και αυτός ο τρόπος σκέψης να εξελιχθεί ώστε να αποτελέσει ρουτίνα στη ζωή τους (Scott & Mumford, 2007).

Η πολιτισμική ενημερότητα θα μπορούσε να θεωρηθεί και ως ένα μονοπάτι για την επιδίωξη και της κοινωνικής, εν τέλει, δικαιοσύνης. Το θέμα άλλωστε της κοινωνικής δικαιοσύνης αποτελεί ένα κρίσιμο θέμα για τους σύγχρονους ερευνητές ιδιαίτερα στον επαγγελματικό προσανατολισμό (Tien, 2007), καθώς οι κοινωνικές ανισότητες είναι ιδιαίτερα εμφανείς στην επιλογή του επαγγέλματος. Οι σύμβουλοι επαγ-

γελματικού προσανατολισμού στο σχολείο είναι σημαντικό να ανιχνεύουν τους παράγοντες που οδηγούν στη διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων και να αντιμετωπίζουν τα θέματα αυτά έγκαιρα. Ήδη στη βιβλιογραφία εμφανίζονται μοντέλα για τον επαγγελματικό προσανατολισμό με ενσωματωμένη την πολιτισμική επάρκεια (Byars-Winston & Fouad, 2006).

Τέλος, το θέμα της πολιτισμικής ενημερότητας συναντάται στη βιβλιογραφία και στο θέμα της αξιολόγησης, π.χ. σε προγράμματα και πολιτικές

(Hanberger, 2010). Ο πολιτισμικά ενημερος αξιολογητής υιοθετεί μια πολυπολιτισμική προσέγγιση που είναι σύμφωνη με τα ανθρώπινα δικαιώματα και το διεθνές δίκαιο. Έτσι η ανάπτυξη μιας πολυπολιτισμικής ενημερότητας στην αξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ως ο τρόπος για να προαχθεί και μια δημοκρατική αξιολόγηση.

Είναι φανερό, ότι η πολιτισμική ενημερότητα συνδέεται άμεσα και με θέματα δημοκρατικής και δίκαιης αντιμετώπισης των (και όχι μόνο των εκπαιδευτικών) θεμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Banks, J. (1993). Multicultural education for young children: racial and ethnic attitudes and their modification. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children*. New York: Macmillan (pp. 246-258).
- Byars-Winston, A.M., & Fouad, N.A. (2006). Metacognition and Multicultural Competence: Expanding the Culturally Appropriate Career Counseling Model. *The Career Development Quarterly March*, 54, 187-201.
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cole, M. (1992). *Developmental Psychology: an advanced textbook*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cooper, C. R., & Denner, J. (1998). Linking culture and psychology: Universal and community specific theories. *Annual Review of Psychology*, 49, 559-584.
- Gallimore, R. & Goldenberg, C. (2001). Analyzing cultural models and settings to connect minority achievement and school improvement research. *Educational Psychologist*, 36(1), 45-56.
- Gay, G., & Kirkland, K. (2003). Developing cultural critical consciousness and self-reflection in preservice teacher education. *Theory into Practice*, 42, 181-187.
- Hanberger, A. (2010). Multicultural awareness in evaluation: Dilemmas and challenges. *Evaluation: The International Journal of Theory, Research and Practice*, 16(2), 177-191.
- Howard, R.G. (2006). *We can't teach what we don't know: white teachers, multiracial schools* (2nd ed.). New York: teachers College, Columbia University.
- Ivey, A.E., Ivey, M.B., & Sinek-Morgan, L. (1993). *Counseling and psychotherapy: a multicultural perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Le Roux, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, 13, 37-48.

- Magos, K., Babanelou, D., Simopoulos, G. (2009) «Don't go blindly». An adult education trainer's intercultural skills. The case of the Inter-tie project. In the Proceedings of the Thematic Seminar «*Development of skills, competencies and pedagogical methods for teachers and professionals in vocational education and trainings*», Athens: State Scholarships Foundation (IKY), 56-63.
- Magos, K., & Simopoulos, G. (2009). "Do you know Naomi?": researching the intercultural competence of teachers who teach Greek as a second language in immigrant classes. *Intercultural Education*, 20(3), 255-265.
- McLeod, J. (2005). *Εισαγωγή στη συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Psalti A. (2007). Training Greek teachers in cultural awareness: a pilot teacher-training programme – implications for the practice of school psychology. *School Psychology International*, 28(2), 148-162.
- Quappe, S., & Cantatore, G. (2005). *What is cultural awareness, anyway? How do I build it?* www.culturocity.com
- Roysircar, G. (2004). Cultural self-awareness assessment: practice examples from psychology training. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35(6), 658-666.
- Sakka, D. (2010). Greek teachers cross-cultural awareness and their views, on classroom cultural diversity. *Hellenic Journal of Psychology*, 7, 98-123.
- Sakka, D., & Psalti, A. (2004, June). Educating Greek teachers on cultural diversity: an action research approach. Poster presented at the *5th International Conference of the Society for the Psychological Study of Social Issues*, Washington, DC.
- Scott K.A., & Mumford, V.E. (2007). Critical thoughts: reexamining teacher training, cultural awareness and school reform. *Multicultural Perspectives*, 9(4), 54-58.
- Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: A contextwork for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education*, 15, 73-89.
- Tien, H.-L. S. (2007). Practice and Research in Career Counseling and Development – 2006. *The Career Development Quarterly*, 56, 98-140.
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Wasson, D.H., & Jackson, M.H. (2002). Assessing cross-cultural sensitivity awareness: a basis for Curriculum change. *Journal of Instructional Psychology*, 29(4), 265-276.
- Woolfolk, A. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία* (Ε. Μακρή-Μπούτσαρη, Επιμ.). Αθήνα: Έλλην.
- Yan, M.C. (2005). Rethinking self-awareness in cultural competence: toward a dialogic self in cross-cultural social work. *Families in Society*, 86(2), 181-188.
- Κλεφτάρας, Γ. (2003). Η σημασία του πολιτισμικού παράγοντα στη συμβουλευτική ατόμων με σωματικές ή νοητικές δυσλειτουργίες. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 10, 362-377.
- Κλεφτάρας, Γ. (2004). Ο ρόλος της πολιτισμικής ταυτότητας στην ψυχολογική συμβουλευτική ατόμων διαφορετικής κουλτούρας. Στο *Διαπολιτισμική Συμβουλευτική*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (σσ. 14-24).
- Κλεφτάρας, Γ. (2008). Δυσκολίες και εμπόδια στη συμβουλευτική και την ψυχοθεραπεία ατόμων που ανήκουν σε πολιτισμικές και εθνικές μειονότητες. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 15, 71-89.

- Μάγος, Κ. (2006). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Από την αφομοίωση των διαφορών στον πολιτισμικό πλουραλισμό. Στο Α. Βεντούρης (Επιμ.), *Παιδαγωγικός προσανατολισμός. Εισαγωγή στη βασική θεματική της παιδαγωγικής και των συναφών επιστημών*, Αθήνα: Μέθεξη, (σσ. 275-312).
- Μαλινγκάση-Λοΐζου, Μ. (2012). Η φεμινιστική πολυπολιτισμική προσέγγιση της συμβουλευτικής ψυχολογίας. *Ψυχολογία*, 19(2), 215-229.
- Μιτρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσόχοδου, Ξ. (2005). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα: οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αγλαΐα Σταμπολτζή, Ελισάβετ Τσίτσου**,
Ελένη Πλέστη*** & Ράνυ Καλούρη*****

**ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ (ΔΥΣΛΕΞΙΑ):
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗΡΙΞΗ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ**

Η δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία που ακολουθεί το άτομο δια βίου. Οι φοιτητές αποτελούν μια ιδιαίτερη ομάδα του πληθυσμού των δυσλεξικών ατόμων, αφού παρά τις δυσκολίες τους έχουν καταφέρει να επιτύχουν στο πανεπιστήμιο, αναπτύσσοντας αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης της δυσλεξίας. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τις απόψεις και τις εμπειρίες φοιτητών με δυσλεξία σε ένα ελληνικό πανεπιστήμιο αλλά και τις ανησυχίες τους για την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Η μέθοδος έρευνας που επιλέχθηκε είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι φοιτητές με δυσλεξία έχουν να αντιμετωπίσουν σημαντικές προκλήσεις στο χώρο του πανεπιστημίου, γι' αυτό είναι απαραίτητη η συμβουλευτική τους στήριξη και καθοδήγηση.

Λέξεις-κλειδιά: δυσλεξία, φοιτητές, συμβουλευτική, συμβουλευτική σταδιοδρομίας

Aglaia Stampoltzi, Elisavet Tsitsou**, Eleni Plesti***, Rany Kalouri*****

**STUDENTS WITH DYSLEXIA IN A GREEK UNIVERSITY:
NEED FOR COUNSELLING SUPPORT AND PASTORAL CARE**

This paper reports the findings from semi-structured interviews with eight dyslexic students in one Greek higher education institution. It describes the educational experiences of the students, the difficulties they encounter at university, their plans about their career and the difficulties they encounter at the transition from the university to the workplace. According to the results, there are indications of unmet needs of the students in several areas, notably in learning and assessment. Staff knowledge about dyslexia seems to be limited and students with dyslexia need support to fulfill their intellectual potential and participate in higher education as any other able and motivated adult.

Keywords: dyslexia, students at university, counseling, interviews

* Η Α.Σ. είναι Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, Διδάσκουσα Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε, Ανδρον 3, 151 21 Πεύκη, e-mail: lstamp@ambio.gr

** Η Ε.Τ. είναι Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Ερατούς 45, 175 63 Παλαιό Φάληρο, e-mail: tsitsouelisavet@gmail.com

*** Η Ε.Π. είναι Εκπαιδευτικός, Διευθύντρια 2ου Δημοτικού Σχολείου Μάνδρας, Μακεδονίας 10, 152 35 Βριλήσσια, e-mail: hplesti@yahoo.gr

**** Η Ρ.Κ. είναι Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε, Ηρώκλειο 141 21, Αθήνα, e-mail: rkalouri@aspete.gr

Εισαγωγή

Η δυσλεξία είναι μια «παραλλαγή στον τρόπο σκέψης και επεξεργασίας πληροφοριών» που έχει ως αποτέλεσμα δυσκολίες στην κατάκτηση του γραπτού λόγου. Στη βιβλιογραφία συναντάμε και τον όρο «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες». Συχνά οι δύο όροι χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι. Σύμφωνα με τον Reid (1998), οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία είναι μια μορφή δυσκολιών από τις οποίες οι πιο φανερές είναι τα επίμονα προβλήματα ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας. Επίσης μπορούν να επηρεάζονται και άλλες δεξιότητες. Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία μπορούν να αναγνωριστούν από την ικανότητά τους να επιδεικνύουν προφορικά την κατανόηση εννοιών.

Η παρουσία δυσλεξικών φοιτητών στα πανεπιστήμια είναι μια διεθνής πραγματικότητα (Vogel et al., 1998; Smith, Carroll & Elkins, 1999; Richardson & Wydell, 2003). Η Εθνική Επιτροπή της Μεγάλης Βρετανίας για τη Δυσλεξία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ορίζει τη δυσλεξία ως «μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση που συναντάται περίπου στο 4% του γενικού πληθυσμού και επηρεάζει πρωτογενώς την κατάκτηση και χρήση του γραπτού λόγου, τη μνήμη και τις οργανωτικές ικανότητες. Είναι μια νομικά αναγνωρισμένη ειδική ανάγκη και υπάρχουν πολλά στοιχεία που θεμελιώνουν τη γενετική της αιτιολογία» (Singleton, 1999, σελ. 1).

Οι φοιτητές αποτελούν μια ιδιαίτε-

ρη ομάδα του πληθυσμού των δυσλεξικών ατόμων, αφού παρά τις δυσκολίες τους κατάφεραν να επιτύχουν ένα υψηλό ακαδημαϊκό στόχο, να περάσουν στο πανεπιστήμιο. Πολλές έρευνες εστιάζουν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των φοιτητών και πώς αυτά βοηθούν ή δυσχεραίνουν την ακαδημαϊκή τους πορεία, την επιτυχή ολοκλήρωση των πανεπιστημιακών τους σπουδών αλλά και την ψυχρουνισθηματική τους προσαρμογή (Cowen, 1988; Singleton, 1999; Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000; Farmer, Riddick & Sterling, 2002; Undheim, 2003).

Στη χώρα μας η δυσλεξία αναγνωρίζεται ως ειδική εκπαιδευτική ανάγκη (Νόμοι 2817/2000 και 3699/2008) αλλά δεν υπάρχει συγκεκριμένη νομοθεσία που να αναφέρεται αναλυτικά στη διάγνωση και αντιμετώπιση της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι «διευκολύνσεις» για τους φοιτητές με δυσλεξία εξαντλούνται στο μέτρο της προφορικής εξέτασης και στην παροχή γενικών συμβουλευτικών υπηρεσιών από ορισμένα ιδρύματα, εφ' όσον ζητηθεί από το φοιτητή. Η ενημέρωση των καθηγητών για τη δυσλεξία είναι ελλιπής και αποσπασματική. Παρατηρείται έλλειψη εμπιστοσύνης από μέρους των φοιτητών στην αποκάλυψη της μαθησιακής τους δυσκολίας, την οποία προτιμούν να την κρατούν «κρυφή» ώστε να μην αισθάνονται τις συνέπειες της διαφορετικότητας τους. (Σταμπολτζή & Πολυχρονόπουλου, 2007; Stampoltzis & Polychronopoulou, 2008)

Οι κυριότερες δυσκολίες των φοιτητών με δυσλεξία στο πανεπιστήμιο είναι η ανάγνωση και κατανόηση των

προτεινόμενων συγγραμμάτων, η συγγραφή των εργασιών, η ορθογραφική-νη γραφή, η συγκέντρωση της προσοχής, η τήρηση προθεσμιών για την παράδοση εργασιών, το κράτημα των σημειώσεων, η χρήση της βιβλιοθήκης κλπ (Carroll and Ples 2006; Fuller et al. 2004; Mortimore and Crozier 2006). Μια ακόμα δυσκολία που επηρεάζει την πορεία τους είναι η επικοινωνία με τους καθηγητές οι περισσότεροι από τους οποίους δε γνωρίζουν και δεν είναι ευαισθητοποιημένοι σε θέματα δυσλεξίας (Cameron and Nunkoosing 2012).

Οι Richardson και Wydell (2003) σημειώνουν πως οι δυσλεξικοί φοιτητές έχουν περισσότερες πιθανότητες από τους υπόλοιπους να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους στο πρώτο έτος, και λιγότερες πιθανότητες να αποφοιτήσουν με βαθμό πτυχίου «Άριστα» ή «Λίαν καλώς». Ωστόσο, αν στο πανεπιστήμιο υπάρχουν υποστηρικτικές υπηρεσίες και ενημέρωση για τη δυσλεξία, οι πιθανότητες των δυσλεξικών φοιτητών να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους αυξάνονται σημαντικά.

Στη βιβλιογραφία υπογραμμίζεται η σημασία της συμβουλευτικής βοήθειας για τους φοιτητές με δυσλεξία. Ιδιαίτερα κρίσιμες περιόδους για τους δυσλεξικούς φοιτητές είναι το διάστημα μετά τη διάγνωση, όπου καλούνται να ενσωματώσουν στην εικόνα του εαυτού τους το νέο δεδομένο της δυσλεξίας, το πρώτο έτος του πανεπιστημίου, όπου πρέπει να προσαρμοστούν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις και στον τρόπο λειτουργίας της νέας εκπαιδευτικής βαθμίδας, το διάστημα

πριν από τις εξετάσεις λόγω αυξημένου διαβάσματος, πίεσης και άγχους και το διάστημα μετά την αποφοίτηση που σηματοδοτεί την είσοδό τους στο χώρο εργασίας (Singleton, 1999; Gilroy & Miles, 1996).

Η μετάβαση στην αγορά εργασίας είναι μία μεγάλη πρόκληση για τους φοιτητές με δυσλεξία. Όσο πιο σοβαρή είναι η δυσλεξία, τόσο κάποιες δυσκολίες εμμένουν στην ενήλικη ζωή. Πολλοί φοιτητές έχουν αναπτύξει «αντισταθμιστικές στρατηγικές» στην πορεία της ζωής τους οι οποίες τους βοηθούν να ανταπεξέρχονται σε ακαδημαϊκές και άλλες απαιτήσεις. Μια σημαντική παράμετρος που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι «τα δυνατά σημεία» του ατόμου. Η επιλογή επαγγέλματος πρέπει να γίνει με αυτογνωσία, έμφαση στις ικανότητες που έχει αποκτήσει κατά τα φοιτητικά χρόνια, τα ενδιαφέροντά του, αλλά και λαμβάνοντας υπόψη πιθανά «τεχνολογικά βοηθήματα» που θα το βοηθήσουν να αυξήσει την αποτελεσματικότητά του στο χώρο εργασίας (<http://www.bdadyslexia.org.uk/about-dyslexia/adults-and-business/dyslexia-support-in-the-workplace.html>).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με δυσλεξία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα λόγια και οι απόψεις των δυσλεξικών υποκειμένων αναδεικνύουν θέματα με ευρύτερη απήχηση για την ομάδα. Οι φωνές των δυσλεξικών φοιτητών πρέπει να ακουστούν για θέματα που αφορούν τους ίδιους (Dale και Taylor, 2001).

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη η οποία σχεδιάστηκε γύρω από τρεις άξονες: παρελθοντικές εμπειρίες, τωρινές εμπειρίες και δυσκολίες στο πανεπιστήμιο, μελλοντικοί στόχοι και επιδιώξεις. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στους δύο τελευταίους άξονες. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν 40 έως 50 λεπτά.

Συμμετέχοντες

Οκτώ φοιτητές με δυσλεξία (6 αγόρια και 2 κορίτσια) συμμετείχαν στην έρευνα. Η ηλικία τους ήταν από 19 έως 24 ετών. Όλοι φοιτούσαν στο ίδιο δημόσιο ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας και είχαν εισαχθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με την ισχύουσα νομοθεσία για τα άτομα με δυσλεξία. Το συνολικό ποσοστό δυσλεξίας στο συγκεκριμένο πανεπιστήμιο για το έτος στο οποίο διενεργήθηκε η έρευνα ήταν 1,33% (37 φοιτητές σε σύνολο 2.787 εγγεγραμμένων φοιτητών).

Οι φοιτητές είχαν διάγνωση δυσλεξίας ή ειδικών μαθησιακών δυσκολιών από δημόσιο αναγνωρισμένο ιατροπαιδαγωγικό κέντρο ή Κέντρο Διηποστημονικής Διάγνωσης και Υποστήριξης. Επιπλέον, εξετάστηκαν με το Ερωτηματολόγιο Ανίχνευσης Δυσλεξίας για Ενήλικες (Adult Dyslexia Checklist) (Smythe & Everatt, 2002: 103-106) για να διαπιστωθεί αν εξακολουθούσαν να παρουσιάζουν συμπτώματα δυσλεξίας. Η συμμετοχή τους

στην έρευνα ήταν εθελοντική και έγινε ύστερα από ανακοίνωση της έρευνας στη σχολή τους.

Αποτελέσματα

Θεώρηση της δυσλεξίας

Τρεις από τους συμμετέχοντες ($n=3$) δήλωσαν πως η δυσλεξία δεν έχει σταθεί εμπόδιο στην ακαδημαϊκή τους πορεία. Πέντε συμμετέχοντες ($n=5$) βλέπουν τη δυσλεξία ως εμπόδιο στη σχολική τους πορεία, το οποίο μείωσε την αυτοεκτίμησή τους στις ακαδημαϊκές δεξιότητές.

Η απάντηση είναι όχι. Μου' χει δώσει ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης, έχω διαφορετικό τρόπο αντίληψης των πραγμάτων γενικότερα και ενρύτερα. Πιστεύω ότι όπως γίνεται και με τους ανάπηρους μου 'κοψε κάτι, αλλά μου' δωσε κάτι πιο πολύτιμο: να σκέφτομαι πολύ περισσότερο, και όχι τόσο απλά, δηλαδή όχι γραμμικά ($1+1=2$), και με βοήθησε πολύ στα μαθήματα. (Σ8)

Δεν θα το έλεγα ότι έχει σταθεί εμπόδιο. Αν κρίνω από το ότι βρίσκομαι στο πανεπιστήμιο Χ και κάνω αυτό που θέλω και ήταν η πρώτη μου επιλογή, δε νομίζω ότι μου στάθηκε εμπόδιο. (Σ6)

Από τη στιγμή που διαγνώστηκε..ψιλο-τεμπέλιασα. Έλεγα πού πας; Αφού δεν πρόκειται να σου μείνει τελικά. Ιστορία ας πούμε είχα διαβάσει μια φορά 18 ώρες συνολικά.. Δεν την έμαθα όμως. Πήγα και έγραφα

13. Το ίδιο θα έγραφα κι αν είχα πάει αδιάβαστη. Έχει σταθεί εμπόδιο γιατί λέω ναι, εντάξει γραμματική ή ορθογραφία δε μπορώ.. δεν έκανα καμιά προσπάθεια να βελτιωθώ. Ή μάλλον έκανα μια ελάχιστη προσπάθεια να διορθώσω τα ορθογραφικά μου λάθη. (Σ4)

Τα εμπόδια ήταν τα μαθήματα θεωρητικού τύπου όπως τα αρχαία, για παράδειγμα, ή η γλώσσα, που ενώ είχα όλη την καλή διάθεση να συμμετέχω, να πω πράγματα και να κάνω πράγματα, λόγω της γραπτής μου απόδοσης δεν με κρίνανε όπως έπρεπε. Δηλ ήμουν μαθητής του 19 και έπαιρνα 14 στα αρχαία. Στα άλλα μαθήματα (φυσική, μαθηματικά) δεν είχα πρόβλημα. (Σ3)

Μου στάθηκε εμπόδιο στις εξετάσεις. Σαν πρώτο κυρίαρχο γνώρισμα η αδυναμία προσοχής με έκανε να αφομοιώνω πολύ πιο αργά από τους άλλους. Αν θα μπορούσα, αν κατάφερα (γελάει) με κάποιο τρόπο να συγκεντρώνομαι, να είμαι σταθερός στην απορρόφηση των γνώσεων από τους καθηγητές, θα είχα πάρει πολύ περισσότερα πράγματα (γνώσεις). (Σ2)

Δυσκολίες στο πανεπιστήμιο

Όλοι οι φοιτητές (n=8) αναφέρουν ότι εξακολουθούν να έχουν δυσκολίες στο πανεπιστήμιο. Οι κυριότερες δυσκολίες αφορούν στη λήψη σημειώσεων, την ορθογραφία, τη σύνταξη και συγγραφή εργασιών, την οργάνωση του χρόνου, τις εξετάσεις ενώ εμφανίζουν διάσπαση προσοχής λόγω κούρα-

σης και μεγάλου ακροατηρίου στις παραδόσεις.

