

# 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 106, Σεπτέμβριος-Νοέμβριος 2015

Συντακτική Επιτροπή:

- Υπεύθυνος Έκδοσης: Ουρανία Καλούρη, καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ, rkalouri@hotmail.com
- Αναπληρωτές Υπεύθυνοι: Παναγιώτης Σαμοΐλης, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, panosam2@windtools.gr, Σπύρος Κρίβας, Καθηγητής Παν/ου Πατρών, kriwas@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 Καλούρη, rkalouri@hotmail.com, Ομήρου 19, 15451 Ν. Ψυχικό. Δικτυακός τόπος: www.elesyp.gr

Διοικητικό Συμβούλιο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

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

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού

Υπεύθυνοι Έκδοσης

Δημητρόπουλος Ευστάθιος, καθηγητής Α.Σ.Π.Α. Ι.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 ΑΣΠΑΙΤΕ

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-Χαλκιοπούλου Χρυσούλα, Καθηγήτρια ΤΕΙ Θεσσαλονίκης

Μηρούζος Ανδρέας, Καθηγητής Παν/ου Ιωαννίνων

Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δέσποινα, Καθηγήτρια Παν/ου Αθηνών

Στογιαννίδου Αριάδνη, Καθηγήτρια Παν/ου Θεσσαλονίκης

Φακιολάς Νίκος, τ. 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](http://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](http://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](mailto:elesyp@gmail.com)

Λιανική πώληση (για το 2015): τιμή τεύχους 10 ευρώ

Αποστέλλεται και ταχυδρομικά.

Copyright 2015: 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](mailto:info@pediobooks.gr)

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

Κεντρική διάθεση-Βιβλιοπωλείο

Στοά του Βιβλίου, Πεσμαζόγλου 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. Δεκαθλητές του τίποτα ..... 7-8
2. Θεόδωρος Κατσανέβας. Πρόταση διασφάλισης διαδικασιών επαγγελματικής συμβουλευτικής από τα επιδοτούμενα προγράμματα διά βίου μάθησης με επιταγές κατάρτισης (voucher) ..... 9-10
3. Νίκος Φακιολάς. Σύγχρονες Ανάγκες στη ΣυΕΠ. .... 10-11

### Γ. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΑΡΘΡΑ - ΕΡΕΥΝΕΣ

1. Αναστασία Βλάχου, Όλγα Ρόκα. Η υποστηριζόμενη απασχόληση ως μέθοδος εργασιακής ένταξης των ατόμων με αναπηρία και ο ρόλος του συμβούλου απασχόλησης ..... 12-24
2. Γιώργος Γκλίνος. Επαγγελματική αποκατάσταση ατόμων με αναπηρία από τροχαία ατυχήματα: Ο ρόλος της συμβουλευτικής-προσανατολισμού ..... 25-35
3. Κατερίνα Κεδράκα, Αλέξανδρος Πετράκης. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού: Μια υπόθεση εκπαίδευσης ενηλίκων (:) ..... 36-48
4. Κων/νος Παναγιώτης Κωστόπουλος, Έλλη Παναγιωτοπούλου, Κυριακή Χρονοπούλου. Μελέτη ανίχνευσης αναγκών φοιτητών από ευπαθείς κοινωνικά ομάδες στο Πανεπιστήμιο Πατρών ..... 49-59
5. Ανδρέας Χ. Οικονόμου, Αθανάσιος Κ. Δεβετζίδης. Κοινωνική και αλληλέγγυα οικονομία: Ένα ευρύ πεδίο της ανθρώπινης δραστηριότητας αναζητά τη θέση του στον χώρο της συμβουλευτικής και του προσανατολισμού ..... 60-72

6. Δημήτριος Α. Σιδηρόπουλος. Μετάβαση στο Γυμνάσιο: Η περίπτωση των αποφοίτων μαθητών δημοτικών σχολείων της 3ης Περιφέρειας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης ..... 73-86
7. Αργυρώ Χαροκοπάκη. Εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για τη διευκόλυνση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων μαθητών-τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των σχετικών με αυτές αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και της συμπεριφοράς τους στον τομέα αυτό ..... 87-128
8. Νικόλαος Κ. Χολέβας, Ευαγγελία Σιαφαρίκα. Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μέσα από την εφαρμογή προγραμμάτων στο πλαίσιο της συνεργασίας του σχολείου με την τοπική κοινωνία ..... 129-138

## Α. ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

1. Αντώνης Γαλανόπουλος, Γιώργος Μαρτινίδης, Φανή Τράικου. Η υποχώρηση των εργασιακών δικαιωμάτων των γυναικών στα πλαίσια της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης ..... 139-144
2. Στυλιανή Γεωργίου, Δημήτριος Χατζημιχαήλ, Κανέλλα Χατζημιχαήλ. Εκπαιδευτικό εργαλείο εφαρμογής του ΣΕΠ με θέμα τις ικανότητες – δεξιότητες ..... 145-150
3. Μαρία Ι. Μαλούτα. Το επάγγελμα του καθηγητή των ξένων γλωσσών στο δημόσιο σχολείο ..... 151-153
4. Γεωργία Μουρκούση, Ανθή Φουντούκα. Πρόγραμμα βιωματικής δράσης ..... 154-158
5. Ειρήνη Τζοβλά. Η συμβουλευτική στο σχολείο και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ..... 159-166

## Ε. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Τα νέα της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. .... 167
2. Βιβλία-Περιοδικά ..... 171
3. Ενημέρωση που λάβαμε ..... 172

### *Δύο Λόγια από τη Συντακτική Επιτροπή*

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 106, Σεπτέμβρης-Νοέμβρης 2015, σσ. 5-6

*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 προβάλουμε και να υποστηρίξουμε ιδέες και προτάσεις που τον προάγουν και τον αναβαθμίζουν.*

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

*Η απήχηση που έχει η Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού σε όσους ασχολούνται ή εφαρμόζουν τον αντίστοιχο θεσμό στην εκπαίδευση, την απασχόληση ή σε άλλους τομείς είναι σημαντική. Μπορούμε, όμως, να την κάνουμε ακόμη πιο μεγάλη και πιο σημαντική. Καλούμε όλους τους φίλους και συναδέλφους, που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο εμπλέκονται με τη Συμβουλευτική και τον Προσανατο-*

λισμό, 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.

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*

---

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

**Δεκαθλητές του τίποτα**

Αρχές καλοκαιριού του 2015 ο ΕΟΠΠΕΠ ενεργοποίησε επιτέλους την προβλεπόμενη διαδικασία Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης. Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει υποχρεωτική παρακολούθηση προγραμμάτων εκπαίδευσης των υποψηφίων Εκπαιδευτών και στη συνέχεια συμμετοχή σε εξετάσεις, με τις οποίες ελέγχονται οι παιδαγωγικές τους γνώσεις και οι διδακτικές ικανότητές τους.

Θα περίμενε κανένας ότι το γεγονός αυτό θα χαροποιούσε όλους τους νέους επιστήμονες, που θα βλέπαν να μπαίνει κάποια τάξη στον πολύ σημαντικό και διαρκώς αναπτυσσόμενο τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, που μέχρι τώρα ήταν κυριολεκτικά ξέφραγο αμπέλι. Αρκεί να είχε κάποιος ένα πτυχίο συναφές προς το γνωστικό αντικείμενο που αναλάμβανε να διδάξει στους ενήλικες και αυτομάτως αναγορευόταν εκπαιδευτής. Τα πράγματα όμως δεν είναι τόσο απλά. Το να κατέχεις κάποιες γνώσεις δε σημαίνει ότι είσαι ικανός και να τις μεταδώσεις. Η διδακτική ικανότητα είναι ως ένα βαθμό έμφυτη αλλά και συμπληρώνεται και ολοκληρώνεται με την παιδαγωγική κατάρτιση. Οι περισσότερες Πανεπιστημιακές σχολές δεν ασχολούνται καθόλου με τα παιδαγωγικά, γιατί οι απόφοιτοί τους στην επαγγελματική ζωή τους κανονικά δεν πρόκειται να διδάξουν. Αλλά ακόμη και αυτοί που αποφοίτησαν από τις λεγόμενες καθηγητικές σχολές, στην πραγματικότητα ελάχιστα ασχολήθηκαν στη διάρκεια των σπουδών τους με τη διδακτική και γενικότερα με τα παιδαγωγικά. Γι' αυτό άλλωστε το κράτος ίδρυσε παλιά τη ΣΕΛΕΤΕ που σήμερα μετεξελίχτηκε σε ΑΣΠΑΙΤΕ, στην οποία υποχρεώνονται να φοιτούν όλοι όσοι πρόκειται να εργαστούν επαγγελματικά ως εκπαιδευτικοί και δεν προέρχονται από τις καθηγητικές σχολές.

Να όμως που αυτή η διαδικασία πιστοποίησης εξαργύρωσε κάποιους προφανώς αυτόκλητους εκπαιδευτές ενηλίκων, οι οποίοι ανήκουν στο Σύλλογο Εργαζομένων στην Ιδιωτική Εκπαίδευση Ν. Αττικής «Ο Β.» και οι οποίοι είναι προφανώς στην πλειοψηφία τους νέοι επιστήμονες. Σε προκήρυξή τους που κυκλοφόρησαν στις αρχές του περασμένου καλοκαιριού απαιτούσαν αυτολεξεί από την κυβέρνηση:

- Κατάργηση των εξετάσεων για την πιστοποίηση εκπαιδευτών ενηλίκων. Μοναδική προϋπόθεση το πτυχίο συναφές με το γνωστικό αντικείμενο.
- Τη μονιμοποίηση όλων των ωρομισθίων εκπαιδευτικών σε όλα τα Ευρωπαϊκά προγράμματα, συμπεριλαμβανομένου και του «ΔΙΑΠΟΛΙΣ». Τη μόνιμη λειτουργία τμημάτων υποστήριξης ευπαθών ομάδων, τα οποία να υλοποιούνται από το Υπουργείο Παιδείας.

- Να παρασχεθεί πλήρης ασφαλιστική κάλυψη και πλήρης, δωρεάν ιατροφαρμακευτική περίθαλψη για όλους, βιβλιάριο ασθενείας χωρίς όρους και προϋποθέσεις. Όχι στο μπλοκάκι!
- Να παρασχεθεί επίδομα θέρμανσης σε όλους τους ωρομίσθιους και τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα.
- Να δοθεί δωρεάν κάρτα για ελεύθερη μετακίνηση σε όλα τα μεταφορικά μέσα για όλους τους συμβασιούχους εκπαιδευτικούς.
- Να προβλεφθεί επίδομα ανεργίας 600 ευρώ για όλους τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως τύπου σύμβασης, για όλους τους μήνες της ανεργίας.

Την ημέρα των εξετάσεων, μέλη προφανώς του ιδίου Συλλόγου που αναφέραμε πιο πάνω, βρίσκονταν έξω από το εξεταστικό κέντρο της Αθήνας και προσπαθούσαν να αποτρέψουν τους υποψηφίους να μπουν στο κτίριο, για να συμμετάσχουν τις εξετάσεις. Πιθανότατα το ίδιο να συνέβηκε και σε άλλα εξεταστικά κέντρα.

Δε θα ήθελα να σχολιάσω τα περί ασφαλιστικής κάλυψης, επιδόματος θέρμανσης, κάρτας ελεύθερης μετακίνησης σε όλα τα μεταφορικά μέσα και περί επιδόματος ανεργίας, γιατί, από ό,τι φαίνεται, όλα αυτά είναι σαφώς επηρεασμένα από την απαράδεκτη προεκλογική παροχολογία αυτής της χρονιάς και τη λογική του ζήτα, ζήτα κάτι θα μείνει. Εκείνο όμως που θα ήθελα να παρατηρήσω είναι ότι δε θα περίμενε κανένας από νέους επιστήμονες που θα έπρεπε λόγω ηλικίας να διακρίνονται για το δημιουργικό δυναμισμό τους, τις ευγενείς φιλοδοξίες τους και τη δίψα για πρόοδο και αλλαγή, να εκδηλώνουν ένα τόσο φθαρμένο και θλιβερό συντηρητισμό. Γιατί τι άλλο φανερώνει αυτή η επιμονή στο καθαρά ελληνικό αξίωμα ότι στη χώρα μας είμαστε ό,τι δηλώνουμε και όχι ό,τι πραγματικά σπουδάσαμε και ό,τι έχουμε τις ικανότητες και δεξιότητες να κάνουμε. Τι να πει κανείς επίσης για τη μεγαλοπρεπή επανεμφάνιση για μια ακόμη φορά του «οράματος» της μονιμότητας και της λατρείας της δημοσιονομικής μίζεριας, «ιδανικό» που οικοδομήθηκε από γενιές και γενιές προγόνων μας!

Σε μια εποχή που η πρόοδος και η ανάπτυξη σε όλο τον κόσμο στηρίζεται στον υγιή ανταγωνισμό και στην αξιοκρατία, για την επίτευξη των οποίων το βασικό εργαλείο είναι η σωστή αξιολόγηση, σε καταλαμβάνει απελπισία, όταν διαπιστώνεις μια τέτοια νοοτροπία σε νέους επιστήμονες που αγωνίστηκαν σκληρά για να σπουδάσουν και να γίνουν καλύτεροι και τελικά καταλήξανε δεκαθλητές του τίποτα.

Αρχάγγελος Γ. Γαβριήλ\*  
Γραμματέας της ΕΛΒΣΥΠ  
τ. Σχολικός Σύμβουλος

\* Έχει πιστοποιηθεί ως Σύμβουλος ή Μέντορας σταδιοδρομίας την τελευταία πενταετία.

## **Πρόταση διασφάλισης διαδικασιών επαγγελματικής συμβουλευτικής από τα επιδοτούμενα προγράμματα διά βίου μάθησης με επιταγές κατάρτισης (voucher)**

Τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης διά βίου μάθησης με επιταγές κατάρτισης (voucher), περιλαμβάνουν ως γνωστόν και την υποχρεωτική διαδικασία συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού. Πρόκειται για μια απόλυτα αναγκαία διαδικασία για την επιλογή της κατάλληλης εκπαιδευτικής ειδίκευσης, αφού οι καταρτιζόμενοι έχουν διαφορετικές προσωπικότητες που ταιριάζουν ή δεν ταιριάζουν με επιμέρους επαγγελματικές ειδικότητες.

Η επιλογή ειδικότητας που είναι ασύμβατη με την επαγγελματική προσωπικότητα, τις κλίσεις, τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα, τις δεξιότητες των μαθητευόμενων, είναι βέβαιο ότι θα οδηγήσει σε αποτυχία των σχετικών προγραμμάτων, με σπατάλη πόρων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της ελληνικής Πολιτείας, καθώς και σε προσωπικά αδιέξοδα και μακροχρόνια ανεργία των καταρτιζόμενων.

Για τους λόγους αυτούς, οι αρμόδιοι φορείς της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν επιστήσει με ιδιαίτερη αυστηρότητα την προσοχή των εδώ αρμοδίων για την ουσιαστική διασφάλιση της διαδικασίας επαγγελματικής συμβουλευτικής στα προγράμματα αυτά.

Στην πράξη όμως, είναι γνωστό πως οι περισσότεροι φορείς αντιπαρέχονται τη συγκεκριμένη υποχρέωση, χρησιμοποιώντας πλαισιακές διαδικασίες και δικαιολογητικά, αφού άλλωστε δεν υφίστανται μέχρι σήμερα αντικειμενικά κριτήρια με τα οποία μπορεί να ελεγχθεί η εφαρμογή της.

Πολλοί φορείς χρήζουν «ειδικούς» στη συμβουλευτική άτομα που δεν έχουν τη στοιχειώδη κατάρτιση για το σκοπό αυτό. Το βασικό πρόβλημα έγκειται στο γεγονός ότι, για λόγους που δεν είναι του παρόντος, δεν έχει κατοχυρωθεί μέχρι σήμερα η πιστοποίηση Συμβούλων ή Μεντόρων σταδιοδρομίας, αλλά ούτε και έγκυρων και σταθμισμένων συνοδευτικών εργαλείων-τεστ που αποτελούν αναγκαίο προαπαιτούμενο της σύγχρονης επαγγελματικής συμβουλευτικής.

Ο ιστορικός επιστημονικός φορέας του κλάδου, η Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.), έχει επανειλημμένα ανακηρύξει το θέμα και προσφύγει για αυτό σε αρμόδιους πολιτειακούς παράγοντες, αλλά χωρίς αποτέλεσμα.

Κατά την τρέχουσα περίοδο, ο Ε.Ο.Π.Ε.Π. προωθεί ενέργειες για τη δημιουργία επαγγελματικού περιγράμματος για την πιστοποίηση Συμβούλων ή Μεντόρων σταδιοδρομίας ή επαγγελματικής συμβουλευτική σε δύο επίπεδα, μια προοπτική που εφ' όσον υλοποιηθεί, θα επιτρέψει την οριστική επίλυση του προβλήματος. Όμως, στο μεταξύ και για το άγνωστης διάρκειας μεσοδιάστημα, δε διασφαλίζεται η υποχρεωτικότητα της συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού για τα τρέχοντα επιδοτούμενα προγράμματα των Κέντρων Διά Βίου Μάθησης

## Πρόταση

Για τους λόγους που εξηγούνται παραπάνω, προτείνεται η άμεση έκδοση εγκυκλίου-οδηγίας από το αρμόδιο Υπουργείο, όπου να αναφέρεται ρητώς ότι, όσον αφορά τα επιδοτούμενα προγράμματα με επιταγές κατάρτισης των Κέντρων Διά Βίου Μάθησης, η διαδικασία της συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού, ασκείται υποχρεωτικά από Σύμβουλο ή Μέντορα σταδιοδρομίας ο οποίος:

1. Έχει πιστοποιηθεί ως Σύμβουλος ή Μέντορας σταδιοδρομίας από σχετικό πρόγραμμα δημόσιου, Πανεπιστημιακού, την ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. (Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής) ή ιδιωτικού φορέα ή γραφείο συμβουλευτής-προσανατολισμού που λειτουργεί για το σκοπό αυτό τουλάχιστον την τελευταία πενταετία.
2. Κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα επαγγελματικής συμβουλευτικής από ελληνική ή διεθνή αναγνωρισμένη ανώτατη σχολή.
3. Ασκεί αποδεδειγμένα το συγκεκριμένο επάγγελμα για τουλάχιστον πέντε χρόνια.
4. Αξιοποιεί σταθμισμένα, έγκυρα, αξιόπιστα εργαλεία-τεστ επαγγελματικής προσωπικότητας και ενδιαφερόντων που κυκλοφορούν στην ελληνική αγορά τα τελευταία τρία χρόνια και χορηγούνται μέσω υπολογιστή ή του διαδικτύου.

Η γνώση και κατάλληλη αξιοποίηση σύγχρονων σταθμισμένων εργαλείων-τεστ επαγγελματικής προσωπικότητας και ενδιαφερόντων από Σύμβουλο ή Μέντορα σταδιοδρομίας, με έκθεση και ερμηνεία των σχετικών αποτελεσμάτων, αποτελεί βασικό προσ απαιτούμενο ικανοποιητικής εκτέλεσης του έργου της συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού.

Θεόδωρος Κατσανέβας  
Καθηγητής Πανεπιστημίου Πειραιά

## Σύγχρονες Ανάγκες στη ΣυΕΠ

Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός είναι υποχρεωμένος σήμερα να παρακολουθεί τις σύγχρονες εξελίξεις που αφορούν την πραγματικότητα στην Ελλάδα.

Στηρίζεται όλο και περισσότερο στα νέα τεχνολογικά εργαλεία με τα οποία όλοι οι Σύμβουλοι Επαγγελματικού Προσανατολισμού πρέπει να έχουν ή να αποκτήσουν εξοικείωση και να ενθαρρύνουν τους συμβουλευόμενους/νες στη χρήση τους, διότι προσφέρουν απεριόριστες δυνατότητες και πληροφορίες. Μια ολόκληρη παραδοσιακή βιβλιοθήκη χωράει σε ένα απλό πρόγραμμα ηλεκτρονικού

υπολογιστή και υπάρχουν πολλές εφαρμογές απεριόριστης χρησιμότητας για τη μετάδοση γνώσεων ή πληροφοριών. Η ηλεκτρονική τεχνολογία έχει αναδειχτεί σε πολύτιμο εργαλείο των συμβούλων και πρέπει να αξιοποιηθεί συνολικά.

Είναι αναγκαίο, παράλληλα, να αλλάξει η μέθοδος και νοοτροπία διδασκαλίας και μετάδοσης γνώσεων και πληροφοριών στους συμβουλευόμενους. Δεν είναι αποτελεσματικό να προσφέρονται απλές γνώσεις, αλλά επεξεργασμένες πληροφορίες και το κυριότερο τρόποι που θα επιτρέψουν στους συμβουλευόμενους να βρίσκουν οι ίδιοι εξειδικευμένες πληροφορίες. Είναι μεγάλη η ανάγκη για τους νέους/ες που δεν θα έχουν την πολυτέλεια να βλέπουν ένα σύμβουλο από κοντά στο μέλλον.

Οι σύμβουλοι ΣυΕΠ είναι ακόμα αντιμέτωποι με μια νέα κατάσταση στην Ελλάδα. Η ανεργία των νέων και πτυχιούχων έχει υπερβεί κάθε όριο και πολλοί νέοι/ες μεταναστεύουν για αναζήτηση στα τυφλά εργασίας σε χώρες του εξωτερικού. Έχουν μεγάλη ανάγκη για σωστή καθοδήγηση και πολλές πληροφορίες. Οι Σύμβουλοι είναι υποχρεωμένοι να ανταποκριθούν σε αυτή την ανάγκη και να γνωρίζουν τις ευκαιρίες και συνθήκες της αγοράς εργασίας σε πολλές ξένες χώρες κατά τομέα απασχόλησης. Παρατηρείται το παράδοξο οι νέοι να εκπαιδεύονται και να προετοιμάζονται για εργασία στην Ελλάδα και στην πραγματικότητα να αναγκάζονται να προσαρμόσουν τις δεξιότητες τους για εργασία σε ξένες χώρες. Είναι συγχρόνως απαραίτητο να αποκτήσουν οι νέοι/ες μεγάλη εξοικείωση με ξένες γλώσσες.

Δεν είναι λίγοι οι νέοι που χρειάζονται και συστηματική ψυχολογική υποστήριξη για να ασκήσουν ένα επάγγελμα μακριά από την εστία τους και πρέπει κι αυτή η ανάγκη να προβλεφθεί από το θεσμό της ΣυΕΠ για την επιτυχή σταδιοδρομία τους.

Νίκος Φακιολάς  
Δρ. Κοινωνιολογίας,  
τ. Δ/τής Ερευνών ΕΚΚΕ

*Αναστασία Βλάχου\*, Όλγα Ρόκα\*\**

**Η ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΟΜΕΝΗ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ ΩΣ ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ  
ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ  
ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ**

Τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζουν πολλαπλές προκλήσεις στον τομέα της απασχόλησης. Η κατοχύρωση του δικαιώματος στην εργασία, συμπληρώνεται από θεσμικές παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ενσωμάτωσή τους στο ενεργό εργατικό δυναμικό. Η υποστηριζόμενη απασχόληση αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο εργασιακής ένταξης των ατόμων με αναπηρία. Ο σύμβουλος απασχόλησης με την παροχή κατάλληλης υποστήριξης στο άτομο με αναπηρία, διευκολύνει την απόκτηση και διατήρηση της απασχόλησης. Προκειμένου να ανταπεξέλθει στο σύνθετο έργο του, ο σύμβουλος απασχόλησης χρειάζεται να διαθέτει χαρακτηριστικά και δεξιότητες που τον καθιστούν επαρκή και αποτελεσματικό.

**Λέξεις-κλειδιά:** άτομα με αναπηρία, εργασιακή ένταξη, υποστηριζόμενη απασχόληση, σύμβουλος απασχόλησης

**SUPPORTED EMPLOYMENT AS AN EFFECTIVE METHOD  
OF THE INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES  
INTO THE LABOR FORCE AND THE ROLE  
OF THE EMPLOYMENT COUNSELLOR**

People with disabilities face multiple challenges in the field of employment. The vesting of employment rights, is supplemented by legislative intervention which aim at their inclusion in the work force. Supported employment is an effective method of the inclusion of people with disabilities in the labor market. The employment counsellor by providing appropriate support to the person with disability facilitates the acquisition and maintenance of employment. In order to meet the requirements of his/her demanding tasks, the employment counsellor should possess competencies and skills that would make him/her efficient and effective.

**Key words:** people with disabilities, work inclusion, supported employment, employment counsellor.

\* Η Α.Β είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Επικοινωνία: Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Αργοναυτών και Φιλελλήνων, 382-21, 2421074824, 2421074799, [anavlachou@uth.gr](mailto:anavlachou@uth.gr).

\*\* Η Ο.Ρ είναι Ψυχολόγος και μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Π.Μ.Σ. Συμβουλευτική Ψυχολογία και Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και την Υγεία, του Π.Τ.Ε.Α., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Αργοναυτών και Φιλελλήνων, 382-21, 2421074799, [olgarc1@yahoo.gr](mailto:olgarc1@yahoo.gr).

## Εισαγωγή

Η αναγνώριση της κοινωνικής διάστασης της αναπηρίας συνέβαλε στην κατοχύρωση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία σε βασικούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Εστιάζοντας στον τομέα της απασχόλησης, οι εργαζόμενοι με αναπηρία, απολαμβάνουν πολλαπλά οφέλη σε προσωπικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο (Minis και συν., 2014). Ωστόσο, η άρση των περιορισμών για ισότιμη εργασιακή και οικονομική συμμετοχή, δεν έχει επιτευχθεί επαρκώς.

Σκοπός του άρθρου είναι να παρουσιάσει τη μεθοδολογία της υποστηριζόμενης απασχόλησης, ως μέσο για την εργασιακή ένταξη των ατόμων με αναπηρία. Η μέθοδος στοχεύει στην απόκτηση και διατήρηση αμειβόμενων θέσεων εργασίας, εντός της ανοιχτής αγοράς, με την παροχή αδιάλειπτης υποστήριξης και βοήθειας από τον σύμβουλο απασχόλησης. Επιπλέον, στο άρθρο αναδεικνύεται ο ρόλος του συμβούλου κατά την εφαρμογή της μεθοδολογίας και επισημαίνονται τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες που τον καθιστούν επαρκή και αποτελεσματικό στο έργο του. Τέλος, παρουσιάζονται συμπεράσματα και προτάσεις που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην περαιτέρω διάδοση και επέκταση της μεθόδου στην Ελλάδα.

### 1. Αναπηρία και απασχόληση

Παρά την αναγνώριση του δικαιώματος των ατόμων με αναπηρία στην

εργασία (United Nations, 2006), παρατηρείται σημαντική υποαντιπροσώπευσή τους στο εργατικό δυναμικό. Ειδικότερα, το 2011 το ποσοστό ανεργίας στον γενικό πληθυσμό των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης βρισκόταν στο 9,4% και στα άτομα με αναπηρία στο 17,4%. Επιπλέον, πάνω από το 55% των ατόμων με αναπηρία χαρακτηριζόταν ως εργασιακά ανενεργό, δηλαδή δεν εργαζόταν αλλά και δεν αναζητούσε εργασία. Στην Ελλάδα, τα ποσοστά ανεργίας των ατόμων με και χωρίς αναπηρία ήταν παρόμοια, όμως, το ποσοστό των ανενεργών εργασιακά ατόμων με αναπηρία ξεπερνούσε το 60% (Eurostat, 2014a).

Πέρα από τις γενικότερες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες που επιδρούν στα ποσοστά ανεργίας του πληθυσμού, ο εργασιακός αποκλεισμός των ατόμων με αναπηρία μπορεί να συνδεθεί με τέσσερις βασικές πηγές: (α) περιορισμοί που προκύπτουν από την ίδια τη δυσλειτουργία (Waghorn & Lloyd, 2010), (β) απουσία διασφάλισης της προσβασιμότητας σε τομείς, όπως η ενημέρωση και η μετακίνηση, που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην εργασιακή ένταξη (Daone & Ready, 2003), (γ) έλλειψη ουσιαστικής εκπαίδευσης ή/και υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής και αποτυχίας (Eurostat, 2014b) και (δ) στερεότυπα και ανησυχίες των εργοδοτών σχετικά με τις επαγγελματικές δεξιότητες και την παραγωγικότητα των ατόμων με αναπηρία (Kaye, Jans & Jones, 2011).

Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία στον τομέα της απασχόλησης, ξεπερνούν το ατομικό

επίπεδο και απαιτούν παρεμβάσεις σε επίπεδο πολιτικό και κοινωνικό. Ως εκ τούτου, τα τελευταία χρόνια αναπτύσσονται θεσμικές παρεμβάσεις για την εξάλειψη των ανισοτήτων στην αγορά εργασίας. Οι παρεμβάσεις διακρίνονται σε παθητικές και ενεργητικές. Οι παθητικές παρεμβάσεις λειτουργούν αντισταθμιστικά ως προς τις αρνητικές επιπτώσεις της ανεργίας, ενώ οι ενεργητικές (π.χ. κίνητρα προσλήψεων και αυτο-απασχόλησης) στοχεύουν στην ενεργοποίηση των ατόμων με αναπηρία και την ενσωμάτωσή τους στο ενεργό εργατικό δυναμικό (European Commission, 2004).

Στις παθητικές πολιτικές εντάσσονται κυρίως οι νομοθετικές ρυθμίσεις που λειτουργούν προστατευτικά στην εργασιακή δραστηριότητα. Παράδειγμα αποτελούν, οι νόμοι κατά των διακρίσεων, αποτροπής των απολύσεων και εφαρμογής της υποχρεωτικής ποσόστωσης των θέσεων εργασίας, που υποχρεώνουν τις επιχειρήσεις να προσλαμβάνουν συγκεκριμένο ποσοστό ατόμων με αναπηρία.

Στις ενεργητικές πολιτικές που αφορούν τα άτομα με αναπηρία συγκαταλέγονται: (α) η εντατική συμβουλευτική και βοήθεια στην αναζήτηση εργασίας από φορείς προώθησης της απασχόλησης, (β) τα προγράμματα επαγγελματικής αποκατάστασης, κατάρτισης και επανεκπαίδευσης, (γ) η παροχή οικονομικών κινήτρων στους εργοδότες για ενίσχυση των προσλήψεων, (δ) οι πρωτοβουλίες για ενίσχυση της αυτοαπασχόλησης και (ε) η προώθηση της εργασιακής ένταξης μέσω της προστατευμένης ή της υποστηριζόμενης απασχόλησης.

Εστιάζοντας στις μεθόδους εργασιακής ένταξης, χρειάζεται να αναφερθεί πως η προστατευμένη απασχόληση αφορά την εργασιακή δραστηριότητα σε ένα περιβάλλον διαχωρισμένο και «προφυλαγμένο» από τις απαιτήσεις της ελεύθερης αγοράς, στο οποίο συνήθως επικρατούν «ειδικές» συνθήκες (μειωμένο ωράριο, ενασχόληση με απλές δραστηριότητες). Παρά τις ευκαιρίες για επαγγελματική κατάρτιση και ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων, οι προστατευμένες δομές δεν αποτελούν ισχυρή πρακτική ένταξης, καθώς οι οικονομικές απολαβές των εργαζομένων είναι χαμηλές, ενώ οι δυνατότητες εξέλιξης και κοινωνικής συμμετοχής τους είναι περιορισμένες (Cimera, 2011). Επιπλέον, ως δομές δεν είναι αποδοτικές καθώς, παρ'οτις χαμηλά κέρδη από την εργασιακή δραστηριότητα, υψηλό κόστος και μακροχρόνια παροχή υπηρεσιών ανά ωφελούμενο (Kregel & Dean, 2002). Κατά συνέπεια, το ενδιαφέρον έχει στραφεί (α) στη μετατροπή των προστατευμένων δομών σε μεταβατικές, όπου οι εργαζόμενοι προετοιμάζονται για τη συμμετοχή τους στην ανοιχτή αγορά εργασίας και (β) στην προώθηση της υποστηριζόμενης απασχόλησης με στόχο την απασχόληση των ατόμων με αναπηρία σε ενσωματωμένα εργασιακά πλαίσια.

Στην Ελλάδα, παρότι το ισχύον θεσμικό πλαίσιο είναι αρκετά συντονισμένο με το ευρωπαϊκό, η ανάγκη για ενίσχυση της απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία καθίσταται επιτακτική. Η άνοδος του ποσοστού ανεργίας στο 26.6% (Ελληνική Στατιστική Αρχή,

2015) για τον γενικό πληθυσμό και η ραγδαία αύξηση των εγγεγραμμένων ανέργων με αναπηρία στα μητρώα του ΟΑΕΔ τα τελευταία πέντε έτη (από 9.527 το 2010, σε 17.087 το 2015) αποτελούν ισχυρές ενδείξεις πως η θέση των ατόμων με αναπηρία στην αγορά εργασίας έχει επιδεινωθεί.

Επιπλέον, αναγνωρίζεται πως η εθνική πολιτική για την αναπηρία δεν ενσωματώνει επαρκώς μέτρα για την ενίσχυση της απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία (OECD, 2010). Οι πολιτικές που ακολουθούνται δεν εξασφαλίζουν ευέλικτη πρόσβαση στην αγορά εργασίας και ασφάλεια σε σχέση με τη θέση απασχόλησης, το εισόδημα και την απασχολησιμότητα (European Commission, 2012). Σε αρκετές περιπτώσεις επισημαίνονται «κενά» μεταξύ των προβλεπόμενων μέτρων και της υλοποίησής τους όπως απουσία διασφάλισης της προσβασιμότητας εντός και εκτός του εργασιακού πλαισίου, ελλιπής εφαρμογή των ποσοτώσεων στις θέσεις εργασίας, μειωμένη υλοποίηση και αποτελεσματικότητα των εφαρμοζόμενων ενεργητικών πολιτικών (OECD, 2015· ANED, 2009· 2014). Επομένως, κρίνεται αναγκαία η υλοποίηση αποτελεσματικών δράσεων που στοχεύουν στην προώθηση της εργασιακής ένταξης και συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία.

## **2. Η εφαρμογή της υποστηριζόμενης απασχόλησης και ο ρόλος του συμβούλου στην προώθησή της**

Η υποστηριζόμενη απασχόληση

στοχεύει στο να αποκτήσουν και να διατηρήσουν τα άτομα με αναπηρία μια θέση εργασίας που θα τους εξασφαλίζει εισοδήματα ανάλογα με εκείνα των συναδέλφων τους (χωρίς αναπηρία), που κατέχουν παρόμοιες θέσεις και εκτελούν παρόμοιες εργασίες. Αυτό επιτυγχάνεται με την παροχή υποστήριξης και βοήθειας από επαγγελματίες – συμβούλους απασχόλησης (EUSE, 2010).

Ιστορικά, η υποστηριζόμενη απασχόληση ξεκίνησε στην Αμερική, με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση (Developmental Disabilities Act of 1984, Sec. 102). Σταδιακά, η εφαρμογή της διευρύνθηκε τόσο γεωγραφικά, με την επέκτασή της στην Ευρώπη και διεθνώς, όσο και ως προς το εύρος των υπηρεσιών και των επωφελούμενων ομάδων (Rehabilitation Act Amendments of 1992, Sec. 621). Η διεύρυνση σχετίστηκε με την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης Υποστηριζόμενης Απασχόλησης (European Union of Supported Employment - EUSE), το 1993 και του Διεθνούς Οργανισμού

Υποστηριζόμενης Απασχόλησης (World Association for Supported Employment – WASE), το 1995. Σήμερα, γίνονται προσπάθειες για την παροχή εξατομικευμένων υπηρεσιών υποστηριζόμενης απασχόλησης σε άτομα με σοβαρές μορφές αναπηρίας (π.χ. αυτισμό, τραυματική εγκεφαλική δυσλειτουργία, κάκωση νωτιαίου μυελού) ή άλλες διαταραχές (π.χ. προβλήματα ψυχικής υγείας), για τα οποία η ανταγωνιστική απασχόληση είτε δεν επιτυγχάνεται εύκολα, είτε έχει διακοπεί

ως αποτέλεσμα της αναπηρίας τους (Howlin, Alcock & Burkin, 2005· Wehman et al, 2003· Ottomanelli et al., 2012 Drake, McHugo, Becker, Anthony & Clark, 1996).

Στην Ελλάδα, η υποστηριζόμενη απασχόληση ξεκίνησε να εφαρμόζεται σε άτομα με νοητική καθυστέρηση τη δεκαετία του 1990. Το 1997, ιδρύθηκε η Ελληνική Εταιρεία Υποστηριζόμενης Εργασίας (ΕΛΕΤΥΠΕ), μέλος του αντίστοιχου ευρωπαϊκού φορέα. Μέχρι σήμερα, δεν υπάρχει κάποιο νομικό πλαίσιο που να καθορίζει την οργάνωση, τη λειτουργία και τη χρηματοδότηση των φορέων υποστηριζόμενης απασχόλησης. Το γεγονός αυτό, περιορίζει σημαντικά τις δυνατότητες διεύθυνσης, ανάπτυξης και παρακολούθησης της εφαρμογής της.

Κατά συνέπεια, η υποστηριζόμενη απασχόληση παρέχεται από ελάχιστους φορείς που εδρεύουν στην Αθήνα, καθιστώντας τις υπηρεσίες διαθέσιμες και προσβάσιμες σε περιορισμένο αριθμό ατόμων, ενώ οι ανάγκες εκπαίδευσης και κατάρτισης των επαγγελματιών – συμβούλων καλύπτονται από πρωτοβουλίες των ιδίων των φορέων ή της ΕΛΕΤΥΠΕ. Λήπτες των υπηρεσιών είναι κυρίως άτομα με νοητική αναπηρία ή άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας (European Commission, 2012).

### *2.1. Η υποστηριζόμενη απασχόληση στην πράξη*

Η εφαρμογή της υποστηριζόμενης απασχόλησης πραγματοποιείται σε πέντε στάδια. Οι διαδικασίες που ακο-

λουθούνται, η εντατικότητα της υποστήριξης και η «παραμονή» σε κάθε στάδιο, διαμορφώνονται σύμφωνα με τις ανάγκες του λήπτη. Τα στάδια που προτείνονται είναι τα εξής (EUSE, 2010):

- Δέσμευση. Ο ενδιαφερόμενος έρχεται σε επαφή με τον φορέα υποστηριζόμενης απασχόλησης. Μέσα από την παροχή πληροφοριών καλείται να αποφασίσει για το αν επιθυμεί τη λήψη υπηρεσιών και επιλέγει τον σύμβουλο που θα συνεργαστεί.
- Δημιουργία επαγγελματικού προφίλ. Ο λήπτης των υπηρεσιών, μέσω συμβουλευτικής, διερευνά και αναγνωρίζει στον εαυτό του δυνατό και αδύνατα σημεία, ενδιαφέροντα, κλίσεις και δεξιότητες. Έχοντας μια πιο ξεκάθαρη εικόνα, προσανατολίζεται σε συγκεκριμένους επαγγελματικούς τομείς που ταιριάζουν στις επιδιώξεις, τις επαγγελματικές του δεξιότητες και τις ανάγκες του. Ταυτόχρονα, δημιουργεί με τον σύμβουλο ένα πλάνο δράσης, προκειμένου να συνδεθεί με την αγορά εργασίας.
- Εύρεση εργασίας. Οι ενέργειες που περιλαμβάνονται σε αυτό το στάδιο (π.χ. σύνταξη βιογραφικού σημειώματος, αναζήτηση αγγελιών, πρακτική άσκηση) έχουν ως στόχο την προώθηση του λήπτη στην αγορά εργασίας. Η διαδικασία πραγματοποιείται συνεργατικά, με κύριο έλεγχο από τον λήπτη, ενώ ο σύμβουλος λειτουργεί υποστηρικτικά και συμβουλευτικά. Καταλυτικό ρόλο, στο στάδιο αυτό, παίζει η δι-

κτύωση και η σύνδεση του συμβούλου και του φορέα υποστηριζόμενης απασχόλησης με την τοπική αγορά εργασίας.

- Δέσμευση του εργοδότη. Σε αυτό το στάδιο γίνεται η επαφή με πιθανούς εργοδότες και εξετάζεται το κατά πόσο επιτυγχάνεται μια κατάλληλη αντιστοίχιση μεταξύ υποψήφιου εργαζόμενου και θέσης εργασίας, έτσι ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες του εργοδότη και του εργαζόμενου. Βασικά θέματα που διερευνώνται είναι: οι όροι και οι συνθήκες απασχόλησης, η ευαισθητοποίηση σε θέματα αναπηρίας, ζητήματα που αφορούν τη γνωστοποίηση της αναπηρίας στο εργασιακό περιβάλλον, οι ανάγκες υποστήριξης του εργαζόμενου και των εμπλεκόμενων στο εργασιακό πλαίσιο, η ανάγκη για εύλογες προσαρμογές, οι νομικές υποχρεώσεις και τα δικαιώματα του εργοδότη.
- Υποστήριξη εντός και εκτός θέσης εργασίας. Με την τοποθέτηση του ατόμου, ο σύμβουλος συνεχίζει να υποστηρίζει τον εργαζόμενο, τον εργοδότη και τους συναδέλφους. Στόχος είναι η ανεξαρτητοποίηση του ατόμου, η διατήρηση της θέσης εργασίας και η ουσιαστική του ένταξη στο εργασιακό πλαίσιο. Αυτό συνεπάγεται πως η παρεχόμενη από τον σύμβουλο υποστήριξη, σε βάθος χρόνου και με σεβασμό στις ανάγκες και τον βαθμό ετοιμότητας του ατόμου, θα πρέπει να ελαττωθεί και να αντικατασταθεί από ένα υποστηρικτικό πλαίσιο εντός του χώρου εργασίας. Αυτό, δε σημαίνει «εγκατά-

ληψη» του εργαζομένου. Αντίθετα, ο σύμβουλος δεσμεύεται στην παροχή συνεχούς υποστήριξης, χωρίς να δημιουργεί μια σχέση εξάρτησης με τον λήπτη, αλλά ενισχύοντας τον αυτοπροσδιορισμό και την αυτονομία του.

Η εντός θέσης υποστήριξη σχετίζεται με τα καθήκοντά της θέσης (π.χ. προσαρμογή στο χώρο εργασίας και στην εργασιακή κουλτούρα, ανάπτυξη αναγκαίων κοινωνικών δεξιοτήτων) ενώ η εκτός θέσης υποστήριξη, περιλαμβάνει τομείς που άπτονται της εργασιακής δραστηριότητας του ατόμου. Ενδεικτικά αναφέρονται οι διαπροσωπικές σχέσεις στον χώρο εργασίας, πρακτικά ζητήματα (π.χ. εμφάνιση, χρήση μέσων μεταφοράς κ.α.), ζητήματα που απασχολούν τον εργαζόμενο. Ταυτόχρονα, παρέχεται υποστήριξη στον εργοδότη και τους εργαζόμενους, για παράδειγμα με την ευαισθητοποίηση και τη συμβουλευτική για διαχείριση θεμάτων που μπορεί να προκύπτουν.

Το μοντέλο της Ατομικής Τοποθέτησης και Υποστήριξης. Στην επικράτηση της υποστηριζόμενης απασχόλησης, ενδεχομένως συνέβαλε η ανάπτυξη του μοντέλου της Ατομικής Τοποθέτησης και Υποστήριξης (Individual Placement and Support - IPS model) και η εμπειρική του τεκμηρίωση, μέσω τυχαιοποιημένων ελεγχόμενων δοκιμών (Drake & Bond, 2011).

Το μοντέλο εφαρμόστηκε από τους Becker και Drake (1994), ως μια μορφή υποστηριζόμενης απασχόλησης, προσαρμοσμένης στις ανάγκες των ατόμων με προβλήματα ψυχικής υγείας. Δεν αποτελούσε έναν εξειδικευμένο

τύπο παρέμβασης, αλλά ένα σύνολο αρχών με βασικότερες τις ακόλουθες (Becker & Drake, 2003· Bond, 2004):

1. απασχόληση στην ανοιχτή αγορά εργασίας,
2. μηδενικά κριτήρια αποκλεισμού για τα άτομα που επιθυμούν να εργαστούν,
3. ενσωμάτωση των υπηρεσιών επαγγελματικής αποκατάστασης και φροντίδας ψυχικής υγείας,
4. άμεση αναζήτηση θέσεων απασχόλησης,
5. σεβασμός στις προτιμήσεις των ληπτών,
6. αδιάλειπτη και εξατομικευμένη υποστήριξη,
7. συμβουλευτική σε θέματα πρόνοιας, και
8. επαγγελματική αξιολόγηση και ανάπτυξη.

Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της υποστηριζόμενης απασχόλησης, τα ερευνητικά πορίσματα υποστηρίζουν τη θετική επίδρασή της, στην εργασιακή ένταξη ατόμων με διάφορους τύπους αναπηρίας (Wehman, Chan, Ditchman & Kang, 2014). Από τη μετα-ανάλυση 29 τυχαιοποιημένων κλινικών δοκιμών και ανασκοπήσεων των Marshall και συν. (2014), προέκυψε πως τα εργασιακά αποτελέσματα ήταν σημαντικά βελτιωμένα για τους λήπτες υπηρεσιών υποστηριζόμενης απασχόλησης, συγκριτικά με λήπτες τυπικής επαγγελματικής αποκατάστασης, καθώς το ποσοστό απασχόλησής τους στην ανοιχτή αγορά εργασίας ήταν σχεδόν το διπλάσιο. Επιπλέον, απολάμβαναν υψηλότερους μισθούς, περισσότερες ώρες απασχόλησης, μικρότερη

αναμονή μέχρι την τοποθέτησή τους και περισσότερες εβδομάδες απασχόλησης ανά έτος.

## *2.2. Ο ρόλος του συμβούλου υποστηριζόμενης απασχόλησης*

Σύμφωνα με τη μεθοδολογία της υποστηριζόμενης απασχόλησης, ο σύμβουλος αναλαμβάνει να διευκολύνει τη μετάβαση του λήπτη στην αγορά εργασίας και να συμβάλει στη μακρόχρονη απασχόλησή του. Η προτεραιότητα της υποστηριζόμενης απασχόλησης για εξασφάλιση απρόσκοπτης υποστήριξης, συνδέεται με την αρμοδιότητα του συμβούλου να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό δίκτυο για τον εργαζόμενο, εντός του εργασιακού περιβάλλοντος.

Για την εξασφάλιση της συνεχούς υποστήριξης και της επιτυχούς ενσωμάτωσης του λήπτη στο εργασιακό περιβάλλον, ο σύμβουλος χρειάζεται να εργαστεί σε δύο επίπεδα. Μέσω της μέγιστης δυνατής εμπλοκής του λήπτη σε όλες τις διαδικασίες και δραστηριότητες, ο λήπτης αναπτύσσει δεξιότητες και χαρακτηριστικά που θα διευκολύνουν την ενσωμάτωσή του (π.χ. αναγνώριση προτιμήσεων και προσδοκιών, λήψη πρωτοβουλιών). Η μετάβαση στον χώρο εργασίας είναι αναγκαίο να συνοδεύεται από την εφαρμογή δραστηριοτήτων, προκειμένου ο νέος εργαζόμενος να κατανοήσει το εργασιακό περιβάλλον και το τι προσδοκάται από αυτόν, να συσχετιστεί με τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους του, να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες και να ξέρει πότε και σε ποιον θα απευθυνθεί για βοήθεια. Αναφορικά με το

εργασιακό πλαίσιο, απαιτείται η διαβεβαίωση και δέσμευση του συμβούλου για συνεχή επαφή και παροχή στήριξης στον εργοδότη ώστε καθίσταται αναγκαίο. Ταυτόχρονα, χρειάζεται η ενίσχυση του εργασιακού περιβάλλοντος με την παροχή εκπαίδευσης, βοήθειας και συμβουλευτικής, έτσι ώστε να μπορεί μακροχρόνια να εξασφαλίζει την κατάλληλη στήριξη στον εργαζόμενο με αναπηρία (Migliore, Cohen Hall, Butterworth & Winsor, 2010· Rogan, Banks & Herbein, 2003).

Κατά συνέπεια, η δημιουργία ενός κατάλληλου εργασιακού κλίματος και η επίτευξη της μακροχρόνιας απασχόλησης του λήπτη απαιτεί από τον σύμβουλο την ανάληψη πολλαπλών ρόλων. Ο σύμβουλος, κυρίως κατά τη διαδικασία της αναζήτησης και εύρεσης διαθέσιμων θέσεων εργασίας, χρειάζεται να αναλαμβάνει τον ρόλο του συνηγόρου, προκειμένου να υπερασπιστεί το δικαίωμα του λήπτη για εργασία και να διαθέτει δεξιότητες προώθησης και επικοινωνίας, προκειμένου να δημιουργήσει ένα δίκτυο εργοδοτών και να το επεκτείνει (Glover & Frounfelker, 2011). Επίσης, υιοθετεί τον ρόλο του διαμεσολαβητή· αναλαμβάνει να μεταφέρει την εργασιακή κουλτούρα, τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις του εργοδότη στον υποψήφιο εργαζόμενο και παράλληλα να του παρέχει την αναγκαία στήριξη και βοήθεια, ώστε να ανταπεξέλθει επιτυχώς σε αυτές (Whitley, Kostick & Bush, 2010). Τόσο για τον λήπτη όσο και για τον εργοδότη, λειτουργεί ως συνεργάτης που παρέχει κατάλληλη πληροφόρηση, εκπαίδευση και συμβουλευτική και συμ-

βάλλει στη διαχείριση των ανησυχιών τους (Glover & Frounfelker, 2013). Επομένως, ο σύμβουλος αποτελεί τον «συνδετικό κρίκο» μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, λειτουργεί ως συντονιστής και υποστηρικτής σε όλη τη διάρκεια της συνεργασίας, προκειμένου να επιφέρει τα επιθυμητά εργασιακά αποτελέσματα. Αυτό συνεπάγεται πως χρειάζεται να διαθέτει χαρακτηριστικά και δεξιότητες που τον καθιστούν επαρκή και αποτελεσματικό σε σχέση με τους ρόλους και τα καθήκοντά του.

Από τη βιβλιογραφία προκύπτει πως είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο σύμβουλος να πιστεύει στη δυνατότητα των ατόμων με αναπηρία να εργαστούν και να υπερασπίζεται τις βασικές αρχές και αξίες της υποστηριζόμενης απασχόλησης (Marshall, Rapp, Becker & Bond, 2008). Οι επαγγελματίες, ως μέλη μιας κοινωνίας που διατηρεί στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι στην παραγωγικότητα και τις ικανότητες των ατόμων με αναπηρία, ενδέχεται να διατηρούν πεποιθήσεις και αντιλήψεις που παρεμποδίζουν την επίτευξη της εργασιακής ένταξης. Οι στάσεις αυτές συνήθως δεν αντανakλώνται άμεσα σε επίπεδο συμπεριφοράς. Διακρίνονται όμως στην προτεραιότητα που ενδεχομένως δίνεται για θεραπεία και αποκατάσταση της υγείας και στο κατά πόσο βρίσκει εφαρμογή η αρχή του μηδενικού αποκλεισμού των ενδιαφερόμενων από τις υπηρεσίες υποστηριζόμενης απασχόλησης (Taskilaa και συν., 2014).

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των συμβούλων, προκύπτει πως οι περισσότεροι προέρχονται από τους

τομείς των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών. Ωστόσο, συχνά ως σύμβουλοι υποστηριζόμενης απασχόλησης εργάζονται και άτομα με εκπαίδευση στη διαχείριση ανθρωπίνων πόρων, το marketing και τη διοίκηση, κυρίως λόγω των γνώσεων και των δεξιοτήτων που διαθέτουν για τον κόσμο της εργασίας. Αυτό που σε κάθε περίπτωση κρίνεται αναγκαίο είναι η διαρκής κατάρτιση και ενημέρωση τους για τις εξελίξεις στον τομέα της υποστηριζόμενης απασχόλησης. Ο σύμβουλος χρειάζεται να διαθέτει γνώσεις σε θέματα εργασίας και απασχόλησης (π.χ. ανάγκες και χαρακτηριστικά της τοπικής αγοράς, νομικές ρυθμίσεις για την απασχόληση των ατόμων με αναπηρία, τους όρους και τις συνθήκες εργασίας), κοινωνικής πρόνοιας και θέματα που συνδέονται με τα προβλήματα υγείας και την αναπηρία (Marshall και συν., 2008). Ερευνητικά, φάνηκε πως τα καλύτερα εργασιακά αποτελέσματα δε συνδέονται με τις σπουδές του συμβούλου, αλλά με την εμπειρία του, με τη συχνότητα της επικοινωνίας του με τον λήπτη, τη δημιουργία και τη διατήρηση στενής επαφής με τον εργοδότη και τους προϊσταμένους του εργαζόμενου και τέλος με την επαφή του με την κοινότητα (Corbiere, Brouwers, Lanctot & van Weeghel, 2014' Taylor & Bond, 2014).

Επομένως, οι σύμβουλοι χρειάζεται να αναπτύσσουν χαρακτηριστικά και δεξιότητες και να λειτουργούν με τρόπο διευκολυντικό στη δημιουργία και διατήρηση των σχέσεων με τους εμπλεκόμενους. Στην έρευνα των Kostick, Whitley και Bush (2010) τονίστηκαν τρία βασικά χαρακτηριστικά που αντα-

νακλούσαν την πελατο-κεντρική προσέγγιση στη συνεργασία λήπτη- συμβούλου και καθιστούσαν τη σχέση τους αποτελεσματική: (α) η ικανότητα του συμβούλου να είναι ευέλικτος στην αντιμετώπιση των ανησυχιών και του άγχους, (β) η δυνατότητά του να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες του λήπτη και (γ) να διαπραγματεύεται μη ρεαλιστικές προσδοκίες που ενδεχομένως προκύπτουν.

Στην έρευνα των Whitley και συν. (2010), οι συμμετέχοντες σύμβουλοι επισημάναν χαρακτηριστικά που ανταποκρίνονταν στις γενικότερες απαιτήσεις του έργου τους. Ειδικότερα, ανέφεραν πως χρειάζεται να έχουν πάθος για τη δουλειά τους, επιμονή, θάρρος και ανθεκτικότητα, ώστε να μην καταβάλλονται από τις αντιξοότητες (π.χ. αρνητικές στάσεις περιβάλλοντος και εργοδοτών, αποτυχία άμεσης εύρεσης θέσεων). Η ικανότητά τους «να μπαίνουν στη θέση του άλλου» τους βοηθούσε να κατανοήσουν τις ανάγκες του λήπτη και του εργοδότη και να παρέχουν την κατάλληλη βοήθεια. Ο επαγγελματισμός και το ομαδικό πνεύμα ήταν στοιχεία απαραίτητα στη συνεργασία με τους λήπτες και τους εργοδότες, στην επικοινωνία τους με άλλους επαγγελματίες, φορείς παροχής υπηρεσιών και στην προσπάθεια διάδοσης των αρχών της υποστηριζόμενης απασχόλησης στην τοπική αγορά εργασίας και στην κοινότητα. Σε επίπεδο συμπεριφοράς, οι σύμβουλοι θεώρησαν σημαντική τη δραστηριοποίησή τους, για τη δημιουργία ενός δικτύου εργοδοτών και συνεργατών, την προβολή του φορέα και την ευαισθητοποίηση της κοινότητας.

Συνοπτικά, οι τομείς που ο σύμβουλος χρειάζεται να αναπτύξει σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και συμπεριφορών, προκειμένου να είναι επαρκής και αποτελεσματικός, είναι οι εξής (WASE, χ. ημ.): 1. καθοδήγηση και υποστήριξη του ατόμου με αναπηρία και από κοινού σχεδιασμός της επαγγελματικής σταδιοδρομίας, 2. επικοινωνία, 3. αναποτοχασμός των ενεργειών του, 4. μεθοδικότητα, 5. συνεργασία με δίκτυα και επαγγελματικά πλαίσια, 6. προγραμματισμός και οργάνωση, 7. διατήρηση κριτικής στάσης απέναντι στην επαγγελματική συμπεριφορά και τις δεξιότητές του ως επαγγελματία - σύμβουλος.

### 3. Επίλογος

Παρά τη θεσμική διασφάλιση του δικαιώματος στην απασχόληση, τα άτομα με αναπηρία βιώνουν τον αποκλεισμό από την αγορά εργασίας. Η έμπρακτη προώθηση του δικαιώματος αυτού αποκτά ιδιαίτερη σημασία καθώς, οι τρέχουσες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες αυξάνουν τον κίνδυνο της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Η υποστηριζόμενη απασχόληση αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο εργασιακής ένταξης, που διευκολύνει την μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ανοιχτή αγορά εργασίας και ως εκ τούτου συμβάλλει στην ανεξαρτησία, την αυτονομία και τη συμμετοχή τους

στην οικονομική και κοινωνική ζωή.

Στην Ελλάδα, είναι αναγκαία η θεσμοθέτηση της υποστηριζόμενης απασχόλησης, ώστε να εξασφαλίζεται επαρκής και σταθερή χρηματοδότηση για την εφαρμογή της. Αυτό θα συνέβαλε στη διάδοση της μεθόδου και κατά συνέπεια στην αύξηση των επωφελούμενων. Επιπλέον, θα επέτρεπε την υλοποίηση σταθερών προγραμμάτων κατάρτισης και ανάπτυξης δεξιοτήτων για τους συμβούλους υποστηριζόμενης απασχόλησης.

Γενικότερα, κρίνεται αναγκαία η ανάπτυξη πρωτοβουλιών εκπαίδευσης και κατάρτισης με στόχο τη μεγιστοποίηση της επάρκειας και της αποτελεσματικότητας των συμβούλων απασχόλησης, έτσι ώστε να παρέχονται οι βέλτιστες δυνατές υπηρεσίες. Ταυτόχρονα, προτείνεται η ανάληψη δράσεων ευαισθητοποίησης των επαγγελματιών υγείας στις αρχές της υποστηριζόμενης απασχόλησης, γεγονός που θα συνέβαλε στην παροχή συντονισμένων υπηρεσιών, στη συνέχεια της φροντίδας και τη μεγαλύτερη προσαρμογή των υπηρεσιών στις ανάγκες των εξυπηρετούμενων - ατόμων με αναπηρία.