Τα πράγματα γίνονται πολύ γρήγορα. Εγώ θέλω χρόνο..Ακόμα το να ακούω τον καθένα και να κρατάω ταυτόχρονα σημειώσεις με δυσκολεύει πάρα πολύ. Δεν μπορώ να κάνω δύο πράγματα ταυτόχρονα (Σ5)

Πρέπει να γράφω πολλές εργασίες. Είναι ασύντακτες, ενώ είναι πολύ καλές ως προς το περιεχόμενο, και δεν μπορώ να τις γράφω. Η μεγαλύτερη δυσκολία είναι όταν είμαι κουρασμένος. Εκεί στην ουσία, με πιάνει μια τρελή δυσλεξία, ας πούμε. Ένα τρελό πρόβλημα και δεν μπορώ να διαβάσω πολύ καλά. Και δε θα μου μείνουν και δεν θα τα καταλάβω κιόλας. (Σ3)

Οι δυσκολίες είναι η συνεχής διάσπαση προσοχής, η χαοτική σκέψη που σε κάνει να καταλήγεις να έχεις πολλές απορίες από τον καθηγητή ο οποίος καμιά φορά μπορεί να μην προλαβαίνει να στις λύσει και γενικότερα οι γραπτές εξετάσεις. Αυτό που έχω σαν πρόβλημα είναι ότι χάνομαι, σκέφτομαι πολλά πράγματα και δε μπορώ να φθάσω στον τελικό σκοπό μόνος μου. (Σ2)

Το γράψιμο για μένα είναι πολύς μεγάλος φόρτος. Το δύσκολο είναι στην εξεταστική που δε δίνεται ο κατάλληλος χρόνος για εμένα για να προλάβω. Κάποιοι καθηγητές και κυρίως στα θεωρητικά έχουν δώσει παραπάνω χρόνο. Κάποιοι άλλοι όχι (Σ1)

Αποκάλυψη της δυσλεξίας

Σχετικά με την αποκάλυψη της δυσλεξίας, η πλειοψηφία των φοιτητών είναι διστακτικοί γιατί υπάρχει άγνοια και έλλειψη ευαισθητοποίησης σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών στο χώρο του πανεπιστημίου. Μία φοιτήτρια ισχυρίστηκε πως επέλεξε να μη δηλώσει τη δυσλεξία, διότι δεν θα είχε κανένα θετικό αποτέλεσμα, ενώ μία άλλη δήλωσε πως το σκέφτηκε να μιλήσει αλλά ντράπηκε. Τρεις φοιτητές (n=3) είπαν πως κάποιοι καθηγητές, όταν καταλάβουν πως ο φοιτητής ενδιαφέρεται, τον βοηθούν.

Εδώ στη σχολή και να ήθελες να μιλήσεις, είτε δε θα τον βρίσκεις τον καθηγητή, είτε θα έχει δουλειά και δεν τον προλαβαίνεις. Δύο-τρεις είναι οι καθηγητές που ξέρουν στη σχολή ότι έχω δυσλεξία, αν και κανονικά θα έπρεπε όλοι οι καθηγητές να είναι ενημερωμένοι για το ποια παιδιά έχουν δυσλεξία, από τη στιγμή που είσαι αναγκασμένος να φέρεις τη διάγνωση. (Σ6).

Κάποιοι καθηγητές το κατάλαβαν και προσπάθησαν να με βοηθήσουν, εξηγώντας μου κάποιες ασκήσεις καλύτερα ή δίνοντάς μου σημειώσεις κάποιες φορές. Υπάρχουν κι άλλοι καθηγητές που απλά με χλευάσανε με πολλούς τρόπους κι αυτό δημόσια. (Σ1)

Τις περισσότερες φορές φοβάσαι να μιλήσεις. Θα το πάρουν στο ότι δε διαβάζεις, δεν ασχολείσαι. Οι καθηγητές είναι πολυάσχολοι, δε θα μπουνέ και σε πολλές λεπτομέρειες.

Πιστεύουν επίσης ότι οι Έλληνες φοιτητές θέλουν να περνούν τις εξετάσεις χωρίς κόπο. Αυτό είναι άδικο γι αυτούς που έχουν δυσλεξία. Ως αποτέλεσμα, οι καθηγητές πιστεύουν ότι οι φοιτητές με δυσλεξία πρέπει να «συναγωνίζονται» με τους ίδιους όρους με τους υπόλοιπους (Σ2)

Στρατηγικές αντιμετώπισης της δυσλεξίας

Ενθαρρυντικό εύρημα είναι ότι οι φοιτητές έχουν αναπτύξει με το πέρασμα του χρόνου στρατηγικές αντιμετώπισης της δυσλεξίας κυρίως στον ακαδημαϊκό τομέα.

Αναλύω τα πάντα. Έτσι έμαθε το μυαλό μου να λειτουργεί για να επιβιώσει στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αναλύω τα πάντα και μετά τα συνθέτω έτσι όπως πρέπει σε κάθε μάθημα και γενικότερα στη ζωή μου. Σχεδιαγράμματα, υπερ και κατά, bullets, 1-2-3. Ο υπολογιστής βοηθάει όταν κάνω εργασίες για τα ορθογραφικά. Το Excel βοηθάει και στα αριθμητικά πάρα πολύ. Πατάς δύο νούμερα, του δείχνεις και τη σχέση και το βγάζει μόνο του. (Σ4)

Δεν έχω κάτι συγκεκριμένο, απλώς αυτό που με βοηθάει είναι να γράφω πολλές φορές σε χαρτιά αυτά που έχω μάθει. Διαβάζω και μετά γράφω πάλι αυτά που θυμάμαι. Τα γράφω σε προτάσεις. Αυτό με βοηθάει στην αποστήθιση. Φυσικά με το διάβασμα, σιγά σιγά βελτιώνεσαι. Έχουμε και τις εργασίες στη σχολή.

Προτιμώ τις ατομικές από τις ομαδικές (Σ1).

Στα θεωρητικά προσπαθώ να γράφω μία πρόταση από τις δέκα που θα πει ο καθηγητής. Σημειώνω τα σημαντικά. Και επειδή έχω πολύ καλή μνήμη, τα βλέπω εφόσον είναι καθαρογραμμένα και τα μαθαίνω. Με highlighter τα σημειώνω, τα υπογραμμίζω άμα είναι από βιβλίο ή φωτοτυπίες. Μετά τα γράφω κωδικοποιημένες λέξεις. Την ουσία (Σ3).

Διαβάζω μεγάλوفωνα και όταν έχω κουραστεί βάζω κάποιον άλλον να μου τα διαβάσει. Αν το θέμα που κάνουμε έχει βγει κάτι αντίστοιχο σε ντοκιμαντέρ, το βλέπω. Μπορεί να χω παρακολουθήσει πολλά ντοκιμαντέρ και να έχω πάρει όσες περισσότερες γνώσεις γίνεται. Έκανα μία έρευνα κι έψαξα να βρω ένα πρόγραμμα που να μου διαβάζει τα πάντα στον υπολογιστή. Το βρήκα. Τα περισσότερα από αυτά που μας δίνουν τα βάζω εκεί και τα ακούω, οπότε με διευκολύνει. (Σ8)

Όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούν καλή εμπειρία την ομαδική μελέτη και εργασία, αλλά βρίσκουν δυσκολίες στην εφαρμογή της.

Είμαι υπέρ της συνεργασίας γιατί θεωρώ ότι δύο-τρία μυαλά σκέφτονται πολλές φορές καλύτερα από ένα και μπορούν να είναι πιο παραγωγικά αλλά και αποτελεσματικά αλλά το πρόβλημα είναι ότι δεν εφαρμόζεται. Δεν υπάρχουν τα κίνητρα. Φταίμε όλοι. Και οι εκπαιδευτικοί και εμείς. (Σ7)

Μελλοντικά σχέδια

Σχετικά με το μέλλον οι συμμετέχοντες έχουν σαν σχέδια τη συνέχιση των σπουδών τους και την επαγγελματική αποκατάσταση. Ωστόσο, από τα λόγια τους διαφαίνεται μια αβεβαιότητα για το τι τελικά θα κάνουν στο μέλλον.

Μετά το πανεπιστήμιο, δουλειά. Μεταπτυχιακές σπουδές, όχι. Έχω κουραστεί πια. (Σ7)

Ιδανικά θα ήθελα να ασχοληθώ με τον επαγγελματικό προσανατολισμό, πράγμα που θα κάνω σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Να βοηθώ τα παιδιά να διαλέξουν το δρόμο τους. Αυτό θα ήθελα να κάνω. Αυτό μ' αρέσει. (Σ4)

Ακόμα δε γνωρίζω, έχω διάφορες ιδέες. Με νοιάζει να βρω πρώτα δουλειά. Εάν δε βρω εδώ και το εξωτερικό δεν είναι άσχημα, εδώ δίπλα είναι. Γενικά το όνειρό μου είναι ότι έχει σχέση με τη μηχανολογία και κυρίως τα αυτοκίνητα. Θεωρώ ότι μπορώ να προσφέρω σε αυτόν τον τομέα. (Σ6)

Να μπω σε ένα άλλο πανεπιστήμιο, δηλαδή να αναβαθμίσω το πτυχίο μου ή να φύγω στο εξωτερικό. Ένα από τα δύο. Ή να εργαστώ σαν καθηγητής. Πιστεύω πως θα τα καταφέρω. (Σ1)

Η δυσλεξία ως εμπόδιο στην επαγγελματική πορεία

Έξι συμμετέχοντες (n=6) δήλωσαν ότι η δυσλεξία δε θα αποτελέσει εμπό-

διο στην επαγγελματική τους πορεία, ενώ δύο (n=2) εκφράζουν τις ανησυχίες τους.

Κανείς γύρω μου δεν το καταλαβαίνει αν δεν τύχει να διαβάσω δυνατά κάτι. Ή αν δει κάποιο γραπτό μου που δεν το χω' φτιάξει, δεν το' χω «μαγειρέψει»... Πέρασα από το στρατό και δε το πήρε κανείς χαμπάρι. (Σ8)

Δεν υπάρχει καμιά περίπτωση να με εμποδίσει στην επαγγελματική μου πορεία γιατί δε θα το αφήσω εγώ να με εμποδίσει επαγγελματικά. (Σ6)

Πιστεύω ότι η δυσλεξία μπορεί να με κάνει να μην πάρω το πτυχίο μου οπότε θα με εμποδίσει. Αλλά νομίζω ότι αν καταφέρω να πάρω το πτυχίο μου, θα βρω δουλειά. (Σ5)

Σίγουρα θα μου δημιουργήσει κάποια μικροπροβλήματα γιατί όλο και κάτι θα υπάρχει που δε θα το καταλαβαίνω. Αλλά δε θα δώσω τόσο σημασία, θα προσπαθήσω περισσότερο ώστε να μην έχω θέματα. (Σ6)

Τέσσερα άτομα (n=4) που σκέφτονται ν' ασχοληθούν και με την εκπαίδευση, είπαν πως ίσως έχουν κάποιες δυσκολίες, αλλά αισθάνονται ότι γνωρίζουν πώς να βοηθήσουν τους μαθητές.

Νομίζω ότι το έχω δουλέψει, δηλαδή ίσως να είναι και καλύτερο για τα παιδιά που έχω δυσλεξία. Τα παιδιά θέλουν αναλυτικές οδηγίες κι εγώ μόνο έτσι μπορώ να δουλέψω. Οπό-

τε ίσως και να βοηθήσει τελικά. Αλλά δεν ξέρω.. (Σ5)

Εμένα ειδικά επειδή ξέρω πως είναι η δυσλεξία, και επειδή μιλάμε για παιδιά, ξέρω πώς να οργανώσω το μάθημα έτσι ώστε να είναι κατανοητό από όλους. Είναι και λίγο χάρισμα.. Στο χέρι μας είναι να χρησιμοποιήσουμε κάτι προς όφελός μας. Τη δυσλεξία προσπαθώ να τη χρησιμοποιήσω προς όφελός μου (Σ4).

Στο πίσω μέρος του μυαλού μου έχω ότι στο χώρο της εκπαίδευσης ίσως θεωρήσουν ότι επειδή είμαι δυσλεκτικός δε μπορεί να είμαι καλός με τα παιδιά.. Εγώ πιστεύω ότι δεν ισχύει..100%. Έχω δει από προσωπική μου εμπειρία ότι πάντοτε τους συμβαθητές στο σχολείο τους βοηθούσα στα μαθήματα. Είχαν κι εκείνοι δυσλεξία κι εγώ.. Είχα τον τρόπο. Όπως τα'χα καταλάβει εγώ, να τους δώσω να τα καταλάβουν κι αυτοί για να αποδώσουν (Σ1).

Δυσλεξία και αυτοπεποίθηση

Σχετικά με την επίδραση της δυσλεξίας στην αυτοπεποίθηση του ατόμου, οι απόψεις διαφέρουν. Τα χρόνια του σχολείου χαρακτηρίζονται ως περίοδος με χαμηλή αυτοεκτίμηση για την πλειονότητα των φοιτητών. Όμως σε βάθος χρόνου φαίνεται ότι η αυτοεκτίμηση τους βελτιώνεται, ιδιαίτερα μετά την επιτυχία τους στο πανεπιστήμιο.

Όταν βλέπω ότι οι άλλοι καταλαβαίνουν κι εγώ δεν καταλαβαίνω αμέσως, λέω: είμαι χαζή, πέφτει

πολύ η ψυχολογία μου. Βλέπεις ότι οι άλλοι προχωράνε, κι εσύ πρέπει να διαβάσεις, να κάνεις διπλό κόπο, να ξαναδιαβάσεις... απογοητεύεσαι. (Σ5)

Την αυτοπεποίθησή μου την έριξε λίγο.. Υπήρχε η αίσθηση ότι αφού έχεις δυσλεξία, μην περιμένεις να κάνεις και πολλά. Ήταν κοινό σε όλους τους υπόλοιπους, όχι τόσο στην οικογένειά μου, πιο πολύ στους γύρω. Ευτυχώς για μένα είχα τις εξωσχολικές δραστηριότητες που ήταν για μένα πολύ καλό. Έφευγε όλο το άγχος εκεί.. Ήμουν και καλή στο μπάσκετ και αυτό με ανέβαζε (Σ4)

Πιστεύω την επηρέασε κάποια στιγμή, στο γυμνάσιο, λύκειο, που υπήρχαν κάποια πικρόχολα σχόλια φίλων και άλλα.. Και στο πανεπιστήμιο τώρα, προσπαθώ να μην μ' επηρεάζει τόσο πολύ. Να μη με κρατάει πίσω. Έκανα κάποιες φορές αρνητικές σκέψεις σίγουρα, αλλά προσπαθούσα συνεχώς να το ξεπερνάω με τη βοήθεια της οικογένειάς μου (Σ1).

Δε νομίζω ότι επηρέασε την αυτοπεποίθησή μου και την εμπιστοσύνη στον εαυτό μου. Βασικά από μικρός είχα αυτοπεποίθηση. Από μικρός πίστευα στον εαυτό μου και ίσα ίσα από τη στιγμή που μου έλεγαν οι γονείς μου τι έκανα όταν ήμουν μικρός, πώς μιλάγα, πώς μιλάω, νομίζω ότι την εμπιστοσύνη για τον εαυτό την κέρδισα μέχρι εκεί που δεν πάει. Νομίζω ότι μου έκανε καλό στο να καταλάβω τι είμαι (Σ6).

Θετικές πλευρές της δυσλεξίας

Τέσσερις συμμετέχοντες (n=4) παρά τις δυσκολίες που αναφέρουν, βλέπουν τη δυσλεξία σαν κάτι θετικό το οποίο μπορούν να αξιοποιήσουν:

Είναι κρίμα που μερικά παιδιά δε μπορούν να καταλάβουν ότι η δυσλεξία δεν είναι κάτι κακό αλλά είναι ένα χάρισμα, το οποίο αν το καταφέρεις και το εκμεταλλευτείς σωστά, θα κερδίσεις πολλά. Πολλά παιδιά δε λένε ότι έχουν δυσλεξία γιατί ντρέπονται. Αυτό δε θα μπορούσα ποτέ να το καταλάβω. (Σ6)

Θεωρώ ότι η δυσλεξία είναι η αποκλίνουσα σκέψη, σκέφτομαι λίγο διαφορετικά. Μπορώ να ξεπεράσω τα πράγματα. Είναι και λίγο χάρισμα.. Στο χέρι μας είναι να χρησιμοποιήσουμε κάτι προς όφελός μας. Εγώ προσπαθώ να τη χρησιμοποιώ προς όφελός μου. (Σ4)

Τη δυσλεξία δεν πρέπει να την παίρνουμε σαν ελάττωμα. Είναι πολύ σημαντικό να προσπαθήσεις. Για μένα το να πάρω το πτυχίο μου θα με κάνει δύο φορές ευτυχισμένη σε σχέση με ένα άλλο παιδί. (Σ5)

Συζήτηση

Οι εμπειρίες των φοιτητών με δυσλεξία στο ελληνικό πανεπιστήμιο είναι πολυσύνθετες και παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες με τις αντίστοιχες εμπειρίες των δυσλεξικών φοιτητών στο εξωτερικό. Σύμφωνα με τους Έλ-

λινες φοιτητές, υπάρχουν εμπόδια που δυσχεραίνουν τη φοίτησή τους, όπως η έλλειψη ενημέρωσης των καθηγητών και η απουσία μέτρων στήριξης σε επίπεδο διδασκαλίας και αξιολόγησης.

Ένα ενδιαφέρον εύρημα της παρούσας έρευνας είναι ότι οι φοιτητές αποφεύγουν να «αποκαλύψουν» τη μαθησιακή τους δυσκολία, γιατί θεωρούν ότι θα στιγματιστούν και ότι τα «οφέλη» από την «αποκάλυψη» της δυσλεξίας δεν είναι περισσότερα και σημαντικότερα από την «απόκρυψή» της. Ενδόμυχα θέλουν να φαίνονται όσο το δυνατόν λιγότερο διαφορετικοί από τους συμφοιτητές τους, ενώ στην πραγματικότητα έχουν διαφορετικές ανάγκες. Οι δυσκολίες που αναφέρουν είναι παρόμοιες με αυτές των φοιτητών του εξωτερικού, επιβεβαιώνοντας πως η δυσλεξία παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά σε συγκεκριμένες ηλικίες, ανεξάρτητα από τη γλώσσα, όμως η σοβαρότητα αυτών των χαρακτηριστικών διαφέρει σημαντικά (Fuller et al. 2004; Mortimore and Crozier, 2006; Mortimore, 2012; MacCullagh, 2014).

Ως προς τη θεώρηση της δυσλεξίας, είναι κοινή διαπίστωση όλων των φοιτητών ότι η δυσλεξία στα χρόνια του σχολείου είναι κάτι αρνητικό, με το πέρας του χρόνου μπορεί να μετασχηματιστεί σε κάτι θετικό, ένας διαφορετικός τρόπος σκέψης και επεξεργασίας των πληροφοριών. Σε παρόμοιο συμπέρασμα καταλήγει και η Michail (2010) η οποία εξέτασε τις εμπειρίες δεκατεσσάρων Βρετανών φοιτητών στο πανεπιστήμιο. Οι συγκεκριμένοι φοιτητές δεν έβλεπαν τη δυσλεξία ως «αναπηρία», αλλά εστίαζαν στα θετικά

της χαρακτηριστικά, τη δημιουργική σκέψη, την ικανότητα οραματισμού των πραγμάτων με διαφορετικό τρόπο, την αποφασιστικότητα και την επιμονή για σκληρή δουλειά. Οι Έλληνες φοιτητές αναφέρουν ως «προστατευτικό» παράγοντα της αυτοπεποίθησής τους την υποστήριξη που είχαν και έχουν από την οικογένειά τους. Τέλος, τόσο οι φοιτητές της παρούσας έρευνας όσο και οι Βρετανοί φοιτητές θεωρούν τη δυσλεξία μέρος της ζωής τους και είναι αποφασισμένοι να μην την αφήσουν να σταθεί εμπόδιο στην επιτυχία τους.

Ένα θετικό εύρημα της παρούσας έρευνας είναι ότι μερικοί φοιτητές θεωρούν τη δυσλεξία ως «πλεονέκτημα» στο χώρο της εκπαίδευσης, αφού έχοντας βιώσει τη δυσλεξία έχουν αποκτήσει ικανότητες κατανόησης, υπομονής και ενσυναίσθησης. Οι ικανότητες αυτές είναι σημαντικές για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Επομένως, η ενασχόληση με την εκπαίδευση και γενικότερα τις ανθρωπιστικές επιστήμες ταιριάζει στο «προφίλ» των δυσλεξικών ατόμων. Κάτι ανάλογο αναφέρουν και οι Taylor και Walter (2003) σύμφωνα με τους οποίους τα άτομα με δυσλεξία φαίνεται να προτιμούν επαγγέλματα που έχουν να κάνουν με τον «άνθρωπο» και είναι περισσότερο ελεύθερα και δημιουργικά.

Από τα αποτελέσματα είναι φανερό πως η ενημέρωση, η ενθάρρυνση, η ψυχο-συναισθηματική στήριξη και η εξατομικευμένη διδακτική καθοδήγηση είναι καθοριστικοί παράγοντες για την ακαδημαϊκή πορεία και την ολοκλήρωση των πανεπιστημιακών σπουδών των φοιτητών με δυσλεξία στο ελ-

ληνικό πανεπιστήμιο (Gilroy & Miles, 1996).

Στα πλαίσια της συμβουλευτικής οι δυσλεξικοί φοιτητές μπορούν να ωφεληθούν από στρατηγικές αποτελεσματικής μελέτης, τεχνικές διαχείρισης άγχους, εκμάθηση ακαδημαϊκής γραφής, ορθολογική χρήση του χρόνου, χρήση τεχνολογικών βοηθημάτων και συμβουλευτική σταδιοδρομίας (Goodwin, 1998; Singleton, 1999).

Ο ρόλος του Συμβουλευτικού Κέντρου Φοιτητών των πανεπιστημίων είναι κομβικός για τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών προς τους φοιτητές με δυσλεξία. Το Συμβουλευτικό Κέντρο μπορεί να αποτελέσει το συνδετικό κρίκο μεταξύ των φοιτητών με δυσλεξία, των καθηγητών και του διοικητικού προσωπικού ως προς την αλλαγή στάσεων απέναντι στη δυσλεξία και την εξάλειψη αρνητικών αντι-

λήψεων. Η υιοθέτηση «ειδικών παροχών» σε φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες όπως η δυσλεξία, δε συνιστά επιεική ή άλλης μορφής ιδιαίτερη μεταχείριση. Στόχος είναι η εξασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής όλων των φοιτητών στην ακαδημαϊκή εκπαίδευση, η αξιολόγηση των γνώσεών τους με τρόπο προσβάσιμο σε αυτούς, και η επιτυχής μετάβασή τους στο χώρο εργασίας (Συμβουλευτικό Κέντρο Φοιτητών, χ.η).

Η επιτυχής ακαδημαϊκή πορεία των δυσλεξικών φοιτητών αποδεικνύει τις ιδιαίτερες ικανότητες και κλίσεις τους και εξαλείφει τις τυχόν προκαταλήψεις και τα στερεότυπα γύρω από τη δυσλεξία. Στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας πρέπει να αναφέρουμε το μικρό δείγμα αλλά και ότι όλοι οι φοιτητές προέρχονται από ένα και μόνο πανεπιστημιακό ίδρυμα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Cameron, H. & Nunkoosing, K. (2012). Lecturer perspectives on dyslexia and dyslexic students within one faculty at one university in England. *Teaching in Higher Education*, 17(3), 341-352.
- Carroll, J.M. & Iles, J.E. (2006). An assessment in anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (3), 651-662.
- Cowen, S.E. (1988). Coping strategies of university students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 161-164.
- Dale, M. & Taylor, B. (2001). How adult learners make sense of their dyslexia *Disability & Society*, 16(7), 997-1008.
- Farmer, M., Riddick, B. & Sterling, C. (2002). *Dyslexia and inclusion: Assessment & support in higher education*. London: Whurr.
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A. & Hall, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, 29(3), 303-318.
- Gerber, P., Price, L., Mulligan, R., & Shessel, I. (2004). Beyond transition: A comparison of the employment experiences of American and Canadian adults with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 37(4), 283-291.