Η ολοκλήρωση του άρθρου συγχρηματοδοτήθηκε μέσω του Έργου «Υποτροφίες ΙΚΥ» από πόρους του ΕΠ «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», του Ευρωπαϊκού Κοινοτικού Ταμείου (ΕΚΤ) του ΕΣΠΑ, 2007-2013.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- ANED, (2009). *Report on the employment of disabled people in European countries - Greece* [online]. Διαθέσιμο: <http://www.disability-europe.net/content/aned/media/EL%20Employment%20report.pdf>.
- ANED, (2014). *European semester country fiche on disability - Greece* [online]. Διαθέσιμο: <http://www.disability-europe.net/countries/greece>.
- Becker, M.D.R. & Drake, R.E. (1994). Individual placement and support: A community mental health center approach to vocational rehabilitation. *Community Mental Health Journal*, 30 (2), 193-206.
- Becker, M.D.R., & Drake, R.E. (2003). *A working life for people with severe mental illness*, New York, Oxford University Press.
- Bond, G.R. (2004). Supported employment: Evidence for an evidence-based practice. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 27 (4), 345-359.
- Cimera, R.E. (2011). Supported versus sheltered employment: Cumulative costs, hours worked and wages earned. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 35 (2), 85-92.
- Corbiere, M., Brouwers, E., Lanctot, N. & van Weeghel, J. (2014). Employment specialist competencies for supported employment programs. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 24 (3), 484-497.
- Daone L. & Ready, S.D. (2003). *Willing and disabled: Survey of UK employers*, London, Scope.
- Drake, R. E., McHugo, G. J., Becker, D. R., Anthony, W. A. & Clark, R. E. (1996). The New Hampshire study of supported employment for people with severe mental illness. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64 (2), 391-399.
- Drake, R.E. & Bond, G.R. (2011). IPS support employment: A 20-year update. *American Journal of Psychiatric Rehabilitation*, 14 (3), 155-164.
- Ελληνική Στατιστική Αρχή, (2015). *Έρευνα εργατικού δυναμικού: Α' Τρίμηνο 2015* [online]. Διαθέσιμο: [http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/BUCKET/A0101/PressReleases/A0101\\_SJO01\\_DT\\_QQ\\_01\\_2015\\_01\\_F\\_GR.pdf](http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/BUCKET/A0101/PressReleases/A0101_SJO01_DT_QQ_01_2015_01_F_GR.pdf)
- European Commission, (2004). *Active Labour Market Programmes for people with disabilities*, Brussels, European Union.
- European Commission, (2012). *Supported employment for people with disabilities in the EU and EFTA-EEA. Good practices and recommendations in support of a flexicurity approach*, Luxembourg, European Union.
- Eurostat, (2014a). *Labour market access. Disability statistics* [online]. Διαθέσιμο: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Disability\\_statistics\\_-\\_labour\\_market\\_access](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Disability_statistics_-_labour_market_access).
- Eurostat, (2014b). *Barriers to employment. Disability statistics* [online]. Διαθέσιμο: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Disability\\_statistics\\_-\\_barriers\\_to\\_employment](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Disability_statistics_-_barriers_to_employment).
- EUSE, (2010). *European Union of Supported Employment Toolkit* [online]. Διαθέσιμο: <http://www.euse.org/content/supported-employment-toolkit/EUSE-Toolkit-2010.pdf>.
- Glover, C.M. & Frounfelker, R.L. (2011). Competencies of employment specialists for effective job development. *American Journal of Psychiatric Rehabilitation*, 14 (3), 198-211.

- Glover, C. M. & Frounfelker, R. L. (2013). Competencies of more and less successful employment specialists. *Community Mental Health Journal*, 49 (3), 311-316.
- Howlin, P., Alcock, J. & Burkin C. (2005). An 8 year follow-up of a specialist supported employment for high-ability adults with autism or Asperger syndrome. *Autism*, 9 (5), 533-549.
- Kaye, H.S., Jans L.H. & Jones, E.C.(2011). Why don't employers hire and retain workers with disabilities? *Journal of Occupational Rehabilitation*, 21, 526-536.
- Kregel, J., & Dean, D.H. (2002). Sheltered vs. supported employment: A direct comparison of long-term earnings outcomes for individuals with cognitive disabilities, στο Kregel, J., Dean, D.H. & Wehman, P. (eds), *Achievements and challenges in employment services for people with disabilities: The longitudinal impact of workplace supports monograph*, σσ. 63-83. Διεύθυνση: <http://www.worksupport.com/resources/viewContent.cfm/154>.
- Kostick, K. M., Whitley, R. & Bush P. W. (2010). Client-centeredness in supported employment: Specialist and supervisor perspectives. *Journal of Mental Health*, 19 (6), 523-531.
- Marshall, T., Rapp, C. A., Becker, D. R. & Bond, G. R. (2008). Key factors for implementing supported employment. *Psychiatric Services*, 59 (8), 886-892.
- Migliore, A., Cohen Hall, A., Butterworth, J. & Winsor, J. (2010). What do employment specialists really do? A study on job development practices. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 35 (1-2), 15-23.
- Minis, M.A.H., Satink, T., Kinébanian, A., Engels, J. A., Heerkens, Y. F., van Engelen, B.G. & Nijhuis-van der Sanden, M.W. (2014). How persons with a neuromuscular disease perceive employment participation: A qualitative study. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 24 (1), 52-67.
- OECD, (2010). *Sickness, Disability and Work: Breaking the Barriers: A synthesis of findings across OECD Countries*, Paris, OECD Publishing.
- OECD (2015). *Economic policy reforms: Going for growth*, Paris, OECD Publishing
- Ottomanelli, L., Goetz, L.L., Suris, A., McGeough, C., Sinnott, P.L., Toscano, R., ... & Thomas, F.P. (2012). Effectiveness of supported employment for veterans with spinal cord injuries: results from a randomized multisite study. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 93 (5), 740-747.
- Rogan, P., Banks, B. & Herbein, M.H. (2003). Supported employment and workplace supports: A qualitative study. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 19, 5-18.
- Taskilaa, T., Steadmana, K., Gulliforda, J., Thomasa, R., Elstonb, R. & Bevana, S. (2014). Working with schizophrenia: Experts' views on barriers and pathways to employment and job retention. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 41, 29-44.
- Taylor, A.C. & Bond, G.R. (2014). Employment specialist competencies as predictors of employment outcomes. *Community Mental Health Journal*, 50 (1), 31-40.
- United Nations (2006). *The Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol* [online]. Διεύθυνση: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/con-voptprot-e.pdf>.
- Waghorn, G. and Lloyd, C. (2010). Employment and people with mental illness, στο Lloyd, C. (ed.), *Vocational Rehabilitation and Mental Health*, Oxford, John Wiley & Sons, σσ. 1-18.
- WASE. (χ.η.μ.). *Handbook Supported Employment* [online]. Διεύθυνση: <http://www.wase.net/handbookSE.pdf>

- Wehman, P., Kregel, J., Keyser-Marcus, L., Sherron-Targett, P., Campbell, L., West, M. & Cifu, D. X. (2003). Supported employment for persons with traumatic brain injury: A preliminary investigation of long-term follow-up costs and program efficiency. *Archives of Physical Medicine & Rehabilitation*, 84 (2), 192-196.
- Wehman, P., Chan, F., Ditchman, N. & Kang, H. J. (2014). Effect of supported employment on vocational rehabilitation outcomes of transition-age youth with intellectual and developmental disabilities: A case control study. *Intellectual & Developmental Disabilities*, 54 (4), 296-310.
- Whitley, R., Kostick, K.M. & Bush, P.W. (2010). Desirable characteristics and competencies of supported employment specialists: An empirically-grounded framework. *Administration & Policy in Mental Health & Mental Health Services Research*, 37 (6), 509-519.

*Γιώργος Γκλίνος\**

**ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ  
ΑΠΟ ΤΡΟΧΑΙΑ ΑΤΥΧΗΜΑΤΑ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ-  
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

Σε αυτή την εργασία επιχειρείται να εξεταστεί ο ιδιαίτερος ρόλος της συμβουλευτικής - επαγγελματικού προσανατολισμού στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν για τα άτομα με αναπηρία από τροχαία ατυχήματα και ειδικότερα όσον αφορά την ένταξη τους στην παραγωγική διαδικασία. Η επανένταξη των ατόμων αυτών στην αγορά εργασίας κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική προκειμένου να επανακτήσουν ένα ρυθμό ζωής από τον οποίο θα παίρνουν ικανοποίηση μέσω της εργασίας και θα νιώθουν ότι είναι κοινωνικά χρήσιμοι.

*George Glinos\**

**VOCATIONAL REHABILITATION OF DISABLED FROM TRAFFIC  
ACCIDENTS AND THE ROLE OF THE CONSULTATION**

In this paper we attempt to examine the specific role of career counseling to deal with the problems that arise for people with disabilities from traffic accidents, as well as their integration into the production process. Their reintegration into the labour market is seen as particularly important for them, in order to regain a rhythm of life which will provide them with satisfaction through work and make them feel that they are socially useful.

**Εισαγωγή**

Ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα της σημερινής Ελληνικής πραγματικότητας είναι τα τροχαία ατυχήματα και οι βαρύτατες συνέπειές τους. Την τελευταία 20ετία το πρόβλημα αυτό έχει

πάρει τεράστιες διαστάσεις αφού παρουσιάζει πλέον μια σταθεροποίηση όσον αφορά τα θύματα που προκαλεί.

Αυτό που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι παρά τις σοβαρότατες συνέπειες που προκαλούνται από τα τροχαία ατυχήματα, χιλιά-

\* Ο Γ.Γ. είναι Κοινωνικός Λειτουργός, Προϊστάμενος ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Λακωνίας – τηλ: 6978522708, geoglinos@yahoo.gr

δες άνθρωποι χάνονται ετησίως και πολλοί περισσότεροι μένουν ανάπηροι, τόσο η κοινή γνώμη όσο και η πολιτεία, δε δείχνουν να έχουν ευαισθητοποιηθεί και να έχουν την πρόθεση να παρέμβουν ώστε να αντιμετωπιστεί η κατάσταση.

Η συμβουλευτική και ο προσανατολισμός μπορούν να παίξουν ένα ιδιαίτερα υποστηρικτικό ρόλο τόσο στην αποκατάσταση κατά την θεραπεία του ατόμου που υπέστη την αναπηρία όσο και στην οργάνωση της επαγγελματικής αποκατάσταση του ατόμου με αναπηρία, που συχνά απαιτεί την επανεκπαίδευση του ατόμου και την απόκτηση νέων δεξιοτήτων προκειμένου να ενταχθεί στην αγορά εργασίας.

### **Τροχαία ατυχήματα - Μορφές των Κινητικών Αναπηριών και αποκατάσταση**

Τα τροχαία ατυχήματα προκαλούν μεγάλο αριθμό αναπηριών, αφού 11 στους 17 ανάπηρους ενήλικες αναφέρει αναπηρία λόγω τροχαίου ατυχήματος. Το πρόβλημα αυτό παίρνει μεγαλύτερες διαστάσεις αν αναλογιστεί κανείς ότι μεγάλος αριθμός από τα θύματα των τροχαίων ατυχημάτων είναι νέοι άνθρωποι οι οποίοι αποκτούν αναπηρίες. Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης βομβαρδίζουν καθημερινά την κοινή γνώμη με ειδήσεις και περιγραφές που σοκάρουν περιγράφοντας τα νέα από «το πολεμικό μέτωπο της ασφάλτου». Στη χώρα μας κάθε πέντε ώρες ένας άνθρωπος χάνει τη ζωή του σε τροχαίο ατύχημα, 2.000 άνθρωποι

σκοτώνονται από τροχαία ατυχήματα το χρόνο, ενώ 32.000 τραυματίζονται σοβαρά ή ελαφρά το χρόνο.

Μία γενική διαπίστωση είναι ότι ο ανθρώπινος παράγοντας είναι καθοριστικός στο να γίνει ένα τροχαίο ατύχημα. Η διεύθυνση τροχαίας διαπίστωσε ότι, αν οι Έλληνες οδηγοί φορούσαν ζώνη ασφαλείας και δεν έπιναν, θα είχαμε 25% λιγότερους νεκρούς από την χρήση ζώνης και 43% λιγότερους νεκρούς από τη μη λήψη αλκοολούχων ποτών. Αυτό μεταφράζεται σε 1.250 λιγότερους νεκρούς το χρόνο από τροχαία ατυχήματα.

Σύμφωνα με την τροχαία το 50% των τροχαίων ατυχημάτων συμβαίνει στην περιοχή της πρωτεύουσας, ενώ ο δρόμοι με τη μεγαλύτερη συχνότητα ατυχημάτων κατά τα έτη 1972-1993 είναι η Πατησίων με 3.375 τροχαία, η Συγγρού 3.038, η Βασ. Σοφίας 2.074, Πειραιώς 1.892, Λιοσίων 1.611, Αχαρνών 1.376, Β. Κωνσταντίνου 1.099, Πανεπιστημίου 1.041, Μεσογείων 897, Βουλιαγμένης 788, Αμαλίας 725, Μιχαλακοπούλου 699, Σταδίου 592.

Οι ηλικίες που πλήττονται κυρίως από τα τροχαία ατυχήματα είναι άτομα νεαρής ηλικίας. Αυτό έχει ως συνέπεια να δημιουργούνται τεράστια προβλήματα κυρίως κοινωνικά και οικονομικά. Το κόστος από τα τροχαία ατυχήματα υπολογίζεται περίπου στο 2% του ακαθάριστου εθνικού προϊόντος (Α.Ε.Π.). Το σημαντικό είναι ότι αφού πρόκειται για νέους ανθρώπους το κόστος νοσηλείας και αποκατάστασης και η απώλεια της ανθρώπινης ζωής έχει αρνητικές επιπτώσεις στην εθνική οικονομία.

Από τη στιγμή που συμβεί ένα τροχαίο ατύχημα και μείνει ένας άνθρωπος ανάπηρος, αυτόματα υπάρχουν αλυσιδωτές συνέπειες στο όλο σύστημα που περιβάλλει αυτό τον άνθρωπο. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε ότι εξαιτίας των πολλών και σοβαρών τροχαίων ατυχημάτων που συμβαίνουν στη χώρα μας, τα έξοδα για την ασφαλιστική κάλυψη των τροχοφόρων είναι πλέον υπέρογκα, αυτό συμβαίνει γιατί οι ασφαλιστικές εταιρίες είναι υποχρεωμένες να καταβάλουν στα θύματα των τροχαίων ατυχημάτων μεγάλες αποζημιώσεις. Έτσι προκειμένου να καλύψουν τα έξοδά τους καταφεύγουν στην αύξηση των ασφαλίσεων.

Το πρόβλημα των τροχαίων ατυχημάτων και των συνεπειών τους είναι τεράστιο, γιατί αφορά κυρίως νέους ανθρώπους οι οποίοι αποκτούν συχνά μόνιμες αναπηρίες. Οι μορφές των αναπηριών που προκαλούνται από ένα τροχαίο ατύχημα είναι:

- α. Ακρωτηριασμός,
- β. Παραπληγία,
- γ. Τετραπληγία,
- δ. Ημιπληγία,
- ε. Διατομική παράλυση.

Ο αγώνας της αποκατάστασης είναι μακρύς και δύσκολος και για να φτάσει κανείς ως το τέλος πρέπει να γνωρίζει τη διαδρομή και να τη διατρέξει κοπιάζοντας. Η βασικότερη επιδίωξη είναι ο άνθρωπος να καταφέρει να αυτοεξυπηρετείται. Αυτό είναι καθοριστικό για να επανακτήσει το άτομο την αξιοπρέπειά του και την αυτοεκτίμησή του.

Οι στόχοι των προγραμμάτων αποκατάστασης είναι:

1. Η εξάλειψη της φυσικής αναπηρίας.
2. Σε περίπτωση που ο πρώτος στόχος δεν είναι εφικτός, τότε γίνεται προσπάθεια για τον περιορισμό της φυσικής αναπηρίας.
3. Να απαλύνει τον ασθενή από τα ενοχλήματα που του έχει συσσωρεύσει η αναπηρία.
4. Να αποτρέψει ή ελαχιστοποιήσει μερικές επιπλοκές, (π.χ. δυσκαμψίες, κατακλίσεις, ουρολοιμώξεις, κ.τ.λ.).
5. Να ενισχύσει τη λειτουργική ικανότητα των προσβλημένων μυϊκών ομάδων ή αυτών που έχουν απομείνει άθικτες.
6. Να αυτοεξυπηρετείται (πλύσιμο, μετακινήσεις, οδήγηση αυτοκινήτου), και το βασικότερο να συνειδητοποιήσει ότι οι συνθήκες κάτω από τις οποίες θα ζήσει έχουν τροποποιηθεί με αποτέλεσμα να πρέπει να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα.

Οι πιο πάνω στόχοι για να υλοποιηθούν χρειάζεται να συνεργαστούν τα μέλη μια ομάδας ειδικών που αποτελείται από:

- Το Άτομο με ειδικές ανάγκες
- Το Φυσίατρο
- Γιατροί άλλων ειδικοτήτων ως σύμβουλοι
- Νοσηλεύτρια/τη αποκατάστασης
- Φυσιοθεραπευτή/τρια
- Εργοθεραπευτή/τρια
- Κοινωνικό Λειτουργό
- Σύμβουλο
- Ψυχολόγο
- Ορθοπαιδικό τεχνίτη (ειδικός κατασκευαστής)

- Η οικογένεια
- Η κοινότητα

## **Η ψυχολογία του ατόμου μετά το ατύχημα**

Οι περισσότεροι άνθρωποι αντιμετωπίζουν την αναπηρία με παρόμοιο τρόπο που αντιμετωπίζουν και τον θάνατο. Η κατάσταση επιδεινώνεται όταν η αναπηρία είναι πολύ βαριά και το άτομο εξαρτάται απόλυτα από τη φροντίδα των άλλων. Μετά το τροχαίο ατύχημα έχουμε έναν άνθρωπο όπου ξαφνικά από υγιής και αρτιμελής αποκτά κάποια αναπηρία, πρόκειται για ένα μεγάλο πλήγμα τόσο για το άτομο όσο και για το οικογενειακό του περιβάλλον. Η αναπηρία παίρνει διαφορετικές διαστάσεις στον κάθε άνθρωπο, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου. Κάθε ανάπηρο άτομο έχει το δικό του τρόπο προσαρμογής στην αναπηρία του και στην κοινωνία.

Κατά τη διάρκεια της φυσικής αποκατάστασης θα φανούν οι ιδιαιτερότητες του ατόμου, η ψυχολογία του, η θέλησή του αλλά και κατά πόσο υποστηρίζεται από το οικογενειακό του περιβάλλον. Σε γενικές γραμμές η αποκατάσταση είναι καλύτερη όταν το άτομο που αποκτά κάποια αναπηρία βρίσκεται σε μικρή ηλικία. Για παράδειγμα ένα παιδί που αποκτά μια αναπηρία μπορεί πιο εύκολα να προσαρμοστεί στη νέα κατάσταση από ότι ένας ενήλικας ο οποίος περνά πολύ πιο έντονα τη φάση του προσωπικού πένθους. Σε γενικές γραμμές τα

άτομα που αποκτούν κάποια αναπηρία περνούν από τα πιο κάτω στάδια:

α. Στάδιο shock, β. στάδιο άρνησης, γ. στάδιο θυμού, δ. στάδιο κατάθλιψης, ε. αντίδραση έναντι στην ανεξαρτητοποίηση, στ. Στάδιο αποδοχής:

## **Ο ρόλος της επαγγελματικής συμβουλευτικής στη διαδικασία της αποκατάστασης**

Ο άνθρωπος που ξαφνικά βρίσκεται στο νοσοκομείο, μετά το τροχαίο ατύχημα, όντας βαριά τραυματισμένος αρχίζει έναν μεγάλο αγώνα για να αποκαταστήσει όσο το δυνατό γίνεται την υγεία του. Βασικός παράγοντας για να μπορέσει το άτομο να μπει στη διαδικασία της ενεργητικής του εμπλοκής στη διαδικασία της αποκατάστασης, είναι τόσο ο ίδιος όσο και το οικογενειακό του περιβάλλον να βρίσκονται σε συναισθηματική κατάσταση τέτοια που να νιώθουν δυνατόι και ότι έχουν συμπαράσταση.

Τα βήματα του συμβούλου είναι να ενημερωθεί για το ιστορικό του ασθενούς και για τις λεπτομέρειες των συνθηκών ζωής του πριν το ατύχημα. Μετά τις πρώτες επαφές με τον ασθενή και το περιβάλλον του, αλλά και με την υπόλοιπη ομάδα αποκατάστασης γίνεται η αξιολόγηση και η εκτίμηση της κατάστασης του θεραπευόμενου. Στη συνέχεια σχεδιάζεται το πλάνο εργασίας με τις προτεραιότητες και τους στόχους που μπαίνουν, τόσο με τον ασθενή όσο και με την οικογένειά του.

Προκειμένου ο σύμβουλος να μπο-

ρέσει να είναι αποτελεσματικός και ουσιαστικός στην δουλειά του πρέπει να έχει κάποιες αξίες, όπως:

- Ο σεβασμός για τους ανθρώπους θεωρείται ως κεντρική αξία από την οποία προέρχονται όλες οι άλλες αξίες. Όλοι οι άνθρωποι είναι αξιόλογοι και σπουδαίοι, περισσότερο από κάποιες ιδιαίτερες λειτουργίες που αναλαμβάνουν για άλλους ή ρόλους που εκτελούν.
  - Ο άνθρωπος είναι ένα κοινωνικό ζώο και εξαρτάται από άλλους για να αντλήσει ικανοποίηση. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη αυτός που ζει μόνος του είναι η ζωή ή Θεός.
  - Η πίστη στην ανθρώπινη ικανότητα για αλλαγή, ανάπτυξη και εξέλιξη. Δεν έχει σημασία κατά πόσο ανάπηρο είναι ένα άτομο ή πόσο τραυματικές εμπειρίες έχει αντιμετωπίσει. Ο άνθρωπος είναι ικανός να αλλάξει τις περιστάσεις γύρω του και να ξεπεράσει τις δυσκολίες καθώς και να κάνει σημαντικά βήματα, προσωπικά και μέσα στην κοινωνία, να φτάσει σε ένα υψηλό επίπεδο ικανοποίησης και λειτουργικότητας.
  - Το άτομο έχει την ευθύνη για να πάρει αποφάσεις και κανείς άλλος δεν μπορεί να αποφασίζει για αυτόν, ο ίδιος προσδιορίζει την κατεύθυνση προς την οποία θα κινηθεί. Ο σύμβουλος του συμπαραστέκεται σε αυτή την πορεία και οριοθετεί το ρόλο του και τις παρεμβάσεις του ως εκεί που δεν καταστρατηγεί την ελευθερία για αυτοδιάθεση του ατόμου.
- Τις αξίες αυτές πρέπει να ενστερ-

νίζονται όχι μόνο οι σύμβουλοι, αλλά όλα τα μέλη της θεραπευτικής ομάδας που δουλεύει στην αποκατάσταση των κινητικά αναπήρων.

### **Δεξιότητες συμβουλευτικής-προσανατολισμού**

Ο σύμβουλος που δουλεύει με ανθρώπους και τις οικογένειές τους, που βρίσκονται στο στάδιο της θεραπείας, έχει ως προτεραιότητα τη διαμεσολάβηση και τη διευκόλυνση στην επικοινωνία ανάμεσα στους γιατρούς και τον ασθενή. Ο σύμβουλος παροτρύνει, εξηγεί και εμπνέει τον ασθενή ώστε να είναι συνεργάσιμος και συνεπής στο θεραπευτικό πρόγραμμα που ακολουθεί.

Ο σύμβουλος που εργάζεται σε αυτό το χώρο της αποκατάστασης κινητικά αναπήρων, πρέπει να έχει γνώσεις ενός μεγάλου φάσματος των ιατρικών καταστάσεων, ιατρικών όρων. Πρέπει να έχει κάποια εξοικείωση με την ιατρική γνώση μιας κινητικής αναπηρίας, αλλά και με όλους τους κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες που συνδέονται με αυτή τη συγκεκριμένη αναπηρία, καθώς και να έχει γνώση των πηγών βοήθειας που μπορούν να στηρίξουν τον ασθενή.

Πρέπει να έχει ο σύμβουλος δεξιότητα στη συνεργασία με άτομα που αντιμετωπίζουν απώλεια της κινητικότητάς τους. Πρέπει να συμπαρασταθεί στον ασθενή, να στηρίξει το άτομο να δει την πραγματικότητα και τις συνέπειές της τόσο για τους ίδιους όσο και

για τους οικείους του. Είναι σημαντικό ο σύμβουλος να γνωρίζει τι μπορεί να προσφέρει και να έχει σιγουριά για τις υπηρεσίες που προσφέρει. Ειδικότερα πρέπει να γνωρίζει το ρόλο του μέσα στην ομάδα αποκατάστασης, να είναι συνεργάσιμος και να κατανοεί τη συνεισφορά των συναδέλφων του των άλλων ειδικοτήτων.

Ο σύμβουλος αποτελεί τον ενδιάμεσο κρίκο μεταξύ κέντρου αποκατάστασης και οικογένειας του θεραπευμένου. Επιδιώκει την ομαλή ενσωμάτωσή του στο οικογενειακό του περιβάλλον. Τα κέντρα Φυσικής Αποκατάστασης είναι χώροι οι οποίοι λειτουργούν με το δικό τους δυναμικό, με αυταρχικούς κανόνες (άγραφους συχνά). Για να είναι ικανοποιητική η δουλειά του συμβούλου με τον ασθενή, χρειάζεται εξοικείωσή του με το ίδρυμα και όχι σύγκρουση, καθώς και ικανότητα να κινείται σε μια λεπτή διαχωριστική γραμμή, έτσι ώστε να μην αφομοιωθεί από τους μηχανισμούς του ιδρύματος, (εάν διαφωνεί με αυτούς), αλλά να βλέπει τα προβλήματα που υπάρχουν εξαιτίας της λειτουργίας του ιδρύματος και να παρεμβαίνει ώστε να μην υπάρχουν δυσμενείς επιδράσεις στον ασθενή.

Ο σύμβουλος πρέπει να έχει ευελιξία, αυτοπεποίθηση και ικανότητα τήρησης των δικών του ορίων, χωρίς να εμπλέκεται συναισθηματικά σε βαθμό που να ταυτίζεται με το πρόβλημα και το άτομο.

Για τη σωστότερη παρέμβασή του ο σύμβουλος πρέπει να έχει πληροφορίες και γνώση τόσο για τις ακριβείς συνθήκες των όσων έχουν συμβεί,

(πως έγινε το ατύχημα, τα ιατρικά θέματα που βρίσκονται σε εξέλιξη, όσο και τις ιδιαίτερες συνθήκες κάτω από τις οποίες ζούσε μέχρι τότε το άτομο, δηλ. κοινωνικές συνθήκες, μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο, πολιτιστικά πρότυπα). Η γνώση της πορείας της υγείας του ασθενούς είναι σημαντική γιατί αυτή επηρεάζει και την ψυχολογική του κατάσταση.

Ο σύμβουλος που δουλεύει με ασθενείς μπορεί να αισθάνεται παρόμοια συναισθήματα με αυτούς, όπως αποφυγή, απώλεια, μελαγχολία, ανησυχία, άγχος, πίεση, ματαιώση, επιθυμία να διορθώσουν τα πράγματα, παθητικότητα, ανταγωνισμός με το υπόλοιπο προσωπικό, δυσφορία αν ο ρόλος της συμβουλευτικής υποτιμάται σε σχέση με τις υπόλοιπες ειδικότητες της ομάδας αποκατάστασης.

Στην τελική φάση της αποκατάστασης ο σύμβουλος θα ενημερώσει την οικογένεια και τον θεραπευόμενο για τα επόμενα βήματα που θα κάνει αφού φύγει από το κέντρο αποκατάστασης. Η προσπάθεια εστιάζεται στον προσανατολισμό του ασθενούς ώστε να εκπαιδευτεί και να ενταχθεί στην αγορά εργασίας, σε θέση που να του επιτρέπουν οι κινητικές του δυνατότητες να είναι παραγωγικός. Ο τελικός στόχος είναι η αποφυγή της περιθωριοποίησης του ατόμου με ειδικές ανάγκες και η διευκόλυνση της καθημερινής του ζωής.

Τα τελευταία χρόνια προς αυτή την κατεύθυνση έχουν ληφθεί μέτρα που αποβλέπουν στην κοινωνικοοικονομική ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, τέτοια μέτρα είναι:

- Διακίνηση στην ελεύθερη αγορά εργασίας στο Δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, Ν. 1648\86-σύστημα ποσόστωσης.
  - Οικονομική ενίσχυση με τη μορφή επιδομάτων
  - Προγράμματα ημερήσιας απασχόλησης
  - Επαγγελματική κατάρτιση, (Ν. 1566/85)
  - Επιδοτούμενη απασχόληση, αυτοαπασχόληση, εργονομική διευθέτηση του εργασιακού χώρου, (Ο.Α.Ε.Δ.)
  - Έργα προσπελασιμότητας σε Δήμους, υπηρεσίες, για την ελεύθερη διακίνηση των κινητικά αναπήρων.
- Η ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου στην αποδοχή του κινητικά ανάπηρου ατόμου ως ισότιμο και ενεργό μέλος της κοινότητας αποτελεί μέρος της δουλειάς της συμβουλευτικής. Βασική προϋπόθεση για να γίνει αυτό είναι ο ίδιος ο σύμβουλος να έχει την πεποίθηση ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι ισότιμα μέλη της κοινωνίας. Πρέπει να έχει αποβάλει τις προκαταλήψεις που ενδεχομένως έχει ως αποτέλεσμα της κακής του διαπαιδαγώγησης πάνω σε αυτό το θέμα. Ο καλύτερος τρόπος για να δείξει ο σύμβουλος σε ένα άτομο με ειδικές ανάγκες ότι είναι ισότιμο μέλος της κοινωνίας είναι με τη συμπεριφορά του να κάνει τα άτομα αυτά να νιώθουν άνετα και να τους περνά το μήνυμα ότι τους βλέπει ως ίσους με αυτόν.
- Επίσης ο ρόλος της συμβουλευτικής είναι να ευαισθητοποιήσει το κοινωνικό σύνολο σε θέματα που αφορούν την

αποδοχή των Α.μ.Ε.Α. Γεγονός είναι πως η κοινωνία δεν αποδέχεται ότι δε γνωρίζει γιατί της προκαλεί φόβο ή και αμηχανία. Η καθημερινή επαφή των Α.μ.Ε.Α. με την κοινωνία είναι ο καλύτερος τρόπος αυτά τα άτομα να κερδίσουν τη θέση που τους αξίζει και δικαιούνται στην κοινωνία. Η απομόνωσή τους, η εισαγωγή τους σε ιδρύματα, τα εμπόδια στην προσπελασιμότητα σε δημόσιους χώρους ή στην εκπαίδευση, είναι παράγοντες που περιθωριοποιούν τα Α.μ.Ε.Α.

### **Επαγγελματική αποκατάσταση ατόμων με αναπηρία από τροχαία ατυχήματα**

Η επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση κινητικά αναπήρων μετά από τροχαία ατυχήματα, είναι καθοριστική για την αποκατάσταση της ψυχικής υγείας των ατόμων αυτών, που διαταράσσεται μετά το ατύχημα. Εδώ πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι πρόκειται για άτομα που η αναπηρία μπαίνει ξαφνικά και με βίαιο τρόπο στη ζωή τους και τους ανατρέπει τα σχέδια και τον προγραμματισμό που είχαν. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να αναπροσαρμόσουν το σχέδιο ζωής που είχαν, σημαίνει ματαίωση των ονείρων που έκαναν και επίσης σημαίνει ότι μετά την αναπηρία οι γύρω τους φέρονται τελείως διαφορετικά από πριν.

Τα τελευταία χρόνια η στάση και η φιλοσοφία της πολιτείας απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες έχει αλλάξει. Η λογική που ήθελε το Α.μ.Ε.Α.

στο περιθώριο δίνοντάς του κάποια επιδότηση έχει αλλάξει και δίνει τη θέση της σε μια άλλη πρακτική που θέλει το Α.μ.Ε.Α. να είναι εργαζόμενος και φορολογούμενος πολίτης. Προτεραιότητα δίνεται όχι στην παροχή οικονομικών πόρων στο άτομο, αλλά στη δημιουργία συνθηκών που θα του δίνουν ευκαιρίες να εκπαιδευτεί, να εργαστεί και να ενταχθεί στην κοινωνία.

Πλέον η αντίληψη ότι τα άτομα με αναπηρίες είναι ανίκανα να εργαστούν, ή είναι αντιπαραγωγικά, έχει καταρρεύσει από τη στιγμή που αυτά τα άτομα όταν τους δόθηκε η ευκαιρία έδειξαν στην πράξη ότι μπορούν να είναι εξίσου παραγωγικά ή και περισσότερο παραγωγικά με τους θεωρούμενους ως φυσιολογικούς ανθρώπους. Τα Α.μ.Ε.Α. δε φοβούνται τη σύγκριση όταν έχουν ίσες ευκαιρίες και τους προσφέρονται όσα και στους υπόλοιπους ανθρώπους. Πλέον τα άτομα με αναπηρίες από παθητικοί δέντες ρύθμισης της τύχης τους, έχουν αρχίσει να μετατρέπονται σε ενεργητικούς και διεκδικητικούς πολίτες και ορίζουν με τη στάση τους τη θέση τους στην κοινωνία.

Τα άτομα με κινητικές αναπηρίες έμειναν έξω από την παραγωγική διαδικασία με αποτέλεσμα να γίνουν εξαρτώμενα άτομα και να δημιουργηθεί η εντύπωση ότι δεν είναι ικανά να εργαστούν. Αυτή η νοοτροπία έχει περάσει πλέον και πρέπει να αλλάξει, κάτι που απαιτεί χρόνο και προσπάθεια.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση ορίζει την αποκατάσταση των ατόμων με αναπη-

ρία: «ως υποβοηθήσή τους ώστε να μπορέσουν να ζήσουν μια κανονική και ανεξάρτητη ζωή, απόλυτα ενταγμένη στην κοινωνία, ανεξαρτήτως από την ηλικία και το είδος της αναπηρίας τους».

Η επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρίες είναι εξαιρετικά δύσκολη στην ελεύθερη αγορά εργασίας. Σήμερα δυσκολεύονται να βρουν εργασία άτομα που δεν έχουν προβλήματα αρτιμέλειας ή κάποια άλλη αναπηρία, οπότε καταλαβαίνουμε ότι είναι δύσκολη υπόθεση η εξεύρεση εργασίας. Βασικότερα εμπόδια στην εξεύρεση εργασίας για ένα άτομο με αναπηρία είναι η κοινωνική προκατάληψη, η έλλειψη εμπιστοσύνης, τα λεγόμενα ψυχολογικά εμπόδια, καθώς και τα φυσικά εμπόδια που έχουν να κάνουν με την προσπελασιμότητα και τα προβλήματα μετακίνησης του αναπήρου ατόμου. Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ελεύθερη αγορά εργασίας βρίσκεται ακόμη πολύ πίσω. Εκεί που τα πράγματα είναι καλύτερα είναι στο Δημόσιο τομέα όπου με νομοθετική ρύθμιση υπάρχει ποσοστό επί των προσλήψεων που αφορά Α.μ.Ε.Α.

Για τον άνθρωπο με αναπηρία η δυνατότητα να εργαστεί δεν είναι μόνο λύση στο βιοποριστικό του πρόβλημα, αποκτά ιδιαίτερη σημασία ως παράγοντας ολοκλήρωσης και εξέλιξης του ατόμου. Ο αποκλεισμός από την αγορά εργασίας σημαίνει για το άτομο με αναπηρία τη στέρηση του δικαιώματος να είναι δημιουργικός, να εκφράζεται, να επικοινωνεί και να παίρνει ικανοποίηση.

Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο δικαίωμα των Α.μ.Ε.Α. να εργαστούν, στην εκπαίδευση και κατάρτισή τους, στην επαγγελματική τους αποκατάσταση και στο ρόλο του Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.), όπως επίσης γίνεται αναφορά σε άλλους φορείς αλλά και σε άλλες χώρες.

## **Η σημασία της επαγγελματικής αποκατάστασης**

Τον 20ο αιώνα οι ανθρωπιστικές επιστήμες με την ανάπτυξή τους, ώθησαν την κοινωνία να στρέψει την προσοχή προς όλα τα μέλη της και ειδικότερα προς τα άτομα που για πολλά χρόνια είχε στο περιθώριο. Η κοινωνία έχει αλλάξει στάση απέναντι στο διαφορετικό και έχει θεσπίσει αρχές οι οποίες διέπουν αυτή τη σχέση.

Η κοινωνική πολιτική για την προστασία των ατόμων με ειδικές ανάγκες οριοθετείται από τις πιο κάτω αρχές:

- Στα άτομα με ειδικές ανάγκες πρέπει να παρέχονται ίσες ευκαιρίες για μόρφωση, επαγγελματική κατάρτιση, εργασία και κοινωνική συμμετοχή.
- Η προστασία των ατόμων με ειδικές ανάγκες αποτελεί πρωταρχική αλλά όχι αποκλειστική υποχρέωση του Κράτους.
- Οι κοινωνικοί φορείς όπως η εκκλησία, Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης, ιδρύματα ιδιωτικής πρωτοβουλίας, έχουν την υποχρέωση παροχής κάθε δυνατής βοή-

θειας για την κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων αυτών.

- Βασικό μέλημα της Πολιτείας είναι η παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης και αποκατάστασης στα άτομα αυτά.
- Τα άτομα με ειδικές ανάγκες έχουν δικαιώματα συμμετοχής στην κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτιστική ζωή της χώρας.

Οι πιο πάνω αρχές υπαγορεύονται από το νόμο 1648/2.10.86 1 περί προστασίας πολεμιστών, αναπήρων, θυμάτων πολέμου και μειονεκτούντων ατόμων. Στο νόμο αυτό στο άρθρο 2, παράγραφος 1 και 2, αναφέρεται ότι «επιχειρήσεις που απασχολούν προσωπικό πάνω από 50 άτομα υποχρεούνται να προσλάβουν σε ποσοστό 7% άτομα με ειδικές ανάγκες με την ίδια υπαλληλική σχέση με τα υγιή άτομα».

Στο άρθρο 3, αναφέρεται, η πρόσληψή τους στο Δημόσιο τομέα και στους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Στο άρθρο 5, δίνονται κίνητρα στους εργοδότες μέσω επιχορηγήσεων κ.τ.λ. για την πρόσληψη των ατόμων αυτών καθώς και για την εργονομική διευθέτηση του χώρου απασχόλησής τους. Το πρώτο νομοθέτημα για την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, είναι ο νόμος 2765/54, «Περί διευκολύνσεων δια την πώληση των προϊόντων των εργαζομένων τυφλών» και ακολουθεί η σύσταση του Εθνικού Ιδρύματος Αποκατάστασης Αναπήρων το 1961.

Ένα πολύ σημαντικό νομοθέτημα ήταν ο Νόμος 963/79 «Περί επαγγελματικής αποκατάστασης αναπήρων»,

όπως συμπληρώθηκε αργότερα με το άρθρο 4 του Ν. 1000/79. Με τον ανωτέρω νόμο, για πρώτη φορά στη χώρα μας, τέθηκε σε εφαρμογή ένα νέο πρόγραμμα που αποσκοπούσε στην επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και στην κοινωνική τους ένταξη. Αυτός ο νόμος καταργήθηκε και αντικαταστάθηκε από τον 1648/86 που είναι, αργότερος, πιο σύγχρονος και αποτελεσματικότερος. Λόγω των σοβαρών δυσκολιών που παρουσιάζει η επαγγελματική αποκατάσταση των Α.μ.Ε.Α. στην ελεύθερη αγορά εργασίας, εκδόθηκε και εφαρμόζεται ο παραπάνω νόμος, που προβλέπει αναγκαστικές τοποθετήσεις σε θέσεις τόσο του Δημοσίου όσο και του ιδιωτικού φορέα.

Οι ρυθμίσεις του νόμου, παρά τις όποιες αδυναμίες που έχει, έδωσαν σημαντική ώθηση στην προσπάθεια για ένταξη των Α.μ.Ε.Α. στην αγορά εργασίας. Υπολογίζεται ότι με την εφαρμογή των πιο πάνω νόμων έχουν διοριστεί σε θέσεις του ιδιωτικού και Δημοσίου τομέα περισσότερα από 4.000 άτομα με αναπηρίες.

Τα εργαζόμενα άτομα με αναπηρίες μπορούν να διατηρήσουν την ασφαλιστική κάλυψη των γονέων τους, ή να επανακτήσουν αυτή αν διακόψουν την εργασία τους. Με τις ρυθμίσεις αυτές δίνονται κίνητρα στα άτομα με αναπηρίες να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Οι προσλήψεις των ατόμων με ειδικές ανάγκες γίνονται μετά από αξιολόγηση από το Α.Σ.Ε.Π. ενώ η αναπηρία πρέπει να βεβαιώνεται από διευθυντή κλινικής νοσοκομείου που έχει την αντίστοιχη ειδικότητα.

Με το θέμα της επαγγελματικής αποκατάστασης των ατόμων με αναπηρίες έχει ασχοληθεί και ο Ο.Η.Ε. στη διακήρυξη των δικαιωμάτων των αναπήρων. Αυτή η διακήρυξη υιοθετήθηκε από την Ελλάδα στις 9 Δεκεμβρίου 1975 και περιλαμβάνει 13 άρθρα τα οποία δίνουν τις κατευθυντήριες γραμμές για τα κοινωνικά και ατομικά δικαιώματα των ατόμων αυτών.

## Επίλογος

Προκειμένου ένα πρόγραμμα συμβουλευτικής και προσανατολισμού να είναι αποτελεσματικό πρέπει οι άνθρωποι που στελεχώνουν αυτά τα προγράμματα να έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση και εξειδικευμένες γνώσεις πάνω στην ψυχοπαθολογία της αναπηρίας που προκαλείται από ένα τροχαίοτύχημα. Επίσης να έχουν αποβάλει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που υπάρχουν για την αναπηρία και που βάζουν διαχωριστικές γραμμές και αποκλείουν συνανθρώπους μας από την κοινωνία.

Οι δύο πιο πάνω παράγοντες είναι απαραίτητοι και πρέπει να συνδυαστούν ώστε να έχει επιτυχία ένα τέτοιο πρόγραμμα. Όταν αναφερόμαστε στην αποβολή των προκαταλήψεων, εννοούμε σε πρώτη φάση να είναι ο Σύμβουλος ενήμερος για αυτές του τις προκαταλήψεις και επεξεργαστεί τα συναισθήματα που αυτές του γεννούν απέναντι στην αναπηρία. Η επαφή με ανθρώπους που έχουν αναπηρία και η συνύπαρξη μαζί τους, είναι αυτή που μπορεί να δώσει στο Σύμβουλο συχνά

την ευκαιρία να συνειδητοποιήσει ότι τα άτομα με αναπηρίες δικαιούνται να είναι ενταγμένα στην παραγωγή, αφού

είναι κομμάτι του κοινωνικού ιστού το οποίο αν λείπει τότε υπάρχει δυσλειτουργία σε όλη την κοινωνία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αποσκήτης Π. (1990), *Δυνατότητες αποκατάστασης κινητικά αναπήρων*, Πρακτικά Συνεδρίου Ενσωμάτωση των Α.μ.Ε.Α. στην οικονομική και κοινωνική ζωή, σελ. 36-37.
- Carf J, «Κλινική Κοινωνική Εργασία στο τομέα της υγείας», Περ. *Κοινωνική Εργασία*, τ. 33, 1994.
- Δημητρόπουλος Ε., (2000), *Συμβουλευτική, Προσανατολισμός, τόμος Α', Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*, Γρηγόρης, σελ. 154-156.
- Δροσίνου Μ., (2001), *Ειδικές τάξεις ή τμήματα ένταξης, ανάγνωση στον Νόμο 2817/2000, Περιοδικό Κοινωνική Εργασία*, Οκτ. τχ. 64, σελ.225-226.
- ΕΕ (1994) *Ευρωπαϊκή κοινωνική πολιτική - Η πορεία προς το μέλλον για την Ένωση*, Λευκό Βιβλίο, COM 333, Λουξεμβούργο, σελ. 58-59.
- ΕΣΑΕΑ - ΕΕ (1992), *Συλλογή Ελληνικής και κοινοτικής νομοθεσίας για τα άτομα με ειδικές ανάγκες*, επιμ. Σ Ν. Βρυώνη, Π. Κουρουμπλή, σελ. 41.
- Κουκλογιάννου - Δορζιώτου Ε., (1990). *Α.μ.Ε.Α. (Φυσική - Επαγγελματική - Κοινωνική Αποκατάσταση)*, Αθήνα, σελ. 32.
- Λουμίδη Δ., (1987). *Διάγνωση, Περιοδικό Κοινωνική Εργασία (τχ. 8), Μακρή Τ., Επαγγελματική αποκατάσταση και απασχόληση Α.μ.Ε.Α. στην ανοικτή αγορά εργασίας, Πρακτικά συνεδρίου, Αθήνα, σελ. 63.*
- Μαλικιώση-Λοΐζου, (1999), *Συμβουλευτική ψυχολογία*, Αθήνα, Ελληνικά γράμματα.
- Μπουσκάλια Λ., (1995). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και οι γονείς τους*. εκδ. Κέδρος, σελ. 76
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. και Δημητρόπουλος, Α (2000) «Επαγγελματικός προσανατολισμός ατόμων με ειδικές ανάγκες και ατόμων που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό» στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.) *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*, Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- Τσιναρέλη, Γ. Σ. (1993). *Η Ένταξη των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες. Διαφορά*, τεύχ. 46-17. Θεσσαλονίκη: Ε. Σ. Β. Ε., σελ. 18-29.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: from theory to practice*. Macmillan Press: Basingstoke.
- Stevens, G. R. (2002). Employers' perceptions and practice in the employability of disabled people: A survey of companies in Southeast UK, *Disability and Society*
- Kennedy, P. B. and Harris, N. K. (2005). Employing persons with severe disabilities: Much work remains to be done, *Journal of Employment Counselling*.
- Oliver Michael, *Social Work Disabled People and Disabling Environments*, university of oberdeen, research Highlights Advisory Group, department of social work, 1991.
- Len Barton, *Disability and Society: Emerging Issues and Insights*, Longman Sociology Series, London and New York, 1996.

*Κατερίνα Κεδράκα\*, Αλέξανδρος Πετράκης\*\**  
**ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΟΥ  
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ:  
ΜΙΑ ΥΠΟΘΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ (;)**

Στην παρούσα εμπειρική μελέτη γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στο επιμορφωτικό πρόγραμμα: «Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό – ΣΟΣ Προσανατολισμός». Η επιμόρφωση αυτή, με φορέα υλοποίησης το Πάντειο Πανεπιστήμιο, πραγματοποιήθηκε το 2008 για στελέχη που επάνδρωναν τις δομές του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ) και απετέλεσε την τελευταία πολυπληθή επιμόρφωση που πραγματοποίησε το Υπουργείο Παιδείας για τα στελέχη ΣΕΠ. Η έρευνα ανέδειξε την ανάγκη τήρησης των αρχών Εκπαίδευσης Ενηλίκων προκειμένου να ικανοποιηθούν εκπαιδευτικές ανάγκες των στελεχών και εκπαιδευτικών ΣΕΠ μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία συμμετείχαν.

**Λέξεις-κλειδιά:** Εκπαίδευση Ενηλίκων, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό.

**TEACHERS' TRAINING ON GUIDANCE: A CASE  
OF ADULT EDUCATION (?)**

This article presents an empirical study, through which an attempt was made to record whether the educational project for secondary school teachers: "Counseling Horizons for School Guidance - SOS Orientation" was appropriate for adult learners according to the views of the teachers who participated. This training took place in 2008, run under the Ministry of Education and held by Panteion University. The research revealed that the participants felt it was a helpful but not an "adult" training, in which the basic learning principles of Adult Education were not applied.

**Key words:** Adult Education, teachers' training on Guidance.

\* Η Κ. Κ. είναι Επίκουρος Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Ελευσινώνια: ΤΘ 1403-Μάκρη, Αλεξανδρούπολη, 68100. Τηλ + φάξ: 25510 30617, κιν: 6972090997, e-mail: kateked@otenet.gr, kkedraka@mbg.duth.gr

\*\* Ο Α. Π. είναι Εκπαιδευτικός Δ.Ε. στον Πειραιά, με MSc στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Επικοινωνία: κιν: 6932985030, e-mail: apetrakis@sch.gr, apetrakis@gmail.com

## Εισαγωγή

Αφετηρία για το συγκεκριμένο άρθρο υπήρξε ο προβληματισμός για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των στελεχών κι εκπαιδευτικών, που καλούνται να στηρίξουν τον θεσμό του Σ.Ε.Π. Ο προβληματισμός αυτός έρχεται να προστεθεί σε ερωτηματικά που αναδύονται σχετικά με το μέλλον του θεσμού στην Εκπαίδευση, καθώς τα τελευταία χρόνια με την κατάργηση μεγάλου μέρους των δομών του (ΓΡΑΣΕΠ, ΓΡΑΣΥΥ, μείωση προσωπικού στα ΚΕΣΥΠ<sup>1</sup>), διαφαίνεται μια τάση συρρίκνωσης και δημιουργούνται ερωτηματικά για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί αλλά και πρέπει να στηριχτεί ο ΣΕΠ.

Καθώς η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα που σχετίζονται με τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό εντάσσεται στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, και επειδή η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να αναδείξει πτυχές της επιμόρφωσης των στελεχών κι εκπαιδευτικών σε θέματα ΣΕΠ, κρίνεται σκόπιμο να οριοθετηθεί συνοπτικά η έννοια και ο ρόλος της επιμόρφωσης στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης -και ειδικότερα στο πεδίο του ΣΕΠ.

Τις τελευταίες δεκαετίες η μεγάλη τεχνολογική πρόοδος και οι γρήγορες

οικονομικές αλλαγές απαιτούν συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την ειδικότητά τους αλλά και την παιδαγωγική τους κατάρτιση. Με τον τρόπο αυτό συμπληρώνουν την βασική τους εκπαίδευση και επικαιροποιούν γνώσεις και ικανότητες, που στην πορεία των χρόνων δεν απέκτησαν ή/και δεν ενεργοποίησαν, γεγονός που τους προσδίδει σημαντική βοήθεια, προκειμένου να ανταποκριθούν με επάρκεια και αποτελεσματικότητα στο εκπαιδευτικό τους έργο. Ο Μαυρογιώργος (1996: 86) αναφέρει ότι η επιμόρφωση αποτελεί «το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται, με πρωταρχικό ή αποκλειστικό σκοπό τη βελτίωση και παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών στη διάρκεια της θητείας τους», καθορίζοντας έτσι, και τα πλαίσια της οργανωμένης προσπάθειας για την θεσμική καθιέρωση της επιμόρφωσης, ως αρωγού κάθε ανανεωτικής παρέμβασης στο πεδίο της εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Ο Κόκκος (2005α), που ορίζει γενικά την επιμόρφωση ως περαιτέρω κατάρτιση εννοιολογικά προσδιορισμένη στο χώρο της εξειδικευμένης μαθησιακής δραστηριότητας, επικεντρωμένη στην προετοιμασία της ανάληψης ρόλου ή έργου, οριοθετημένου σε συγκεκριμέ-

1. ΓΡΑΣΕΠ: Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ΓΡΑΣΥΥ: Γραφεία Συμβουλευτικής και Σύνδεσης με την αγορά εργασίας, και ΚΕΣΥΠ: Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού

νο επαγγελματικό πλαίσιο, ουσιαστικά προβάλλει μέσα από τον ορισμό της, όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά μιας στοχευόμενης εκπαιδευτικής διεργασίας, σχεδιασμένη και συγκροτημένη από τον υπεύθυνο φορέα που την υλοποιεί.

Η επιμόρφωση, λοιπόν, των εκπαιδευτικών εντάσσεται στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, η οποία ενσωματώνει κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα, όπου η μάθηση δεν αποτελεί μία στιγμιαία ή απλώς ευκαιριακή προσπάθεια, αλλά μία οργανωμένη, «ενήλικη» διαδικασία, που οδηγεί στην ανανέωση και/ή εξειδίκευση των γενικών και των ειδικών γνώσεων, των δεξιοτήτων αλλά ιδιαίτερα των στάσεων, δηλαδή, των ευρύτερων τρόπων προσέγγισης της ζωής (Κεδράκα, 2009). Ο ενήλικος σπουδαστής εμπλέκεται συνειδητά σε προσωπικές διαδικασίες μάθησης, με επίκεντρο του ενδιαφέροντος την επιθυμία για μάθηση που χαρακτηρίζεται από την ωριμότητα (αλλιώς και «ενηλικιότητα») των εκπαιδευομένων (Knowles, 1980), δηλαδή την προσπάθεια για αυτοδιάθεση, προσωπική ανάπτυξη, τη δημιουργία προοπτικής και τη δύναμη της επιλογής και της δράσης. Η αξιοποίηση της υπάρχουσας εμπειρίας (εκπαιδευτικής, επαγγελματικής και προσωπικής) αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για τη διεργασία της μάθησης στους ενήλικους. Η μάθηση προσεγγίζεται μέσα από την προσωπική εμπλοκή, την υπευθυνότητα, τις πρακτικές εφαρμογές που έχουν νόημα και σημασία για τον ίδιο τον ενήλικο εκπαιδευόμενο, προωθώντας τη ενεργητική συμμετοχή και την αξιοποίηση των εμπειριών και των γνώσεων που διαθέτουν (Jarvis,

2004). Ωστόσο, η πορεία των ενηλίκων προς τη μάθηση συναντά αρκετά εμπόδια, που είτε οφείλονται σε εξωγενείς παράγοντες (πχ, κακή οργάνωση των προγραμμάτων, ακατάλληλο περιεχόμενο, έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτών στις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, κτλ), είτε σε εσωγενή εμπόδια που προέρχονται από τις αντιδράσεις των εκπαιδευομένων (πχ, άγχος, παράγοντες της προσωπικότητας, προϋπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες και καταστάσεις στις οποίες μένουν προσκολλημένοι, κ.α.), κι έτσι, συχνά αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας και άρνησης απέναντι στη νέα γνώση αλλά και στην ίδια τη διαδικασία της μάθησης (Rogers, 1999).

Επομένως, και με δεδομένο ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Σ.Ε.Π. εντάσσεται στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η αποτελεσματική μάθηση στηρίζεται στις **πέντε βασικές αρχές μάθησης ενηλίκων**, τις οποίες οφείλει να ακολουθεί κάθε επιμορφωτική παρέμβαση (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998):

### *Η σκέψη συνδέεται με την δράση*

Μέσα από την πλήρη διαγραφή ενός «κύκλου» η μάθηση ολοκληρώνεται αποτελεσματικά περιλαμβάνοντας, αρχικά, την συστηματική σκέψη και θεωρητική εμβάθυνση και στη συνέχεια πράξη και δράση, που οδηγούν με τη σειρά τους σε νέα επεξεργασία και ανάλυση.

### *Το επίκεντρο της διεργασίας της μάθησης είναι οι εκπαιδευόμενοι*

Τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και οι μαθησιακές δυνατότητες των εκπαι-

δευομένων ανάγονται, ως το επίκεντρο της μαθησιακής διεργασίας.

### **Ευρετική πορεία προς την γνώση**

Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά στην πορεία της μάθησης τους με βάση την αξιοποίηση των εμπειριών και των γνώσεων που σταδιακά έχουν αποκτήσει.

### **Κριτικός τρόπος σκέψης**

Ο κριτικός τρόπος σκέψης προάγει το μαθησιακό κλίμα και οδηγεί σε πιο σύνθετες και εις βάθος διερευνήσεις και προβληματισμούς.

### **Οι αμφίδρομες σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων**

Η ανοικτή σχέση διδασκόντων - διδασκομένων ανατροφοδοτεί τον κύκλο μάθησης και επιτυγχάνεται μέσα από τις αμφίδρομες σχέσεις του διδάσκοντα και των διδασκομένων.

Τα παραπάνω αποτελούν πέντε κρίκους μιας αλυσίδας, άρρηκτα συνδεδεμένους μεταξύ τους, και οι οποίοι οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι ενήλικοι είναι απαιτητικοί εκπαιδευόμενοι, αναφορικά με τη διαδικασία της μάθησης τους, που την θέλουν να σχετίζεται με την εμπειρία και τα ενδιαφέροντά τους, αλλά και να αποτελεί μια συνειδητή και στοχοθετημένη προσπάθεια που περνά μέσα από την αξιοποίηση της εμπειρίας τους, την κριτική προσέγγιση και την ισότιμη και ανατροφοδοτική σχέση με τον εκπαιδευτή (Κεδράκα, 2009).