- Gilroy, D. and Miles, T. 1996. *Dyslexia at college* (2η έκδ.). New York: Routledge.
- Goodwin, V. (1998). *Person-centred counselling for the dyslexic student: Dyslexia in higher education: learning along the continuum*. Plymouth: University of Plymouth.
- Hellendoorn, J. & Ruijsenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and Special Education*, 21 (4), 227-239.
- MacCullagh L. (2014). Participation and experiences of students with dyslexia in higher education: a literature review with an Australian focus. *Australian Journal of Learning Difficulties*, DOI: 10.1080/19404158.2014.921630.
- McGuire, J., Scott, S., & Shaw, S. (2006). Universal Design and its application in educational environments. *Remedial and Special Education*, 27, 166-175.
- Michail, K. (2011). *Dyslexia: The experiences of university students with dyslexia*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Birmingham: The University of Birmingham.
- Mortimore, T. (2012). Dyslexia in higher education: creating a fully inclusive institution. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 38-47.
- Reid, G. (1998). *Dyslexia: A practitioner's handbook* (2η έκδ.). London: John Wiley.
- Reiff, H. (2004). Reframing the learning disabilities experience. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(3), 185-198.
- Richardson, J.T.E & Wydell, T.N. (2003). The representation and attainment of students with dyslexia in UK higher education. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16(5), 457-503.
- Singleton, C. H. (επιμ.) (1999). *Dyslexia in higher education: Policy, provision and practice*. Report of the National Working Party on Dyslexia in Higher Education. Hull: University of Hull.
- Smith, S., Carroll, A., Elkins, J. (1999). University students with disabilities: Results of a national survey. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 4 (1), 18-30.
- Smythe, I. & Everatt (2002). Checklist for adults with dyslexia. Στο J. Mike & L.Peer (2002) (επιμ.) *The Dyslexia Handbook 2002*. London: British Dyslexia Association.
- Stampoltzis, A. & Polychronopoulou, S. (2008). Dyslexia in Greek higher education: A study of incidence, policy and provision. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8 (1), 37-46.
- Σταμπολτζή, Α. & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2007). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) και τριτοβάθμια εκπαίδευση: Δημιουργία πληροφοριακού υλικού για τη δυσλεξία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Ψυχολογικά Θέματα*, 11-13, 59-71.
- Συμβουλευτικό Κέντρο Φοιτητών (χ.η). *Φοιτητές με δυσλεξία*. Πανεπιστήμιο Κρήτης: αυτοέκδοση.
- Taylor, K.E. & Walter, J. (2003). Occupation choices of adults with and without symptoms of dyslexia. *Dyslexia*, 9, 177-185.
- Undheim, A.M. (2003). Dyslexia and psychosocial factors. A follow-up study of young Norwegian adults with a history of dyslexia in childhood. *Nordic Journal of Psychiatry*, 57 (3), 221-226.
- Vogel, S.A., Leonard, F., Scales, W., Hayeslip, P., Hermansen, J. & Donnell, L. (1998). The National Learning Disabilities Postsecondary Data Bank: An overview. *Journal of Learning Disabilities*, 31(3), 234-247.

*Αναστασία Μπότου**

**Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ
ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ**

Η επιλογή επαγγέλματος είναι μια από τις σημαντικότερες αποφάσεις του άτομο στην πορεία ανάπτυξής του. Ποικίλοι εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες την επηρεάζουν, όμως δεσπόζουσα θέση φαίνεται να έχει η οικογένεια.

Η οικογένεια παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου, καθώς και στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής του. Μέσα στους κόλπους της το άτομο διαμορφώνει ανάγκες, αξίες, πρότυπα συμπεριφοράς και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που πολλές θεωρίες υποστηρίζουν ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιλογή επαγγέλματος. Επίσης, χαρακτηριστικά της οικογένειας όπως η κοινωνική και οικονομική θέση υποστηρίζεται ότι συνδέονται με την επιλογή επαγγέλματος.

Το άρθρο αυτό επιδιώκει να διερευνήσει την επίδραση της οικογένειας στη λήψη απόφασης σχετικά με την επαγγελματική σταδιοδρομία μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης.

Anastasia Botou

FAMILY INFLUENCE ON THE CHOICE OF PROFESSION

The choice of profession is one of the most important choices a person is called to do during the course of his development. There are various internal and external factors that influence this decision however family appears to be amongst the primary.

Family has an important part in the formation of the individual's personality, as well as in the formation of his self-perception. Through family the person forms needs, values, behavioral patterns and special characteristics that a plethora of theories support they are important in the selection of a profession. Moreover attributes of the family such as the social and financial status are believed to be connected with the profession choice as well.

This article attempts to investigate the influence of family on the decision making regarding the choice of profession through bibliographic assessment.

Εισαγωγή

Η μελέτη της επίδρασης της οικογένειας στην επιλογή επαγγέλματος και την πορεία επαγγελματικής ανά-

πτυξης έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον αρκετών ερευνητών. Η πορεία προς την ανάπτυξη συνδέεται με μια αλυσίδα αποφάσεων, τις οποίες λαμβάνει το άτομο, σημαντική θέση στη

* Η Α. Μπ. είναι Δρ Πανεπιστημίου Αθηνών, Σχολική Σύμβουλος Π.Ε., επικοινωνία: Email: botouanastasia@gmail.com

οποία κατέχουν η επιλογή επαγγέλματος και σταδιοδρομίας.

Αν και η πορεία ανάπτυξης θεωρείται ως μια πορεία προς την αυτονομία και την ανεξαρτητοποίηση, είναι ευρέως αποδεκτό ότι τόσο ο έφηβος όσο και οι νεαροί ενήλικες στηρίζονται στην πορεία αυτή, αν δεν εξαρτώνται σε σημαντικό βαθμό, από τους γονείς και την οικογένειά τους (Trusty, Watts & Erdman, 1997). Στις διάφορες αναπτυξιακές διαδρομές που οδηγούν στην ενήλικη ζωή, ορισμένα σημαντικά πρόσωπα εμπλέκονται ασκώντας επίδραση στη λήψη αποφάσεων και τη διαμόρφωση των επαγγελματικών προσδοκιών. Η επίδραση της οικογένειας κρίνεται πιο σημαντική σε σχέση με την επίδραση που ασκούν άλλα σημαντικά πρόσωπα, όπως οι φίλοι, συνομήλικοι ή οι εκπαιδευτικοί.

Μέσα από τη διαδικασία αλληλεπίδρασης στην οικογένεια οικοδομείται τόσο η εαυτοαντίληψη και η ταυτότητα, όσο και η επαγγελματική ταυτότητα ή όψεις της ταυτότητας, που αφορούν την επαγγελματική δραστηριότητα καθώς και τον τρόπο αντίληψης του ατόμου σχετικά με την μελλοντική απασχόληση, τη θέση του κτλ. (Peterson, Stivers & Peters, 1986).

Οι έφηβοι, αλλά και οι νεαροί ενήλικες, φαίνεται ωστόσο να αντισταθμίζουν την ισχυρή επίδραση που δέχονται από τους γονείς και την οικογένεια μέσα από τον κύκλο των αλληλεπιδράσεων και των κοινωνικών δεσμών που αναπτύσσουν. Καθώς εξελίσσεται η διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ατόμου, διευρύνονται οι

κοινωνικές σχέσεις, η ένταξη του εφήβου σε ποικίλα κοινωνικά δίκτυα, ή ομάδες, ακόμη και οργανισμούς στοιχείο που συνεπάγεται την αύξηση της έκθεσης σε ένα μεγάλο εύρος επιδράσεων (Davies & Kandel, 1981).

Η δομή, το κοινωνικό και οικονομικό στάτους της οικογένειας, καθώς και άλλα σημαντικά γεγονότα, που συνδέονται με την οικογενειακή και προσωπική ιστορία, εμπλέκονται και ασκούν επίσης επίδραση στη λήψη σημαντικών αποφάσεων ζωής.

Ωστόσο, από μια σειρά ερευνών διαφαίνεται ότι τα άτομα επiléγουν τα άτομα, τους γονείς και δασκάλους ή συνομηλίκους τους οποίους εμπιστεύονται στη διαδικασία διερεύνησης σταδιοδρομίας ή για άλλα σημαντικά ζητήματα που τους απασχολούν (π.χ. επιλογή φίλων, στυλ ζωής ή συγκεκριμένων προτιμήσεων) (Scratchfield & Picou, 1982).

Διερεύνηση της επίδρασης της οικογένειας

Πολλές μέθοδοι και τεχνικές μπορεί να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση της επίδρασης που ασκεί η οικογένεια στην επιλογή επαγγέλματος, ορισμένες από τις οποίες είναι το επαγγελματικό γενεόγραμμα, τα ερωτηματολόγια και η διερεύνηση κρίσιμων γεγονότων που επηρεάζουν κατά τρόπο δραστικό τη διαδικασία λήψης απόφασης (Niles & Harris-Bowlsbey, 2005). Επίσης, πολλά άλλα εργαλεία και ποιοτικές προσεγγίσεις, που χρησιμοποιούνται από τους συμβούλους έχουν γίνει ευρύτερα γνωστά ή δημοσιευτεί.

Η διερεύνηση της επίδρασης της οικογένειας έχει οικοδομηθεί ως μια θεωρητική υπόθεση, πέρα από την επιστημολογική βάση του λογικού και επιστημονικού θετικισμού, αξιοποιεί στοιχεία που αφορούν τη διερεύνηση παραγόντων σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις και το πλαίσιο ή περιβάλλον εντός του οποίου λαμβάνονται οι αποφάσεις (context tualand relationship factors).

Μια σημαντική κατεύθυνση στη βιβλιογραφία τείνει να δέχεται ότι η επίδραση είναι διαφορετική σε κάθε ηλικία (age segregated) και για αυτό αναδεικνύει την επίδραση των συνομηλίκων, τους οποίους χρησιμοποιούν ως πηγή πληροφόρησης ή καθοδήγησης ή και υποστήριξης. Οι έφηβοι και οι νεαροί ενήλικες τείνουν να περνούν περισσότερο χρόνο με τους συνομηλίκους που καθίστανται σταδιακά ομάδα αναφοράς και διαμορφώνουν καθοριστικά την κουλτούρα και τον τρόπο ζωής του ατόμου (Montemayor & Van Komen, 1980).

Η αξιολόγηση της επίδρασης της οικογένειας αποτελεί μέρος της διαδικασίας της συμβουλευτικής παρέμβασης και ανοίγει νέους ορίζοντες, δυνατότητες για παρέμβαση, αλλά και διλήμματα ή προβλήματα. Η διαδικασία αξιολόγησης μπορεί να δώσει πληροφορίες για την οικογενειακή ιστορία, να ανανεώσει τις δυνατότητες της οικογένειας για βοήθεια, να διευκρινίσει τα πρότυπα αλληλεπίδρασης και τον τρόπο που αυτά συμβάλουν στην επιλογή και τη λήψη απόφασης (Chore, 2006). Ανασηματοδοτεί την έννοια της επαγγελματικής επιτυχίας, το ρόλο της οικογένειας στη διαδικα-

σία αυτή, ως ένα συνολικό κοινωνικό δίκτυο.

Μία οικογένεια μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά στη διαδικασία επαγγελματικής επιλογής, να δημιουργήσει ένα πλαίσιο για προοπτικές, μεταβίβαση γνώσεων, αλλά και επαγγελματικών αξιών για τη λήψη αποφάσεων. Στην προέκταση της λειτουργίας της οικογένειας, νέα κοινωνικά και επαγγελματικά δίκτυα, ευεργετικά για την επαγγελματική επιτυχία, μπορεί να αναδυθούν ή να ενεργοποιηθούν μαζί με συνακόλουθες πρακτικές και πρότυπα σχέσεων, δικτύωσης και αλληλεπίδραση.

Θεωρητικοί προσανατολισμοί

Ο ρόλος της οικογένειας στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων και την επιλογή επαγγέλματος, άρχισε να διερευνάται τα τελευταία 30 χρόνια. Θεωρίες, όπως αυτές του Holland και του Super, αν και μονοδιάστατες, άρχισαν να θέτουν σε μια ορθότερη προοπτική τη μελέτη της επιλογής σταδιοδρομίας, στην οποία η έννοια του κοινωνικού περιβάλλοντος γίνεται άμεσα ή έμμεσα αντιληπτή. Η αφηγηματική προσέγγιση θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τις ιστορίες ζωής, οι οποίες εμπεριέχουν πολύτιμες πληροφορίες για τις σχέσεις των μελών της οικογένειας, και τις επιρροές που ασκήθηκαν στο άτομο (Lara, 2007).

Οι Ψυχοδυναμικές προσεγγίσεις αναδεικνύουν το ρόλο των πρώιμων παιδικών εμπειριών και ορισμένων παραμέτρων που σχετίζονται με αυτές

(Roe, 1956 και 1984). Η Anne Roe (1956) ακολουθώντας μια ψυχοδυναμική προοπτική δίνει ιδιαίτερη αξία στην ικανοποίηση ψυχολογικών αναγκών μέσω της επιλογής επαγγέλματος. Οι σχέσεις με τους γονείς, οι ιδιαίτερες εμπειρίες τείνουν να διαμορφώνουν τις ανάγκες του ατόμου και επίσης το άτομο προσπαθεί να αντισταθμίσει ελλείψεις, ή επιδιώκει εμπειρίες που απολάμβανε κατά την πρώιμη παιδική ηλικία με την επιλογή συγκεκριμένου επαγγέλματος. Επιπλέον, το οικογενειακό κλίμα οδηγεί στη διαμόρφωση ψυχολογικών χαρακτηριστικών και προτύπων συμπεριφοράς, επιδιώξεων κτλ που σχετίζονται με τη διαδικασία επιλογής επαγγέλματος (Kottler & Shepard, 2010). Το επάγγελμα καλείται να ικανοποιήσει ως ένα βαθμό, ένα φάσμα αναγκών που δημιουργήθηκαν κατά τα πρώιμα στάδια της ανάπτυξης ως συνέπεια της γονεϊκής συμπεριφοράς στο περιβάλλον της οικογένειας.

Πολλές θεωρίες δίνουν έμφαση στο ρόλο που διαδραματίζουν η προσωπικότητα και ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, που επηρεάζουν τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων.

Οι θεωρητικοί με γνωστικό προσανατολισμό εστιάζονται στις γνωστικές διαδικασίες, με βάση τις οποίες το άτομο καταλήγει στη λήψη απόφασης και όχι στη δυναμική των διαπροσωπικών σχέσεων. Η συστημική προσέγγιση δίνει έμφαση στις σχέσεις των μερών ή των υποσυστημάτων του οικογενειακού συστήματος, καθώς και στα προβλήματα που μπορεί να δημιουργηθούν κατά

την πορεία επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου (Larson & Wilson, 1998).

Οικογένεια, Κοινωνικοί παράγοντες και κίνητρα

Αρκετές θεωρητικές αναζητήσεις επικεντρώνονται στην καταγραφή και ανάδειξη του ρόλου ορισμένων παραγόντων που ασκούν σημαντική επίδραση στην επιλογή επαγγέλματος. Ορισμένοι κοινωνικοί παράγοντες ασκούν επίδραση στη διαδικασία της λήψης επαγγελματικών αποφάσεων, όπως καταδεικνύουν ευρύτερες θεωρητικές διατυπώσεις στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών, καθώς και στη διαμόρφωση των προτύπων ζωής, τις ευκαιρίες ζωής και τη σταδιοδρομία. Κατά τον Giddens (1991) σε μια μεταμοντέρνα προοπτική, δίνεται έμφαση στην επιλογή στυλ ζωής (choice of lifestyles), η οποία συνδέεται, στενά αν δεν προσδιορίζεται από την επιλογή επαγγέλματος.

Τα άτομα που στηρίζονται σε λογικές - στοχαστικές (thinking oriented approaches), είναι πιθανόν να δεσμευθούν σε μια διαδικασία επαγγελματικής διερεύνησης στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και λιγότερο σε μια διαδικασία που είναι επικεντρωμένη στον εαυτό τους.

Επίσης, και άλλοι παράγοντες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία διερεύνησης και επιλογής σταδιοδρομίας, όπως τα κίνητρα και η ύπαρξη σαφώς προσδιορισμένων και ρεαλιστικών στόχων (clearly attainable goals) (Blustein, 1988).

Η συμπεριφορά προσδιορίζεται

από εσωτερικές διαδικασίες και κίνητρα, καθώς και τις πεποιθήσεις σχετικά με τη διαδικασία διερεύνησης και λήψης απόφασης. Ορισμένοι θεωρητικοί επισημαίνουν ότι τα εσωτερικά κίνητρα συνδέονται με την εκδήλωση μεγάλου εύρους συμπεριφορών, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται και οι διεργασίες που αφορούν τη λήψη απόφασης (Deci, 1980, Deci & Ryan, 1985a).

Η έννοια του αυτοπροσδιορισμού σκιαγραφεί την τάση του υποκειμένου να προσδιορίσει τη διαδικασία αναζήτησης σταδιοδρομίας και συνακόλουθα της επαγγελματικής επιλογής, με βάση προσωπικά κριτήρια. Επίσης, μας δείχνει σε ποιο βαθμό το άτομο είναι ευεπίφορο σε εξωτερικές πιέσεις ή κοινωνικές προσδοκίες, που μπορεί να του επιβάλλονται. Κατά αυτόν τον τρόπο, η θεώρηση αυτή μπορεί να συγκροτήσει μια ερμηνευτική βάση για την κατανόηση των επιδράσεων και των κινήτρων στη διαδικασία λήψης απόφασης.

Τρεις κυρίαρχοι προσανατολισμοί ως προς τα κίνητρα και ως προς την επίδραση των κινήτρων και των εξωτερικών πιέσεων καταγράφονται στην επιστημονική βιβλιογραφία (Deci & Ryan, 1985a και 1985b, 2000):

1. Ο προσανατολισμός της αυτονομίας (the autonomy orientation) αναφέρεται σε διεργασίες που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά περισσότερο με βάση τα εσωτερικά κίνητρα, τα προσωπικά ενδιαφέροντα, τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, τις αξίες και στόχους του ατόμου παρά καθορίζονται από εξωτερικές επιδράσεις.
2. Ο προσανατολισμός του ελέγχου

(the control orientation), ο οποίος περιγράφει συμπεριφορές που διαμορφώνονται από εξωτερικά κίνητρα και εκπηγάζουν από εσωτερικευμένες ή εξωτερικές μορφές άσκησης ελέγχου. Τα άτομα που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία τείνουν να συμμορφώνονται προς τις ασκούμενες εξωτερικές πιέσεις και να καθοδηγούνται από τις εσωτερικευμένες κοινωνικές προσδοκίες.

3. Ο απρόσωπος προσανατολισμός (the impersonal orientation), διακρίνεται από συναισθήματα μειωμένης προσωπικής επάρκειας, πεποιθήσεις που υπαγορεύουν ότι οι επιδιωκόμενοι στόχοι δεν μπορούν επιτευχθούν ή οι προσδοκίες που προβάλλονται από το κοινωνικό περιβάλλον δεν είναι δυνατόν να ικανοποιηθούν.

Οι επιρροές της οικογένειας στην επαγγελματική ανάπτυξη

Η οικογένεια ανήκει στο φάσμα (spectrum) των εξωτερικών παραγόντων που ασκούν επίδραση στην επιλογή σταδιοδρομίας και την πορεία επαγγελματικής ανάπτυξης, θεωρούμενες μέσα σε μια δια βίου προοπτική (lifespan) (Duffy & Dik, 2009). Ακόμη και στις θεωρήσεις που αποδίδουν ιδιαίτερη έμφαση στη σταδιοδρομία ως μια διαδικασία πραγματοποίησης της αυτοαντίληψης, ως θεωρητική βάση αναδεικνύεται ο ρόλος της οικογένειας (Super, 1990), εντός της οποίας τίθενται τα θεμέλια και οικοδομείται η εικόνα εαυτού.

Σε αυτό το συνεχές εντάσσονται θεωρήσεις που δίνουν έμφαση στο ταίριασμα ατόμου και περιβάλλοντος, στη βάση των οποίων αξίες, ενδιαφέροντα και δεξιότητες εναρμονίζονται ή συνδυάζονται κατά τρόπο μοναδικό. Κατ' αυτό το θεωρητικό πρότυπο, η οικογένεια νοείται ως ένα πλαίσιο ανάπτυξης ενδιαφερόντων, αξιών και δεξιοτήτων (Dawis & Lofquist, 1984).

Ορισμένα χαρακτηριστικά της οικογένειας, όπως είναι η κοινωνική και οικονομική θέση συνδέονται με την επιλογή επαγγέλματος και συντελούν και στη διαμόρφωση των επαγγελματικών αξιών (Mortimer & Kumka, 1982). Πολλές οικογενειακές πρακτικές ή πρότυπα απασχόλησης που σχετίζονται με πρότυπα και αξίες ζωής αναδύονται μέσα από το περιβάλλον της οικογένειας και εμπεδώνονται μέσα από την ανατροφή και τις εμπειρίες των μελών της οικογένειας (Brown, & Lent, 2008). Κατά αυτόν τον τρόπο οι αξίες διαμορφώνουν την πορεία επαγγελματικής ανάπτυξης.

Οι αξίες αποτελούν μια μορφή αναπαράστασης των αναγκών που ασκούν διαμορφωτική επίδραση στη συμπεριφορά, και συμβάλλουν στον προσδιορισμό των στόχων ζωής (Rokeach, 1973, Brown & Crace, 1996).

Οι αξίες είναι γνωστικά φίλτρα (cognitive filters), με βάση τα οποία εξωτερικές επιδράσεις και κίνητρα ή ενισχυτές γίνονται αντιληπτά και αξιολογούνται (Dawis & Lofquist, 1984).

Οι αξίες διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο στην επιλογή και στη λήψη αποφάσεων, παρέχουν ένα πλαίσιο εναλλακτικών επιλογών, αντιδράσεων

και δράσεων. Οι άνθρωποι αναπτύσσουν συστήματα αξιών μέσα από τη συμμετοχή τους στην οικογενειακή ζωή, αλλά και τη ζωή των κοινωνικών συστημάτων. Η πραγματοποίηση επιλογών που γίνεται σύμφωνα με τα συστήματα αξιών των ατόμων, προκαλεί ιδιαίτερη ικανοποίηση.

Ο τύπος και τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής δραστηριότητας διαμορφώνουν ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, του στυλ ζωής και των αξιών των γονέων (Lindsay & Knox, 1984).

Ακόμη, το φύλο, η κοινωνική και οικονομική κατάσταση της οικογένειας οδηγούν στη διαμόρφωση στάσεων, πεποιθήσεων και την επιλογή επαγγέλματος (Brown & Crace, 1996). Επίσης, τα γονεϊκά στερεότυπα, η επαγγελματική απασχόληση των γονέων συνδέονται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και ενθαρρύνουν τις επαγγελματικές προσδοκίες των παιδιών. Οι γονείς μπορεί να ασκούν άμεση επίδραση τόσο στη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων όσο και στην ίδια τη σταδιοδρομία των παιδιών στο σύνολό της, ενώ αρκετές φορές αυτή η επίδραση μπορεί να είναι ασυνείδητη.

Αν και η επίδραση της οικογένειας μπορεί να αποβεί θετική, ωστόσο, ορισμένοι γονείς μπορεί να δείχνουν υπερεμπλοκή και παρεμβαίνουν επιδρώντας αρνητικά στη διαδικασία λήψης απόφασης και την επιλογή επαγγέλματος. Η έννοια της υπερεμπλοκής των γονέων προέρχεται από τη θεωρία της συστημικής σχολής του Salvador Minuchin, αλλά έχει ερείσματα και στη θεωρία

της προσκόλλησης (attachment theory) (Brown & Lent, 2004).

Κρίσιμο ρόλο για την επιλογή επαγγέλματος διαδραματίζουν και οι στάσεις των εφήβων προς το σχολείο και οι ακαδημαϊκές δεξιότητές τους, καθώς και οι προσδοκίες των γονέων και ο τρόπος κατά τον οποίο γίνεται αντιληπτή η ενδεχόμενη υποστήριξη των γονέων στην πορεία επαγγελματικής ανάπτυξης (Marjoribanks, 2002).

Προβλήματα και συγκρούσεις μπορεί να προκύψουν από τη διάσταση ανάμεσα στις προσδοκίες των γονέων και το επάγγελμα που επιλέγουν τα παιδιά. Ακόμη, όταν η οικογένεια και συγκεκριμένα οι γονείς ασκούν μεγάλη πίεση, για την επιλογή συγκεκριμένου επαγγέλματος ενδέχεται σε αυτή την περίπτωση η επίδραση της οικογένειας να είναι αρνητική (Marjoribanks, 1986 και 1997).

Οι συγκρούσεις αυτές, αν δεν επιλυθούν κατά τρόπο εποικοδομητικό, έχουν δυσμενείς συνέπειες για την προσωπική, επαγγελματική ζωή των παιδιών και διαταράσσουν την οικογενειακή ζωή και τις σχέσεις (Poelmans, Greenhaus, & Maestro, 2012), επιπλέον, δημιουργούν εμπόδια στην πορεία επαγγελματικής ανάπτυξης.

Πολλοί θεωρητικοί πιστεύουν ότι έμμεσα κυρίως και όχι άμεσα αναγνωρίζεται ή καθίσταται εμφανής η επίδραση της οικογένειας. Οι Sylvia Palmer και Larry Cochran, προεκτείνοντας αυτές τις απόψεις σε σχετική μελέτη τους καταλήγουν ότι οι δυνατότητες που παρέχει η οικογένεια ως υποστηρικτική δομή μπορεί να αποτελέσουν τη βάση για μια επιτυχή πορεία

επαγγελματικής ανάπτυξης, στο βαθμό που αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος στο οποίο συμμετέχει και η οικογένεια (Palmer & Cochran, 1988).

Ο πολιτισμός ως ένας ιδιαίτερος παράγοντας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο καθώς ενδέχεται να μεγιστοποιεί ή να περιορίζει ή να αντισταθμίζει την επίδραση της οικογένειας. Για παράδειγμα η επίδραση της οικογένειας είναι μεγαλύτερη σε πολιτισμούς των οποίων κυρίαρχο χαρακτηριστικό είναι η συλλογικότητα. Σε αυτούς τους πολιτισμούς τα μέλη των οικογενειών συμερίζονται σε σημαντικό βαθμό τις αξίες της οικογένειας ενώ εκδηλώνουν υπακοή προς τους γονείς (Zbilgin & Malach-Pines, 2009).

Επίσης, οι σχέσεις μεταξύ των αδελφών συνιστά μια ακόμη πηγή ή ένα σύστημα επιρροής στη διαμόρφωση επιλογής σταδιοδρομίας και τις διαδρομές σταδιοδρομίας (Career paths) και στηρίζεται στη θεωρία της προσκόλλησης. Αποδεικνύεται ότι η οικογένεια παρέχει πολυδιάστατη υποστήριξη (Schultheiss, Palma, Predragovich & Glasscock, 2002).

Οι γονείς είναι περισσότερο κατευθυντικοί κατά τη διαδικασία επιλογής επαγγέλματος προς τα αγόρια και λιγότερο προς τα κορίτσια στα οποία αφήνουν μεγαλύτερο βαθμό ελευθερίας (Chown, 1958). Από έρευνες είναι γνωστό ότι η οικογένεια και οι γονεϊκές φιγούρες ασκούν μεγαλύτερη επίδραση στην επιλογή σταδιοδρομίας από ότι οι σχέσεις ή ομάδες των συνομηλίκων, το σχολείο ή άλλα δίκτυα κοινωνικών σχέσεων (Schulenberg, Vondracek, &

Crouter, 1984). Σύμφωνα με παλαιότερη μελέτη οι φίλοι και οι συγγενείς ασκούν μεγαλύτερη επίδραση στη διαμόρφωση επαγγελματικών προσδοκιών και επομένως στην επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων (Hill, 1965).

Τελευταία έχουν αναπτυχθεί θεωρητικά μοντέλα, στα οποία η επίδραση που ασκεί η οικογένεια θεωρείται ότι δεν είναι γραμμική (linear) και μονόπλευρη (unilateral), αλλά δυναμική αποδίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στη λειτουργία του πλαισίου (Grotevant & Cooper, 1988). Στο επίπεδο της συμβουλευτικής παρέμβασης, οι σύμβουλοι οφείλουν να διευκολύνουν τους συμβουλευόμενους να αναγνωρίσουν την επίδραση της οικογένειας, στην επιλογή επαγγέλματος και να επιλύσουν συγκρούσεις ή δυσκολίες στη λήψη απόφασης (Altmajer & Hansen, 2011).

Συμπεράσματα

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας έχει καταδειχθεί ότι, αν και αρκετές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί τις τελευταίες τρεις δεκαετίες κυρίως, το θέμα της επίδρασης της οικογένειας στην επιλογή του επαγγέλματος παραμένει ανοικτό και παρουσιάζει έντονο ενδιαφέρον. Η οικογένεια και ο μετασχηματισμός του θεσμού αυτού ασκούν διαφορετική επίδραση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ζωής ή επαγγελματικών αποφάσεων που αφορούν τη σταδιοδρομία.

Ένα σημαντικό σώμα ερευνών καταδεικνύει την υπεροχή της οικογένειας όσον αφορά στη διαμόρφωση των

επαγγελματικών αξιών των ατόμων, έναντι της επίδρασης που ασκούν οι συνομήλικοι ή εκπαιδευτικοί ή άλλοι κοινωνικοί παράγοντες. Ωστόσο, η επίδρασή της είναι διαφορετική καθώς οι γονείς τείνουν να είναι περισσότερο κατευθυντικοί και προστατευτικοί στις επαγγελματικές επιλογές των αγοριών έναντι των κοριτσιών, τα οποία όμως βιώνουν μεγαλύτερες συγκρούσεις στην πορεία αυτή.

Η επιλογή επαγγέλματος είναι μια σύνθετη διαδικασία, κατά την οποία αρκετές δυσκολίες προκύπτουν, ενώ το άτομο βρίσκεται στο επίκεντρο ποικιλόμορφων οικογενειακών και κοινωνικών δυνάμεων.

Ορισμένα χαρακτηριστικά της οικογένειας, όπως η επαγγελματική απασχόληση των γονέων, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας και οι γονεϊκές προσδοκίες ασκούν σημαντική επίδραση στην επιλογή επαγγέλματος και την πορεία επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Επίσης, η ατμόσφαιρα στην οικογένεια, η ποιότητα και το στυλ της γονεϊκής συμπεριφοράς, καθώς και η παροχή υποστήριξης αναδεικνύονται ως σημαντικές μεταβλητές στη διαδικασία διερεύνησης της σταδιοδρομίας.

Συχνά στο περιβάλλον της οικογένειας δημιουργούνται συγκρούσεις ή εμπόδια ως προς τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων, στοιχείο που καθιστά απαραίτητη την παροχή συμβουλευτικής για την επίλυση προβλημάτων. Οι επαγγελματικές αποφάσεις έχουν σημαντικές συνέπειες στη διαμόρφωση του στυλ ζωής, και στην επίτευξη επαγγελματικής ικανοποίησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Altmaier, E. M., & Hansen, J. I. C. (Eds.). (2011). *The Oxford handbook of counseling psychology*. Oxford:Oxford University Press
- Bratcher, W. E. (1982). The influence of the family on career selection: A family systems perspective. *The Personnel and Guidance Journal*, 61(2), 87-91.
- Blustein, D. L. (1988).The Relationship between Motivational Processes and Career Exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 345-357
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (Eds.). (2008). *Handbook of counseling psychology*. Hoboken, N. Jersey: John Wiley & Sons.
- Brown, S. D. & Lent, R. W. (Eds.). (2004). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Hoboken N. Jersey: John Wiley & Sons.
- Brown, S. D. & Crace, R. K. (1996), Values in Life Role Choices and Outcomes: A Conceptual Model. *The Career Development Quarterly*, 44, 211-223.
- Chope, R. C. (2006). *Family Matters: The Influence of the Family in Career Decision*. Austin, TX:Making Pro-Ed, Incorporated
- Chown, S. M. (1958). The formation of occupational choice among grammar school pupils. *Occupational Psychology*, 32, 171-182.
- Davies, M. & Kandel, D. B. (1981). Parental and peer influences on adolescents' educational plans: Some further evidence. *American Journal of Sociology*, 87, 363-387.
- Dawis, R. V. & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment: An individual-differences model and its applications*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985b). The General Causality Orientations Scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134
- Deci, E. L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: Heath/ Lexington Books.
- Duffy, R. D. & Dik, B. J. (2009), Beyond the Self: External Influences in the Career Development Process. *The Career Development Quarterly*, 58, 29-43.
- Giddens, A. (1991) *Modernity and Self-Identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Grotevant, H. D., & Cooper, C. R. (1988). The role of family experience in career exploration: A life-span perspective. In P. B. Baltes, D. L. Featherman & R. M. Lerner (Eds), *Life span development and behavior* (pp.231-258).London: Lawrence Erlbaum
- Hill, G. B. (1965). Choice of career by grammar school boys. *Occupational Psychology*, 39, 279-287.
- Kottler, J. A., & Shepard, D. S. (2010). *Introduction to counseling: Voices from the field*. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
- Lara, T. (2007). Family of Origin and Career Counseling: An Interview With Robert Chope. *The Family Journal*, 15(2), 152-158.
- Larson, J. H. & Wilson, M. S (1998). Family of origin influences on young adult career decision problems: A test of bowenian theory. *The American Journal of Family Therapy*, 26(1), 39-53,
- Lindsay, P. & Knox, W. E. (1984). Continuity and change in work values among young adults. *American Journal of Sociology*, 89, 918-931

- Marjoribanks, K. (2002). Family background, individual and environmental influences on adolescents' aspirations. *Educational Studies*, 28(1), 33-46.
- Marjoribanks, K. (1997). Family background, social and academic capital, and adolescents' aspirations: A mediational analysis. *Social Psychology of Education*, 2(2), 177-197.
- Marjoribanks, K. (1986). A longitudinal study of adolescents' aspirations as assessed by Seginer's model. *Merrill-Palmer Quarterly*, 32(3), 211-230.
- Middleton, E. B. & Loughhead, T. A. (1993). Parental influence on career development: An integrative framework for adolescent career counseling. *Journal of Career Development*, 19(3), 161-173.
- Montemayor, R. & Van Komen, R. (1980). Age segregation of adolescents in and out of school. *Journal of Youth and Adolescence*, 9(5), 371-381.
- Mortimer, J. T., & Kumka, D. (1982). A further examination of the "occupational linkage hypothesis." *The Sociological Quarterly*, 23, 3-16.
- Niles, S. G., & Harris-Bowlsbey, J. (2005). *Career development interventions in the 21st century* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education
- Noe, R. A., & Steffy, B. D. (1987). The influence of individual characteristics and assessment center evaluations on career exploration behavior and job involvement. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 187-202
- Palmer, S. & Cochran, L. (1988) Parents as agents of career development. *Journal of Counseling Psychology*, 35(1), 71-76
- Peterson, G. W., Stivers, M. E. & Peters, D. F. (1986). Family versus nonfamily significant others for the career decisions of low-income youth. *Family relations*, 35(3), 417-424.
- Poelmans, S., Greenhaus, J., & Maestro, M. L. H. (Eds.). (2012). *Expanding the boundaries of work-family research: a vision for the future*. N.York: Palgrave Macmillan.
- Roe, A. (1984). Personality development and career choice. In D. Brown, L. Brooks, & Associates, *Career choice and development* (pp. 31-53). San Francisco: Jossey-Bass.
- Roe, A. (1956). *The psychology of occupations*. New York: Wiley.
- Rokeach, M.(1973). *The nature of human values*. New York The Free Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Schulenberg, J. E., Vondracek, F. W. & Crouter, A. C. (1984). The influence of the family on vocational development. *Journal of Marriage and the Family*, 46(1), 129-143.
- Schultheiss, D. E. P., Palma, T. V., Predragovich, K. S., & Glasscock, J. M. J. (2002). Relational influences on career paths: Siblings in context. *Journal of Counseling Psychology*, 49(3), 302-310.
- Scratchfield, S. A., & Picou, J. S. (1982). The structure of significant other influence on status aspirations: Black-white variations. *Sociology of Education*, 55(1), 22-30.
- Trusty, J., Watts, R. E. & Erdman, P. (1997). Predictors of parents' involvement in their teens' career development. *Journal of Career Development*, 23(3), 189-201.
- Zbilgin, M. F. & Malach-Pines, A. (2009). *Career choice in management and entrepreneurship: a research companion*. Northampton, Massachusetts: Edward Elgar Publishing.

Σιμόνη Συμεωνίδου*

**«ΨΗΦΙΔΕΣ ΓΝΩΣΗΣ»: ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ-ΕΡΓΑΣΙΟ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Παρουσιάζεται το ερευνητικό πρόγραμμα «Ψηφίδες Γνώσης» και εξηγείται η αξιοποίησή του για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Συνοπτικά, το πρόγραμμα στοχεύει στη συλλογή και ψηφιοποίηση υλικού που αναπτύχθηκε από άτομα με αναπηρία με σκοπό την αξιοποίησή του στη σχολική πράξη. Το πρόγραμμα είναι διαχρονικό και από το 2011 μέχρι σήμερα συμμετείχαν σε αυτό 27 άτομα με αναπηρίες και χρόνιες παθήσεις και 60 μεταπτυχιακοί φοιτητές, ενώ ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών εν υπηρεσία είχε την ευκαιρία να ενημερωθεί για το πρόγραμμα και να αξιοποιήσει το υλικό. Στο άρθρο παρουσιάζεται εν συντομία το ερευνητικό πρόγραμμα και ένα ερευνητικό επιμορφωτικό πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχαν εκπαιδευτικοί δημοτικής, οι οποίοι είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν το υλικό, να προβληματιστούν σχετικά με αυτό και να αναπτύξουν διδακτικές προσεγγίσεις υπό την καθοδήγηση και τη στήριξη της ερευνήτριας.

Εισαγωγή

Οι «Ψηφίδες Γνώσης» είναι ένα διαχρονικό ερευνητικό πρόγραμμα που διεξάγεται στο Πανεπιστήμιο Κύπρου από το 2011. Το πρόγραμμα φιλοδοξεί να συλλέξει και να παρουσιάσει τη «φωνή» των ατόμων με αναπηρίες και χρόνιες παθήσεις της Κύπρου και της Ελλάδας, μέσα από το λόγο και τα έργα τους. Απώτερος σκοπός της έρευνας αυτής είναι η αξιοποίηση του υλικού αυτού στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα και στη διδασκαλία στην τάξη, η οποία προωθείται μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Το ερευνητικό πρόγραμμα βασίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο των Σπουδών για την Αναπηρία στην Εκπαίδευση (Connor, Gabel, Gallagher & Morton, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, τα άτομα με αναπηρία δεν αντιμετωπίζονται ως άτομα με «πρόβλημα» (παραδοσιακή αντίληψη η οποία παθητικοποιεί και περιθωριοποιεί τα άτομα με αναπηρία, γνωστή ως ιατρικό μοντέλο), αλλά ως ενεργά μέλη της κοινωνίας τα οποία μπορούν να προσδεύσουν, να επιτύχουν και να έχουν ευτυχισμένη ζωή αν έχουν την απαραίτητη στήριξη από την κοινωνία (κοινωνικό μοντέλο). Η αντίληψη ότι τα άτομα με αναπηρία εμποδίζονται να επιτύχουν

* Η Σ.Σ. είναι λέκτορας Ενιαίας Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Κύπρου. Επικοινωνία: Τμήμα Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τ.Θ. 20537, 1678 Λευκωσία, 357-228929232, symeonidou.simoni@ucy.ac.cy

και να προσφέρουν στην κοινωνία, ενισχύεται καθημερινά μέσω του Τύπου, των φιλανθρωπικών πρωτοβουλιών για οικονομική στήριξη των «συνανθρώπων μας που υποφέρουν» και γενικά, της καταπιεστικής ρητορικής που χρησιμοποιείται σε διάφορα πλαίσια. Τις απόψεις αυτές συμμερίζεται και μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να θεωρεί ότι η ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα σκοπό έχει πρώτιστα την κοινωνικοποίησή τους παρά την εκπαίδευση (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012). Τις αντιλήψεις αυτές επιχείρησαν να αλλάξουν τα ίδια τα άτομα με αναπηρία μέσω των αναπηρικών κινημάτων (Campbell & Oliver, 1996· Peters, Gabel & Symeonidou, 2009), αλλά και η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (United Nations, 2006). Ο αγώνας των ατόμων με αναπηρίες και των συμμάχων τους βασίζεται πλέον στη λογική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στη διεκδίκηση της συμπεριληψής τους σε όλες τις πτυχές της καθημερινής ζωής, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης. Με βάση τις Σπουδές για την Αναπηρία στην Εκπαίδευση, ο τρόπος για να επιτευχθεί η ποιοτική, ισότιμη και μη διαχωριστική εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία είναι οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις που καλλιεργούνται στο σχολείο να βασίζονται στην αρχή των ίσων δικαιωμάτων και στην εξάλειψη της διάκρισης ή του διαχωρισμού λόγω αναπηρίας. Σε αυτή τη διαδικασία η φωνή των ατόμων με αναπηρία αποκτά κεντρικό ρόλο και χρειάζεται να αναδειχθεί στο αναλυτικό

πρόγραμμα, στο διδακτικό υλικό και στη διδασκαλία.

Μια σειρά παραγόντων εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν και να αντιμετωπίσουν την αναπηρία με τον τρόπο που θα επιθυμούσαν τα ίδια τα άτομα με αναπηρία. Η επίσημη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στηρίζεται συνήθως στη λογική της ειδικής, διαχωριστικής εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να εκλαμβάνουν το ρόλο τους σε αυτή τη διαδικασία ως τα άτομα που εντοπίζουν και παραπέμπουν για αξιολόγηση και ειδική-εκατομικευμένη εκπαίδευση τα παιδιά με αναπηρία που έχουν στην τάξη τους (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012). Πέρα από αυτό, το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια έχουν παραδοσιακά περιθωριοποιήσει τα άτομα με αναπηρίες με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην έχουν στη διάθεσή τους στόχους και υλικό για να προσεγγίσουν τα θέματα αναπηρίας μέσα από το κοινωνικό μοντέλο ή το μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Στην Κύπρο, για παράδειγμα, τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα (ΝΑΠ), αν και μέσα από τη ρητορική φαίνεται να αναλαμβάνονται τα θέματα των δικαιωμάτων και της ισότιμης συμμετοχής όλων των παιδιών, στην ουσία δεν έχουν λάβει υπόψη τα παιδιά με αναπηρία (Symeonidou & Μαντρου, 2014· Μαντρου & Symeonidou, 2013).

Το ερευνητικό πρόγραμμα

Το πρόγραμμα «Ψηφίδες Γνώσης» βασίζεται στην πεποίθηση ότι θα μπο-

ρούσαμε να κατανοήσουμε καλύτερα τα θέματα αναπηρίας μέσα από τη φωνή των ατόμων με αναπηρία, η οποία εκφράζεται κυρίως στους πίνακες, στα ποιήματα και στις αφηγήσεις τους, και λιγότερο μέσα από κείμενα ατόμων χωρίς αναπηρία, τα οποία συνήθως αναπαράγουν το ιατρικό και το φιλανθρωπικό μοντέλο σκέψης.

Η έρευνα έχει διαχρονικό χαρακτήρα και σκοπός της είναι η καταγραφή του έργου των ατόμων με αναπηρία που ζουν στην Κύπρο ή στην Ελλάδα ώστε να αποτελέσει τη βάση για την ανάδειξη της φωνής των ατόμων με αναπηρία στο αναλυτικό πρόγραμμα. Η δειγματοληψία είναι σκόπιμη και περιλαμβάνει τη συμπεριληψη ατόμων με αναπηρίες και χρόνιες παθήσεις τα οποία εντοπίζονται μέσω των οργανώσεων των ατόμων με αναπηρία, το διαδίκτυο και μέσω προσωπικών γνωριμιών. Συνολικά 27 άτομα με αναπηρίες ή χρόνιες παθήσεις έχουν συμμετάσχει στην έρευνα μέχρι σήμερα, εκ των οποίων 16 είναι άντρες και 11 γυναίκες. Η συλλογή των δεδομένων εστιάζει σε πρώτη φάση σε υλικό που δημιουργήθηκε από τα ίδια τα άτομα με αναπηρίες (για παράδειγμα, ποιήματα, γραπτά κείμενα, γλυπτά, ψηφιδωτά, τραγούδια, πίνακες, βίντεο κ.ά.) και πληροφορίες για τη ζωή τους μέσα από ημι-δομημένες συνεντεύξεις και άλλα μέσα (π.χ. συνεντεύξεις από εφημερίδες, ταινίες μικρού μήκους κ.ά.).

Το περιεχόμενο ψηφιοποιείται και παρουσιάζεται υπό μορφή ατομικού προφίλ στην ιστοσελίδα του προγράμματος στο διαδίκτυο (www.ucy.ac.cy/psifides-gnosis). Στα «ψηφιακά

portfolio», όπως ονομάζονται, μπορεί κανείς να εντοπίσει ένα σύντομο βιογραφικό του ατόμου, αντιπροσωπευτικό υλικό και συνεντεύξεις. Αναλυτικά, η διαδικασία για τη δημιουργία ψηφιακού portfolio περιλαμβάνει τον εντοπισμό του ατόμου, τον εντοπισμό πηγών για το έργο του (διαδίκτυο, έντυπο υλικό, CD, DVD), και τη διεξαγωγή συνέντευξης, αν αυτό κρίνεται σκόπιμο. Η επικοινωνία με το άτομο περιλαμβάνει τη γνωστοποίηση του σκοπού της έρευνας και της ιστοσελίδας του προγράμματος «Ψηφίδες Γνώσης». Πριν την πραγματοποίηση της συνέντευξης συμπληρώνεται το έντυπο συνειδητής συναίνεσης. Ακολουθεί απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης και σε περιπτώσεις όπου κρίνεται χρήσιμο, η συνέντευξη αναδομείται για να παρουσιαστεί με τρόπο σύντομο, περιεκτικό και προσίτο για τον αναγνώστη. Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των πληροφοριών, δημιουργείται ένα σύντομο βιογραφικό και λαμβάνονται οι απαραίτητες αποφάσεις για τη δομή του ψηφιακού portfolio και τον καλύτερο δυνατό τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να αναρτηθεί το υλικό στην ιστοσελίδα. Στο τελικό στάδιο, μια σειρά ενεργειών διασφαλίζει την ποιότητα του υλικού και τη συγκατάθεση του ατόμου υπό έμφραση. Συγκεκριμένα, η ομάδα των «Ψηφίδων Γνώσης» αξιολογεί το υλικό και κάνει διορθώσεις όπου χρειάζεται, επικοινωνεί με το άτομο για έγκριση όλων των πληροφοριών που πρόκειται να αναρτηθούν στην ιστοσελίδα και φροντίζει για τη συμπλήρωση του σχετικού εντύπου συγκατάθεσης από το δημι-

συργό για την ανάρτηση του portfolio στην ιστοσελίδα.