Η σημασία της τήρησης των αρχών μάθησης ενηλίκων στις επιμορφωτικές

προσπάθειες που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς είναι σημαντική. Ενδεικτικά, στην έρευνα της Καραγιάννη (2011) αναφέρεται ότι η ύπαρξη των αρχών μάθησης ενηλίκων θεωρείται ως απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης. Επίσης, στην έρευνα του ΟΕΠΕΚ (2008) οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν ότι κατά την επιμόρφωσή τους δεν εφαρμόζονται επαρκώς, μεταξύ των άλλων, οι βασικές αρχές μάθησης ενηλίκων. Ειδικότερα, φαίνεται πως δεν λαμβάνονται πάντα υπόψη η εμπειρία και η προηγούμενη γνώση που έχει αποκτηθεί κι έτσι, οι επιμορφώσεις δεν αποτελούν συνέχεια του μορφωτικού και εμπειρικού επιπέδου των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα οι ίδιοι να μην αποτελούν τη στόχευση και το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διεργασίας. Ανάλογη εικόνα προκύπτει από την έρευνα που διεξήγαγε το Εργαστήριο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) του Πανεπιστημίου Πατρών το 2009-2010, στα συμπεράσματα της οποίας αναφέρεται ότι: «...οι επιμορφωτικές πρακτικές που κυρίως εφαρμόζονται στην Εισαγωγική Επιμόρφωση, είναι η εισήγηση και η εμπλουτισμένη εισήγηση. Συνεπώς, η δήλωση σχεδόν του συνόλου των επιμορφωτών του δείγματος, ότι οι επιμορφωτικές τεχνικές τους στηρίζονται στις αρχές της μάθησης ενηλίκων, μάλλον εκφράζει τις καλές προθέσεις τους. Στην πράξη, είτε εξακολουθούν να εφαρμόζουν τις παγιωμένες σχολικές πρακτικές (υπενθυμίζουμε ότι οι επιμορφωτές είναι στην πλειονότητά τους σχολικοί

σύμβουλοι και έμπειροι εκπαιδευτικοί), επειδή με αυτές είναι εξοικειωμένοι, είτε δεν υπάρχουν οι αναγκαίες υλικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή των συμμετοχικών επιμορφωτικών μεθόδων που αξιοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων» (σελ 25). Αντίθετα, στην έρευνα του Δημητριάκη (2011) σχετικά με την αρχική επιμόρφωση στο ΠΕΚ Λαμίας καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί εκτίμησαν πως αξιοποιήθηκαν οι γνώσεις και οι εμπειρίες τους, κι επίσης, πως η επιμορφωτική διαδικασία είχε στοχαστικό και αναστοχαστικό χαρακτήρα. Παρομοίως, σε έρευνα του ΟΕΠΕΚ (2011), διαφαίνεται ότι υπήρξε ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των επιμορφωτικών συναντήσεων, λόγω της εμπλοκής τους στην επιμορφωτική διαδικασία αλλά και της παρουσίας των εμπειριών τους, ότι κυριάρχησε ο διάλογος και συζητήθηκαν με τους εκπαιδευτές τρόποι επίλυσης των προβλημάτων που αντιμετώπιζουν στο έργο τους. Προκαλεί, πάντως, ενδιαφέρον το ότι στη βιβλιογραφία δεν αναφέρονται αρκετές μελέτες που να διερευνούν τη διάσταση της υιοθέτησης ή και της τήρησης ή μη, των αρχών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων κατά την υλοποίηση των επιμορφώσεων εκπαιδευτικών στον ΣΕΠ. Στην αποτίμηση του έργου: «Μελέτη αξιολόγησης- αποτίμησης των σημαντικότερων παρεμβάσεων του Άξονα Προτεραιότητας 2 του ΕΠΕΑΕΚ 2000-06 που θα συνεχίσουν και κατά την προγραμματική περίοδο 2007-2013» που πραγματοποίησε η εταιρεία ΕΕΟ GROUP ΑΕ το 2009 σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκ-

παίδευσης στο πρόγραμμα: «Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό – Σ.Ο.Σ Προσανατολισμός», καταγράφονται αρνητικά σχόλια των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος, εστιασμένα κυρίως σε οργανωτικά προβλήματα (πχ, διατροφής, διαμονής, άγχους, τεχνικών προβλημάτων), όμως, αναφέρονται θετικά σχόλια σχετικά με το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, ενώ ένας στους τέσσερις ερωτηθέντες δεν έκανε κανένα σχόλιο.

## Η ταυτότητα της έρευνας

Με βάση τα παραπάνω κρίθηκε ενδιαφέρον να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στο επιμορφωτικό πρόγραμμα «Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό – Σ.Ο.Σ Προσανατολισμός», σχετικά με τα αν με τη συμμετοχή τους στο εν λόγω πρόγραμμα καλύφθηκαν οι επιμορφωτικές τους ανάγκες κι αν η επιμόρφωση αυτή, κατά την άποψή τους, υλοποιήθηκε με βάση βασικές αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η επιλογή του συγκεκριμένου επιμορφωτικού προγράμματος για την παρούσα μελέτη έγινε γιατί, πρόκειται για την τελευταία χρονικά επιμόρφωση και ασφαλώς υπάρχουν περισσότεροι ενεργειαί εκπαιδευτικοί αλλά και περισσότερες δυνατότητες να αναδυθούν πληροφοριακά δεδομένα, καθώς οι μνήμες των συμμετεχόντων είναι –σχετικά– πρόσφατες. Επίσης, είναι και η πολυπληθέστερη σε αριθμό εκπαιδευομένων.

Το ερευνητικό ερώτημα που απασχόλησε την συγκεκριμένη μελέτη είναι: Στην επιμόρφωση αυτή τηρήθηκαν οι αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων; Η μεθοδολογία της έρευνας ακολουθεί την ποιοτική προσέγγιση που θεωρήθηκε ως η πλέον κατάλληλη, γιατί μέσω αυτής καταγράφονται εις βάθος οι σκέψεις και εμπειρίες των συνεντευξιαζόμενων, καθώς μέσα από τις ερωτήσεις των συνεντεύξεων αναζητούνται υποκειμενικές απόψεις και βιώματα (Κυριαζή, 1998). Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της Ημιδομημένης Συνέντευξης, την οποία ο Βάμβουκας (2006) περιγράφει ως την συνάντηση και συνομιλία δύο ή περισσότερων ανθρώπων για την επίτευξη ενός προκαθορισμένου στόχου, επιτρέποντας τη μεγαλύτερη δυνατή διείσδυση στην προσωπική φιλοσοφία κάθε ατόμου, διότι οι ερωτώμενοι επιλέγουν να πουν όσα –και τόσα– οι ίδιοι θεωρούν σημαντικά, τις «αλήθειες» που θέλουν να αναφέρουν (Κεδράκα, 2008).

Οι συμμετέχοντες στην συγκεκριμένη έρευνα ήταν οκτώ εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που πιστοποιήθηκαν επιτυχώς στο επιμορφωτικό πρόγραμμα «Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό – ΣΟΣ Προσανατολισμός» και στη συνέχεια, επάνδρωσαν τις υπάρχουσες δομές του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ, ΓΡΑΣΕΠ, ΓΡΑΣΥΥ) ή/και δίδαξαν το μάθημα σε σχολικές μονάδες. Σημειώνεται ότι κατά την συγγραφή της παρούσας έρευνας δύο έχουν ήδη συνταξιοδοτηθεί, δύο υπηρετούν ακόμα σε

δομή με θητεία, ενώ οι υπόλοιποι επεστρεψαν στην σχολική τους μονάδα μετά την κατάργηση της δομής που υπηρετούσαν, όπου διδάσκουν το μάθημα του ΣΕΠ, υλοποιούν προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας και διοργανώνουν κατά καιρούς Ημερίδες Σταδιοδρομίας. Μέσα από προσωπική προσέγγιση κι επικοινωνία έγινε κατανοητό από όλους ο σκοπός της έρευνας, και δόθηκαν οι απαραίτητες πληροφορίες και διαβεβαιώσεις σχετικά με την ανωνυμία των απαντήσεων και την τήρηση όλων των κανόνων δεοντολογίας, όπως την περιγράφει η Κυριαζή (1998), ώστε να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητά της. Αξίζει να σημειωθεί πως κανείς δεν αρνήθηκε να πάρει μέρος στην έρευνα, αντίθετα, και οι οκτώ ήταν ιδιαίτερα ανοιχτοί και πρόθυμοι να καταθέσουν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους κι έδειξαν αληθινή ευχαρίστηση και πραγματικό ενδιαφέρον, καθώς το θέμα της μελέτης περιελάμβανε πτυχές του ΣΕΠ που σχετίζονται με το αντικείμενο που υπηρετούν και ασχολούνται αρκετά χρόνια.

Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχτηκαν τον Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2014. Η πιλοτική συνέντευξη πραγματοποιήθηκε με τον πρώτο εκπαιδευτικό στις 20/02/14, ενώ στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν οι άλλες επτά συνεντεύξεις. Η διαδικασία επεξεργασίας του υλικού των συνεντεύξεων η οποία ακολουθήθηκε, περιελάμβανε την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, τη μετατροπή τους δηλαδή σε γραπτό λόγο-κείμενο, το οποίο στη συνέχεια, επεξεργάστηκε με τη μέθοδο της Ανάλυ-

σης Περιεχομένου, που θεωρείται η πλέον κατάλληλη «για την αναζήτηση και αξιολόγηση μηνυμάτων στον έντυπο λόγο, ιδίως όταν πρόκειται για ζητήματα που αφορούν απόψεις» (Verma & Mallick, 2004: 224). Τέλος, έγινε η ποιοτική ερμηνεία κι αξιολόγησή τους. Τονίζεται, πάντως, ότι η ποιοτική ανάλυση που στηρίζεται στην περιγραφή και εμβάθυνση των απόψεων των ερωτηθέντων και μάλιστα, ενός πολύ μικρού δείγματος από τον συνολικό πληθυσμό που επιμορφώθηκε, σε καμία περίπτωση δεν οδηγεί σε γενίκευση των ευρημάτων της (Κεδράκα, 2009). Με αυτή την έννοια, η παρούσα μελέτη είναι ενδεικτική και θα μπορούσε να αποτελέσει εφελκύριο για να αναζητηθούν και να ερευνηθούν και άλλες πτυχές της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στον θεσμό του ΣΕΠ, δίνοντας την ευκαιρία να περιοριστούν στο μέλλον, τυχόν σπρεβλώσεις και παραλήψεις των επιμορφώσεων του παρελθόντος.

## Ευρήματα

Αναφορικά με το αν δηλαδή τηρήθηκαν οι αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων κατά την υλοποίηση του προγράμματος, οι συμμετέχοντες σημείωσαν τα εξής:

Σχετικά με την πρώτη αρχή μάθησης ενηλίκων που επιχειρεί να συνδέσει την θεωρητική εμβάθυνση με την δράση, οι συνεντευξιζόμενοι έδωσαν μια μάλλον αρνητική εικόνα, θεωρώντας ότι δεν αφιερώθηκε ανάλογος χρόνος ή δεν μπόρεσε η επιμόρφωση να δώσει βαρύτητα στη σύνδεση αυτή:

«... Αυτό το έκανα μόνος μου μετά, συνδυάζοντας το θεωρητικό κομμάτι με το πρακτικό».

«Περίμενα πιο πολλά πράγματα -και κυρίως στο θεωρητικό κομμάτι».

«... με την θεωρία όχι.... Θα μπορούσα κάλλιστα να είχα διαβάσει ένα βιβλίο, δύο, τρία, πέντε και ό,τι καταλάβαινα από αυτά ....».

«Το πρώτο κομμάτι ... ξεχάστηκε, θα έλεγα. Ήταν ένα κομμάτι εισήγησης ασφυνκτικών εναλλαγών, που έτρεχε ό ένας μετά τον άλλο να προλάβουν να πουν αυτά που είχαν κατά νου να πουν. Δεν είχε συζήτηση εκεί, δεν είχε πράγματα πολλά μέσα»

Παρόλα αυτά, ορισμένοι αναφέρθηκαν με θετικά σχόλια, αποδίδοντας αυτήν την επιτυχή σύνδεση στην προσπάθεια που κατέβαλλαν οι επιμορφωτές.

«... Ναι, μόνο εξ' αιτίας όμως, κάποιων επιμορφωτών οι οποίοι ήταν εξαιρετικοί άνθρωποι ....».

«Πήρα μια καλή αίσθηση από αυτή την σχέση με τους εκπαιδευτές που είχα και αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι μετά από 6 χρόνια συνεχίζω και έχω επαφή με αυτούς».

«Ήταν πολύ καλή η επαφή. Θεωρώ ότι αν κάτι κέρδισα από όλα αυτά, ήταν και γιατί υπήρξε αυτή η καλή επαφή μαζί τους».

Σχετικά με την δεύτερη αρχή μάθησης ενηλίκων, που θεωρεί ότι στο επίκεντρο της διεργασίας της μάθησης πρέπει να βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοι, υπάρχουν αναφορές από

τους συνεντευξιζόμενους ότι δεν ελήφθησαν υπόψη κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος, οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες αλλά και τα ενδιαφέροντα και οι προτιμήσεις των συμμετεχόντων και συνεπώς, οι επιμορφωμένοι δεν αισθάνθηκαν ότι βρέθηκαν στο επίκεντρο της επιμορφωτικής αυτής διαδικασίας:

«... Δεν με έλαβαν καθόλου υπόψη τους, τις ανάγκες μου...».

«η επιμόρφωση αυτή δεν απευθυνόταν σε ανθρώπους σαν εμένα. Απευθυνόταν σε ανθρώπους του χώρου, οι οποίοι ανέβηκαν δύο σκαλιά ακόμα, αλλά ήταν στο χώρο από παλιά».

«... Δεν νομίζω ότι η μελέτη, ο σχεδιασμός του προγράμματος έλαβε υπόψη του προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες μου...»

«δεν ρωτήθηκα ποτέ. Πηγαίναμε και όποιος καταλάβαινε, καταλάβαινε ...»

«Το ζήτημα ήταν που δεν ξέραμε όλοι τα ίδια και κανείς δεν ασχολήθηκε με το τι ξέραμε».

«αλλά εγώ δεν μπορούσα να τους παρακολουθήσω (ενν τους εισηγητές) λόγω του ότι δεν είχα καμία βάση για να χτίσω πάνω»

«... ενώ ξέρει (ενν. το Υπουργείο) ότι θέλει να στελεχώσει τα Γραφεία του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ..., μας βάζει σε μία επιμόρφωση η οποία αφορούσε ελάχιστους, τελικά».

Σχετικά με την τρίτη αρχή μάθησης που αφορά την **ευρετική πορεία** προς την γνώση, κι αυτή δεν φάνηκε να καλύφθηκε επαρκώς και οι ερωτηθέντες ανέφεραν ως αρνητικά στοιχεία την έλλει-

ψη χρόνου και τον **μετωπικό, καταγινωτικό ρυθμό διδασκαλίας**. Χαρακτηριστικές είναι οι δηλώσεις:

«... η εισήγηση ήταν από πριν δοσμένη και δεδομένη, βασισμένη σε μια μονομερή βιβλιογραφία. Δεν υπήρξε εμπλουτισμός»

«Στο γνωστικό επίπεδο, δηλαδή πώς να αναζητώ και να πάω παραπέρα στην γνώση, δεν νομίζω ότι πήρα κάτι περισσότερο».

«αυτό που μου έμεινε από το ΣΟΣ είναι ότι περίμενα ότι θα είχαμε όλο το περιθώριο να μιλήσουμε και να συζητήσουμε μεταξύ μας και με τους εισηγητές ... Δεν μπόρεσα καθόλου να δέσω το καινούργιο με το παλιό...»

«Σίγουρα κάποιες εισηγήσεις άξιζαν, αλλά ήταν πυκνές και χωρίς να προλάβουμε να αναπτύξουμε «τριβές» μεταξύ μας ... Είχαμε ένα brainstorming εισηγήσεων και από κάτω ένα ακροατήριο 200 ατόμων να μπαίνοβγαίνουν και να παρακολουθούν»

Στο ίδιο πνεύμα κινήθηκαν και τα ευρήματα για την **τέταρτη αρχή μάθησης** που αναφέρεται στην **ανάπτυξη κριτικού τρόπου σκέψης**, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν καλλιεργήθηκε όσο θα έπρεπε η σε βάθος γνώση και σκέψη, παρότι την επιμόρφωση την υλοποίησε πανεπιστημιακός φορέας που θα μπορούσε να αναδείξει την κριτική προσέγγιση και οπτική:

« .... Δεν καλλιεργήσε σκέψη, δεν καλλιεργήσε γνώση σε βάθος και σκέψη».

«.....Προβληματίστηκα, δεν μπόρεσα όμως να βρω απαντήσεις».

«...βρεθήκαμε κάποια στιγμή να είμαστε 11 διδακτικές ώρες σε ένα αμφιθέατρο, γεγονός τελείως εξουθενωτικό, χωρίς να μπορείς να κρατήσεις κάποια πράγματα, καθώς κουράζεται το μυαλό και δεν μπορείς να κρατήσεις επαφή με τον εισηγητή».

«Ναι, ορισμένα θέματα, ναι, τα ξαναείδα. Όχι όμως ότι βρήκα την τη λύση. Προβληματίστηκα, δεν μπόρεσα όμως να βρω απαντήσεις. Ήμουν να βέβαια προβληματισμένη πάρα πολύ ...προβληματίστηκα ακόμα περισσότερο. Αλλά όχι ότι βρήκα απαντήσεις και λύσεις».

Τέλος, σχετικά με την **πέμπτη αρχή μάθησης** που εξετάζει την ύπαρξη **αμφίδρομων σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτών-εκπαιδευομένων**, υπάρχει ένα σαφές θετικό κλίμα που καταγράφεται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θεωρούν ότι οι σχέσεις ήταν κατά κανόνα ανοικτές και ειλικρινείς. Η ανοικτότητα των σχέσεων εκπαιδευτών – εκπαιδευομένων είναι ζητούμενο σε κάθε επιμόρφωση ενηλίκων και φαίνεται να αναδεικνύεται στις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών. Την άποψη αυτή ενστερνίζονται οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που έδωσαν συνέντευξη, οι οποίοι αναφέρονται **αποκλειστικά στη βιωματική εκπαίδευση** και όχι στην θεωρητική. Η θετική αυτή αντίληψη, αποδίδεται σχεδόν αποκλειστικά στην προσπάθεια των εκπαιδευτών:

*«τουλάχιστον για τις δικές μας εκπαιδευτές θεωρώ ότι ήταν ανοικτές και ειλικρινείς».*

«...Θεωρώ ότι αν κάτι κέρδισα από όλα αυτά, ήταν και γιατί υπήρξε αυτή η καλή επαφή μαζί τους».

«...Σχέση αναπτύχθηκε με τους επιμορφωτές στην ομάδα στα βιωματικά, όπου εκεί η σχέση ήταν ανοικτή αλλά και η προσέγγιση ήταν πάρα πολύ καλή ...».

«Οι εισηγητές των βιωματικών κατάφεραν να δέσουν την ομάδα και στενοχωρηθήκαμε που φύγαμε».

«Στην Γλυφάδα δεν προλάβαμε να αναπτύξουμε σχέσεις με τους εισηγητές, ήταν πάρα πολλοί. Στην Ν. Μάκρη που ήταν οι ίδιοι, αναπτύξαμε σχέσεις προσωπικές ... Ήταν πολύ καλοί και πολύ καλά εκπαιδευμένοι. Για μένα θεωρώ ότι έκαναν την δουλειά τους με τον καλύτερο τρόπο. ...Δηλαδή για τον τεράστιο φόρτο εργασίας που είχαν, δουλεύοντας μαζί μας από το πρωί μέχρι το βράδυ τόσες ημέρες, το έφεραν σε πέρας πολύ καλά».

## Ευρήματα

Οι απαντήσεις στο ερευνητικό ερώτημα που αφορά το αν στο εν λόγω πρόγραμμα τηρήθηκαν οι αρχές μάθησης των ενηλίκων, δείχνουν πως η **εικόνα** που προκύπτει **δεν είναι θετική**, με εξαίρεση την **πέμπτη αρχή** που αναφέρεται στις σχέσεις εκπαιδευτών – εκπαιδευομένων. Φαίνεται πως τα στελέχη και οι εκπαιδευτικοί ΣΕΠ που πήραν μέρος στο επιμορφωτικό πρόγραμμα: «Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό – ΣΟΣ Προσανατολισμός» συνάντησαν εξωγενή εμπόδια, που δυσχέραναν τη μάθησή

τους (Rogers, 1999), καθώς δεν εφαρμόστηκαν βασικές αρχές που ενδείκνυνται για ενήλικα άτομα αλλά που αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για τη μάθησή τους (Κόκκος, 2005β).

Πιο αναλυτικά, για την **πρώτη αρχή μάθησης ενηλίκων** σχετικά με το πόσο καλά συνδέθηκε η θεωρία με την πράξη, οι συμμετέχοντες αναφέρουν αδυναμία λειτουργικής συνέργειας θεωρίας και πράξης. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τη μελέτη της Καραγιάννη (2011), η οποία αναφέρει ότι το ζητούμενο σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για εκπαιδευτικούς δεν είναι η υιοθέτηση του εμπειρισμού με ταυτόχρονη αγνόηση της θεωρίας, αλλά αναδεικνύει ως ζητούμενο τους τρόπους σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη. Σχετικά με τη **δεύτερη αρχή μάθησης ενηλίκων**, που θεωρεί ότι στο επίκεντρο της διεργασίας της μάθησης πρέπει να βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοι, από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας διαχέεται η αίσθηση ότι τα στελέχη Σ.Ε.Π. δεν βρέθηκαν στο επίκεντρο της διαδικασίας, καθώς όπως ομολογούν, δεν ελήφθησαν υπόψη κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους αλλά και τα ενδιαφέροντα και οι προτιμήσεις τους. Κάποιες μελέτες φαίνεται να δίνουν το ίδιο στίγμα, όπως η έρευνα των Φραγκούλη και Βαλκάνου (2008) σχετικά με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα Π.Ε.Κ. που καταδεικνύει ότι δεν αξιοποιήθηκαν προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες και δεν ελήφθησαν υπόψη μαθησιακοί στόχοι και προτιμήσεις. Αντίθετα, πάντως, στη μελέτη του Δημητράκη (2011) για την

εισαγωγική επιμόρφωση στο ΠΕΚ Λαμίας αναφέρεται ότι μόνο το 33% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην επιμόρφωση θεωρούν ότι δεν αξιοποιήθηκαν οι γνώσεις και οι εμπειρίες τους. Αναφορικά με την **τρίτη αρχή μάθησης** για την **ευρετική πορεία** προς την γνώση, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δεν αφήνουν και πολλά περιθώρια, καθώς οι απαντήσεις των ερωτηθέντων περιγράφουν γρήγορες και χωρίς βάθος προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία, συχνό πρόβλημα των επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Αντίστοιχα ευρήματα παρουσιάζονται στην έρευνα των Φραγκούλη και Βαλκάνου (2008), στην οποία αναφέρεται ότι το 75% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι στη διάρκεια της επιμόρφωσης δεν ακολουθήθηκε ευρετική πορεία προς την μάθηση. Ως προς την **τέταρτη αρχή μάθησης** που αναφέρεται στην **ανάπτυξη κριτικού τρόπου προσέγγισης της γνώσης**, τα αποτελέσματα δεν είναι ενθαρρυντικά. Η αδυναμία χρήσης κι αξιοποίησης της κριτικής «ματιάς» των εκπαιδευόμενων, που ως ενήλικοι είναι αναμενόμενο να την έχουν ιδιαίτερα ανεπτυγμένη, θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως ένα από τα προβλήματα τόσο σχεδιασμού αλλά και υλοποίησης του προγράμματος, στο οποίο συμμετείχαν πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί, με ανομοιογενές γνωστικό υπόβαθρο, άρα έπρεπε να καλυφθούν πολλά θέματα σχετικά με τον Σ.Ε.Π., κι έτσι δεν επικεντρώθηκε στην κριτική προσέγγιση των στόχων αλλά στην κάλυψη μεγάλου εύρους στόχων. Η αρχή αυτή, αν και απο-

τελεί αναπόσπαστο μέρος της ενήλικης μάθησης, ωστόσο, φαίνεται ότι στην πράξη δεν εφαρμόζεται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως αναδεικνύεται και από την έρευνα των Φραγκούλη και Βολκάνου (2008), όπου στην ερώτηση αν η επιμόρφωση συνέβαλε στην επίτευξη ή όχι του κριτικού τρόπου σκέψης, τα τρία τέταρτα των εκπαιδευτικών απάντησαν αρνητικά. Αντίστοιχα, στην έρευνα του ΟΕΠΕΚ (2008) με θέμα την περιβαλλοντική εκπαίδευση, αναφέρεται έλλειψη κριτικής προσέγγισης, ενώ αντίθετα, στην έρευνα του Δημητράκη (2011) οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην εισαγωγική επιμόρφωση στο ΠΕΚ Λαμίας θεωρούν η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθήθηκε είχε στοχαστικό και αναστοχαστικό χαρακτήρα. Σχετικά με την **πέμπτη αρχή μάθησης** που εξετάζει **την ύπαρξη αμφίδρομων σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτών-εκπαιδευομένων**, διαφαίνεται μία σαφώς θετική τάση στις απαντήσεις των στελεχών και εκπαιδευτικών Σ.Ε.Π., που θεωρούν ότι οι σχέσεις τους με τους εκπαιδευτές τους ήταν κατά κανόνα ανοικτές και ειλικρινείς. Η θετική αυτή στάση, όμως, αναφέρεται κυρίως στη βιωματική εκπαίδευση και όχι τόσο στην θεωρητική, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι στη φάση της βιωματικής εκπαίδευσης δεν συμμετείχαν στην ίδια ομάδα. Το γεγονός της ανοικτότητας και των καλών σχέσεων οδηγεί στην επίτευξη δημιουργικού διαλόγου για

την επίλυση των προβλημάτων των εκπαιδευομένων (ΟΕΠΕΚ., 2011), ενώ και στην έρευνα του Εργαστηρίου Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών σημειώνονται καλές προθέσεις εκ μέρους των εκπαιδευτών και γενικότερα, πολύ καλές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτών- εκπαιδευομένων.

## Συμπεράσματα

Μέσα από τη διερεύνηση που επιχειρήθηκε, προέκυψαν κάποια χρήσιμα συμπεράσματα για την υλοποίηση του προγράμματος επιμόρφωσης των στελεχών ΣΕΠ και εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: «Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό – ΣΟΣ Προσανατολισμός». Φαίνεται πως δεν ήταν μια εκπαίδευση για ενήλικους, διότι δεν τηρήθηκαν οι αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Παρόλα αυτά, καταγράφεται μια θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις, αναγνωρίζοντας ότι αποτελεί τη λύση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο έργο τους. Ειδικότερα για τις επιμορφώσεις γύρω από τον ΣΕΠ, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει ένα ερέθισμα, ώστε οι επόμενες επιμορφώσεις να διαμορφώσουν περισσότερο ανοικτές και αποτελεσματικές επιμορφωτικές προοπτικές.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: ΕΑΠ.  
[http://www.ekep.gr/library/ekdoseis/odigoi/Diethni\\_Sys\\_Poiotitas.pdf](http://www.ekep.gr/library/ekdoseis/odigoi/Diethni_Sys_Poiotitas.pdf)
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New York: Association Press.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αναγνωστάκης, Σ., & Νάσαινας, Γ. (2000). *Οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στη μεθοδολογία της συστημικής προσέγγισης του περιβάλλοντος*. Πρακτικά Συνεδρίου, «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Πλαίσιο του 21ου αιώνα, Προοπτικές και Δυνατότητες», Λάρισα.
- Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βρετάκου, Β. (1990). *Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Ελλάδα*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Δημητρακάκης, Κ. (2011). *Δεδομένα και αποτελέσματα αξιολόγησης της εισαγωγικής επιμόρφωσης. Η περίπτωση του ΠΕΚ Λαμίας*. Πρακτικά Διημερίδας ΟΕΠΕΚ, «Εισαγωγική επιμόρφωση». ΥΠΔΒΜΘ.
- Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ (2000). Γ2/4857/28-8-1992.
- ΕΠΕΑΕΚ II, μέτρο 2.3, Ενέργεια 2.3.2. (2008): *Εκπαιδευτικό υλικό για στελέχη Γραφείων Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Δομών*. Στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4829/1387.pdf>
- ΕΠΕΑΕΚ II, μέτρο 2.4, Ενέργεια 2.4.1. (2008): *Ανάπτυξη του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.). Διεθνή συστήματα διασφάλισης και διαχείρισης ποιότητας των υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Μελέτη ΙΕΚΕΠ. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:*
- Καραγιάννη, Ε. (2012). *Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την επιμόρφωση στους νομούς Αττικής και Ευρυτανίας. Συγκριτική αποτίμηση. Διπλωματική Εργασία*. Χαροκόπειο.
- Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Τόμος Β, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κασσωτάκης, Μ., & Αθανασοπούλου, Γ. (2010). *Η συνεχιζόμενη κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κεδράκα, Κ. (2009). *Εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα εξέλιξη, αναζητήσεις, προβληματισμοί*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κόκκος, Α. (2005α). *Εκπαίδευση Ενηλίκων Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005β). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων*, Τόμος Β, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο, στο Θ. ΓΚΟΤΟΒΟΣ κ.ά., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Ιωάννινα: Σύγχρονη εκπαίδευση.
- Ο.Ε.Π.ΕΚ., (2007). *Σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [www.oepk.gr/pdfs/meletes/oepk\\_meleth\\_09.pdf](http://www.oepk.gr/pdfs/meletes/oepk_meleth_09.pdf)
- Ο.Ε.Π.ΕΚ., (2008). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [www.oepk.gr/pdfs/meletes/oepk\\_meleth\\_14.pdf](http://www.oepk.gr/pdfs/meletes/oepk_meleth_14.pdf)
- Ο.Ε.Π.ΕΚ., (2011). *Διαχείριση καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής*. Πρακτικά Διημερίδας Ο.Ε.Π.ΕΚ.: «Εισαγωγική επιμόρφωση». Αθήνα: ΥΠΑΒΜΘ.
- Σταματούρου, Α. (2011). Απόψεις εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών σχετικά με την διεξαγωγή και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στην αγωγή υγείας. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 52, 79-92. Αθήνα: Διάδραση.
- ΥΑ 8645 /Γ7/23-1-2007: Έναρξη υλοποίησης της Κατηγορίας Πράξης 2.4.1.γ «Ανάπτυξη ειδικού επιμορφωτικού υλικού για την επιμόρφωση των Συμβούλων Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού».
- ΥΑ 9190 /Γ7/24-1-2007: «Πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος προς τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμμετοχή στο έργο «ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟΙ ΟΡΙΖΟΝΤΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ – ΣΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ» της Κατηγορίας Πράξης 2.4.1.γ»
- Φραγκούλης, Ι., & Βαλκάνος, Ε. (2008). *Διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών για τον τρόπο επιμόρφωσής τους στο ΠΕΚ Πάτρας*. Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

*Κων/νος Παναγιώτης Κωστόπουλος\**, *Έλλη Παναγιωτοπούλου\*\**,  
*Κυριακή Χρονοπούλου\*\*\**

**ΜΕΛΕΤΗ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΑΝΑΓΚΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΑΠΟ ΕΥΠΑΘΕΙΣ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΟΜΑΔΕΣ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ**

Οι Ευπαθείς Κοινωνικά Ομάδες (ΕΚΟ) έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά με τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές ομάδες αλλά και ορισμένες σημαντικές ιδιαιτερότητες που χρειάζεται να ληφθούν σοβαρά υπόψη, ώστε να επιτευχθεί η ένταξή τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η ενεργητική εμπλοκή τους στις ακαδημαϊκές διεργασίες. Στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες εντάσσονται άτομα με αναπηρία, φυλακισμένοι, αποφυλακισμένοι, πρόσφυγες, μετανάστες, παράνομοι μετανάστες, παλιννοστούντες, μέλη εθνικών μειονοτήτων, άνεργες γυναίκες, αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών, χρήστες ψυχοτρόπων ουσιών, άνεργοι κ.ά.