Το έργο των συμμετεχόντων αναλύεται ως προς (α) το περιεχόμενο, (β) τη σχέση του με τη ζωή του ατόμου στη συγκεκριμένη κουλτούρα και (γ) τη δυνατότητα εισαγωγής του στο αναλυτικό πρόγραμμα (λεπτομέρειες σχετικά με την ενότητα και τους στόχους τους οποίους θα μπορούσε να εξυπηρετήσει, την τάξη στην οποία θα μπορούσε να διδαχθεί κ.ά.). Το περιεχόμενο που έχει συλλεχθεί μέχρι στιγμής σχετίζεται με θέματα αναπηρίας και με άλλα θέματα. Συγκεκριμένα, στα θέματα αναπηρίας περιλαμβάνονται: (α) ο θυμός των ατόμων με αναπηρίες για το διαχωρισμό, την περιθωριοποίηση και τη διάκριση που βιώνουν, (β) η διαδικασία μέσα από την οποία μαθαίνει κανείς να ζει με τον πόνο από μια μακροχρόνια ασθένεια, η οποία προκαλεί αναπηρία, (γ) οι οικογενειακές αντιδράσεις σχετικά με την αποδοχή ή όχι της αναπηρίας, (δ) κριτική απέναντι στα άτομα χωρίς αναπηρίες για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την αναπηρία (με σοβαρό ή χιονμοριστικό τρόπο), και (ε) αναπαραστάσεις του ανάπηρου σώματος. Τα υπόλοιπα θέματα που δεν σχετίζονται με την αναπηρία πραγματεύονται αξίες (όπως η φιλία, η αγάπη, η ειλικρίνεια, η ελευθερία κ.ά.), κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, θέματα που σχετίζονται με τη χώρα καταγωγής (π.χ. το τοπίο της Κύπρου ή της Ελλάδας) και οι αναπαραστάσεις της φύσης.

Το έργο των συμμετεχόντων θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη προγραμμάτων σε μικροεπί-

πεδο και να ενσωματωθεί στη διδασκαλία με διάφορους τρόπους: σε διαφορετικά μαθήματα, σε διαφορετικές ενότητες, για να εξυπηρετήσει διαφορετικούς στόχους, ως βασικό υλικό ή ως βοηθητικό υλικό. Στην ιστοσελίδα του προγράμματος μπορεί κανείς να ενημερωθεί για προτάσεις αξιοποίησης του υλικού στη σχολική πράξη (Δημητρίου, Μονογιού, Πέτρου & Συμεωνίδου, 2012· Ιακώβου-Χαραλάμπους & Συμεωνίδου, 2011· Παναγιώτου, Τσιάνικα & Συμεωνίδου, 2012) και για εφαρμογές του (Δαμιανίδου & Συμεωνίδου, 2011· Symeonidou & Damianidou, 2013). Σε αρκετές περιπτώσεις, τα ψηφιακά portfolio είναι χρήσιμα για συγκεκριμένα θέματα. Για παράδειγμα, το έργο της Λένιας Τακούση (ποίηση) είναι ενδιαφέρον γιατί πραγματεύεται τη διαδικασία μέσα από την οποία μαθαίνει κανείς να ζει με τον πόνο από μια μακροχρόνια ασθένεια που προκαλεί αναπηρία, το έργο του Μιχάλη Δημοσθένους (αρθρογραφία και συνεντεύξεις) είναι αντιπροσωπευτικό γιατί ασκεί κριτική απέναντι στα άτομα χωρίς αναπηρία για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την αναπηρία, το έργο του Στέλιου Πισή (μουσική, τραγούδια και σίτχοι) προσφέρεται για προβληματισμό σχετικά με αξίες όπως είναι η φιλία, η αγάπη, η ειλικρίνεια και η ελευθερία). Πέρα από τη θεματολογία, το υλικό μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία γραμματικών φαινομένων και διαφορετικών κειμενικών ειδών, στην παρουσίαση επιμέρους θεμάτων που σχετίζονται με την τέχνη, τη μουσική και τον αθλητισμό κ.λπ.

Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Στο ερευνητικό πρόγραμμα εμπλέκονται εκπαιδευτικοί με την ιδιότητά τους ως φοιτητές του μεταπτυχιακού προγράμματος της Ειδικής και Ενιαίας Εκπαίδευσης του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου και άλλων μεταπτυχιακών προγραμμάτων του Τμήματος, και εκπαιδευτικοί εν υπηρεσία που επιθυμούν να επιμορφωθούν και να αξιοποιήσουν το υλικό. Από το 2011 μέχρι σήμερα, 60 μεταπτυχιακοί φοιτητές συμμετείχαν στη συλλογή του υλικού, ενώ ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών ενημερώθηκε για το πρόγραμμα στο πλαίσιο διαλέξεων ή επιμορφωτικών συναντήσεων που έγιναν με διάφορες ευκαιρίες. Πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν εγγραφεί ως μέλη στην ιστοσελίδα και λαμβάνουν ενημέρωση για τις νέες αναρτήσεις ψηφιακών portfolio και για σχετικά σεμινάρια ή επιμορφωτικά προγράμματα.

Το πρώτο ερευνητικό επιμορφωτικό πρόγραμμα εκπαιδευτικών εν υπηρεσία άρχισε το Νοέμβριο του 2013 και ολοκληρώθηκε το Μάιο του 2014. Το πρόγραμμα απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και οι συμμετέχοντες το παρακολούθησαν στον προσωπικό τους χρόνο. Συνολικά επτά εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν το πρόγραμμα και συμμετείχαν σε ερευνητικές δραστηριότητες που σχετίζονταν με αυτό (συνεντεύξεις πριν και μετά την παρακολούθηση του επιμορφωτικού σεμιναρίου, σχεδιασμός και διεξαγωγή τουλάχιστον ενός ογδο-

ντάλεπτου μαθήματος αξιοποιώντας υλικό από την ιστοσελίδα και τήρηση ημερολογίου καθ' όλη τη διαδικασία). Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε το Μάιο του 2014.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ήρθαν σε επαφή με τη φιλοσοφία των Σπουδών για την Αναπηρία στην Εκπαίδευση και είχαν την ευκαιρία να εμπλακούν σε συζήτηση για θέματα και πρακτικές που σχετίζονται με το θέμα. Η συζήτηση για τις θεωρητικές αρχές οδήγησε στην αποδόμηση των στερεοτύπων που υπάρχουν γύρω από τα άτομα με αναπηρία και την εκπαίδευσή τους. Οι νέες ιδέες με τις οποίες ήρθαν σε επαφή καλλιεργήθηκαν περισσότερο με την ευκαιρία που είχαν να γνωρίσουν το υλικό των ίδιων των ατόμων με αναπηρία. Ως αποτέλεσμα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έγιναν φορείς μιας νέας ιδεολογίας την οποία κλήθηκαν να μεταφέρουν μέσω της διδασκαλίας τους.

Στο πρακτικό μέρος, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα επέλεξαν να ασχοληθούν με διαφορετικά θέματα, μερικά από τα οποία είχαν σχέση με την έννοια της αναπηρίας (π.χ. δικαιώματα, αποδόμηση του στερεοτύπου της φιλανθρωπίας) και μερικά όχι (π.χ. αγάπη, αγνοούμενοι πολέμου). Κάποιοι αξιοποίησαν υλικό από ένα ψηφιακό portfolio, ενώ άλλοι χρησιμοποίησαν υλικό από διάφορα ψηφιακά portfolio. Οι διδασκαλίες τους εντάχθηκαν στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος και της Αγωγής Ζωής και επομένως οι στόχοι που τέθηκαν σε κάθε μάθημα ανταποκρίνονταν σε γενικές γραμμές στη γενική

θεματολογία του αναλυτικού προγράμματος.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ένα σημαντικό στοιχείο του προγράμματος ήταν η επικοινωνία, η ανατροφοδότηση και η καθοδήγηση που οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να έχουν ανά πάσα στιγμή. Σε πολλές περιπτώσεις, υπήρχε τηλεφωνική επικοινωνία με εκπαιδευτικούς που ήθελαν να διευκρινίσουν όρους που σχετίζονταν με την αναπηρία, να συζητήσουν ιδέες για μαθήματα και δραστηριότητες, ή ακόμα και τις ανησυχίες τους για το πώς θα εκληφθεί μια προσέγγιση που οι ίδιοι θεωρούσαν ότι δύσκολα μπορούσε να καλλιεργηθεί στην τάξη ή στο σχολείο τους. Επικοινωνία υπήρχε επίσης μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Οι εκπαιδευτικοί έστελναν τα προτεινόμενα σχέδια μαθήματος για ανατροφοδότηση και ζητούσαν επιπρόσθετο υλικό (π.χ. φωτογραφίες, cd, dvd) για τη διδασκαλία τους. Τέλος, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς ήταν συνεπείς στην τήρηση του αναστοχαστικού ημερολογίου που τους ζητήθηκε, με αποτέλεσμα να βοηθηθούν οι ίδιοι στην προσπάθειά τους να γνωρίσουν καλύτερα το υλικό και να σχεδιάσουν καλύτερα τη διδασκαλία τους.

Σε μια περίπτωση, τα θέματα της αναπηρίας αποτέλεσαν κεντρικό άξονα σε μια σειρά διδασκαλιών στις οποίες τόσο η εκπαιδευτικός που τις οργάνωσε όσο και οι μαθητές, ενεπλάκησαν στη διαδικασία να μελετούν συνεχώς το θέμα από διάφορες οπτικές γωνίες και να αναθεωρούν τις αρχικές

τους αντιλήψεις, με αποτέλεσμα να γίνουν οι ίδιοι συνήγοροι των ατόμων με αναπηρία και προασπιστές των δικαιωμάτων τους. Σε αυτή την περίπτωση, εκτός από την τάξη της εκπαιδευτικού που συμμετείχε στην έρευνα, μέρος των δραστηριοτήτων που οργανώθηκαν παρουσιάστηκαν σε ολόκληρο το σχολείο. Επίσης, διοργανώθηκε ένα μάθημα στο οποίο συμμετείχε ένας ενήλικας με αναπηρία, ο Μιχάλης Δημοσθένους (του οποίου το ψηφιακό portfolio υπάρχει στην ιστοσελίδα του προγράμματος), και η ερευνήτρια. Στο συγκεκριμένο μάθημα, οι μαθητές κλήθηκαν να συζητήσουν σε ομάδες ένα θέμα σχετικό με την αναπηρία και μετά να επιχειρηματολογήσουν για την άποψή τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλες αυτές οι δραστηριότητες εντάχθηκαν στους στόχους του γενικού αναλυτικού προγράμματος, το οποίο αν και δεν εστιάζει σε θέματα αναπηρίας, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν καλά το θέμα να εντάξουν τους στόχους τους σε σχετικές ενότητες.

Το πρόγραμμα «Ψηφίδες Γνώσης» θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια έρευνα-εργαλείο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ο διαχρονικός της χαρακτήρας, η δυνατότητα συμμετοχής μεταπτυχιακών φοιτητών και εν υπηρεσία εκπαιδευτικών και η ευκαιρία για δικτύωση, επικοινωνία και καθοδήγηση που προσφέρει, αποτελούν σημαντικά χαρακτηριστικά για τα ίδια τα άτομα, το σχολείο, αλλά και την κοινωνία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Δαμιανίδου, Ε. & Συμεωνίδου, Σ. (2011) *Εφαρμογή των Σπουδών περί Αναπηρίας στην Εκπαίδευση μέσα από το έργο του Orkun Bozkurt*, στους Κ. Μαύρου & Ι. Λαμπριανού (Επιμ.) *Κοινωνική Δικαιοσύνη και Συμμετοχή: Ο Ρόλος της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (40-59), Πρακτικά του Συνεδρίου του International Sociological Association (RC04 & RC10), 25-27 Νοεμβρίου 2011, Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Δημητρίου, Ν., Μονογιού, Ε., Πέτρου, Χ. & Συμεωνίδου, Σ. (2012) *Εμπλουτίζοντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα με το έργο καλλιτεχνών με αναπηρία: Μια μελέτη περίπτωσης*, στους Ν. Τσαγγαρίδου, Κ. Μαύρου, Σ. Συμεωνίδου, Ε. Φτιάκα, Α. Συμεού & Ι. Ηλία (Επιμ.) *Η Κρίση και ο Ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, αξίες, κοινωνία* (219-230), Πρακτικά του 12ου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 8-9 Ιουνίου 2012, Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Ιακώβου-Χαραλάμπους, Μ. & Συμεωνίδου, Σ. (2011) *Από τις Σπουδές περί Αναπηρίας στις Σπουδές περί Αναπηρίας στην Εκπαίδευση: Μια αλυσιδωτή αντίδραση έτοιμη προς εκμετάλλευση*. Άρθρο που παρουσιάστηκε στο 14^ο Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με τίτλο «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μια πρόκληση για το σχολείο και την κοινωνία», 1-3 Δεκεμβρίου 2011, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παναγιώτου, Μ., Τσιάνικα, Β. & Συμεωνίδου, Σ. (2012) *Η αναπηρία στην κοινωνία και στο σχολείο: Αντώνης Ρέλλας σκηνοθέτης - πολίτης με αναπηρία*, στους Ν. Τσαγγαρίδου, Κ. Μαύρου, Σ. Συμεωνίδου, Ε. Φτιάκα, Α. Συμεού & Ι. Ηλία (Επιμ.) *Η Κρίση και ο Ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, αξίες, κοινωνία* (315-328), Πρακτικά του 12ου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 8-9 Ιουνίου 2012, Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Συμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα, Ε. (2012). *Εκπαίδευση για την ένταξη: Από την έρευνα στην πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Campbell, J. & Oliver, M. (1996) *Disability Politics. Understanding our Past, Changing our Future*. London: Routledge.
- Connor, D., Gabel, S., Gallagher, D & Morton, M. (2008) Disability studies and inclusive education – implications for theory, research and practice, *International Journal of Inclusive Education*, 12 (5-6), 441-457.
- Mavrou, K., & Symeonidou, S. (2013). Employing the principles of Universal Design for Learning to deconstruct the Greek-Cypriot new national curriculum. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2013.859308.
- Peters, S., Gabel, S. & Symeonidou, S. (2009). Resistance, transformation and the politics of hope: imagining a way forward for the disabled people's movement, *Disability & Society*, 24 (5), 543-556.
- Symeonidou, S., & Damianidou, E. (2013). Enriching the subject of Greek Literature with the experience of the "Other": an approach that fosters citizenship education in Cyprus. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (7), 732-752.
- Symeonidou, S., & Mavrou, K. (2014). Deconstructing the Greek-Cypriot new national curriculum: to what extent are disabled children considered in the "humane and democratic school" of Cyprus? *Disability and Society*, 29 (2), 303-316.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Retrieved from <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

*Αντώνης Παπαντωνίου**

**ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ – ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ
ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ PROJECT**

1. Επιλογή θέματος

Η επιλογή μας να υποστηρίξουμε Προγράμματα Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού – Επιχειρηματικότητας (Αγωγής Σταδιοδρομίας) στην Δ/βάθμια Εκπαίδευση ως ΚΕ-ΣΥΠ Ξάνθης οφείλεται κατά πρώτο λόγο στην έλλειψη επιχειρηματικής εκπαίδευσης και κατά δεύτερο λόγο στο ότι η επιχειρηματικότητα είναι σημαντική γιατί συμβάλλει στη δημιουργία και ανάπτυξη οικονομικής δραστηριότητας, θέσεων εργασίας και είναι κρίσιμη για την ανταγωνιστικότητα και εξωστρέφεια της χώρας μας. Η επιλογή της μεθόδου project έγινε διότι η μέθοδος project μεταξύ των άλλων συνδέει το σχολείο με την εργασία (Νικολάου, 2000, σελ 13).

Η διαδικασία υλοποίησης ενός τέτοιου προγράμματος σε τμήματα (τάξεις) ή ομάδες μαθητών ξεκινά με την ενημέρωση για το πρόγραμμα (τον χρόνο, τους στόχους, την διάρκειά του) και τα μέλη ενθαρρύνονται με τη μέθοδο

του καταιγισμού ιδεών (brainstorming) να δηλώσουν τι θέλουν να μάθουν μέσα από αυτό. Καταρτίζεται ένας κατάλογος απόψεων με τα ενδιαφέροντα, τους προβληματισμούς, τις προσδοκίες και τις ανάγκες της ομάδας. Ακολουθούν διαδοχικές συνθέσεις των απόψεων που έχουν διατυπωθεί, γίνεται ομαδοποίηση των ομοίων αλλά και των διαφορετικών απόψεων και η τελική επιλογή (Κιτσαράς, 2004, σελ. 75-76).

Σε ότι αφορά τις συναντήσεις οι μαθητές συμφωνούν αυτές να γίνονται μια συγκεκριμένη ημέρα της εβδομάδας μετά το τέλος του σχολικού προγράμματος (για ένα διδακτικό δίωρο) και σε κάποιες έκτακτες περιπτώσεις (π.χ.σε κάποιο κενό).

2. Στόχοι του προγράμματος

1. Να κατανοήσουν το περιεχόμενο της έννοιας «επιχειρηματικότητα» και να καλλιεργήσουν την έννοια του «επιχειρείν».

* Ο Α.Π. είναι Διδάκτορας Κοινωνιολογίας, Υπεύθυνος Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού του Κέντρου Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού Νομού Ξάνθης. Επικοινωνία: Αγίας Λαύρας 60, 67100 Ξάνθη. Τηλ.2541064320, email:apapanto@sch.gr

2. Να αποκτήσουν γνώση και δεξιότητες που σχετίζονται με την οργάνωση της επιχειρηματικής δράσης.
3. Να συζητήσουν τους παράγοντες που καθορίζουν την ανάπτυξη επιχειρηματικής δραστηριότητας.
4. Να σχολιάσουν τα διάφορα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του επιχειρηματία.
5. Να αποκτήσουν γνώσεις και εμπειρίες γύρω από τη λειτουργία της τοπικής αγοράς εργασίας και της ανάπτυξης δραστηριοτήτων στην περιοχή τους.

3. Προγραμματισμός δράσεων

Στη συνέχεια οι μαθητές δεσμεύονται (με συμβόλαιο) για τις δραστηριότητες στα πλαίσια του προγράμματος που θα πραγματοποιήσουν, τη διάρκειά του, τους στόχους του, καθώς και τα μέσα και τις τεχνικές που θα χρησιμοποιήσουν σε κάθε περίπτωση. Δηλαδή, πρόκειται για ένα συνεργατικό-ομαδικό, μεγάλο σε διάρκεια και επίκαιρο πρόγραμμα το οποίο διαρκεί όσο και το διδακτικό σχολικό έτος. (Μπρίνια 2005, σελ. 211).

Οι δραστηριότητες που καταγράφονται συνήθως είναι οι εξής:

1. Βιβλιογραφική έρευνα και έρευνα στο διαδίκτυο.
2. Μελέτη, ερμηνεία και σχολιασμός στοιχείων σχετικών με το θέμα.
3. Επίσκεψη σε επιχείρηση.
4. Μελέτη περίπτωσης.
5. Σύνταξη υποθετικού επιχειρηματικού σχεδίου.
6. Βιωματικές ασκήσεις και παιχνίδια ρόλων.

Για τον σκοπό αυτό οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, ανάλογα με τις δραστηριότητες στις οποίες αποφασίζουν να συμμετέχουν. Η συγκρότηση των ομάδων γίνεται με βάση την αποδοχή ορισμένων βασικών αρχών για την λειτουργία της ομάδας (Βλέπε σχετικά Τατατόρη 2002, σελ 38-46). Ακόμη καθορίζεται ένας συντονιστής για κάθε ομάδα, ο οποίος είναι υπεύθυνος για τον συντονισμό των δραστηριοτήτων της ομάδας και τη συγκέντρωση του απαραίτητου υλικού.

Τέλος, καταστρώνεται ένα χρονοδιάγραμμα για την υλοποίηση κάθε βήματος αλλά και τη σύνδεσή του με άλλα αντικείμενα του ωρολογίου προγράμματος.

4. Υλοποίηση δραστηριοτήτων

Οι ομάδες υλοποιούν τις δραστηριότητες που έχουν αναλάβει. Στη συνέχεια συγκεντρώνουν, αξιολογούν, επεξεργάζονται και ταξινομούν – ομαδοποιούν το υλικό που προκύπτει από τις δραστηριότητες. Οι ομάδες προχωρούν στην καταγραφή, παρουσίαση και σύνθεση των στοιχείων που προέκυψαν, ενώ προετοιμάζεται και το τελικό παραδοτέο προϊόν.

Στην πορεία παρεμβάλλονται διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης, όπου τα μέλη κάθε ομάδας ανταλλάσσουν απόψεις, εκθέτουν τις

δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη διαδικασία υλοποίησης για να τις αντιμετωπίσουν από κοινού και ταξινομήσουν το υλικό που έχουν συγκεντρώσει. Κάθε ομάδα αναφέρει στην ολομέλεια τις δραστηριότητες που έχει ολοκληρώσει και γίνεται ανταλλαγή πληροφοριών και ιδεών για την τελική παρουσίαση.

5. Κοινοποίηση αποτελεσμάτων

Η παρουσίαση της εργασίας επειδή δίνει ηθική ικανοποίηση στους μαθητές πραγματοποιείται μέσω της διοργάνωσης σχετικής εκδήλωσης. Παράλληλα οι μαθητές κοινοποιούν τα αποτελέσματα και συμπεράσματα της εργασίας τους στην ιστοσελίδα του σχολείου αλλά και στην ευρύτερη κοινότητα μέσω δημοσιεύσεων στον τύπο και αναρτήσεων σε ιστοσελίδες.

5.1. Τα παραδοτέα του προγράμματος επιχειρηματικότητας

Στα παραδοτέα του προγράμματος περιλαμβάνεται όλο το υλικό που προκύπτει από τις διάφορες δραστηριότητες (Βιβλιογραφία, σχέδιο δράσης, απολογιστική έκθεση κλπ).

6. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του προγράμματος είναι διαμορφωτική αλλά και τελική με τη λήξη του. Γίνεται με ελεύθερη συζήτηση αλλά και φύλλα αξιολόγησης του μαθητή. Είναι επίσης εσωτερική (Βλέπε σχετικά Χρυσουφίδης 2006, σελ. 97).

7. Επίλογος – Δυσκολίες κατά την εφαρμογή του σχεδίου εργασίας και τρόποι αντιμετώπισής τους

Δύο βασικά προβλήματα που δημιουργούνται στην πορεία υλοποίησης του προγράμματος είναι η ανομοιογένεια των ομάδων (με την δημιουργία ανταγωνισμών και προβλημάτων συνεργασίας) και ο ανισομερής καταμερισμός εργασίας στους μαθητές (οι «καλοί» μαθητές αναλαμβάνουν το μεγαλύτερο βάρος ενώ οι «αδύνατοι» αδιαφορούν ή παραγκωνίζονται). Τα προβλήματα αυτά αντιμετωπίζονται με την πολύ καλή γνώση των ατόμων που απαρτίζουν την ομάδα αλλά και με συνεχή διάλογο και αλλαγές στη σύσταση της ομάδας. (Για τα προβλήματα που προκύπτουν στην ομαδική εργασία βλέπε σχετικά Καμαρινού, 2000, σελ. 60-61).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Καμαρινού, Δ. (2000). *Βιομαθητική μάθηση στο σχολείο*. Ξυλόκαστρο Καμαρινού.
Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα: Διδακτική μεθοδολογία προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης*: Ρέθυμνο.

- Μπρίνια, Β. (2005). Η διεξαγωγή του μαθήματος «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων» με τη μέθοδο Project στο Ενιαίο Λύκειο. *Εκπαιδευτικά*, 77-78, 210-7.
- Νικολίου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε. (2002). *Η μέθοδος Project στην Θεωρία και στην Πράξη*. Θεσσαλονίκη. Αφοι Κυριακίδη.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2006). *Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα. Gutenberg.

*Γιολάντα-Ιωάννα Γεωργοπούλου**

Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Εισαγωγή

Η σχολική βία αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο δεν είναι καινούργιο. Τα τελευταία όμως χρόνια παρουσιάζει αυξητική πορεία τόσο σε εθνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, προκαλώντας ιδιαίτερη ανησυχία στους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Η σχολική βία αναφέρεται σε καταστάσεις κατά τις οποίες ο μαθητής υφίσταται βίαιες ή επιθετικές συμπεριφορές κατ' επανάληψη, από έναν ή περισσότερους συμμαθητές του, με σκοπό την πρόκληση σωματικού ή ψυχικού πόνου. Πρόκειται για συμπεριφορά η οποία συνιστά κατάφωρη παραβίαση του δικαιώματος όλων των μαθητών –ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου ή εθνικότητας– να προσέρχονται στο σχολείο άφοβα.

Έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα αλλά και στο εξωτερικό καταδεικνύουν το μέγεθος και τη σπουδαιότητα του προβλήματος, αφού οι συνέπειές του έχουν ευρεία έκταση και αφορούν τα θύματα, τους θύτες, όσους «απλά» παρακολουθούν τα τεκταινόμενα, όπως επίσης τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα όλη

την κοινωνία. Στα πλαίσια αυτά, αποτελεί επιτακτική ανάγκη η χάραξη κατάλληλων στρατηγικών για την αντιμετώπιση και τη διαχείριση του συγκεκριμένου προβλήματος. Ιδιαίτερα επισημαίνεται και αναγνωρίζεται ο ρόλος της συμβουλευτικής, η οποία αφορά όλα τα εμπλεκόμενα μέρη και συμβάλλει με τις παρεμβάσεις της στην αντιμετώπιση του προβλήματος.

Συμβουλευτική παρέμβαση και ενημέρωση για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου

Τα φαινόμενα της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, λόγω των διαστάσεων που έχουν λάβει, οδήγησαν στη λήψη μέτρων και την ανάπτυξη στρατηγικών για την αντιμετώπισή τους. Καίριας σημασίας χαρακτηρίζεται στο σημείο αυτό η συμβουλευτική παρέμβαση τόσο στη δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος στις σχολικές μονάδες και στην προαγωγή της μάθησης, όσο

* Η Γ.Ι.Γ. είναι Εκπαιδευτικός (Μ.Σc.) στο 2ο ΕΠΑΛ Γλίου. Επικοινωνία: 6907191606

στην αναγνώριση δυσκολιών και προβλημάτων (προληπτική λειτουργία) αλλά και στην αντιμετώπισή τους (κατασταλτική λειτουργία) εντός του πλαισίου από το οποίο αναδύονται. Η έγκαιρη παρέμβαση με συγκεκριμένα πλάνα δράσης μπορούμε να ισχυριστούμε ότι αποτελεί την πιο ενδεδειγμένη απάντηση στο ζήτημα της βίας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα προειδοποιητικά σημάδια που θα τους οδηγήσουν να αντιληφθούν έγκαιρα ποιοι μαθητές ενδέχεται να διαπράξουν βίαιες πράξεις (μαθητές υψηλού κινδύνου) ή να τις υποστούν (μαθητές σε κίνδυνο). Η συμβουλευτική παρέμβαση μπορεί να λάβει χώρα είτε σε ατομικό επίπεδο, είτε σε επίπεδο τάξης, είτε σε επίπεδο ολόκληρου του σχολείου. Η κατανόηση και στη συνέχεια η βελτίωση των ανθρωπίνων σχέσεων στο σχολείο (π.χ. με την ενίσχυση θετικών συμπεριφορών, την εκατέρωθεν ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων) θα οδηγήσει και στη σταδιακή βελτίωση του κλίματος που επικρατεί σε αυτό.

Στα πλαίσια αυτά το Υπουργείο Παιδείας προέβη στη θέσπιση και λειτουργία του «Παρατηρητηρίου για τη βία στο σχολείο», το οποίο καταγράφει, κωδικοποιεί, αναλύει και αξιολογεί τα στοιχεία σχετικά με την έκταση και τις μορφές βίας ανά σχολείο, επαρχία, φύλο και άλλες παραμέτρους και το οποίο συνδέεται και συνεργάζεται με το αντίστοιχο «Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο για τη βία στο σχολείο». Γι' αυτό, με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων ορίζεται ένας εκπαιδευτικός ως υπεύθυνος για θέματα σχολικής βίας και εκφοβισμού ανά scho-

λική μονάδα, ο οποίος αποτελεί τον άμεσο σύνδεσμο του Σχολείου με το Συντονιστή Δράσεων Πρόληψης της σχολικής βίας και εκφοβισμού.

Βιωματική προσέγγιση του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας

Με αφορμή την ημέρα κατά της σχολικής βίας (6η Μαρτίου), πραγματοποιήθηκε στο σχολείο μας ημερίδα με θέμα: «Σχολική βία και εκφοβισμός». Κύριος στόχος της ήταν αφ' ενός να παρουσιαστεί και να αναλυθεί το φαινόμενο αυτό στις πραγματικές του διαστάσεις, αφ' ετέρου να αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω συζήτηση και προβληματισμό. Επιπλέον στόχοι ήταν οι μαθητές (α) να ευαισθητοποιηθούν στο ανησυχητικό αυτό φαινόμενο, (β) να προβληματιστούν για το ρόλο τους και τη στάση που πρέπει να κρατήσουν σε περίπτωση θυματοποίησης, (γ) να αναπτύξουν θετική συμπεριφορά απέναντι στο θύμα και αρνητική απέναντι στο θύτη και την συμπεριφορά του, (δ) να αναπτύξουν δεξιότητες αγκαστής συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ τους, (ε) να κατανοήσουν πως η χρήση βίας δεν οδηγεί στην επίλυση κανενός προβλήματος, αλλά αντίθετα τα επιδεινώνει και έχει μόνον αρνητικές συνέπειες για τα ίδια και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Όσον αφορά την αναγκαιότητα συμβουλευτικής παρέμβασης σε περιπτώσεις βίας, οι στόχοι ήταν οι μαθητές, να καλλιεργήσουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους, να αναπτύξουν υψηλή αυτοεκτί-

μηση, να ενισχύσουν την αυτονομία τους, να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη να μην αποσιωπούν περιστατικά βίας που συμβαίνουν στα ίδια ή σε άλλα άτομα, αλλά να μιλήσουν γι' αυτά.

Ειδικότερα στην ημερίδα, αφού αναλύθηκε εκτενώς το θέμα από τους ομιλητές, παρουσιάστηκε σχετική έρευνα που διεξήχθη στο σχολείο μας. Το δείγμα αποτέλεσαν 184 μαθητές (87 αγόρια και 97 κορίτσια). Οι μαθητές/-τριές μας κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο και να δηλώσουν πόσο συχνά εκδηλώνουν οι ίδιοι εκφοβιστική συμπεριφορά ή γίνονται θύματα εκφοβιστικών συμπεριφορών ή παρακολουθούν εκφοβιστικές συμπεριφορές.

Οι μαθητές, στην πλειοψηφία τους, απάντησαν αρνητικά τόσο στο ερώτημα αν έχουν υποστεί ποτέ βία (60%), όσο και στο ερώτημα αν έχουν ασκήσει βία οποιασδήποτε μορφής σε συμμαθητές τους (66,5%). Από τα ευρήματα όμως της έρευνας προέκυψε ότι, τα περιστατικά σωματικής και λεκτικής βίας είναι αυτά που κυρίως παρατηρούνται και μάλιστα τείνουν συνεχώς αυξανόμενα, καθώς σημαντικό ποσοστό μαθητών παραδέχεται είτε ότι έχουν ασκήσει (20%) είτε ότι έχουν υποστεί (15%) κάποια από τις μορφές αυτές βίας, πολύ συχνά ή συχνά.. Άλλωστε, αρκετοί μαθητές δηλώνουν ότι κάπου κάπου κοροϊδεύουν, απειλούν, βρίζουν, κλωτσούν ή χτυπούν τους συμμαθητές τους. Αντίθετα, περιστατικά σεξουαλικής παρενόχλησης, αποκλεισμού από την παρέα καθώς και διακρίσεων σε βάρος άλλων συμμαθητών τους, είναι πολύ περιορισμένα.

Όσον αφορά την παρακολούθηση περιστατικών εκφοβισμού, οι μαθητές στην πλειονότητά τους απάντησαν, ότι έχουν γίνει μάρτυρες ανάλογων περιστατικών (86,8%) κυρίως στον προαύλιο χώρο του σχολείου (64%), αλλά και σε χώρους εκτός σχολείου. Οι περισσότεροι μαθητές αισθάνονται λύπη και απογοήτευση για τα περιστατικά βίας (47%), κάποιοι άλλοι φόβο (33%), ενώ υπάρχουν και αυτοί που αδιαφορούν.

Όσον αφορά τη στάση τους έναντι περιστατικών εκφοβισμού, οι απαντήσεις τους παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Οι μαθητές παραδέχονται ότι σε περίπτωση βίας, απευθύνονται πρώτιστα στους φίλους τους (58,7%) και δευτερευόντως στους γονείς (40,2%) και τους εκπαιδευτικούς (20,1%), παρ' όλο που αναγνωρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν συχνά, όταν συμβαίνουν ανάλογα περιστατικά. Υπάρχει όμως, ένας μικρός αριθμός μαθητών που δεν το λέει σε κανέναν (22,3%), αλλά το κρατούν μέσα τους. Επίσης, ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί το γεγονός, ότι απέναντι στο περιστατικό βίας η πλειοψηφία απάντησε ότι προσπάθησε να βοηθήσει το θύμα (60%), ενώ πολύ μικρότερο αλλά σημαντικό ήταν και το ποσοστό αυτών που αδιαφόρησαν για το γεγονός (14%). Όμως, όλοι σχεδόν συμφωνούν ότι ο θύτης πρέπει οπωσδήποτε να τιμωρείται (80%).

Το ενδιαφέρον των μαθητών /τριών για το συγκεκριμένο θέμα υπήρξε πολύ μεγάλο. Γι' αυτό δημιουργήσαμε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο εντός του οποίου υπήρχε κλίμα ασφάλειας και

εμπιστοσύνης και το οποίο συνέβαλε στην ειλικρινή εκ μέρους τους συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, αλλά και στην ενεργό συμμετοχή τους κατά την αποδελτίωση των απαντήσεων και την ανάλυσή τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε η μεταξύ τους ανταλλαγή απόψεων, όπου φάνηκαν οι διαφορετικοί τρόποι αντιμετώπισης του θέματος και αντίληψης της σοβαρότητάς του, όπως και ο βαθμός ευαισθητοποίησής τους σε αυτό. Επίσης, κατά τη διάρκεια της ημερίδας οι μαθητές συζήτησαν με τους ομιλητές για το θέμα της βίας και του εκφοβισμού, διατύπωσαν τις θέσεις τους και κατέληξαν, ότι αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμά τους να έρχονται στο σχολείο χωρίς να φοβούνται, αλλά και υποχρέωση όλων να τους προσφέρουν προστασία και ασφάλεια, ιδιαίτερα σε αυτούς που μπορεί να αποτελέσουν πιθανά θύματα.

Συμπεράσματα

Θεωρώντας τη σχολική βία ως κοινωνικό φαινόμενο, η προσοχή όλων μας πρέπει να είναι στραμμένη προς το

εκπαιδευτικό πλαίσιο και την ανάγκη συμβουλευτικών παρεμβάσεων σε αυτό, με σκοπό την ανάπτυξη μεταξύ των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών, πνεύματος σεβασμού και αλληλεγγύης και τη δημιουργία περιβάλλοντος που θα προάγει μη βίαιους τρόπους στις κοινωνικές σχέσεις. Βεβαίως, το θέμα της ενδοσχολικής βίας δεν είναι απλό και δεν λύνεται από τη μια μέρα στην άλλη. Αντίθετα, απαιτείται διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων σε εκπαιδευτικούς πάνω στο ζήτημα αυτό, έτσι ώστε να προετοιμαστούν κατάλληλα ώστε στη συνέχεια σε συνεργασία με τους μαθητές, τους γονείς και τους συναρμόδιους φορείς να αντιμετωπίζουν επιτυχώς περιστατικά βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό χώρο. Ας μην ξεχνάμε ότι το φαινόμενο της βίας και οι επιπτώσεις του δεν περιορίζονται στα εφηβικά-σχολικά χρόνια, αλλά οι συνέπειές του είναι αργητικές και μακροχρόνιες: «οι ανήλικοι που εμφανίζουν επιθετική συμπεριφορά, τείνουν να γίνονται ενήλικες με επιθετική συμπεριφορά και τα παιδιά τους εμφανίζουν και αυτά επιθετική συμπεριφορά» (Farrington, 1993).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Διδασκάλου, Ε., Βλάχου, Α., Ανδρέου, Ε., Ματή-Ζήση, Ε. (2007). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα Συμβουλευτικής παρέμβασης για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο Δημοτικό σχολείο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 80-81, 65-81.
- Farrington, D. (1993). Understanding and Preventing Bullying. *Crime and Justice*, 17, 381- 458.
- Κουνενού, Κ. (2010). Συμβουλευτική παρέμβαση και διαχείριση της σχολικής βίας από τον εκπαιδευτικό: βιβλιογραφική επισκόπηση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 92-93, 47- 61.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα, εκδ. ιδίου, 3η έκδοση.
- Πρεπουτσίδου, Γ. (1998). Μια πρόταση αντιμετώπισης της βίας στο σχολικό χώρο: Οικοσυστημική προσέγγιση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 99, 32-37.

*Νίκος Βασιλείου**

ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΑ Κ.Α.Π.Η. ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΤΟΜΩΝ ΤΡΙΤΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της εργασίας ήταν η μελέτη των εσωτερικών αναγκών, τόσο σε ψυχικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο των ηλικιωμένων, όπως η ανάγκη για αγάπη και ομαλή οικογενειακή ζωή, η επικοινωνία, η κοινωνικότητα, η μόρφωση και η πνευματικότητα, η αλληλοβοήθεια και η αλληλεγγύη, η οικονομική ασφάλεια και σταθερότητα, καθώς και η ανάγκη για οργανωμένη πρωτοβάθμια φροντίδα υγείας και περίθαλψη.

Έγινε επίσης διερεύνηση της ικανοποίησής τους από τις υπηρεσίες του Κ.Α.Π.Η. και γενικότερα από τη χρήση και άλλων υπηρεσιών υγείας από τα άτομα της τρίτης ηλικίας και σε ποιο βαθμό έχει επηρεασθεί το επίπεδο ζωής τους τη σημερινή εποχή, λόγω των γενικότερων ανακατατάξεων (οικονομική κρίση). Ζητήθηκε και η γνώμη τους για τον εθελοντισμό, το πνευματισμό, καθώς και για τις προσδοκίες τους για το μέλλον. Ουσιαστικά έγινε μια προσπάθεια ανίχνευσης των βαθύτερων σκέψεων και των συναισθημάτων των ατόμων της τρίτης ηλικίας που συμμετείχαν στην έρευνα, με σκοπό

την ανίχνευση εσωτερικών τους αναγκών.

Υλικό της έρευνας (το δείγμα)

Το δείγμα αποτέλεσαν 15 άντρες και γυναίκες άνω των 60 ετών, μέλη του 4ου Κ.Α.Π.Η. του Δήμου Περιστερίου. Η επιλογή της ηλικίας (60 ετών και άνω), έγινε με βάση το όριο ηλικίας για την εγγραφή τους στα μητρώα του Κ.Α.Π.Η. σύμφωνα με το καταστατικό λειτουργίας του.

Μεθοδολογία & δυσκολίες της έρευνας

Για την έρευνα επιλέχθηκε η ατομική δομημένη συνέντευξη, που βασίστηκε σε ερωτηματολόγιο 25 ερωτήσεων και περιλάμβανε: δημογραφικά στοιχεία, κατάσταση υγείας, οικογενειακή κατάσταση, οικονομική κατάσταση, ικανοποίηση από τις προσφερόμενες υπηρεσίες υγείας, ικανοποίηση από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, ψυχολογική κατάσταση,

* Ο Ν.Β. είναι κοινωνικός λειτουργός, σύμβουλος σταδιοδρομίας. Επικοινωνία: nvas63@yahoo.gr

αίσθημα αγάπης και η ανάγκη της πνευματικότητας, η ανάγκη της προσφοράς και του εθελοντισμού καθώς και ποιες είναι οι προσδοκίες για το μέλλον των ερωτώμενων.

Είχε προηγηθεί πιλοτική έρευνα, κατά την οποία ελέγχθηκε η λειτουργικότητα του ερωτηματολογίου. Διαπιστώθηκε ότι η ανταπόκριση των ερωτώμενων ήταν ιδιαίτερα θετική και ότι η δομή του ερωτηματολογίου και η σύνταξη των ερωτήσεων ήταν οι κατάλληλες.

Προηγήθηκε ενημέρωση του εκπροσώπου των μελών, των επιτροπών δραστηριοτήτων και του συνάδελφου κοινωνικού λειτουργού του Κ.Α.Π.Η. με στόχο τη καλύτερη συνεργασία και τη μεγαλύτερη συμμετοχή των μελών στην έρευνα. Μελετήθηκε το πρόγραμμα και οι δραστηριότητες των μελών (οι ώρες και οι ημέρες πραγματοποίησής τους), έτσι ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη παρουσία μελών, καθώς ορισμένα μέλη προσέρχονται μόνο για τις υπηρεσίες του ιατρείου, ή μόνο για τις εκδηλώσεις (π.χ. ομιλίες, συνεστιάσεις, εκδρομές, απογευματινό τσάι κ.λ.π.) Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν πρωινές και απογευματινές ώρες, όλες τις εργάσιμες ημέρες της εβδομάδας.

Στις δυσκολίες της έρευνας θα μπορούσε να αναφερθεί η «φλυαρία» των ηλικιωμένων, οι οποίοι στην ανάγκη τους να μιλήσουν και να επικοινωνήσουν με κάποιο επαγγελματία υγείας, ξέφευγαν συχνά από το θέμα της συζήτησης και ήταν δύσκολο να επανέλθουν. Στις συνεντεύξεις που οι συνομιλητές ήταν γυναίκες οι οποίες συνοδεύονταν από τους συζύγους τους, υπήρχαν συχνές διακοπές των συνε-

ντεύξεων από τους τελευταίους, οι οποίοι δεν συμμετείχαν αλλά παρέμβαιναν στη συζήτηση.

Επίσης, λόγω και της οικονομικής κρίσης που πλήττει τη χώρα μας, τα κονδύλια που διατίθενται για τα Κέντρα Ανοιχτής Προστασίας Ηλικιωμένων είναι μειωμένα σε σημαντικό βαθμό οπότε οι εκδηλώσεις και οι εκδρομές ελαττώθηκαν, με συνέπεια τα μέλη να διαμαρτύρονται έντονα και να προσέρχονται αραιότερα στους χώρους των Κ.Α.Π.Η. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να υπάρχει δυσκολία επιλογής δείγματος από όλα τα ηλικιακά στρώματα και τις κοινωνικές τάξεις, πράγμα που θα συντελούσε στη μεγαλύτερη αντικειμενικότητα των ευρημάτων.

Επειδή το περιεχόμενο της συνέντευξης πολλές φορές οδηγούσε σε συναισθηματική πίεση, την οποία μερικές φορές δεν άντεχαν όλοι οι συμμετέχοντες, γι' αυτό και ο ερευνητής ήταν υποχρεωμένος να διακόπτει συνεχώς τη συνέντευξη και να μετατρέπει το ύψος της ερώτησης. Η συμμετοχή των γυναικών στην έρευνα ήταν αναλογικά μικρότερη, αφού σε καθημερινή βάση προσέρχονται πολύ λιγότερες γυναίκες, συγκριτικά με τους άνδρες, στο χώρο του Κ.Α.Π.Η.

Συνολικά αποτελέσματα του δείγματος

Η ανάγκη για μάθηση και επιμόρφωση στον ύστερο βίο

Το θέμα δεν είναι κατά πόσο ένα ηλικιωμένο άτομο κατάφερε να μάθει πολλά, αλλά κατά πόσο έχει την ικα-

νότητα να μάθει. Και η απάντηση σύμφωνα με την έρευνα είναι θετική. Όσο κι' αν υπάρχουν προβλήματα σχετικά με την ηλικία που αναχαιτίζουν την ικανότητα του ατόμου για μάθηση, η αλήθεια είναι ότι στη καθημερινή ζωή οι ηλικιωμένοι μαθαίνουν πολύ περισσότερα από ότι γενικά νομίζουμε. Επιπλέον, διαθέτουν μεγαλύτερο δυναμικό για νέα μάθηση από εκείνο που μπορούν να χρησιμοποιήσουν σε μερικές από τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν.

Κατάσταση υγείας - ποιότητα ζωής - αυτοεκτίμηση ηλικιωμένων και διαφορές των δύο φύλων ως προς την εκτίμηση υγείας τους

Οι συμμετέχοντες δεν αντιμετώπιζαν σοβαρά προβλήματα υγείας και τη χαρακτήρισαν από καλή έως πολύ καλή, χωρίς να μιλήσουν με λεπτομέρειες για τα επιμέρους προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Τις γυναίκες φαίνεται να τις απασχολεί περισσότερο η ψυχική τους υγεία και αναφέρουν γενικά το επίπεδο υγείας τους ως χειρότερο από αυτό των ανδρών. Οι γυναίκες επίσης προχωρούσαν σε πιο αναλυτικές περιγραφές αναφορικά με τα προβλήματα υγείας που αντιμετωπίζουν, ενώ οι άντρες προσπέρασαν την ερώτηση αυτή πολύ γρήγορα χωρίς να δώσουν την ανάλογη βαρύτητα. Τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται να επιβεβαιώνουν την ερευνητική μας υπόθεση ότι η εκτίμηση που έχουν για την υγεία τους οι ερωτώμενοι συνάδει με την αυτοεκτίμησή τους.

Μερικοί ηλικιωμένοι αντιμετώπι-

ζουν με τρόμο τους περιορισμούς της σωματικής τους κινητικότητας, άλλοι αποδίδουν την υγεία και την ασφάλειά τους στις εργασίες και στις δραστηριότητές τους. Όταν χάνουν τη δουλειά τους νιώθουν απειλή, γιατί στερούνται μια εποικοδομητική δραστηριότητα, με αποτέλεσμα να μειώνεται η αυτοεκτίμησή τους.