Η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί μια ποιοτική μελέτη, βασισμένη σε συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν από στελέχη του Γραφείου Διασύνδεσης του Πανεπιστημίου Πατρών σε ΑμεΑ και αλλοδαπούς φοιτητές. Σκοπός της μελέτης, η οποία πραγματοποιήθηκε το διάστημα των ετών 2014-2015, αποτελεί η ανίχνευση των εκπαιδευτικών, ψυχοκοινωνικών και επαγγελματικών αναγκών των φοιτητών που ανήκουν στις ΕΚΟ και φοιτούν στο Πανεπιστήμιο Πατρών, ώστε το Γραφείο Διασύνδεσης του Ιδρύματος να βελτιώσει τις παρεχόμενες υπηρεσίες προς το συγκεκριμένο πληθυσμό στόχο, με συγκεκριμένες δράσεις και στρατηγική.

**Λέξεις-κλειδιά:** Γραφεία Διασύνδεσης, Ευπαθείς Κοινωνικά Ομάδες, Άτομα με Αναπηρία, Αλλοδαποί Φοιτητές

\* Ο Κ.Π.Κ. είναι Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Αθηνών στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Έχει εργαστεί επί σειρά ετών σε φορείς παροχής υπηρεσιών Συμβουλευτικής.

\*\* Η Ε.Π. είναι Συμβουλευτική Ψυχολόγος και Ψυχοθεραπεύτρια της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Προσέγγισης και της Θεραπείας Σχημάτων και έχει εργαστεί ως Συμβουλευτική Ψυχολόγος σε δημόσιους φορείς παροχής υπηρεσιών ψυχικής υγείας και ως ιδιώτης.

\*\*\* Η Κ.Χ. είναι Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού και έχει εργαστεί ως Σύμβουλος Σταδιοδρομίας και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Άρθρα της έχουν δημοσιευτεί σε ελληνικά επιστημονικά περιοδικά.

*Koninos Panagiotis Kostopoulos, Elli Panagiotopoulou, Kyriaki Chronopoulou*  
**STUDY OF STUDENTS NEEDS DETECTION FROM SOCIALLY  
VULNERABLE GROUPS IN PATRAS UNIVERSITY**

The Vulnerable Social Groups (VSG) have similar characteristics with the other educational groups, but also some important specifics that need to be taken seriously in order to achieve their integration into the educational environment of higher education and their active involvement in the academic processes. In socially vulnerable groups are included people with disabilities, prisoners, ex-prisoners, refugees, migrants, illegal migrants, returning migrants, ethnic minorities, unemployed women, single parents leaders, users of psychotropic substances, unemployed etc.

This study is a qualitative study, based on interviews conducted by members of the University of Patras Career Office for the disabled and foreign students. The purpose of the study, which took place during the years 2014-2015, is the detection of educational, psychosocial and professional needs of the students belonging to VSG and studying at the University of Patras, so that the Career Office can improve the services provided to the specific target population, applying specific actions and strategy.

**Keywords:** Career Offices, Socially Vulnerable Groups, Persons with Disabilities, International Students

### **Εισαγωγή. Ευπαθείς Κοινωνικά Ομάδες και εκπαίδευση**

Στα πλαίσια των εθνικών και ευρωπαϊκών στόχων για ανάπτυξη, απασχόληση και κοινωνική δικαιοσύνη, τίθεται ως βασική προτεραιότητα η προσπάθεια για την επίτευξη υψηλών επιπέδων κοινωνικής συνοχής. Η κοινωνική ένταξη και η κοινωνική συνοχή αποτελούν τόσο συνέπειες, όσο και προϋποθέσεις για την επιτυχία των στόχων της οικονομικής ανάπτυξης, της απασχόλησης και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Παπασταμάτης, 2010). Η αντιμετώπιση του δυναμικού και πολυπαραγοντικού χαρακτήρα του κοινωνικού αποκλεισμού και οι αντίστοιχες πολιτικές κοινωνικής ένταξης ενσωματώνουν ένα πλέγμα πολυδιάστατων δράσεων

και παρεμβάσεων με ομάδες του πληθυσμού που απειλούνται ή αντιμετωπίζουν το φάσμα της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού και αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως Ευπαθείς Κοινωνικά Ομάδες.

Ευπαθείς Κοινωνικά Ομάδες (ΕΚΟ) χαρακτηρίζονται εκείνες οι ομάδες του πληθυσμού μιας χώρας που κινδυνεύουν περισσότερο από τον υπόλοιπο πληθυσμό να στερηθούν βασικά κοινωνικά αγαθά, όπως την πρόσβαση στην εργασία, στην εκπαίδευση, στην υγειονομική φροντίδα. Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο πρόσφατος νόμος (4019/2011) για την Κοινωνική Οικονομία και Κοινωνική Επιχειρηματικότητα στις Ευπαθείς Κοινωνικά Ομάδες ανήκουν «οι ομάδες του πληθυσμού, των οποίων η συμμετοχή στην κοινωνική και οικονο-

μική ζωή δυσχεραίνεται, είτε εξαιτίας κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων, είτε εξαιτίας σωματικής ή ψυχικής ή νοητικής ή αισθητηριακής αναπηρίας, είτε εξαιτίας απρόβλεπτων γεγονότων, τα οποία επηρεάζουν την εύρυθμη λειτουργία της τοπικής ή ευρύτερα περιφερειακής οικονομίας. Για τις ανάγκες του παρόντος νόμου, οι Ευπαθείς Ομάδες Πληθυσμού διακρίνονται σε δύο κατηγορίες:

- α. Στις «Ευάλωτες Ομάδες Πληθυσμού» ανήκουν οι ομάδες εκείνες του πληθυσμού που η ένταξή τους στην κοινωνική και οικονομική ζωή εμποδίζεται από σωματικά και ψυχικά αίτια ή λόγω παραβατικής συμπεριφοράς. Σε αυτές ανήκουν άτομα με αναπηρίες (σωματικές ή ψυχικές ή νοητικές ή αισθητηριακές), εξαρτημένα ή απεξαρτημένα από ουσίες άτομα, ορροθετικοί, φυλακισμένοι/αποφυλακισμένοι, ανήλικοι παραβάτες.
- β. Στις «Ειδικές Ομάδες Πληθυσμού» ανήκουν οι ομάδες εκείνες του πληθυσμού οι οποίες βρίσκονται σε μειονεκτική θέση ως προς την ομαλή ένταξή τους στην αγορά εργασίας, από οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά αίτια. Σε αυτές ανήκουν ενδεικτικά οι άνεργοι νέοι, οι άνεργες γυναίκες, οι άνεργοι άνω των πε-

νήντα ετών, οι μακροχρόνια άνεργοι, οι αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών και τα μέλη πολύτεκνων οικογενειών, γυναίκες θύματα κακοποίησης, οι αναλφάβητοι, οι κάτοικοι απομακρυσμένων ορεινών και νησιωτικών περιοχών, τα άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, οι μετανάστες και οι πρόσφυγες».<sup>1</sup>

Ωστόσο, στην περίπτωση της Ελλάδας, τα τελευταία αυτά χρόνια προωθήθηκαν και επιβλήθηκαν σκληρές πολιτικές ακραίας λιτότητας, οι οποίες συχνά διέρρηξαν τον κοινωνικό ιστό λόγω της ραγδαίας και επώδυνης υποβάθμισης του βιοτικού επιπέδου των «μεσαίων» και «κατώτερων» κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων και, γενικότερα, της ευθείας αμφισβήτησης των θεμελιωδών αρχών του κοινωνικού κράτους. Η μακροχρόνια ελληνική κρίση διατάραξε τις όποιες προσπάθειες έγιναν ή εξακολουθούν να γίνονται προκειμένου να ενισχυθούν οικονομικά, εκπαιδευτικά και επαγγελματικά μέλη που ανήκουν στις ΕΚΟ<sup>2</sup>.

Τα προερχόμενα από ΕΚΟ άτομα τείνουν να τίθενται στο περιθώριο και να αντιμετωπίζονται με προκατάληψη από όλο το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο. Συναντούν φραγμούς σε όλες τις δραστηριότητες της ζωής (εκπαίδευση, απασχόληση και προσβασιμότητα), τις

1. Ν. 4019/2011, Άρθρο 1, παρ. 4.

2. Ειδικότερα στο Δ' Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης ΕΣΠΑ (2007-2013) το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και κατάρτιση των ατόμων με αναπηρία καθώς και των λοιπών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων ήταν ιδιαίτερα υψηλό. Επίσης, ένας από τους κεντρικούς στόχους του Πλαισίου Ανάπτυξης «ΕΣΠΑ 2014-2020» για την επόμενη περίοδο παραμένει είναι μια εκπαίδευση και κατάρτιση που θα δίνει εφόδια για την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία, την απρόσκοπτη ένταξη στην αγορά εργασίας και την καταπολέμηση της εκπαιδευτικής διαρροής, ιδιαίτερα των ατόμων που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες.

οποίες όλοι οι υπόλοιποι θεωρούν φυσιολογικές και δεδομένες. Άμεσο αποτέλεσμα όλων αυτών, είναι να παρεμποδίζεται η ενεργός συμμετοχή τους σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνίας και να καθίστανται πολύ πιο τρωτοί στον κοινωνικό αποκλεισμό από τους υπόλοιπους πολίτες (Ταλιαδώρου, 2008).

Οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες έρχονται συχνά αντιμέτωπες με ορισμένους ιδιαίτερα αρνητικούς παράγοντες οι οποίοι δυσχεραίνουν την ένταξη και παραμονή τους στο χώρο της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια τη μετέπειτα ένταξη τους στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία. Οι Παπαδάκης, Παπαργύρης & Κυρίδης (2013) σε έρευνά τους για τους NEETS (Young people not in education, employment or training)<sup>3</sup>, αναφέρουν ότι υψηλό κίνδυνο υπαγωγής στη συγκεκριμένη κατηγορία, διατρέχουν οι νεαροί μετανάστες και τα άτομα με αναπηρία ή νέοι με πολύ σοβαρά προβλήματα ψυχικής ή σωματικής υγείας και οι νέοι με βεβαρημένο οικογενειακό περιβάλλον.

Οι παράγοντες αυτοί περιλαμβάνουν (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010, Ευκλειδή, 2005):

- Την έλλειψη πρόσβασης στην εκπαίδευση και τις μειωμένες πιθανότητες εντοπισμού εργασιακών ευκαιριών και προσφοράς θέσεων εργασίας στις ΕΚΟ μετά την ολοκλήρωση των προγραμμάτων κατάρτισης ή εκπαίδευσης.
- Την έλλειψη ειδικά σχεδιασμένων

προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης τα οποία καλύπτουν τις πραγματικές ανάγκες και ενδιαφέροντα των ΕΚΟ για εργασιακή αποκατάσταση και καλύτερη ένταξη τους στον εκάστοτε εργασιακό και εκπαιδευτικό χώρο.

- Την έλλειψη συνέχειας των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης για ΕΚΟ ή αποσπασματικές δράσεις επιλεγμένες από τους φορείς εκπαίδευσης ανάλογα με την χρηματοδότηση από τα ευρωπαϊκά ταμεία.
- Την έλλειψη σύνδεσης των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με ένα ευρύτερο και αποτελεσματικό δίκτυο παροχής ψυχοκοινωνικών υπηρεσιών που θα μπορούσε να βοηθήσει στην κατεύθυνση της κοινωνικής ένταξης των ΕΚΟ
- Την έλλειψη υποστήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον: α) είτε επειδή δεν υφίσταται στενό οικογενειακό περιβάλλον, β) είτε λόγω των χαλαρών δεσμών του στενού και ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος με το πρόσωπο το οποίο βιώνει τον κοινωνικό αποκλεισμό (π.χ. φυλακισμένοι, άτομα με ψυχικά προβλήματα κτλ.).
- Τις αρνητικές ή τελείως διαφορετικές εμπειρίες των κοινωνικά ευπαθών ομάδων από την προηγούμενη σχέση τους με το εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες ενδέχεται να εκ-

3. Νέοι άνθρωποι ηλικίας 15 έως 24 ετών που απέχουν από κάθε διαδικασία εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης, είναι δηλαδή "απόντες" από κάθε μεζονα θεσμική μέριμνα του Κοινωνικού Κράτους

φραστούν στο πρόσωπο του διδάσκοντα ή του φορέα εκπαίδευσης.

- Σημαντικά οικονομικά, ψυχικά και κοινωνικά προβλήματα τα οποία συνοδεύουν τον κοινωνικό αποκλεισμό των ΕΚΟ

## 1. Σκοπός της έρευνας

Στην Ελλάδα από το 1993, καθώς και στο εξωτερικό, λειτουργούν Γραφεία Διασύνδεσης στα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Όσον αφορά τις υπηρεσίες που αυτά παρέχουν, τα Γραφεία Διασύνδεσης διαθέτουν υπηρεσίες μέσω των οποίων επιδιώκεται η ομαλή ένταξη των φοιτητών και των αποφοίτων στην ακαδημαϊκή πραγματικότητα και αγορά εργασίας, με ειδική μέριμνα και διαδικασίες ένταξη ευπαθών ομάδων, όπως ΑμεΑ, εργαζόμενοι φοιτητές κτλ. (NACE, 2012).

Το Γραφείο Διασύνδεσης του Πανεπιστημίου Πατρών υλοποιεί δράσεις που αφορούν τις ΕΚΟ και έχουν ως στόχο αφενός την ομαλή ένταξη των φοιτητών που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες στην πανεπιστημιακή κοινότητα και την υποστήριξή τους στην ακαδημαϊκή τους πορεία και από την άλλη πλευρά, και αφετέρου τη διευκόλυνσή τους κατά τη μετάβασή τους στην αγορά εργασίας και τη διεκδίκηση ισότιμης θέσης μέσα σε αυτή. Για τους λόγους αυτούς διεξήχθη μελέτη ανίχνευσης των αναγκών των φοιτητών που ανήκουν σε ΕΚΟ, με έμφαση στους φοιτητές που αντιμετωπίζουν σοβαρές και χρόνιες παθήσεις και στους φοιτητές που προέρχονται από χώρες της αλλοδαπής.

Δεδομένου ότι ο σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι η ανίχνευση των αναγκών των φοιτητών που ανήκουν σε κάποια ΕΚΟ κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Πανεπιστήμιο Πατρών και η κατανόηση σε βάθος του ρόλου που αυτές διαδραματίζουν στην επιτυχημένη ή όχι ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους πορεία, η επιλογή της ποιοτικής έρευνας θεωρήθηκε ως η περισσότερο κατάλληλη ερευνητική μέθοδος.

Η φαινομενολογική προσέγγιση (interpretative phenomenological approach, IPA) που εφαρμόζεται σε αυτή τη μελέτη, δίνει έμφαση στην κατανόηση των αναγκών των ατόμων όπως τις βιώνουν και τις αντιλαμβάνονται σύμφωνα με την προσωπική τους προσέγγιση των πραγμάτων και του κόσμου. Οι φοιτητές που ανήκουν στην ευπαθή ομάδα των ατόμων με αναπηρία ή προέρχονται από χώρες τις αλλοδαπής κλήθηκαν να συζητήσουν για τις ιδιαίτερες δυσκολίες που συναντούν στη διάρκεια της φοιτητικής τους ζωής όσον αφορά σε ακαδημαϊκά αλλά και κοινωνικά θέματα. Η ποιοτική μέθοδος είναι μια επαγωγική μέθοδος για τις προσωπικές εκτιμήσεις γεγονότων ζωής (Creswell, 2011) (και ο στόχος δεν είναι να αξιολογήσει καμία υπόθεση ή ήδη υπάρχουσα θεωρία αλλά να διερευνήσει το νόημα που οι άνθρωποι δίνουν στα πράγματα και να το ερμηνεύσει ολιστικά λαμβάνοντας υπ' όψιν αυτά που οι συνεντευξιζόμενοι είναι ξεχωριστά άτομα αλλά συγχρόνως μέλη ενός πλαισίου (Taylor, 1998). Παρ' όλα αυτά, αν και το γεγονός ότι η φαινομενολογική προσέγγιση εξετάζει τις υποκειμενικές απόψεις των ατόμων για ένα

συγκεκριμένο θέμα –σε αυτή την περίπτωση τις ανάγκες κατά την φοιτητική τους ζωή–, εν τούτοις λειτουργεί στα πλαίσια ενός θεωρητικού σκελετού βασισμένο σε θεωρητικά συμπεράσματα που ήδη υπάρχουν (Cohen, Manion & Keith, 2008). Αυτό σημαίνει ότι έμφαση δίνεται στο πως ο κάθε συνεντευξιαζόμενος αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και το τι χρειάζεται για να αισθανθεί ασφαλής, ικανός και αποδεκτός. Το σχέδιο της παρούσας μελέτης βασίζεται στο μοντέλο ποιοτικής έρευνας των Rose-Wengraf (Wengraf, 2001).

## 2. Μεθοδολογία έρευνας

Προκειμένου να επιτευχθεί μια καλή κατανόηση των εμπειριών των απόρων, η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της χρήσης συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις ήταν ημι-δομημένες, δηλαδή οι ερωτήσεις δεν ήταν αυστηρώς διατυπωμένες από την αρχή αλλά οι συνεντεύξεις ακολούθησαν ένα από πριν σχεδιασμένο πλάνο το οποίο περιελάμβανε το βασικό σκελετό, οποίος αποτελούνταν από 18 ερωτήσεις. Οι απαντήσεις σε αυτές τις ερωτήσεις καλύπτουν συγκεκριμένες περιοχές του θέματος συζήτησης. Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτές ερωτήσεις και έδιναν στον συνεντευξιαζόμενο τη δυνατότητα να απαντήσει ελεύθερα περιγράφοντας καταστάσεις, εκφράζοντας σκέψεις και μιλώντας για τα συναισθήματά του. Με αυτόν τον τρόπο είχε τη δυνατότητα ο συνεντευκτής να είναι ευέλικτος, να επαναδιατυπώσει τις ερωτήσεις ή να θέσει

νέες ερωτήσεις που θα οδηγούσε τους συμμετέχοντες σε μια βαθύτερη εσωτερική αναζήτηση και θα ενίσχυε τη δυνατότητα για καλύτερη γνωριμία και δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου.

Η επιλογή του δείγματος για τη συγκεκριμένη μελέτη ήταν μια δύσκολη διαδικασία, καθώς απαιτούσε την παροχή πληροφόρησης προς τους ερευνητές του Γραφείου Διασύνδεσης από τις διοικητικές υπηρεσίες του Ιδρύματος σχετικά με ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα των φοιτητών. Σε αυτά τα δεδομένα δεν ήταν δυνατή η πρόσβαση, οπότε το δείγμα υποχρεωτικά περιορίστηκε σε φοιτητές που από μόνοι τους προσέγγισαν το Γραφείο ως χρήστες των υπηρεσιών του και δέχτηκαν να συμμετέχουν στη μελέτη. Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων περιγράφονταν στους φοιτητές ο σκοπός και οι στόχοι της μελέτης. Επίσης, ενημερώνονταν ότι είχαν το δικαίωμα να αποσυρθούν από τη μελέτη οποιαδήποτε στιγμή επιθυμούσαν και για οποιοδήποτε λόγο. Επιπλέον, σε περίπτωση που κατά τη διάρκεια της συνέντευξης αισθάνονταν κάποια συναισθηματική δυσφορία ή πίεση μπορούσαν να σταματήσουν τη διαδικασία ή να μην απαντήσουν σε κάποια ερώτηση.

Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στον ήσυχο χώρο της αίθουσας της συμβουλευτικής που διαθέτει το Γραφείο Διασύνδεσης το διάστημα του Ιανουαρίου 2014 έως τον Ιούνιο του 2015. Η διάρκεια της κάθε συνέντευξης κυμαινόταν ανάμεσα στα 15 και 25 λεπτά, και έγινε σημαντική προσπάθεια να κρατηθούν όσο το δυνατόν περισσότερες και

λεπτομερέστερες πληροφορίες από τον ερευνητή, το ρόλο του οποίου έλαβε ένας από τους Συμβούλους του Γραφείου Διασύνδεσης. Ο ερευνητής, ήταν ο ίδιος σε όλες τις συνεντεύξεις προκειμένου να εξασφαλιστεί η σταθερότητα της επιρροής του παράγοντα της προσωπικότητας για όλους τους συμμετέχοντες. Μέλημα πρωτίστης σημασίας ήταν να δημιουργηθεί εκ μέρους του ερευνητή μία θετική και ζεστή ατμόσφαιρα μέσα στην οποία ο κάθε συμμετέχοντας θα αισθανόταν άνετα να εκφράσει προσωπικές εμπειρίες, συναισθήματα και σκέψεις.

Οι συμμετέχοντες που επάνδρωσαν τη μελέτη ήταν όλοι φοιτητές του Πανεπιστημίου Πατρών, επωφελοόμενοι των υπηρεσιών του Γραφείου Διασύνδεσης. Συνεντεύξεις πάρθηκαν από 16 άτομα. Πέντε από αυτά ήταν άτομα που είχαν κάποια σοβαρή πάθηση ενώ τα υπόλοιπα δέκα ήταν φοιτητές προσερχόμενοι από χώρες της αλλοδαπής. Κριτήριο για τη συμμετοχή τους στη μελέτη ήταν να είναι φοιτητές του Πανεπιστημίου Πατρών και να έχουν εισαχθεί βάσει των ειδικών διατάξεων που αφορούν φοιτητές με αναπηρία (ΦμεΑ) και αλλοδαπούς φοιτητές. Οι παράγοντες του φύλου και της κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης δεν αποτέλεσαν παραμέτρους επιλογής του δείγματος.

### **3. Συμπεράσματα από μελέτη ανίχνευσης για Φοιτητές με Αναπηρία (ΦμεΑ)**

Τα βασικά συμπεράσματα που προέκυψαν ύστερα από την ανάλυση των

συνεντεύξεων και αφορούν τους ΦμεΑ είναι τα εξής:

- Το 85% των ΦμεΑ απάντησαν ότι δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα πρόσβασης στους ακαδημαϊκούς χώρους,
- Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει το 85% ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία, εντοπίζονται στην αδυναμία κατανόησης της διδασκτέας ύλης, στην αδυναμία ολοκλήρωσης των εργασιών, στην έλλειψη προφορικής εξέτασης, στην η υποχρεωτική αποστήθιση και την έλλειψη συγκέντρωσης και απαιτούμενης προσοχής. Αξιοσημείωτο είναι ότι το 50% που συμμετείχε στην έρευνα έχει αισθανθεί την ανάγκη να διακόψει τις σπουδές του λόγω της δυσκολίας παρακολούθησης και της ανεπιτυχούς έκβασης στην παράδοση εργασιών και στην διεξαγωγή εξετάσεων.
- Όσον αφορά την παροχή οπτικοακουστικού υλικού από το Πανεπιστήμιο το 85% αναφέρει ότι είναι επαρκής για την κάλυψη των εκπαιδευτικών τους αναγκών, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό θα επιθυμούσε να έχει αυτό το υλικό και σε ηλεκτρονική μορφή λόγω της πάθησης που αντιμετωπίζει.
- Σχετικά με ψυχοκοινωνικά θέματα οι ΦμεΑ που συμμετείχαν στην διαδικασία ανίχνευσης αναγκών τους ανέφεραν, ότι έχουν αντιμετωπίσει δυσκολίες στην προσαρμογή τους στην ακαδημαϊκή κοινότητα, όπως έλλειψη καθοδήγησης από το ακαδημαϊκό προσωπικό, και δυσπιστία για το είδος της πάθησης που αντιμετωπίζουν, με συνέπεια να δυσκο-

λεύονται να έχουν καλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Μόνο το 25% δεν έχει αντιμετωπίσει δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και έχει βρει πρόθυμους συμφοιτητές να προσφέρουν βοήθεια κυρίως σε μαθήματα που δεν μπόρεσε να παρακολουθήσει. Αντιθέτως το 85% αναφέρει ότι δεν έχει φίλους στον ακαδημαϊκό χώρο, δεν έχει βρει πρόθυμους συμφοιτητές να προσφέρουν βοήθεια, να δώσουν σημειώσεις και να βοηθήσουν με από κοινού διάβασμα.

- Η ικανοποίηση που αισθάνονται όταν είναι στον Πανεπιστημιακό χώρο είναι μέτρια, ενώ τα συναισθήματα που ανέφεραν όταν βρίσκονται στον Πανεπιστημιακό χώρο είναι ευχαρίστηση, άγχος και ανασφάλεια.
- Αναφορικά με τις προσδοκίες που είχαν οι ΦμεΑ πριν ξεκινήσουν τις σπουδές τους, αυτές δεν ανταποκρίνονται στην μέχρι τώρα φοιτητική τους ζωή, καθώς παρατηρούν ελλείψεις στο γνωστικό πεδίο, αντιμετωπίζονται όμοια με τον γενικό πληθυσμό από τους καθηγητές και δεν γίνεται αντιληπτή η μοναδικότητα τους. Υπάρχει βέβαια και μικρό των ΦμεΑ (25%) που είναι ευχαριστημένοι από το φοιτητικό τρόπο ζωής και την ανεξαρτησία που βιώνουν και θεωρούν πως αν εγκαταλείψουν τις σπουδές τους θα είναι μια προσωπική αποτυχία που θα τους μειώσει στον κοινωνικό τους περίγυρο και θα πλήξει την αυτοεκτίμησή τους.
- Εντοπίζουν ότι χρειάζονται περισσότερη καθοδήγηση και υποστήρι-

ξη από τους καθηγητές με στοιχεία εξατομικευμένης προσέγγισης ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της πάθησης του καθενός.

- Όσον αφορά τα θέματα απασχόλησης και σταδιοδρομίας ο μεγαλύτερος αριθμός των συμμετεχόντων επιθυμεί να εργαστεί στον δημόσιο τομέα, χωρίς όμως να αποκλείεται και ο ιδιωτικός τομέας. Το αντικείμενο που επιθυμούν να εργαστούν ολοκληρώνοντας τις σπουδές τους είναι συναφές με το αντικείμενο των σπουδών τους, ενώ στην πλειονότητα τους (85%) δεν αισθάνονται έτοιμοι να εργαστούν με το πέρας των σπουδών τους. Μάλιστα ειπώθηκε πως αυτό που θα τους βοηθούσε να νιώσουν πιο έτοιμοι θα ήταν η διεύρυνση του γνωστικού πεδίου, η πρακτική άσκηση κατά την διάρκεια των σπουδών, η διεύρυνση του γνωστικού πεδίου και η πρόσκτηση επαγγελματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

#### **4. Συμπεράσματα από μελέτη ανίχνευσης για αλλοδαπούς φοιτητές**

Αντίστοιχα, τα συμπεράσματα από την ανάλυση των απαντήσεων των αλλοδαπών φοιτητών, μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- Σχετικά με την ανίχνευση αναγκών στα ακαδημαϊκά θέματα το 58% δήλωσε πως δεν αντιμετωπίζει δυσκολίες κατά την διεξαγωγή των μαθημάτων, ενώ οι υπόλοιποι αλλοδαποί φοιτητές δήλωσαν πως δυσκολεύο-

νται κατά την συγγραφή των εργασιών, κατά την παράδοση από καθηγητές και στην διαδικασία των εξετάσεων.

- Το 85% αυτών των φοιτητών δηλώνουν πως δεν έχουν αντιμετωπίσει δυσκολίες στην προσαρμογή τους στην ακαδημαϊκή κοινότητα ενώ το υπόλοιπο ποσοστό ανέφερε ως δυσκολία την διαφορετική νοοτροπία αντιμετώπισης των σπουδών από τους συμφοιτητές του. Έτσι το 58% των αλλοδαπών φοιτητών δήλωσε πως έχει βρει πρόθυμους τους συμφοιτητές του να του προσφέρουν βοήθεια, όσον αφορά μια απλή καθοδήγηση ή σχετικά με ενημέρωση προγραμμάτων ή και με την παροχή σημειώσεων ή υποστήριξης στην συγγραφή εργασιών.
- Στα ίδια πλαίσια το 80% των αλλοδαπών φοιτητών δήλωσε πως έχει βρει πρόθυμους τους καθηγητές να προσφέρουν βοήθεια όσον αφορά την κατανόηση των μαθημάτων ή για ευρύτερη ενημέρωση, ενώ στο ίδιο ποσοστό δήλωσε πως δεν έχει αντιμετωπίσει δυσκολίες από το διοικητικό προσωπικό να προσφέρει βοήθεια, ιδίως σε ότι αφορά ζητήματα γραφειοκρατίας, συμπλήρωση εντύπων και γενικότερα ότι υπάρχει απροθυμία εκτέλεσης καθηκόντων.
- Το 80% των φοιτητών χαρακτηρίζει θετική τη συναναστροφή με μέλη της Πανεπιστημιακής κοινότητας, ενώ στο 85% των φοιτητών καλύπτονται οι προσδοκίες που είχαν, πριν ξεκινήσουν τις σπουδές τους, από τη μέχρι τώρα φοιτητική τους ζωή.
- Η μεγάλη πλειοψηφία των αλλοδα-

πών φοιτητών (85%) δήλωσε μέτρια έως απόλυτα ικανοποιημένο από την επιλογή σπουδών του, επισημαίνοντας ωστόσο ότι υπάρχουν αρκετά περιθώρια βελτίωσης ως προς την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών. Συγκεκριμένα, ανέφερε ότι χρειάζεται καλύτερη ποιότητα φαγητού και ασφάλεια, καινούρια κτήρια εστίας, περισσότερα ερευνητικά προγράμματα με υποτροφία και συμβουλευτική πληροφόρηση-ενημέρωση από καθηγητές στον εκάστοτε ερευνητικό τομέα. Επίσης, το σύνολο των φοιτητών ανέφερε ότι χρειάζεται περισσότερη πρακτική εξάσκηση από το πρώτο έτος σε συνδυασμό με ομαδικές εργασίες και μεγαλύτερη σύνδεση με την αγορά εργασίας.

- Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι ένα ποσοστό 58% έχει αισθανθεί την ανάγκη να διακόψει τις σπουδές του λόγω δυσκολίας με την γλώσσα και ελλειπούς επίβλεψης και υποστήριξης κατά την διάρκεια της συγγραφής της διπλωματικής εργασίας. Δυσχεραίνεται επίσης η θέση τους από την οικονομική δυσπραγία που βιώνουν και από την δυσκολία να παρακολουθήσουν και να έχουν επιτυχή αποτελέσματα στις εξετάσεις.
- Όσον αφορά τα επαγγελματικά θέματα επιθυμούν με το πέρας των σπουδών τους να εργαστούν στον ιδιωτικό τομέα ή ως ελεύθεροι επαγγελματίες. Εντύπωση πάντως προκαλεί το γεγονός ότι στην συντριπτική τους πλειοψηφία, περίπου το 85%, δεν αισθάνεται έτοιμο να εργαστεί μετά την ολοκλήρωση των

σπουδών του. Η απάντηση στο τι θα τους έκανε να αισθανθούν περισσότερο έτοιμοι να εισέλθουν στην αγορά εργασίας, είναι η πρακτική άσκηση κατά την διάρκεια των σπουδών τους και η πρόσκτηση επαγγελματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Ένα μικρό ποσοστό ανέφερε ότι η γνώση εργασιακών δικαιωμάτων και η απόκτηση περισσότερων θεωρητικών γνώσεων στο αντικείμενο των σπουδών του θα τους έκανε να αισθανθούν επαγγελματικά καλύτερα εφοδιασμένοι.

## Επίλογος

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι φοιτητές προερχόμενοι από ΕΚΟ αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους σε όλα τα επίπεδα. Ιδιαίτερα οι φοιτητές με αναπηρία βιώνουν τις διάφορες πλευρές της φοιτητικής τους ζωής, περισσότερο επώδυνα, με μεγαλύτερο άγχος και απογοήτευση σε σχέση με τους αλλοδαπούς φοιτητές. Ωστόσο και στους δύο πληθυσμούς, αναφέρονται σημαντικά ποσοστά, τα οποία επιθυμούν να διακόψουν τις σπουδές τους, γεγονός που οφείλεται στις ποικίλες δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι παρ' όλες τις συνεχείς προσπάθειες από την ακαδημαϊκή κοινότητα, δεν υπάρχει ολοκληρωμένη και σαφής πρόβλεψη για τους φοιτητές από ΕΚΟ και δεν έχει ακόμα εξασφαλιστεί για όλους τους φοιτητές η ισότιμη συμμε-

τοχή στη μάθηση. Αυτό συνεπάγεται ότι κάθε φοιτητής επωμίζεται από μόνος τους το βάρος του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής του καθημερινότητας και της εξεύρεσης των υποστηρικτικών δικτύων για τη μετακίνησή του, τη συγκέντρωση του υλικού των μαθημάτων (σημειώσεις, βιβλιογραφία, διερμηνεία, ηχογράφηση), τη μελέτη και την αποτελεσματική συμμετοχή στις εξετάσεις.

Προκειμένου να διασφαλιστεί η ισότιμη συμμετοχή των φοιτητών/τριών από ΕΚΟ στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι απαραίτητο να διαμορφωθούν κατά το δυνατόν οι συνθήκες που θα επιτρέπουν στους φοιτητές να παρακολουθούν τα μαθήματα και να αξιολογούνται με τρόπο που δεν έρχεται σε σύγκρουση με τις ιδιαίτερες συνθήκες που αντιμετωπίζουν.

Αναγκαία προϋπόθεση για όλα τα παραπάνω είναι η θέσπιση βασικής πολιτικής και ο κεντρικός συντονισμός για την παροχή καθοδήγησης και πρακτικών οδηγιών σε κάθε Τμήμα. Επίσης, απαραίτητη φαίνεται να είναι και η δημιουργία ενός υποστηρικτικού δικτύου εθελοντών, που σε συνεργασία με τις συμβουλευτικές υπηρεσίες του Πανεπιστημίου, θα μπορούν να προσφέρουν βοήθεια σε θέματα όπως η μετακίνηση, η αναζήτηση σε βιβλιοθήκες, το γράψιμο σημειώσεων, η ενημέρωση για διάφορες δραστηριότητες του πανεπιστημίου, κ.ά.

Στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου η γνώση διαρκώς επεκτείνεται, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν επιτρέπεται να προβάλλουν εμπόδια στους σπουδαστές τους. Είναι ευθύνη όλων των φορέων της ακαδημαϊκής κοι-

νότητας, και ειδικότερα των Γραφείων Διασύνδεσης, να προγραμματίσουν, σχεδιάσουν και, τελικά, να υλοποιήσουν δράσεις και υπηρεσίες που θα στοχεύουν στην καθολικότητα της προσπελασιμότητας των χώρων και των υπηρεσιών της εκπαίδευσης.

Ένα προσβάσιμο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι ασφαλές και φιλικό για

το χρήστη και επιτρέπει, με έναν ιδανικό τρόπο, την πραγματοποίηση της βασικής αποστολής των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, που είναι η απόκτηση της επιστημονικής γνώσης, με όρους συνεργασίας, αλληλοκατανόησης και αλληλεγγύης με πολλαπλάσια οφέλη σε ενδοϊδρυματικό, αλλά και σε ένα ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον.

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Cohen, L., Manion, L. & Keith, M. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Επιμέλεια Χ. Τζορμπατζούδης). Αθήνα, Ίων.
- National Association of Colleges and Employers- Nace (2010). *Professional standards for College and University Career Services*, Bethlehem, NACE. Ανακτήμένο στις 17/9/2012 από το δικτυακό τόπο [www.nacweb.org/Knoweldg/Career\\_Services/Assessment](http://www.nacweb.org/Knoweldg/Career_Services/Assessment).
- Taylor J.S.(1998). *Qualitative Research Methods: A guidebook and Resource*. Syracuse New York, Wiley & Sons.
- Wengraf W.J. (2001). *Qualitative Research Interviewing*. London, SAGE Publications.
- Δρακάκη Μ, Παπαδάκης Ν., Κυρίδης Α. & Παπαργύρης Α.. (2013), «Το προφίλ του NEET στην Ελλάδα», στο Ν. Παπαδάκης (επιμ), *Βαρόμετρο Απόντων: οι NEETs (Young People Not in Education, Employment or Training) στην Ελλάδα*. Αθήνα, Σιδέρης.
- Ενκλείδη, Α. (2005). «Πανεπιστημιακές Σπουδές Νέων με Ειδικές Ανάγκες: Πραγματικότητα και Προοπτικές», στο Ε. Σοφιανίδου, Φ. Μπακομήτρου, Α. Καλαντζή-Αζίζι (επιμ.) *Πανεπιστήμιο για Όλους. Όροι και προϋποθέσεις πλήρους ένταξης των φοιτητών με αναπηρία στην ακαδημαϊκή ζωή*. Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παπασταμάτης, Α. (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων για ευπαθείς κοινωνικές ομάδες*. Αθήνα, Ι. Σιδέρης.
- Ταλιαδώρου Α. (2008). *Ενεργή εμπλοκή και ενδυνάμωση των ευαίσθητων κοινωνικά ομάδων. Οδηγός καλών πρακτικών*. Αθήνα, Εθνικό Θεματικό Δίκτυο «Καινοτόμες Διαδικασίες Προώθησης στην Απασχόληση».
- Τσιμπουκλή Α. & Φώλις Ν. (2010), *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων εκπαιδευτικό υλικό, 2η διδακτική ενότητα*, Αθήνα, ΙΝΕΔΙΒΙΜ.

*Ανδρέας Χ. Οικονόμου\*, Αθανάσιος Κ. Δεβετζίδης\*\**

**ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ: ΕΝΑ ΕΥΡΥ ΠΕΔΙΟ  
ΤΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ ΑΝΑΖΗΤΑ ΤΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥ  
ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

Το θέμα της εργασίας εντάσσεται στην ενότητα «Ανεργία, Εργασιακά Προβλήματα και Επαγγελματική Συμβουλευτική», αγγίζει όμως και τη Συμβουλευτική των Κοινωνικών Κινημάτων και τη Συμβουλευτική για την Άρση του Κοινωνικού Αποκλεισμού. Σκοπός της να ενημερώσει τους Συμβούλους Σταδιοδρομίας για τις νέες δυνατότητες που αναδύονται στην Ελλάδα της πολύπλευρης κρίσης μέσα από τους θεσμούς και της εφαρμογές της Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας. Επιμέρους στόχοι της εργασίας είναι να απαντήσει στα ερωτήματα: Σε τι συνίσταται η Κοινωνική Οικονομία - Επιχειρηματικότητα; Ποιες είναι οι ψυχοκοινωνικές προϋποθέσεις συμμετοχής των πολιτών σε τέτοια συνεργατικά-συνεταιριστικά σχήματα; Ποιες οι απαραίτητες δεσμεύσεις και ποια τα οφέλη από τη συμμετοχή στο κοινωνικό επιχειρείν; Ποιες δυνατότητες υπάρχουν σήμερα στην Ελλάδα της κρίσης για Συνεργατισμό, Δημοκρατία και Αλληλεγγύη στην πράξη; Ποιος ο ρόλος των στελεχών ΣΥ.Ε.Π. στην ανάδειξη των νέων δυνατοτήτων που προσφέρει η Κοινωνική Οικονομία-Επιχειρηματικότητα; Θα παρουσιαστούν, επίσης, παραδείγματα Κοινωνικών Καταναλωτικών Συνεταιρισμών και Κοινωνικών Συνεταιριστικών Επιχειρήσεων (Κοιν.Σ.Επ.) που λειτουργούν στη χώρα μας. Τέλος, θα παρουσιαστεί μια ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα εξοικείωσης με το αντικείμενο -θα αναφερθούν τα μέσα, οι τεχνικές και τα αποτελέσματα της- ως πρόταση για εφαρμογή από τους Συμβούλους Σταδιοδρομίας σε αντίστοιχες ομαδικές συνεδρίες, ώστε ως στελέχη ΣΥ.Ε.Π.

*Andreas Ch. Oikonomou, Athanasios K. Devetzidis*

**SOCIAL AND SOLIDARITY ECONOMY: A WIDE FIELD OF HUMAN  
ACTIVITY REQUESTS A PLACE ON COUNSELING AND GUIDANCE**

Through this study, we aim to provide a presentation of the data needed to inform the Career Counselors for the new opportunities that exist in Greece on the contemporary context of the socio-economic crisis, regardless of the constitutions and practices of the Social

\* Ο Α. Ο. είναι επίκουρος καθηγητής στην Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.). Επικοινωνία: Γαμβέτα 93<sup>α</sup>, 54644 Θεσσαλονίκη, 2310843785, 6972692316, e-mail: anoiko@gmail.com

\*\* Ο Α. Δ. είναι Θεολόγος, Μ.Θ., τελειόφοιτος ΠΕΣΥΠ (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) και μεταπτυχιακός φοιτητής στο Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης του ΠαΜακ. Επικοινωνία: Καρατάσου 1, 57400 Σίνδος, 2310797686, 6974431412, e-mail: nasos\_tertius@windowslive.com

and Solidarity Economy. In addition, the goal of this paper is to respond to questions such as: What is Social Economy - Entrepreneurship all about? Which are the social and psychological presuppositions for someone to participate in a cooperative scheme? Which are the necessary commitments and what benefits can someone have by taking part in social entrepreneurship? Are there new ways of Co-operation, Democracy and Solidarity in practice? How a Career Counselor can highlight the new opportunities provided by the Social-Solidarity Economy and Entrepreneurship? Within the basic information that rules Social-Solidarity Economy, we present examples of the Social Consumer Schemes and other Social Enterprises from Greece. Finally, we will present a group activity in order to familiarize with the special issue, by showing the means, the techniques and the results, as a proposal.

**Key words:** Social Economy - Entrepreneurship, Solidarity, Inclusion, Employment

## **A. Εισαγωγικά**

Η εργασία αυτή εντάσσεται στη θεματική ενότητα «Ανεργία, Εργασιακά Προβλήματα και Επαγγελματική Συμβουλευτική» και δευτερευόντως αγγίζει τη «Συμβουλευτική των Κοινωνικών Κινήματων» και τη «Συμβουλευτική για την Άρση του Κοινωνικού Αποκλεισμού». Σκοπός της η παρουσίαση στοιχείων που θα ενημερώσουν τους Συμβούλους Σταδιοδρομίας για τις νέες δυνατότητες που αναδύονται στην Ελλάδα της πολύπλευρης κρίσης μέσα από τους θεσμούς και τις εφαρμογές της Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας (εφεξής ΚΑΛΟ), σε επίπεδο θεωρητικών προϋποθέσεων – αυτό που καλούμε «αξιακό σύστημα» – αλλά και με αναφορές σε πρακτικότερα ζητήματα.

### ***A.1. Σε τι συνίσταται τελικά η Κοινωνική-Αλληλέγγυα Οικονομία;***

Ιστορικά, η κρίση της λεγόμενης «ριζοσπαστικής νεωτερικότητας», κατά τη διατύπωση του Anthony Giddens (2001),

η οποία έφτασε στο απόγειό της στις αρχές της δεκαετίας του 1970, οδήγησε τις δυτικές κοινωνίες στην υπέρβαση των παραδοσιακών σχημάτων κοινωνικής δράσης γενικά, μιας και το παραδοσιακό κράτος πρόνοιας αδυνατούσε, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης (Κοντιάδης, 1997), να αντεπεξέλθει πλήρως στις σύγχρονες απαιτήσεις, για την άμβλυνση των συνεπειών από τα κοινωνικά προβλήματα. Μοιραία, λοιπόν, μετεξελιχθηκε σε κράτος πρόληψης.

Βέβαια, από τον ουτοπικό σοσιαλισμό του Robert Owen στα μέσα του 19ου αιώνα και, στη διάρκεια του 20ού αιώνα, από το κίνημα Antigonish του Moses Coady στον Καναδά, από τον Horton του Highlander που στρατεύθηκε στον αγώνα του εκμεταλλευόμενου μαύρου πληθυσμού, τον Paolo Freire που εισήγαγε διακριτή διδακτική μεθοδολογία με επίκεντρο τον κόσμο των εκπαιδευόμενων, τον ανθρωπιστή, ουτοπιστή και στοχαστή της εκπαίδευσης ενηλίκων Ettore Gelpi που συνέδεσε την εκπαίδευση με την παραγωγή (Jarvis, 2007), μπορούμε να

αντλήσουμε σημαντικές πληροφορίες για την ουσία και το περιεχόμενο αυτού που καλούμε σήμερα ΚΑΛΟ. Ειδικότερα για τη χώρα μας, είναι δυνατές οι συγκρίσεις με τη διαχείριση των αγαθών στις διάφορες κοινοτικές συσσωματώσεις επί Τουρκοκρατίας (Πανταζόπουλου, 1958 και Λιάλιου, 2000), η περαιτέρω εξέταση του ζητήματος όμως εκφεύγει των ορίων της εισήγησης μας, οπότε δεν θα υπεισέλθουμε σε λεπτομέρειες.

Στη σύγχρονη εποχή, πριν ακόμη από το 2000, Έλληνες κοινωνικοί ερευνητές εισήγαγαν στην ακαδημαϊκή συζήτηση τον λεγόμενο Τρίτο Τομέα της Οικονομίας. Σε αυτόν περιλαμβάνεται η Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία και Επιχειρηματικότητα, ως ο ενδιάμεσος χώρος ανάμεσα στις απρόσωπες αγορές και το ανήμπορο ή αδιάφορο κράτος, χωρίς αυτό να σημαίνει πως η ΚΑΛΟ πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα επίθεμα των ατελειών της κρατικής μηχανής. Επιμένουμε όμως στη θέση πως το κράτος δεν πρέπει να υποχωρήσει και να παραιτηθεί από τη βασική αποστολή του για εξασφάλιση της υγείας, της παιδείας και της κοινωνικής πρόνοιας προς τους πολίτες του.

Ειδικότερα, στην περίπτωση της Ελλάδας, παρά τις πρώτες προσπάθειες, από τις αρχές της δεκαετίας του '80 και, με μεγαλύτερη ένταση, τη δεκαετία του '90, στο πλαίσιο αποασυλοποίησης ψυχικά πασχόντων (Μπαϊρακτάρης, 2007), δεν υπήρξε επέκταση του κατάλληλου θεσμικού πλαισίου, ούτε υπήρξαν αντίστοιχες πρωτοβουλίες για την ενίσχυση αυτών των μορφών δράσης μέσα από την ίδια την κοινωνία των πολιτών, πα-

ρά τα πολλαπλασιαστικά οφέλη τους στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας και οικονομίας.

Γενικά, ο χώρος της Κοινωνικής Αλληλέγγυας Οικονομίας - Επιχειρηματικότητας κατανοείται διεθνώς ως ένας ανασταλτικός παράγοντας για τον κοινωνικό αποκλεισμό, αλλά και των δυσάρεστων συνεπειών του, ενώ προάγεται η ενεργοποίηση της κοινωνίας των πολιτών, η ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση σε τοπικό επίπεδο των δημιουργικών δυνάμεων για την προώθηση του δημοσίου συμφέροντος, αλλά και στόχων ειδικού ενδιαφέροντος που ορίζεται από τις ίδιες τις ομάδες δράσης, ενώ ενισχύονται οι αμεσοδημοκρατικές αρχές διοίκησης, η προάσπιση της πολιτιστικής κληρονομιάς, η προστασία του φυσικού περιβάλλοντος με τη συνεπακόλουθη τόνωση του κοινωνικού ελέγχου και της κοινωνικής κινητικότητας.

Στη χώρα μας, μόλις στις 30 Σεπτεμβρίου του 2011, δημοσιεύθηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσης ο Νόμος 4019/2011 (ΦΕΚ 216/Α) για την Κοινωνική Οικονομία και την Κοινωνική Επιχειρηματικότητα, που ανοίγει νέους ορίζοντες στην επιχειρηματική δραστηριότητα των ευάλωτων ομάδων, όπως είναι για παράδειγμα τα ΑμεΑ, και στην ανάπτυξη κοινωνικών ή κοινωνοφελών υπηρεσιών. Κατά το πνεύμα του νομοθέτη ως «Κοινωνική Οικονομία» ορίζεται «το σύνολο των οικονομικών, επιχειρηματικών, παραγωγικών και κοινωνικών δραστηριοτήτων με επίδιωξη το συλλογικό όφελος» (ΦΕΚ 216, τ. Α': 6369). Ανάμεσα στους συλλογικούς σκοπούς -άρα και στα είδη δρα-

στηριότητας- συγκαταλέγονται οι πολιτιστικές, οι περιβαλλοντικές-οικολογικές δραστηριότητες, η αξιοποίηση και ανάδειξη τοπικών προϊόντων και η παροχή κοινωνικών υπηρεσιών.

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να επισημάνουμε ότι η ΚΑΛΟ δεν είναι φιλανθρωπία, δεν είναι ελεημοσύνη, δεν αφορά αυτό που διεθνώς ονομάζεται «*charity funds*», δεν αποσκοπεί σε επιδοτήσεις και προγράμματα της Ε.Ε. δεν είναι βραχίονας πολιτικών κομμάτων.

Φορέας της κοινωνικής οικονομίας θεσπίζεται η Κοινωνική Συνεταιριστική Επιχείρηση (εφεξής ΚοινΣΕπ), ως αστικός συνεταιρισμός με κοινωνικό σκοπό που διαθέτει εκ του νόμου εμπορική ιδιότητα. Ορίζονται τρία διακριτά είδη ΚοινΣΕπ: ένταξης, κοινωνικής φροντίδας και παραγωγικού-συλλογικού σκοπού. Τα μέλη-εταίροι μιας Κοιν.Σ.Επ. μπορούν να είναι είτε φυσικά πρόσωπα είτε νομικά πρόσωπα, ενώ αποκλείονται τα Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου με μόνη εξαίρεση τη δυνατότητα συμμετοχής τους στις Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις Ένταξης, τις οποίες υποχρεωτικά απαρτίζουν σε ποσοστό τουλάχιστον 40% άτομα που ανήκουν στις «Ευάλωτες Ομάδες Πληθυσμού». Στη νομοθεσία, τέλος, συμπεριλαμβάνονται όλες οι λεπτομέρειες για τη νομική σύσταση, τη διαχείριση, την οργάνωση και τα εργαλεία χρηματοδότησης των φορέων της Κοινωνικής Οικονομίας. Η ειδοποιός διαφορά μιας ΚοινΣΕπ από κάθε άλλη επιχείρηση της ιδιωτικής οικονομίας είναι πως το ανώτατο όργανο λήψης απόφασης είναι η Γενική Συνέλευση, η ιστιμμία των μεριδιούχων (με-

τόχων) επιτυγχάνεται με βάση την αρχή «1 μερίδα = 1 ψήφος», ενώ το Διοικητικό Συμβούλιο είναι απλά εκτελεστικό όργανο των αποφάσεων της Γενικής Συνέλευσης. Επίσης, ο νόμος ορίζει και τη διαχείριση των πλεονασμάτων της ΚοινΣΕπ: το 5% διατίθεται για δημιουργία αποθεματικού, το 35% για λειτουργικά έξοδα, μισθοδοσίες και εισφορές των εργαζομένων μελών και το υπόλοιπο 60% για επανεπένδυση στην επιχείρηση. Επιπλέον, ορίζεται ανώτατο όριο στις αμοιβές των εργαζομένων μέχρι και το τριπλάσιο του κατώτατου μισθού.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία των όποιων πρωτοβουλιών στον χώρο του τρίτου τομέα, παραμένει η ενεργοποίηση των συμπράξεων και των συνεργειών ανάμεσα σε Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης, Αστικές Μη-Κερδοσκοπικές Εταιρίες και Συλλόγους ή ενώσεις προσώπων, ώστε να προωθηθεί η εμπέδωση της αντίληψης για την υπέρβαση της ατομικότητας και, κυρίως, η προοπτική της κοινωνικής αλλαγής για ένα καλύτερο μέλλον. Στην Ελλάδα σήμερα έχουν συσταθεί περί τις 400 ΚοινΣΕπ.

Σύμφωνα με έναν γενικά αποδεκτό ορισμό της Κοινωνικής-Αλληλέγγυας Οικονομίας, αυτή χαρακτηρίζεται ως το πεδίο εκείνο της ανθρώπινης δραστηριότητας

ανάμεσα στην αγορά, που δεν αναγνωρίζει παρά ιδιωτικά αγαθά, και το κράτος, που δεν αναγνωρίζει παρά δημόσια αγαθά, υπάρχουν (όπου) μορφές δραστηριοτήτων και παρα-

*γωγής οι οποίες προέρχονται από συλλογικές - ενωσικές πρωτοβουλίες ανθρώπων (κοινότητες ή ομάδες) που παράγουν κοινά αγαθά, και τις οποίες η (πολιτική) οικονομία ήταν ανίκανη μέχρι σήμερα να "σκεφθεί". (Νικολόπουλος & Καπογιάννης, 2012: 20).*

Στο σημείο αυτό είναι ανάγκη να αποσαφηνίσουμε πως υπάρχουν άλλοι παράλληλοι και διακριτοί όροι που βρίσκονται σε συνάφεια, αλλά δεν ταυτίζονται με την ΚΑΛΟ, αυτοί είναι ο «κρίτος τομέας», η «κοινωνία των πολιτών», ο «εθελοντισμός», το «κοινωνικό κεφάλαιο», η «αειφόρος ανάπτυξη» τους οποίους δεν θα αναπτύξουμε εδώ για οικονομία χρόνου, αλλά θα εξειδικεύσουμε τις διαφορές τους όποτε χρειαστεί να αναφερθούμε σε αυτούς.

## ***A.2. Ποιες είναι οι ψυχοκοινωνικές προϋποθέσεις συμμετοχής των πολιτών σε τέτοια συνεργατικά-συνεταιριστικά σχήματα;***

Ως γνωστόν η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας παρέχει κάθε δυνατή υποστήριξη στον άνθρωπο από τη σχολική ζωή του έως την αφυπηρέτησή του, ώστε να βελτιώνει τις συνθήκες της ζωής του, να διαχειρίζεται με επιτυχία την αλλαγή επαγγέλματος και, γενικά, τον βοηθά να σταθεί με αξιοπρέπεια και επιτυχία στις επαγγελματικές επιλογές του.

Λαμβάνοντας υπόψη μας τη μεγάλη σημασία της προσωποκεντρικής προσέγγισης για την επιτυχία της συμβουλευτικής πράξης, θέση μας αποτελεί ότι ο σύμβουλος σταδιοδρομίας όντας ενή-

μερος και άρτια πληροφορημένος γνώστης ο ίδιος του ιδιαίτερου αυτού πεδίου της ΚΑΛΟ, δέον να έχει αξιολογήσει ορθά τις δυνατότητες του συμβουλευόμενου, ο οποίος είναι θεμιτό να πληροί κατά το δυνατόν τις παρακάτω προϋποθέσεις –που αποτελούν και διεθνώς κατοχυρωμένες αρχές του συνεταιριζέσθαι– για την ένταξη και συμμετοχή του στο πεδίο αυτό και συγκεκριμένα:

- να προσέρχεται ελεύθερα και με δική του βούληση στο υπό διαμόρφωση συνεργατικό εγχείρημα,
- να κατέχει τις λεγόμενες «οριζόντιες δεξιότητες», ιδίως αυτές που είναι κατάλληλες για τη δια βίου μάθηση (Βεργίδης, 2011), ώστε να είναι σε θέση να δεχθεί νέα γνώση από σχετικές εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές δράσεις για την ΚΑΛΟ και να μπορεί να την εφαρμόσει στην πράξη με πνεύμα ομόνοιας και συνεργασίας με τους άλλους,
- να συμμετέχει ενεργητικά σε όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων που αφορούν στη σύσταση, στρατηγική, λειτουργία, διαχείριση, προβολή, επικοινωνία του συνεργατικού εγχειρήματος, σεβόμενος τις θεμελιικές αρχές του Συνεργατισμού (Παπακρίλλπου, 2013), όπως είναι η δημοκρατία, η δικαιοσύνη και η αλληλεγγύη. Η τελευταία προϋπόθεση προκύπτει από τις διατυπώσεις των νομοθετικών διατάξεων για τη σύσταση και λειτουργία μιας ΚοινΣΕπ, αλλά αποτελεί και τον θεμελιώδη παράγοντα επιτυχίας της όλης προσπάθειας.

Παράλληλα, η ΚΑΛΟ είναι ένας εναλλακτικός τρόπος παροχής προϊό-

ντων και υπηρεσιών που λειτουργεί με σεβασμό απέναντι στο περιβάλλον και δεσμεύεται για τη λειτουργία του με βάση τις αρχές της Αειφορίας. Η νομοθεσία, αλλά και καθ' εαυτή η φύση των δραστηριοτήτων των ΚοινΣΕπ διαφυλάσσουν τον φυσικό κόσμο. Στο θέμα αυτό, συμφωνούμε με τον Νικολάου πως η διαθεματικότητα-διεπιστημονικότητα και η ολιστικότητα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλλουν στη διάχυση ανθρωπιστικών αξιών στα παιδιά, τους νέους και τους ενήλικες, αλλά και να διαμορφώσουν μια νέα οικολογική συνείδηση (<http://www.dialektika.gr/2012/12/blog-post.html>).