Ο ρόλος της αγάπης και της πνευματικότητας στη «τρίτη ηλικία»

Μέσα από τις συζητήσεις που έγιναν με τους ηλικιωμένους φάνηκε ξεκάθαρα η ανάγκη τους για αγάπη, οικειότητα και πνευματικότητα. Οι ηλικιωμένοι έχουν αναπτυγμένο το αίσθημα της ελευθερίας στην έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων τους. Εκφράζουν το θυμό τους με μια ευθύτητα που εκπλήσσει τους άλλους. Το ίδιο συμβαίνει και με τα συναισθήματα της χαράς και της τρυφερότητας. Ο φόβος της μοναξιάς, η ανάγκη για αγάπη καθώς και ο φόβος για το μέλλον, είναι συναισθήματα που οδηγούν τα άτομα της μελέτης μας να βρίσκουν καταφύγιο στο πνευματισμό. Τα περισσότερα άτομα που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι βαθιά θρησκευόμενα. Εκκλησιάζονται ανελλιπώς και τηρούν όλα τα μυστήρια και τις νηστείες.

Τα ηλικιωμένα άτομα εντυπώνουν περισσότερο από τους νέους σε θρησκευτικά ζητήματα και αυτό φαίνεται ότι συμβαίνει για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα, γεγονός που μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι δεν συνιστά φαινόμενο μιας μόνο γενιάς. Αυτό θα μπορούσε εν μέρει να αποδοθεί, στην εγ-

γύτητα του θανάτου, «στη προετοιμασία για το τελικό στάδιο» και στο γεγονός ότι οι πιέσεις της ζωής κατά τη νεότητα και τη μέση ηλικία δεν δίνουν τα περιθώρια χρόνου και ησυχίας που απαιτούνται για περισυλλογή και σι�χοασμό. Μια άλλη εξήγηση είναι το γεγονός ότι η ταλαιπωρία ορισμένων ατόμων από ασθένειες, τους ωθεί να στραφούν σε θρησκευτικές δραστηριότητες προκειμένου να αντλήσουν υποστήριξη. Αναφέρεται ότι η συχνότητα της προσευχής αυξάνει με την ηλικία, ιδιαίτερα μεταξύ των ατόμων που νοσούν. Κυρίως οι γυναίκες αναφέρουν ότι η θρησκεία τους έχει βοηθήσει να ανταπεξέλθουν σε περιόδους έντονου στρες.

Ο εθελοντισμός στη ζωή του ηλικιωμένου

Υπάρχει σήμερα ένα παροπλισμένο, σημαντικό ανθρώπινο δυναμικό μεγαλύτερης ηλικίας, με μεγάλη εξειδίκευση και εμπειρία, που θα ήθελε να προσφέρει σε κρίσιμους τομείς δράσεων. Η γνώση και η εμπειρία τους είναι απαραίτητη για την ενεργοποίηση και δραστηριοποίηση τομέων. Οι άνθρωποι της τρίτης ηλικίας, μπορούν μέσα από τον εθελοντισμό να βρουν ένα πλαίσιο δράσεων όπου θα μπορούν να διοχετεύσουν την ενέργειά τους. Η δράση των εθελοντών οφείλει να είναι οργανωμένη, με συγκεκριμένα καθήκοντα, αρχή, μέση και τέλος και να αφήνει ελεύθερο τον κάθε συμμετέχοντα να σταματήσει όποτε θέλει.

Στην ερώτηση αν θα είχαν τη θέληση και τη διάθεση να προσφέρουν εθε-

λοντικό έργο, όλα άτομα της έρευνας απάντησαν ότι «θα το ήθελαν με όλη τους τη ψυχή, αλλά τους έχουν εγκαταλείψει οι δυνάμεις τους». Εδώ επιβεβαιώνεται η αρχική υπόθεση, ότι ο εθελοντισμός δρα ενισχυτικά στη ψυχροσύνθεση του ηλικιωμένου ατόμου.

Τι σημαίνει το παρελθόν και τι σηματοδοτεί το μέλλον για τον ηλικιωμένο

Το παρελθόν αποτελεί ολοφάνερη πηγή αποθεμάτων για το άτομο, που έχει συσσωρεύσει πλήθος εμπειριών στη ζωή του. Μερικοί άνθρωποι έχουν μεγαλύτερη ικανότητα από άλλους να χρησιμοποιούν την ιστορία τους, για να εμπλουτίσουν τα γηρατιά τους. Η επίγνωση του ανθρώπου ότι μεγαλώνει, κλονίζει καμιά φορά την αυτοπεποίθησή του και σε μια προσπάθεια να τη τονώσει, το ηλικιωμένο άτομο αρχίζει συχνά να αναμοχλεύει το παρελθόν του. Επιτεύγματα και επιτυχίες από το παρελθόν επανέρχονται στο μυαλό του. Αυτή όμως η διαδικασία αξιολόγησης δεν φέρνει πάντα ικανοποιητικά αποτελέσματα. Μερικές καταστροφικές εμπειρίες, είναι αρκετές για να πείσουν ορισμένους ανθρώπους, ότι δεν αξίζει να αναφέρονται κάθε τόσο στις παλιές τους δάφνες για να υποστηριχθούν.

Η κοινωνία μας διδάσκει στα παιδιά να ζουν με προσδοκίες, ενώ τους γέροντες να παραιτούνται από αυτές. Όταν δεν περιμένουμε από ένα άτομο να παίρνει υπεύθυνες αποφάσεις, να συνεχίσει να μαθαίνει και να δημιουργεί, τότε τι να περιμένει το ίδιο από τον εαυτό του, όταν μάλιστα μπορεί να

τρέφει ολόκληρες δεκαετίες τη προσδοκία ότι τα ηλικιωμένα άτομα δεν μπορούν να σκεφτούν καλά ούτε να απολαύσουν αρκετά τη ζωή τους. Το άτομο δηλαδή βρίσκεται θύμα των δικών του προσδοκιών. Δεν είναι συνηθισμένη η περίπτωση που ένα ηλικιωμένο άτομο ξεπερνά μια τέτοια στάση.

Πολλοί είναι αυτοί που κατορθώνουν και σήμερα να φροντίζουν την οικογένεια τους και να προσφέρουν ενέργεια και ιδέες που βοηθούν στη διαμόρφωση του παρόντος και του μέλλοντος. Οι καθημερινές ευθύνες μπορεί να μην επέτρεπαν του ηλικιωμένου στο παρελθόν να ασχοληθεί με κάποιο ενδιαφέρον ή ένα ταλέντο του. Τώρα, απελευθερωμένος από το πιεστικό ωράριο, την ένταση του ανταγωνισμού και τη μονοτονία της καθημερινής ρουτίνας στη δουλειά ή στο σπίτι και εφοδιασμένος με τη πολύχρονη πείρα και γνώση του, είναι σε θέση να εκμεταλλευτεί το χρόνο του καλύτερα απ' ότι όταν ήταν νέος. Η ευχάριστη σωματική δραστηριότητα επίσης, βοηθάει στη διατήρηση της καλής υγείας και είναι ένας τομέας προσυπόκειτο για πολλούς ανθρώπους, ανεξάρτητα από την ηλικία τους.

Κοινωνική και οικογενειακή ζωή. Επίδραση στη ψυχολογία του υπερηλίκου

Για τους περισσότερους ανθρώπους η αίσθηση του «ανήκειν» αναπτύσσεται αρχικά στο οικογενειακό πλαίσιο και στη συνέχεια μέσα στη κοινότητα (επαγγελματικό και φιλικό περιβάλλον). Αυτοί που κυρίως παρέχουν συ-

ναισθηματική υποστήριξη στους ηλικιωμένους, είναι οι στενοί φίλοι, με τους οποίους οι σχέσεις είναι πιο «ισότιμες». Οι συγγενικές σχέσεις θεωρούνται συχνά «υποχρεωτικές» και οι διαφορές μεταξύ των γενεών ως προς τα ενδιαφέροντα, τις προσδοκίες και τις εμπειρίες μπορεί να δημιουργούν πίεση, καταλήγοντας σε σχέσεις που έχουν μόνο συμβολικό ή τελετουργικό χαρακτήρα. Με το χρόνο, οι άνθρωποι εξετάζουν πιο σχολαστικά τις σχέσεις τους με γνωστούς και φίλους, διατηρώντας αυτές τις οποίες εκτιμούν περισσότερο. Πολλοί ηλικιωμένοι δεν θέλουν να γίνονται βάρος σε κανέναν, επιθυμούν μάλιστα να προσφέρουν οι ίδιοι βοήθεια στους άλλους. Ενδέχεται να υποστηρίξουν οικονομικά τα παιδιά τους και να φροντίζουν τα εγγόνια τους.

Από τη στιγμή που η φιλία στηρίζεται στην αμοιβαία επιλογή και ανάγκη μεταξύ ισότιμων ατόμων που συναναστρέφονται κοινωνικά, επιτρέπει τη διατήρηση της αίσθησης χρησιμότητας και μάλιστα με μεγαλύτερη επιτυχία απ' ότι πολλές σχέσεις συγγένειας, όπως λ.χ. αυτές με τα παιδιά. Οι φίλοι μπορούν επίσης να στηρίξουν, εν μέρει, τους ηλικιωμένους που έχουν βιώσει την απώλεια ενός μέλους της οικογένειάς τους και ιδιαίτερα του / της συζύγου.

Από την έρευνα που πραγματοποιήσαμε, φαίνεται πως οι γυναίκες είναι πιο «δυνατές» από τους άνδρες και αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες με λιγότερες συναισθηματικές απώλειες. Οι άνδρες έδειξαν να καταρρέουν ευκολότερα. Οι γυναίκες στο δείγμα της μελέτης είχαν κατακτήσει ευρύτερο φά-

σμα εργασιακών δεξιοτήτων από τους συζύγους τους, είχαν αντιμετωπίσει και είχαν επιλύσει μεγαλύτερη ποικιλία συναισθηματικών και υλικών προβλημάτων και δεν είχαν υποχρεωθεί να εγκαταλείψουν τον εργασιακό χώρο λόγω ηλικίας.

Επίπεδο ικανοποίησης από το Κ.Α.Π.Η. και τις υπηρεσίες υγείας

Όλοι οι ηλικιωμένοι που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν ευχαριστημένοι από τις υπηρεσίες του Κ.Α.Π.Η., αν και τα τελευταία χρόνια με την οικονομική κρίση υπάρχουν σημαντικά προβλήματα στη λειτουργία του, γεγονός που φαίνεται και από τη μείωση των παροχών προς τα μέλη (έλλειψη προσωπικού, μειωμένος προϋπολογισμός). Το επίπεδο ικανοποίησής τους από τις υπηρεσίες υγείας είναι πολύ χαμηλό. Οι ηλικιωμένοι που ρωτήθηκαν το αποδίδουν στη μεγάλη ζήτηση που έχουν οι υπηρεσίες παροχής φροντίδας-περίθαλψης, αλλά και στο ανεξέλεγκτο και σε πολλές περιπτώσεις ανύπαρκτο πρόγραμμα οργάνωσης και λειτουργίας των υπηρεσιών αυτών.

Οι ηλικιωμένοι που δεν είχαν άλλη επιλογή από τη φροντίδα των δικών τους ευπαθών γονέων, είναι πιθανόν να μην επιθυμούν να γίνουν «βάρος» στα δικά τους παιδιά, αλλά και να μην ενθουσιάζονται με την ιδέα ότι θα δαπανήσουν όλες τις οικονομίες τους, ή θα ρευστοποιήσουν την ακίνητη περιουσία τους, για να καλύψουν υπηρεσίες φροντίδας στα γεράματά τους. Όπως οι γιαγιάδες φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο στη φροντίδα των εγγο-

νιών, έτσι και οι κόρες είναι εκείνες που σε γενικές γραμμές αναλαμβάνουν το κύριο ρόλο στη στήριξη της γιαγιάς ή του παππού όταν ο / η σύντροφος δεν είναι πλέον σε θέση να το κάνει.

Επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στα άτομα της «τρίτης ηλικίας»

Με τη μείωση των μηνιαίων απολαβών τους οι ηλικιωμένοι αναγκάζονται και αυτοί να προσαρμοστούν σε μια νέα τάξη πραγμάτων και να περιορίσουν τα έξοδά τους. Αισθάνονται ότι στερούνται του ελέγχου του παρόντος και του μέλλοντος και οργίζονται, γιατί θεωρούν ότι υπομένουν τις συνέπειες μιας κατάστασης που σε καμία περίπτωση δεν θεωρούν τους εαυτούς τους υπαίτιους.

Πολλοί εργαζόμενοι απολύονται, ή φοβούνται ότι θα απολυθούν στο άμεσο μέλλον, ή καλούνται να μειώσουν τις ώρες εργασίας τους και συνακόλουθα τις μηνιαίες απολαβές τους. Αυτό επηρεάζει τους ηλικιωμένους γονείς τους που προσπαθούν να βοηθήσουν όπως μπορούν – αν μπορούν βέβαια.

Τα οικονομικά προβλήματα, η ανεργία και κατά συνέπεια η απειλή της φτώχειας, δημιουργούν αύξηση της καθημερινής παραβατικότητας σε όλα τα στρώματα της κοινωνίας και ειδικά στα ανυπεράσπιστα και αδύναμα άτομα της τρίτης ηλικίας, με επακόλουθο την αύξηση της εγκληματικότητας σε βάρος των ηλικιωμένων. Επιπρόσθετα τα οικονομικά προβλήματα δημιουργούν έντονες συναισθηματικές συγκρούσεις, ψυχική ένταση και άγχος που μπορεί να οδηγήσει σε κατάθλιψη.

*Αναστασία Κοτσιαφίτου**

«Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ»

**Εφαρμογή της μαθησιακής θεωρίας του «τυχαίου»
για την επαγγελματική ανάπτυξη των εφήβων**

Στο παρόν άρθρο επιλέχθηκε η δεξιότητα «ετοιμότητα στο τυχαίο» και εφαρμόστηκε σε μία σχολική τάξη, ως Πολυπολιτισμική ομάδα (12 Έλληνες και 8 αλλοδαποί, εκ των οποίων τα 5 κορίτσια) από διάφορες χώρες: Ελλάδα, Αλβανία, Βουλγαρία, Ουκρανία, Ρωσία, Αίγυπτος, Συρία, με τα εξής χαρακτηριστικά: Μέτρια προς χαμηλή σχολική επίδοση, χαμηλό οικογενειακό εισόδημα Γονέων, παράλληλη απασχόληση μαθητών σε ευκαιριακές δουλειές, κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Σχολείο, προερχόμενοι από μονογονεϊκές οικογένειες, με άτυπο χωρισμό, σχολική διαρροή.

Σκοπός αυτής της παρέμβασης ήταν η ενδυνάμωση των εφήβων, ώστε να μπορούν να αξιοποιούν τις διαθέσιμες ευκαιρίες μάθησης, να ενδυναμώνουν την προσωπική τους ζωή, να προσπαθούν, ακόμη κι αν δεν γνωρίζουν το αποτέλεσμα, και να μη φοβούνται όταν κάνουν λάθη.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Η θεωρία του John Krumboltz

Προερχόμενος από το χώρο των θεωρητικών της μάθησης, ο **John Krumboltz** (Krumboltz, J. D. 1996), εξετάζει τις επιλογές και την ανάπτυξη σταδιοδρομίας ενός ατόμου μέσα από το πρίσμα του ρεπερτορίου των συμπεριφορών που έχει καταφέρει να μάθει. Η πραγματικότητα στην οποία ζούμε είναι από τη φύση της αβέβαιη, πολυσύνθετη και ευμετάβλητη και δημιουργεί περιορισμούς σε σχέση με το τι γνωρίζουμε και, κυρίως, με το τι ελέγχουμε στη ζωή μας. Έτσι, ακόμα και στις προσεκτικά σχεδιασμένες και αυστηρά ελεγχμένες καταστάσεις είναι πιθανόν να προκύψουν απρόβλεπτα δυσάρεστα γεγονότα και αποτυχίες. Για να αντιμετωπίσουμε τις απρόβλεπτες καταστάσεις και να αποκτήσουμε μεγαλύτερο έλεγχο στη ζωή μας υποστηρίζεται ότι πρέπει να αναπτύ-

* Η Α.Κ. είναι Υπεύθυνη του Κέντρου Συμβουλευτικής & Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.) Πατησίων, msc. Συμβουλευτική & Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Ε.Κ.Π.Α.).
Επικοινωνία: Προμηθέως 27, Πατήσια, 112 54 Αθήνα, 210-8695049, anakotsia@gmail.com

ζούμε μία δεξιότητα ζωής, που ονομάζεται «**ετοιμότητα στο τυχαίο**».

Η «**ετοιμότητα στο τυχαίο**» είναι η δεξιότητά μας να αναγνωρίζουμε και να αξιοποιούμε τις τυχαίες καταστάσεις και τα αποτελέσματά τους. Είναι ένας τρόπος να διαχειρίζεται κανείς αποτελεσματικά όχι μόνο τα θετικά αλλά και τα αρνητικά απρόοπτα γεγονότα της ζωής του. Όσο πιο ευέλικτος, αισιόδοξος, περίεργος, επίμονος και τολμηρός είναι ένας άνθρωπος, τόσο καλύτερα θεωρείται ότι μπορεί να διαχειρισθεί τα απρόοπτα γεγονότα της ζωής του.

Έμφαση επίσης δίνεται στη δράση, γι' αυτό, μεταξύ άλλων τεχνικών, χρησιμοποιείται η «**εγκεφαλοθύελλα**» (brainstorming), σχετικά με δραστηριότητες που μπορεί να αναλάβουν οι συμβουλευόμενοι για να βελτιώσουν την κατάστασή τους. Τα λάθη αξιοποιούνται ως εμπειρίες μάθησης και όχι αποτυχίας. Ο Krumholtz συνοψίζει τη φιλοσοφία που, λέγοντας: «**Αν δεν προσπαθήσεις, δεν γίνεται να επιτύχεις. Αν προσπαθήσεις, μπορεί να επιτύχεις ή να μην επιτύχεις. Εάν δεν επιτύχεις την πρώτη φορά, μαθαίνεις τι δεν λειτουργεί. Ό,τι μαθαίνεις σε καθιστά ικανό να προσπαθήσεις κάτι διαφορετικό την επόμενη.**»

Μεθοδολογία

Η διαδικασία βασίστηκε στις αρχές του σχεδίου εργασίας (μέθοδος project).

Χρόνος: 4 διδακτικές ώρες. Πραγματοποιήθηκαν δύο δίωρες συναντήσεις ανά εβδομάδα

- Φύλλα εργασίας 2

Ο ρόλος του/της Συμβούλου

Σε όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, ο ρόλος της Συμβούλου ήταν διευκολυντικός-διευκρινιστικός στην εξέλιξη των δραστηριοτήτων και στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητών (για τυχόν γνωστικές απορίες), υποστηρικτικός και συντονιστικός (σε διαδικαστικά θέματα), ενθαρρύνοντας τους μαθητές/μαθήτριες. Δόθηκε, επίσης, στο τέλος κάθε δραστηριότητας ο απαραίτητος χρόνος για έκφραση συναισθημάτων, εντυπώσεων, απόψεων και αξιολογήσεων.

- Φύλλα εργασίας 2

1ο φύλλο εργασίας (ατομικό) με τη Δραστηριότητα:

«**Βρες καινούργια πράγματα να κάνεις και μη φοβάσαι την αποτυχία**» Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Μπεζεβέγκης, Η., Αργυροπούλου, Α., Δρόσος, Ν. (2013)

Ενδεικτικές ερωτήσεις.

1. Υπάρχουν κάποιες δραστηριότητες που θα σου άρεσαν, άσχετα με τις ικανότητές σου;
2. Κλείσε τα μάτια σου και φαντάσου ελεύθερα για ένα λεπτό. Σκέψου μια δραστηριότητα που αγαπάς αληθινά. Ποια θα ήταν;
3. Κανένας δεν γεννιέται επιτυχημένος. Η επιτυχία μαθαίνεται σταδιακά, ένα βήμα τη φορά. Αν ήθελες πραγματικά να ξεκινήσεις μία δραστηριότητα, ποιο θα ήταν το πρώτο βήμα που θα έκανες;
4. Θα ήσουν πρόθυμος/πρόθυμη να

προσπαθήσεις, αρχίζοντας με αυτό το πρώτο βήμα;

2ο φύλλο εργασίας (ομαδικό) ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΤΙΤΛΟΥ

«Βρες καινούργια πράγματα να κάνεις και μη φοβάσαι την αποτυχία.»

Να απαντήσετε στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Τι σας έρχεται στο μυαλό, διαβάζοντας κι ακούγοντας τα παραπάνω λόγια; Καταγράψτε όλα όσα λέγονται, όπως λέγονται, χωρίς παρεμβάσεις και σχόλια.
2. Σκεφτείτε, επιλέξτε και καταγράψτε το όνομα που θα θέλατε να δώσετε στην Ομάδα σας, σε σχέση με τον τίτλο της δραστηριότητας, διανθίζοντάς το με φράσεις ή εικόνες. Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία, καταγράψτε αυθόρμητα με ό,τι σας έρχεται στο μυαλό τι σημαίνει για σας.
3. Ανατρέξτε με τη σκέψη σας στο παρελθόν. Αναρωτηθείτε εάν είχατε κάνει λάθη ή είχατε βιώσει κάποια αποτυχία εσείς ή οι φίλοι σας. Επιλέξτε ως Ομάδα μία ιστορία και σκεφτείτε όσο το δυνατόν περισσότερους τρόπους αντιμετώπισης.

2η ώρα:

Οι 4 Ομάδες παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης, με όποιον τρόπο θέλουν, τις ενέργειες που έκαναν σχετικά με τη δραστηριότητα και στο τέλος συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης.

Τι έγραψαν οι Ομάδες (ενδεικτικά).

«Για όλους υπάρχει πρώτη φορά και αξίζει να κάνουμε καινούργια πράγματα, χωρίς να φοβόμαστε την αποτυχία.»

– «Πρέπει να εμπλουτίζεις τις δραστηριότητές σου και να μη φοβάσαι ότι θα αποτύχεις, γιατί σημασία έχει η προσπάθεια.»

– «Ο καθένας έχει τις ικανότητές του και μπορεί να βρει καινούργια πράγματα να κάνει χωρίς φόβο.»

– «Το να βρίσκεις καινούργια πράγματα να κάνεις είναι καλό, αλλά υπάρχει και η προοπτική της αποτυχίας μέσα σ' αυτά. Ωστόσο, δεν είναι κακό να ξεκινάς καινούργια πράγματα στη ζωή σου, γιατί και η αποτυχία μπορεί να οδηγήσει σε καλό.»

– «Είμαστε καινοτόμοι, και, όταν ασχολούμαστε με κάτι, να περιμένουμε και το ενδεχόμενο της αποτυχίας και να είμαστε έτοιμοι να το αντιμετωπίσουμε.»

«Η ζωή μπορεί να δείχνει τη σκοτεινή της όψη, αλλά εμείς αντιστεκόμαστε και αγωνιζόμαστε...»

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σε κάθε σχολείο, υπάρχει χώρος να ανθίσει η δημιουργικότητα και να επανακινητοποιηθούν τα παιδιά, μέσα από βιωματικές δραστηριότητες ανάπτυξης διά βίου διαχείρισης της σταδιοδρομίας

Τα τυχαία συμβάντα είναι αναπόφευκτα στη ζωή μας, και, αν κανείς βολί-

σκεται σε επαγρύπνηση, μπορεί ακόμα και να τα αξιοποιήσει όταν συμβούν, λαμβάνοντας υπ' όψη το πολύπλοκο πολυπολιτισμικό κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο διαμορφώνεται η επαγγελματική συμπεριφορά. Είναι χαρκτηριστικό ότι αρκετά παιδιά έχουν εγκαταλείψει την προσπάθεια για μάθηση, επηρεαζόμενα από διάδορους παράγοντες, όπως αλλαγή τρόπου ζωής λόγω οικονομικής δυσχέρειας, σχολικό άγχος, συγκρούσεις, πίεση για

σχολικές επιδόσεις, μετανάστευση, μετακόμιση, αβεβαιότητα για το μέλλον και πολλούς άλλους. Στην παρούσα εφαρμογή, φάνηκε ότι οι έφηβοι είναι «ανοιχτοί» και θετικοί απέναντι σε νέες καταστάσεις και εξαρτάται από το αν θα μπορέσουμε εμείς ως Σύμβουλοι-Λειτουργοί να αφογκραστούμε τις ανάγκες τους, να τους προετοιμάσουμε, να τους ενθαρρύνουμε να δοκιμάσουν νέες δραστηριότητες και να αξιοποιούν τις διαθέσιμες ευκαιρίες μάθησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Μπεξεβέγκης, Η., Αργυροπούλου, Α., Δρόσος, Ν. (2013), «Εγχειρίδιο Πρακτικής Εφαρμογής για Συμβούλους Σταδιοδρομίας», Αθήνα, Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.)
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Μπεξεβέγκης, Η., Αργυροπούλου, Α., Δρόσος, Ν. (2013), «Ασκήσεις και δραστηριότητες για μαθητές, φοιτητές, νέους και ενήλικες», Αθήνα, Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.)
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Α., Δρόσος, Ν. (2013). «Εγχειρίδιο με το Θεωρητικό πλαίσιο», Αθήνα, Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.).
- Krumboltz, J. D. (1996). A learning theory of career counseling. In M. Savickas & B. Walsh (Eds.), *Integrating career theory and practice* (pp. 233-280). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Books.
- Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135-154. doi: 10.1177/1069072708328861
- Krumboltz, J. D. (2011). Capitalizing on happenstance. *Journal of Employment Counseling*, 48, 156-158.

Γεωργία Μουρκούση*, Γαβριέλλα Στεφάνου**, Ανθή Φουντουκά***

**ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ ΜΕ ΤΙΤΛΟ «ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ
ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΟΥΤΟΠΙΑ»**

Μέσα σε μια δύσκολη κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα, όπου όλα γύρω μας αλλάζουν και διαμορφώνουν ένα σκηνικό ασταθές που γεννά ανασφάλεια και αβεβαιότητα για το αύριο, οι νέοι, καλούνται να χαράξουν το δρόμο τους, να σχεδιάσουν τη ζωή τους, να κάνουν επιλογές. Με ποια κριτήρια όμως επιλέγουν σπουδές, επάγγελμα και τι τους επηρεάζει περισσότερο σε αυτές τις επιλογές;

Με αυτά τα ερωτήματα ξεκίνησε η έρευνα των μαθητών στο πλαίσιο του Προγράμματος Αγωγής Σταδιοδρομίας με θέμα: «*Επαγγελματική επιλογή και προσωπική οντοπία*» που υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2012-13, στο 4ο Γυμνάσιο Νέας Ιωνίας, από τις εκπαιδευτικούς Γεωργία Μουρκούση και Γαβριέλλα Στεφάνου σε συνεργασία με την Υπεύθυνη ΣΕΠ του ΚΕΣΥΠ Ν. Ιωνίας, Ανθή Φουντουκά. Η έρευνα (ποσοτική και ποιοτική) οργανώθηκε και διεξήχθη από μαθητές, οι οποίοι δημιούργησαν, προώθησαν και στη συ-

νέχεια επεξεργάστηκαν τα ερωτηματολόγια.

Στόχος του Προγράμματος ήταν η καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής (επικοινωνίας, συνεργασίας, ευελιξίας, πληροφορόρησης, προσαρμοστικότητας, κριτικής ανάγνωσης της πληροφορίας), οι οποίες ανοίγουν δρόμο στη δημιουργία ολοκληρωμένων ανθρώπων, ενεργών πολιτών, χρήσιμων για τον εαυτό τους και τους άλλους.

Το δείγμα ήταν 150 άτομα, 57 άνδρες και 93 γυναίκες, διακρίθηκε σε τέσσερις ηλικιακές ομάδες και ταξινομήθηκε σε πίνακα σύμφωνα με το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο και την απασχόληση ή μη της κάθε ομάδας.

Ακολουθούν οι ενδεικτικότερες ερωτήσεις και απαντήσεις από τις 18 του ερωτηματολογίου:

1) Σε ποια ηλικία ξεκινήσατε να εργάζεστε;

Στην αγορά εργασίας πριν τα 24 χρόνια μπήκαν: το 80% στην πρώτη

* Η Γ.Μ. είναι εκπαιδευτικός, Κοινωνιολόγος, στο 4ο Γυμνάσιο Ν. Ιωνίας, georgia.mour@gmail.com

** Η Γ.Σ. είναι Φιλολόγος, στο 4ο Γυμνάσιο Ν. Ιωνίας, 2102790695

*** Η Α.Φ. είναι εκπαιδευτικός, με ειδίκευση στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό του τμήματος ΠΕΣΥΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ, Υπεύθυνη ΣΕΠ στο ΚΕΣΥΠ Ν. Ιωνίας, Email: afountouka@sch.gr

ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ	20 – 25	26 – 30	31 – 35	36 – 40+
άνδρες	11	13	8	25
γυναίκες	20	19	19	35
σύνολο	31	32	27	60
ΑΕΙ	55%	49%	42%	35%
ΤΕΙ	23%	22%	9%	15%
ΜΕΤΑΠΤΥΧ.	0	0	9%	6%
ΜΗ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ *	21,6%	11%	9%	18%
ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ	78,4%	89%	91%	82%
ΠΛΗΡΗΣ ΑΠ.	41,7%	80%	89%	93%
ΜΕΡΙΚΗ ΑΠ.	41,7%	20%	5%	3%
ΕΠΟΧΙΚΗ ΑΠ.	16,6%	0	6%	4%

* Η ανεργία είναι η κύρια αιτία για όσους βρίσκονται εκτός εργασίας για όλες τις ηλικιακές ομάδες, όπως προκύπτει από άλλη ερώτηση της έρευνας μας.

ομάδα, το 69% στη δεύτερη, το 64% στην τρίτη και το 65% στην τέταρτη.

2) Απασχολείστε από τότε που αρχίσατε να εργάζεστε στην ίδια εργασία;

Για τους 20-25 το 51,8%, έχουν όμως μικρότερο εργασιακό βίο, για τους 26-30 το 27%, για τους 31-36 το 45% και για τους 36-40 το 68%.

3) Με ποιο κριτήριο επιλέξατε το επάγγελμά σας;

ΗΛΙΚΙΑ	20-25	26-30	31-35	36-40+
Ενδιαφέροντα	12,5%	40%	25%	38%
Αμοιβή	28,5%	14%	21%	37%
Καριέρα	28,5%	28%	33%	12%
Βαθμοί πανελ	12,5%	7%	17%	13%
Τυχαία επιλ.	18%	11%	4%	—

4) Σας επηρέασε η οικογένεια στην επιλογή επαγγέλματος;

Στην πρώτη ηλικιακή ομάδα η επιρροή είναι πολύ μεγάλη 12,5%, αρκετά 21,9%, στη δεύτερη πολύ μεγάλη 25%, αρκετά 18%, στην τρίτη πολύ μεγάλη 8%, αρκετά 29% και στην τέταρτη πολύ μεγάλη 39%, αρκετά 31%.

5) Η κρίση έπαιξε κάποιο ρόλο στις επιλογές σας;

Πολύ 19,4% και αρκετά 51,5% για την πρώτη ομάδα, 31% και 41%, 9% και 45%, 18% και 18% τα αντίστοιχα ποσοστά για τις υπόλοιπες ομάδες.

6) Κάνατε κάποια έρευνα πριν επιλέξετε επάγγελμα;

65% στην πρώτη ομάδα και τη δεύτερη ομάδα, 45% στην τρίτη και 34% στην τέταρτη, έχουν κάνει κάποια έρευνα πριν την τελική τους επιλογή.

7) Το σχολείο μπορεί να παίζει ρόλο στις επαγγελματικές επιλογές των νέων;

Το σχολείο, κατά τη γνώμη των περισσότερων, μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τους νέους ανθρώπους μέσα από την αυτογνωσία, την πληροφόρηση και την παρουσίαση νέων επαγγελματίων, να κάνουν επιλογές και πιο επιθυμητές αλλά και πιο ρεαλιστικές. Τα ποσοστά ξεκινώντας από την πρώτη ηλικιακή ομάδα είναι: 68%, 50%, 60%, 23%.

8) Εσείς, τι θα συμβουλευάτε το παιδί σας να κάνει;

«Να κάνει αυτό που θέλει λαμβάνοντας υπόψη και τη γενικότερη κατάσταση» σε ποσοστό κοντά στο 65% για την πρώτη ομάδα, 62% για τη δεύτερη, 23% για την τρίτη και 65% για την τέταρτη. (Η τρίτη ομάδα, σε ποσοστό 58% απαντάει: «Να ακολουθήσει τα όνειρά του»).

9) Αν ήταν ευκολότερο να πραγματοποιήσετε τα όνειρά σας στο εξωτερικό τι θα κάνατε;

Οι απαντήσεις δίνουν με πολύ ξεκάθαρο τρόπο και το προφίλ της κάθε γενιάς. 78% για τους 20-25, 74% για τους 26-30, 70% για τους 31-35 και 21% για τους 36-40, λένε ότι θα πήγαιναν στο εξωτερικό αν μπορούσαν εκεί να πραγματοποιήσουν ευκολότερα τους στόχους τους.

Σχόλια, διαπιστώσεις, επισημάνσεις

Η πρώτη διαπίστωση που έκαναν οι μαθητές και οι μαθήτριες ήταν οι διαφορές κριτηρίων επιλογής ανάμεσα στις ομάδες που συμμετείχαν στην έρευνα.

Επεσήμαναν την καθοριστική επιρροή των κοινωνικοοικονομικών δεδομένων στο σχεδιασμό της ζωής των νέ-

ων, δεδομένου ότι ένα από τα συμπεράσματα της έρευνας ήταν ότι σε περιόδους ευημερίας οι επιλογές είναι πιο κοντά στα όνειρα του καθενός, ενώ σε περιόδους κρίσης γίνονται κυρίως στη βάση του εφικτού.

Εποικοδομητική συζήτηση προκάλεσαν και τα αποτελέσματα αναφορικά με το ρόλο της οικογένειας αλλά και του σχολείου στη διαμόρφωση των αποφάσεων των νέων. Οι γονείς σήμερα, όπως προέκυψε, είναι πιο ενημερωμένοι, συζητούν με τα παιδιά τους, τα ενθαρρύνουν αλλά και τα στηρίζουν στις επιλογές τους.

Το σχολείο, φαίνεται πως έχει αναβαθμίσει το ρόλο του στη διαμόρφωση κριτηρίων επιλογής, κυρίως μέσα από την εφαρμογή θεσμών όπως ο ΣΕΠ.

Αξιοσημείωτο επίσης είναι το ότι οι νεότεροι συγκριτικά με τους μεγαλύτερους παίρνουν πιο συνειδητά τις αποφάσεις που αφορούν τη ζωή τους και ερευνούν, αξιοποιώντας όλες τις πληροφορίες και τις προοπτικές αυτών των αποφάσεων.

Η αναζήτηση επαγγελματικών δρόμων στο εξωτερικό φαίνεται να είναι πολύ πιθανή επιλογή για τους νέους της εποχής μας. Έχουν βεβαίως, συγκριτικά με τις προηγούμενες γενιές, πολύ περισσότερα προσόντα (π.χ γνώση ξένων γλωσσών).

Αφήνεται για το τέλος το αισιόδοξο μήνυμα που προέκυψε από την έρευνα: Σε όλους τους καιρούς, δεν μπορούμε παρά να ονειρευόμαστε. Αρκεί να είμαστε αποφασισμένοι τα όνειρά μας, να τα πραγματοποιήσουμε ακόμα κι αν χρειαστεί κάποιες φορές να αγωνιστούμε περισσότερο!

1. Τα Νέα της ΕΛΕΣΥΠ

α. Η Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.) σε συνεργασία με την Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) πραγματοποίησε με ιδιαίτερη επιτυχία την Παρασκευή 7 Μαρτίου 2014 επιστημονική συνάντηση με θέμα: «*Μαθησιακές δυσκολίες και σχεδιασμός σταδιοδρομίας*» και ομιλήτριες την επιστημονική συνεργάτιδα της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. **Δερένα Μαρία** και την εκπαιδευτικό-σύμβουλο σταδιοδρομίας, μέλος της ΕΛΕΣΥΠ, **Μαστοράκη Έλενα**.

Το υλικό της ημερίδας, αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα της ΕΛΕΣΥΠ προκειμένου να είναι προσβάσιμο και να διευκολύνει όλους τους συναδέλφους <http://www.elesyp.gr/images/mathisiakes%20duskolies%20kai%20stadiodromia.pdf> και <http://www.elesyp.gr/index.php/seminaria-2>

β. Η Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού σε συνεργασία με την Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. διοργάνωσε με ιδιαίτερη επιτυχία επιστημονική συνάντηση την Παρασκευή 20/6/2014, με θέμα: «*Εφαρμογή του συστήματος NLP (Νευρογλωσσικός Προγραμματισμός) στην Συμβουλευτική & την Εκπαίδευση*» και ομιλήτρια την κ. **Αλεξάνδρα Ευθυμιάδου** (Ph.D., Licensed NLP Trainer). Σκοπός της συνάντησης ήταν να ενημερώσει και ευαισθητοποιήσει συμβούλους ΣΕΠ, εκπαιδευτικούς, λειτουργούς συμβουλευτικής, φοιτητές/τριες και κάθε άλλο ενδιαφερόμενο, για το Νευρογλωσσικό Προγραμματισμό, τις τεχνικές και τις δυνατότητες εφαρμογής του στη συμβουλευτική, την εκπαίδευση και την καθημερινή ζωή.

γ. Ιδιαίτερη επιτυχία είχε το περυσινό Επιστημονικό Συνέδριο της ΕΛΕΣΥΠ σε συνεργασία με τον ΕΟΠΠΕΠ «*Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας στη μεταμοντέρνα εποχή: έρευνα και συμβουλευτική πρακτική*». Οι παρουσιάσεις του Συνεδρίου έχουν αναρτηθεί στην ιστοσελίδα της ΕΛΕΣΥΠ www.elesyp.gr, ενώ ήδη έχουν κυκλοφορήσει τα Πρακτικά του Συνεδρίου και έχουν αποσταλεί στα μέλη της Εταιρείας μας. Με την ευκαιρία, παρακαλούνται όλοι οι συνάδελφοι να επιβεβαιώσουν ότι βρίσκεται σε ισχύ η διεύθυνση με την οποία είναι καταχωρημένοι στο μητρώο της ΕΛΕΣΥΠ.

δ. **Προαναγγελία συνεδρίου:** «Η Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.) και ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.ΕΠ.) διοργανώνουν συ-

νέδριο στις 6 & 7 Δεκεμβρίου 2014 με θέμα «Η Επιχειρηματικότητα ως Επαγγελματική Επιλογή & η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας»

Το Συνέδριο θα αφιερωθεί στη συμβολή του Καθηγητή Μιχάλη Κασσωτάκη στην ανάπτυξη του θεσμού της Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Ελλάδα.

Βασικές Θεματικές Ενότητες:

Επιχειρηματικότητα-εκπαίδευση-αγορά εργασίας <i>ενδεικτικές υποθεματικές:</i> Δημιουργικότητα –Καινοτομία και Επιχειρηματικότητα Δεξιότητες νέων επιχειρηματιών Η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα Ανάπτυξη επιχειρηματιών σχεδίων Επιχειρείν και αγορά εργασίας Η επιχειρηματικότητα στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης Επιχειρηματικότητα και ανεργία Επιχειρηματική Ηθική και Δεοντολογία	Μορφές επιχειρηματικότητας <i>ενδεικτικές υποθεματικές:</i> Το ηλεκτρονικό επιχειρείν Συνεταιρισμοί Κοινωνική οικονομία- Κοινωνικές επιχειρήσεις Επιχειρηματικότητα και πράσινη ανάπτυξη
Επιχειρηματικότητα με ειδικά κοινωνικά χαρακτηριστικά <i>ενδεικτικές υποθεματικές:</i> Επιχειρηματικότητα γυναικών Νεανική επιχειρηματικότητα Επιχειρηματικότητα και Μακροχρόνια ανεργία	Επιχειρηματικότητα σε περίοδο οικονομικής κρίσης <i>ενδεικτικές υποθεματικές:</i> Επιχειρηματικές ευκαιρίες σε περίοδο οικονομικής κρίσης Σχέσεις πολιτικής και επιχειρηματικότητας Νέες επιχειρήσεις-χρηματοδοτήσεις Συμβολή της Επιχειρηματικότητας στην οικονομική ανάπτυξη

Επισημαίνεται ότι για κάθε θεματική ενότητα του Συνεδρίου θα υπάρξουν κεντρικές εισηγήσεις και θα οργανωθούν αντίστοιχα συμπόσια

Πληροφορίες: www.elesyp.gr,

e-mail: elesyp@gmail.com

2. Βιβλία – Περιοδικά που λάβαμε

α. Λάβαμε από τον συνάδελφο Σπύρο Ξένο το βιβλίο *του Κοινωνική Αναπαρά- γωγή και Εκπαίδευση. Οι εκπαιδευόμενοι του σχολείου Δευ- τερής Εγκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) Ζακύνθου και τα κοινωνικο-οικονομικά και πολιτισμικά χα- ρακτηριστικά τους.*

Το βιβλίο βασίζεται στα στοιχεία-δεδομένα της έρε- νας που διεξήχθη τον Μάιο-Ιούνιο του 2013 στο Σ.Δ.Ε. Ζακύνθου με σκοπό να περιγράψουν τα βασικά χαρακτηριστικά και οι απόψεις-εκτιμήσεις του πληθυσμού του Σ.Δ.Ε., εκπαιδευ- τών και εκπαιδευομένων σε μια προσπάθεια αποτίμησης του Θεσμού και των ανα- γιών που αυτός καλύπτει.

β. Ενημερωθήκαμε για την έκδοση του βιβλίου του Τάσου Καφαντάρη «Η γεύ- ση της μνήμης» από τις εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Ο Τάσος Καφαντάρης είναι εκλαϊκευτής επιστήμης και τεχνολογίας στην εφη- μερίδα «Το Βήμα».

«Η Γεύση της Μνήμης» είναι γραμμένη στη μεικτή γλώσσα των δύο γενιών: Ξεκινάει σαν μια αφήγηση ιστορικο-επιστημονικής φαν- τασίας, που μαστιγώνε- ται από ριπές θυελλώδους περιπέτειας. Σύντομα, όμως, μετατρέπεται σ' ένα κο- μπολόι ιστοριών μέσα στην Ιστορία, μια συλλογή περιπε- τεσιών κι αινιγμάτων μέ- σα στο χωροχρόνο της ανθρωπότητας, που ανοίγει συν- εχώς νέα παράθυρα σε νέες ιστορίες. Κι οι σκηνές όλων τους αποδίδονται περι- σσότερο με τρόπο ικα- νό να πυροδοτήσει στη φαντασία του αναγνώστη «αλλεπάλληλες κινηματογρα- φικές ταινίες». Το αποτέλεσμα είναι η δόμηση ενός μωσαϊκού που παραμένει χαραγμένο στη μνήμη του αναγνώστη πολύ καιρό μετά την ανάγνωση της τε- λευταίας σελίδας. Είναι ένα βιβλίο που τον οδηγεί σε προβληματισμό για το τι έχει γίνει τότε –από την απαρχή της Ιστορίας ως το σήμερα– και τι εναλλακτικό μπο- ρεί να συμβεί στον κόσμο του αύριο. Διαβάζοντάς το, ή ξαναδιαβάζοντας τη μία ή την άλλη παράπλευρη ιστορία που περιλαμβάνει, ίσως νιώσετε κι εσείς ότι ο Τά- σος Καφαντάρης έστησε μια διαχρονική γέφυρα των γενεών (από το Δελτίο Τύ- που των εκδόσεων).

γ. Από τις εκδόσεις «Αλεξάνδρεια» ενημερωθήκαμε για την έκδοση του βι- βλίου σε επιμέλεια των Νίκου Δεμερτζή, Ελένης Πασχαλουδής και Γιώργου Αντω- νίου, *Εμφύλιος. Πολιτισμικό τραύμα*, α' έκδοση Ιανουάριος 2012.

Από τη «λήθη» στην «εθνική συμφιλίωση» κι από κει στην «αναστοχαστική επεξεργασία» του εμφύλιου παρελθόντος: μέσω αυτής της διαδρομής θα έλε- γε κανείς πως αντιμετωπίστηκε ο Εμφύλιος Πόλεμος στην ελληνική δημόσια σφαίρα. Με αφετηρία τη θεωρία του «πολιτισμικού τραύματος», το βιβλίο αυ- τό καλύπτει κρυφές και ξεχασμένες όψεις του ελληνικού Εμφυλίου Πολέμου χρησιμοποιώντας εναλλακτικά εννοιολογικά εργαλεία και θέτοντας νέα ερω- τήματα.

δ. Λάβαμε το τεύχος του Μαΐου 2014 του περιοδικού «**Hellenic Pedagogical Cosmos**», www.hpcosmos.gr: Πρόκειται, για «an informative, rather unusual, periodical on educational and pedagogical issues and developments in contemporary Hellas. It is not an academic review in the traditional sense by which such reviews have become known throughout the international academic community». Το τεύχος ήταν αφιερωμένο στην δεκάχρονη πορεία του περιοδικού «**Special "Decachroni Anniversary" issue, May 2004 – May 2014**», Επικοινωνία: Editor Dr Leonidas C. Bombas, Tel: 697-4433234, e-mail: bombas@hpcosmos.gr

ε. Λάβαμε το νέο τεύχος του περιοδικού «**ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ & ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**», www.childeducation-journal.org, από το Εργαστήριο Παιδαγωγικών Ερευνών και Εφαρμογών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Μπορείτε να το συμβουλευτείτε στην ιστοσελίδα <http://childeducation-journal.org/index.php/education/announcement/view/14>

στ. Το τεύχος 150 του περιοδικού «**ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ**» του Ιουνίου λάβαμε από τους Κ. Αγγελάκο, Διευθυντή της Νέας Παιδείας, Αναπληρωτή καθηγητή, Ιδρυτικό Πανεπιστήμιο και Ν. Μερκούρη, Φιλόλογο. Μπορείτε να το βρείτε στην ιστοσελίδα <http://www.neapaideia-glossa.gr/150b.htm>

ζ. Το νέο τεύχος του περιοδικού «**ACADEMIA**» ενημερωθήκαμε ότι βρίσκεται αναρτημένο στην ιστοσελίδα του περιοδικού <http://academia.lis.upatras.gr/index.php/academia/index>

3. Ενημέρωση

α. Ενημερωθήκαμε από το Εργαστήριο Συστημικής Σκέψης & Εκπαίδευσης για το «2ο Αλληλεπιδραστικό Συμπόσιο στη Συστημική Ψυχοθεραπεία» με θέμα «**Αναζητώντας το Απρόβλεπτο στην Ψυχοθεραπεία**», το οποίο θα πραγματοποιηθεί στις 1-2 Νοεμβρίου 2014 στο Ηράκλειο Κρήτης. Πληροφορίες στο www.unpredictablesymposium2014.com

β. Ενημερωθήκαμε ότι ξεκινά ο νέος εκπαιδευτικός κύκλος στην Τραυματοθεραπεία με τη μέθοδο EMDR στην Αθήνα. Πληροφορίες: www.travmatotherapeia.com

ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

 πεδίο

ISSN 1105-2449