Ταντόχρονα, επειδή οραματίζεται μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς είναι ανοικτή σε όλους τους ανθρώπους πάνω και πέρα από φύλο, φυλή, χρώμα, θρησκεία, πολιτικές πεποιθήσεις, θα λέγαμε ότι η «διαπολιτισμική ικανότητα» είναι θεμελιώδους σημασίας για τους υποψήφιους κοινωνικούς συνεταιριστές.

### ***Α.3. Ποιες οι απαραίτητες δεσμεύσεις και ποια τα οφέλη από τη συμμετοχή στο κοινωνικό επιχειρείν;***

Η ενασχόληση με την Κοινωνική Αλληλέγγυα Οικονομία ή τη διαχείριση των κοινών (π.χ. Νερό και ανανεώσιμες πηγές ενέργειας) δεν είναι καθ' ανάγκην πλήρους και αποκλειστικής απασχόλησης, αλλά μπορεί να είναι συμπληρωματική σε μια υπάρχουσα εργασία στους δύο άλλους πυλώνες (δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα).

Έτσι, θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας πως η ΚΑΛΟ είναι οικονομία των

αναγκών και όχι των αγαθών, όπου το κέρδος δεν είναι αυτοσκοπός και, σε κάθε περίπτωση, η εργασία προτάσσεται του κεφαλαίου (Νικολόπουλος & Καπογιάννης, 2012). Το βασικό δεν είναι η ένωση προσώπων, έστω κι αν είναι αναγκαία προϋπόθεση, αλλά η επικαιροποίηση των πρακτικών της αμοιβαιότητας, της αναδιανομής και της ανταλλαγής, εξασφαλίζοντας έτσι την τοπική απασχόληση και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Τα οφέλη από τη συμμετοχή στο κοινωνικό επιχειρείν είναι πρώτιστα η κάλυψη της ανάγκης για κοινωνικοποίηση από την εργασία, η δημιουργία δικτύου συνεργασίας με άλλους ανθρώπους που θέλουν να είναι ενεργοί πολίτες και επιθυμούν να εργάζονται όχι αποκλειστικά για τα προς το ζην ή για προσωπικό πλουτισμό, αλλά επειδή έχουν διάθεση για να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στο κοινωνικό σύνολο. Οι παρατηρήσεις αυτές μας επαναφέρουν σε μια ηθική θεώρηση της εργασίας που επαναφέρει στο προσκήνιο το ανθρώπινο μέτρο. Επιπλέον, τονίζουν έτι περαιτέρω το οικονομικό και κοινωνικό πρόσωπο του συνεταιρισμού, ή, με τα λόγια του Robert Owen, τη διαπίστωση ότι «η πραγματική ευτυχία καθενός μπορεί να επιτευχθεί με τη συνειδητή προσφορά υπηρεσιών προς την κοινωνία». (Παπαφιλίππου, 2013).

### ***Α.4. Ο ρόλος των στελεχών ΣΥΕΠ στην ανάδειξη της Κοινωνικής Αλληλέγγυας Οικονομίας και της Κοινωνικής επιχειρηματικότητας.***

Σήμερα τα στελέχη ΣΥΕΠ μπορούν

να συμβάλλουν στους ακόλουθους τέσσερις άξονες για την ανάδειξη των δυνατοτήτων της ΚΑΛΟ Αυτές κατά σειρά είναι:

1. Η παροχή πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης για τη συγκεκριμένη επαγγελματική επιλογή μέσα από ενημερωτικές συναντήσεις, ιδιαίτερα δε μέσα από βιωματικές δραστηριότητες και γνωριμία με ανθρώπους που ήδη απασχολούνται στον χώρο της ΚΑΛΟ.

Ενδεικτικά αναφέρουμε τις δυνατότητες σύνδεσης της τυπικής εκπαίδευσης με την μη-τυπική, π.χ. σύζευξη των δράσεων Αγωγής Σταδιοδρομίας (στο πλαίσιο σχολικών δραστηριοτήτων) με σχετικές θεματικές ημερίδες από σχετικούς φορείς. Μάλιστα, στην περίπτωση του Προγράμματος Εξειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. στη Θεσσαλονίκη, με πρωτοβουλία της Σχολής, οι σπουδαστές είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν μαζί με στελέχη του ΚΕ.ΣΥ.Π. Θεσσαλονίκης και εκπαιδευτικούς από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ειδική ημερίδα στο Δημαρχείο της πόλης, αφιερωμένη στην ΚΑΛΟ με εισηγητές τους ίδιους τους κοινωνικούς επιχειρηματίες.

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι στη Θεσσαλονίκη πραγματοποιούνται κύκλοι διαλέξεων για τα θέματα αυτά από το Λαϊκό Πανεπιστήμιο Κοινωνικής Αλληλέγγυας Οικονομίας, το οποίο βασίζεται στη διπλή φύση των συνεταιρισμών: Κοινωνική - Οικονομική και

συνακόλουθα στη διπλή φύση της συνεταιριστικής εκπαίδευσης: Ιδεολογική - Οικονομικοτεχνική, ενώ η εκπαιδευτική μεθοδολογία του στηρίζεται στις αρχές μάθησης των ενηλίκων (Rogers, 1999).

Οι εκδηλώσεις του Λαϊκού Πανεπιστημίου μεταδίδονται ζωντανά από το κανάλι «univsse» στο «ustream.tv», ενώ η βιντεοθήκη των διαλέξεων λειτουργεί στο κανάλι «LaikoPanepistimio» στο «You Tube». Έτσι, είναι δυνατός ο πολλαπλασιασμός διάδοσης του μηνύματος, η επαναληψιμότητα της πληροφορίας, η εύκολη προσβασιμότητα και η εξ αποστάσεως παρακολούθηση κάθε ενότητας.

2. Η ενίσχυση της αυτογνωσίας των συμβουλευόμενων ώστε να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στον τομέα που πιστεύουν ότι θα είναι αποδοτικότεροι, αλλά θα λαμβάνουν και τη μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση
3. Η παροχή βοήθειας στη λήψη απόφασης.
4. Η υποστήριξη, μετά τη λήψη της απόφασης, με την καθοδήγηση σε θέματα εκπαιδευτικού προσανατολισμού σχετικά με το αντικείμενο της επιλογής τους, ώστε να καλλιεργήσουν οι συμβουλευόμενοι από μόνοι τους τις απαραίτητες αξίες, στάσεις και συμπεριφορές που επιτάσσει ο κοινωνικό-εναλλακτικός χώρος της ΚΑΛΟ. Οι αξίες αυτές είναι η αυτοβοήθεια, η ειλικρίνεια, η εντιμότητα, η αίσθηση της ευθύνης και η μέριμνα για τον «άλλο».

## **Β. Υπαρκτά παραδείγματα κοινωνικο-οικονομικής εναλλακτικότητας σήμερα**

Σύμφωνα με στοιχεία που έχουν δημοσιευτεί από ευρωπαϊκούς θεσμούς (παραδείγματα: CIRIEC, 2012), το όφελος από την ενεργοποίηση του τρίτου τομέα στην Ευρωζώνη ανέρχεται γύρω στο 12% του ΑΕΠ της, ενώ τουλάχιστον 189.000.000 άνθρωποι απασχολούνται σε συνεταιριστικές επιχειρήσεις, αλληλοασφαλιστικά ταμεία, συνεταιριστικές τράπεζες κ.ά. (Τσομπάνογλου, 2008).

### ***B1. Το παράδειγμα του Κοινωνικού Καταναλωτικού Συνεταιρισμού Βίος coop στη Θεσσαλονίκη***

Ο Βίος coop, ιδρύθηκε στο πλαίσιο του νόμου 1667/86 και λειτουργεί με την αρχή πως «Η εργασία υπερέχει του κεφαλαίου ως κύριος φορέας μετασχηματισμού της κοινωνίας, γι' αυτό στους εργαζόμενους και τα μέλη κατανέμεται ο παραγόμενος πλούτος. Το κεφάλαιο αναγνωρίζεται ως εργαλείο ανάπτυξης όμως πάντα είναι υποδεέστερο της εργασίας». Σκοπός του βίος coop είναι η προμήθεια τοπικών και εγχώριων προϊόντων εξαιρετικής ποιότητας και χαμηλής τιμής, ενώ η διοίκηση και ο έλεγχος είναι υπόθεση των μελών του, ανώτατο δε όργανο του είναι η Γενική Συνέλευση με βασική αρχή το «1 πρόσωπο = 1 ψήφος» δηλαδή αμεσοδημοκρατία στην πράξη.

Η διαχείριση του πλεονάσματος έχει την ακόλουθη κατανομή στα μέλη με βάση

α) τις συναλλαγές τους με τον συνεταιρισμό και

β) τις μερίδες τους.

Το 40% περίπου του πλεονάσματος επιστρέφεται στα μέλη και στους εργαζόμενους (εκπαιτικά κουπόνια), καθώς και στην τοπική κοινωνία. Το 60% παραμένει στους ατομικούς λογαριασμούς των μελών.

Ένα άλλο σημείο που αξίζει να μνημονεύσουμε στην περίπτωση του Κοινωνικού Καταναλωτικού Συνεταιρισμού βίος coop είναι πως τα μέλη-εργαζόμενοι εκπαιδεύονται:

α) στις Συνεταιριστικές αρχές και τις αξίες της ΚΑΛΟ,

β) σε επαγγελματικά, περιβαλλοντικά, κοινωνικά και πολιτιστικά θέματα, ενώ οι δαπάνες εκπαίδευσης αποτελούν συγκεκριμένο και διακριτό τμήμα του προϋπολογισμού, σημείο που δείχνει ότι ο οργανισμός αυτός λειτουργεί με βάση και τις αρχές της διοίκησης ολικής ποιότητας. Η απόφαση αυτή του Βίος coop μας παραπέμπει στις θέσεις του Ettore Gelpi, ο οποίος διδάξε πως οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα στην εργασία και, επομένως, η ζωή τους μπορεί να εμπλουτίζεται συνεχώς, καθώς και ότι έχουν δικαίωμα να εκπαιδεύονται για την εργασία κατά τη διάρκεια της ζωής τους (Jarvis, 2007).

### ***B2. Το παράδειγμα της ΚοινΣΕπ «Μυγδονία» στον Λαγκαδά Θεσσαλονίκης***

Όπως μας ανέφερε μια εκ των 5 κοινωνικών συνεταιριστών η δημιουργία

της ΚοινΣΕπ αυτής ήταν καρπός της ανάγκης για εργασία και δημιουργικότητα κοντά στη φύση. Στους βασικούς σκοπούς της ΚοινΣΕπ αυτής συγκαταλέγονται

- α) η παραγωγή του τοπικού και συλλογικού συμφέροντος,
- β) η προώθηση της απασχόλησης,
- γ) η ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής και της τοπικής ή περιφερειακής ανάπτυξης.

Άλλες επιδιώξεις είναι:

- α) η παραγωγή και αξιοποίηση τοπικών και παραδοσιακών προϊόντων,
- β) η παροχή υπηρεσιών σε τομείς όπως ο πολιτισμός, το περιβάλλον, η οικολογία, η εκπαίδευση και
- γ) η διατήρηση παραδοσιακών δραστηριοτήτων και επαγγελμάτων κ.ά.

Τα πέντε αυτά μέλη, διαφόρων ηλικιών και γνωστικών αντικειμένων, συνεργάζονται με το Εργαστήριο Προστασίας και Αξιοποίησης Αυτοφυών και Ανθοκομικών Ειδών καθώς και τον Βαλκανικό Βοτανικό Κήπο των Κρουσίων του ΕΛΓΟ-ΔΗΜΗΤΡΑ με Διευθύντρια την Δρα. Ελένη Μαλούπα και με τον Τομέα Φαρμακογνωσίας του Τμήματος Φαρμακευτικής Α.Π.Θ. με υπεύθυνη καθηγήτρια την Δρα. Μαντώ Λάζαρη. Η ΚοινΣΕπ Μυγδονία, είναι ιδρυτικό μέλος της Ένωσης Αρωματικών Φαρμακευτικών Φυτών Ελλάδος (ΕΑΦΦΕ), ενώ συμμετέχει στην υπό σύσταση αναπτυξιακή σύμπραξη «Δομή Στήριξης Κοινωνικής Οικονομίας Κεντρικής Μακεδονίας».

Στα αντικείμενα των εργασιών της «Μυγδονίας» είναι η καλλιέργεια και μεταποίηση αρωματικών και φαρμακευτικών φυτών, η εκπαίδευση για την

Οικολογία και το Περιβάλλον μέσα από εκδηλώσεις προβολής των τοπικών προϊόντων και συμμετοχικές δραστηριότητες. Η καλλιέργεια των αρωματικών φυτών γίνεται με σεβασμό στις αρχές της αειφόρου γεωργίας. Όπως σχετικά μας ανέφερε η Πρόεδρος της ΚοινΣΕπ, κυρία Στέλλα Γιουνδίνου, «από τα βότανα που χρειαζόμαστε για την παραγωγή των προϊόντων μας, σε ποσοστό 50%, τα καλλιεργούμε εμείς, Σε ποσοστό 20% συλλέγουμε από τα γύρω βουνά και σε ποσοστό 30% προμηθευόμαστε από τοπικούς παραγωγούς. Χρησιμοποιούμε μόνο Ελληνικά βότανα».

Επίσης, η «Μυγδονία» παράγει χειροποίητα σαπούνια και σαμπουάν με ελαιόλαδο και βότανα, χειροποίητα σαπούνια με γλυκερίνη και βότανα, φυσικά - οικολογικά απορρυπαντικά με βότανα, παραδοσιακά βοτανόλαδα, χειροποίητες παραδοσιακές κεραλοιφές, φυσικά προϊόντα φροντίδας σώματος, βοτανολειτουργικά ροφήματα και τρόφιμα.

Στα σημαντικότερα εμπόδια που συνάντησαν καταγράφουν τα εξής: αλλαγή από αμιγώς γυναικεία συνεταιριστική επιχείρηση σε γενική συνεταιριστική επειδή:

- α) δεν υπάρχει ακόμη εμπιστοσύνη, ιδιαίτερα στην ύπαιθρο, στη γυναικεία επιχειρηματικότητα και
- β) γιατί δεν υπάρχει εκπαίδευση στον συνεργατισμό και στην κοινωνική οικονομία όταν στην Ευρώπη η εκπαίδευση αυτή είναι υποχρεωτική για να γίνει μία ΚοινΣΕπ.

Οι προκλήσεις που υπάρχουν σήμερα για τους υποψήφιους κοινωνικούς συνεταιριστές- επιχειρηματίες δεν εί-

ναι λίγες, όπως μας εξήγησε η κυρία Γκουδινόγλου που δραστηριοποιείται με τους συναδέλφους της από το 2011 «δεν υπάρχει ακόμη πλήρης ενημέρωση του δημόσιου τομέα στον τρόπο λειτουργίας των ΚοινΣΕπ με αποτέλεσμα να δημιουργούνται λειτουργικά προβλήματα π.χ. στις εφορίες και στους Δήμους». Ομοίως, αναφέρθηκε ότι «δεν υπάρχει ενημέρωση της τοπικής αυτοδιοίκησης για την σημαντικότητα της δημιουργίας ΚοινΣΕπ και της συμβολής τους στην τοπική ανάπτυξη, με αποτέλεσμα, να μην υποστηρίζονται όσες δημιουργούνται και να γίνεται προσπάθεια εκμετάλλευσης και ομηρίας ανέργων από τους Δήμους». Δεν παραλείπει βέβαια να απευθύνει ένα αισιόδοχο μήνυμα καθώς, όπως δηλώνει, «Παρόλα τα προβλήματα και τις δυσκολίες, πιστεύουμε ότι η λύση στην οικονομική κρίση είναι η ανάπτυξη της κοινωνικής οικονομίας και προσπαθούμε να συμβάλλουμε κι εμείς όσο καλλίτερα γίνεται σ' αυτό». Τέλος, αισιόδοξο και αυτό, ανέφερε ότι: «Σήμερα είμαστε 3 γυναίκες και 2 άνδρες και έχουμε αιτήσεις από άλλες 3 γυναίκες και 1 άνδρα».

### Γ. Περιγραφή ενός ομαδοσυνεργατικού εργαστηρίου εισαγωγής στην κοινωνική και αλληλέγγυα οικονομία

Πρόκειται για μια ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα εξοικείωσης με το αντικείμενο της κοινωνικής και αλληλέγγυας οικονομίας, διάρκειας μιας διδακτικής ώρας, η οποία αποτελεί την πρότασή μας για εφαρμογή της από

Συμβούλους Σταδιοδρομίας σε ομαδικές συνεδρίες (από 6 έως 15 άτομα), στις οποίες θα συμμετέχουν όσοι από τους συμβουλευόμενους έχουν εκδηλώσει σχετικό ενδιαφέρον. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η προηγούμενη έγκυρη ενημέρωση του Συμβούλου Σταδιοδρομίας για το τρίτο οικονομικό φαινόμενο στο οποίο περιλαμβάνεται και η ΚΑΛΟ. Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούν μόνον τα μέσα, οι τεχνικές και τα αναμενόμενα αποτελέσματα - στόχοι της προτεινόμενης παρέμβασής μας (συγκεντρωτικά στον Πίνακα 1).

**Σκοπός:** Μια βασική πληροφόρηση και βιωματική προπαρασκευή για τις νέες δυνατότητες που προκύπτουν από την ανάδυση της Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας

**Στόχοι:** Με το πέρας της παρέμβασης, οι συμμετέχοντες αναμένεται:

- σε επίπεδο γνώσεων: να είναι σε θέση να γνωρίζουν σε τι συνίσταται η κοινωνικό-οικονομική εναλλακτικότητα και ποιες είναι οι βασικές αρχές που τη διέπουν.
- σε επίπεδο δεξιοτήτων: να είναι ικανοί να δημιουργούν από μόνοι τους κανάλια διεπαφής με συλλογικότητες του χώρου για να αναπτύξουν (εφόσον το επιθυμούν) δικές τους πρωτοβουλίες συνεργασίας στα αντικείμενα που τους ενδιαφέρουν.
- σε επίπεδο στάσης και συμπεριφοράς: να αναθεωρήσουν τυχόν παρεξηγήσεις για το πεδίο και θα εκτιμήσουν καλύτερα τις παρεχόμενες δυνατότητες.

**Υλικά:** Τρία μεγάλα χαρτόνια, πολύχρωμοι μαρκαδόροι, μικροαντικείμενα

**Πίνακας 1. Θέματα/υποενότητες, εκπαιδευτικές τεχνικές, εκπαιδευτικά μέσα και χρονισμός του προτεινόμενου Εργαστηρίου**

| Θέματα - Υποενότητες                                                                               | Διάρκεια | Εκπαιδευτικές Τεχνικές                   | Εκπαιδευτικά Μέσα                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Εισαγωγή, παρουσίαση των στόχων                                                                    | 2 λεπτά  | Εμπλουτισμένη εισήγηση                   | Προβολή διαφανειών                                                                                                                         |
| Προσδιορισμός του τρέχοντος πλαισίου αναφοράς                                                      | 5 λεπτά  | Προβολή video, Συζήτηση                  | Video για την Κοινωνική Οικονομία<br><a href="https://www.youtube.com/watch?v=1ecKK3S8DOE">https://www.youtube.com/watch?v=1ecKK3S8DOE</a> |
| Διερεύνηση αντιλήψεων και γνωριμία με τους θεσμούς της Κοινωνικής Οικονομίας - Επιχειρηματικότητας | 10 λεπτά | Συζήτηση, Καταιγισμός Ιδεών, Video       | Πίνακας Προβολή διαφανειών                                                                                                                 |
| Σχεδιάζοντας μια Κοινωνική Συνεταιριστική Επιχείρηση                                               | 10 λεπτά | Επίλυση προβλήματος, Μικρές ομάδες       | Διανομή γραπτού κειμένου και μικροσυντηκτιμένων                                                                                            |
| Λειτουργικά χαρακτηριστικά                                                                         | 10 λεπτά | Παρουσίαση ομάδων σε ολομέλεια, Διάλογος | Πίνακας Προβολή διαφανειών                                                                                                                 |
| Αυτοαξιολόγηση                                                                                     | 5 λεπτά  | Ατομική μελέτη, Video                    | Γραπτό κείμενο Video                                                                                                                       |
| Σύνοψη                                                                                             | 3 λεπτά  | Εισήγηση                                 | Προβολή διαφανειών                                                                                                                         |
| Συνολικά:                                                                                          | 45 λεπτά |                                          |                                                                                                                                            |

μενα - σύμβολα παραγωγικών δραστηριοτήτων (κατ' εκλογή του εκπαιδευτή ή και των ίδιων των εκπαιδευομένων εφόσον έχουν ενημερωθεί από πριν για την δραστηριότητα, π.χ. ανακυκλώσιμα υλικά).

### Συμπεράσματα και Προτάσεις

Ο τομέας της ΚΑΛΟ στην Ελλάδα έχει ακόμα μεγάλα περιθώρια ανάπτυ-

ξης, έστω κι αν αυτές οι πρωτοβουλίες για να είναι αυθεντικές πρέπει να προκύπτουν από τους ίδιους τους πολίτες «εδώ και τώρα», η ύπαρξη μιας εθνικής πολιτικής στήριξης του κοινωνικού επιχειρείν είναι μια αναγκαιότητα και οφείλει να είναι και πολιτική προτεραιότητα.

Η πληροφόρηση, η ενημέρωση, η γνωριμία και η βιωματική προπαγανδιστική με τον χώρο της ΚΑΛΟ δεν είναι η καλύτερη και η ευρύτερη δυνατή σε

όλες τις βαθμίδες του τυπικού συστήματος εκπαίδευσης, ενώ στην εκπαίδευση των ενηλίκων, παρά την ύπαρξη προγραμμάτων, υπάρχουν επίσης σημαντικά περιθώρια βελτίωσης και εμβάθυνσης.

Απαιτείται ακόμη χρόνος για την εμπέδωση της ΚΑΛΟ στη χώρα μας και ο ρόλος των στελεχών ΣΥΕΠ, οι οποίοι υπηρετούν στην εκπαίδευση, σε κρατικές διοικητικές δομές, σε οργανισμούς προώθησης στην απασχόληση ή στην

αυτοδιοίκηση, είναι ένας καθοριστικός παράγοντας.

Τέλος, το ενδεχόμενο αλλαγής μοντέλου (από το Γερμανικό, που ισχύει σήμερα, στο Αγγλικό) για την ταξινόμηση προσόντων και επαγγελματικών δικαιωμάτων από τα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν από το σύνολο του εκπαιδευτικού και επαγγελματικού βίου και όχι αποκλειστικά από τον βασικό τίτλο σπουδών αξίζει διερεύνησης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Centre International de Recherches et d'Information sur l'Economie Publique, Sociale et Coopérative - CIRIEC (2012). *Social Economy in the European Union*. Brussel: European Economic and Social Committee.
- Giddens, A. (2001). *Οι συνέπειες της Νεωτερικότητας*. Αθήνα: Κριτική.
- Jarvis, P. (2007). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Smart Kolektiv (χ.χ.). What is Social Entrepreneurship? Video διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <https://www.youtube.com/watch?v=1ecKK3S8DOE>, προσπελάστηκε στις 09/03/2015.
- Βεργίδης, Δ. (2011). Ανθρωποκεντρική και Κοινωνιοκεντρική εκπαίδευση ενηλίκων. Στο *Δια Βίου Μάθηση: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΠαΜακ.
- Κοντιάδης, Ξ. (1997). *Δημοκρατία, Κοινωνικό κράτος, Σύνταγμα και Ύστερη Νεωτερικότητα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Λιάλιου, Δ. (2000). *Εκκλησία: Κόσμος - Ανθρώπος*. Θεσσαλονίκη: Πουργαράς.
- Μπαϊρακτάρης, Κ. (2007). ΚοιΣΠΕ Θεσ/νίκης. Που πάνε, *Κοινωνία και Ψυχική Υγεία*, 2, 86-87.
- Νικολάου, Κ. (2012). Η αναγκαιότητα ανάπτυξης του Συνεργατισμού μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.dialektika.gr/2012/12/blog-post.html>, προσπελάστηκε στις 05/11/2014.
- Νικολόπουλος, Τ., & Καπογιάννης, Δ. (2012). *Εισαγωγή στην κοινωνική & αλληλέγγυα οικονομία*. Αθήνα: εκδόσεις των συναδέλφων,
- Νόμος υπ' αριθμόν 4019, ΦΕΚ 216, τ. Α'/30-09-2011. *Κοινωνική Οικονομία και Κοινωνική Επιχειρηματικότητα και λοιπές διατάξεις*.
- Πανταζόπουλος, Ν. (1958). Έλλήνων συσσωματώσεις κατά την Τουρκοκρατίαν. *Άνταυτο εκ του περιοδικού «ΓΝΩΣΕΙΣ»*, 11-15.
- Παπαφλώπου, Α. (2013). Η διπλή φύση του συνεταιρισμού και οι διεθνείς συνεταιριστικοί κανόνες. Εισήγηση στο Ασικό Πανεπιστήμιο (<http://www.univsse.gr/2013/03/blog->

post.html) αναρτημένη στη σελίδα: <https://www.youtube.com/watch?v=EF65xOXJLo>, προσπελάστηκε στις 05/11/2014.

Τσομπάνογλου, Ο. (2008). *Η κοινωνική οικονομία στην Ευρώπη σε αριθμούς. Στο Η ανάδυση της κοινωνικής οικονομίας: ο δρόμος της βιώσιμης απασχόλησης σε μια Ευρώπη ενεργών πολιτών*. Αθήνα: Παπαζήσης.

#### **Ηλεκτρονικές πηγές**

[www.biom-metal.blogspot.gr](http://www.biom-metal.blogspot.gr) - Εγχείρημα αυτοδιαχείρισης BIOMÉ, προσπελάστηκε στις 05/11/2014.

[www.diapor.blogspot.gr](http://www.diapor.blogspot.gr) - Πρωτοβουλία για την κοινωνική διαχείριση των Απορρομιμάτων, προσπελάστηκε στις 05/11/2014.

[www.festival4sce.gr](http://www.festival4sce.gr) - Εναλλακτικό Φεστιβάλ Αλληλέγγυας και Συνεργατικής Οικονομίας, προσπελάστηκε στις 05/11/2014.

[www.koino.com.gr](http://www.koino.com.gr) - Δίκτυο ανταλλαγής υπηρεσιών και προϊόντων στη Θεσσαλονίκη, προσπελάστηκε στις 05/11/2014.

[www.ksemygdonia.com](http://www.ksemygdonia.com) - Κοινωνική Συνεταιριστική Επιχείρηση “ΜΥΤΑΟΝΙΑ” - Παραγωγικού & Συλλογικού Σκοπού, προσπελάστηκε στις 03/11/2014.

[www.proskalo.net](http://www.proskalo.net) - Πρωτοβουλία Συνεργασίας Κοινωνικής Αλληλέγγυας Οικονομίας (Θεσσαλονίκη), στις προσπελάστηκε 05/11/2014.

[www.univsse.gr](http://www.univsse.gr) - Λαϊκό Πανεπιστήμιο Κοινωνικής Αλληλέγγυας Οικονομίας, προσπελάστηκε στις 05/11/2014.

[www.bioscoop.gr](http://www.bioscoop.gr) - Κοινωνικός Καταναλωτικός Συνεταιρισμός βιος coop, προσπελάστηκε στις 05/11/2014.

[www.136.gr](http://www.136.gr) - Κίνηση 136 «Το νερό στους πολίτες της Θεσσαλονίκης», προσπελάστηκε στις 05/11/2014.

[www.apoixtodiktio.gr](http://www.apoixtodiktio.gr) - Ανοιχτό δίκτυο για την απευθείας διάθεση προϊόντων στη Θεσσαλονίκη, προσπελάστηκε στις 05/11/2014.

Δημήτριος Α. Σιδηρόπουλος\*

**ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ  
ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ  
ΤΗΣ 3ης ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΝΟΜΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων και προσδοκιών των αποφοίτων μαθητών Δημοτικού Σχολείου σε ένα εύρος θεμάτων, τα οποία σχετίζονται με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του Γυμνασίου. Στην έρευνα συμμετείχαν 286 μαθητρίες της ΣΤ' Τάξης Δημοτικών Σχολείων της 3ης Περιφέρειας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ενός γραπτού ερωτηματολογίου με 15 ερωτηματικές προτάσεις, οι οποίες συνοδεύονταν από κλειστές απαντήσεις με τη μορφή μίας πεντάβαθμης κλίμακας συμφωνίας/εκτίμησης Likert, το χρονικό διάστημα μεταξύ 11 και 29 Μαΐου 2015. Για την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική ανάλυση. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας οι μαθητές φαίνεται να έχουν σημαντικές δυσκολίες αναφορικά με: α) τη διδασκαλία πολλών γνωστικών αντικειμένων, β) τη βαθμολόγησή τους στη βάση της επίδοσής τους στα γραπτά διαγωνίσματα, γ) την επιβολή ωριαίων/ημερησίων αποβολών ως ποινές παιδαγωγικού ελέγχου της συμπεριφοράς τους και δ) την υιοθέτηση της νέας σχολικής κουλτούρας στο Γυμνάσιο. Με βάση τα παραπάνω χρειάζεται να ενισχυθεί το υφιστάμενο πλαίσιο συνεργασίας και επικοινωνίας ανάμεσα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ώστε να εφαρμοστούν συντονισμένες και στοχευμένες εκπαιδευτικές δράσεις ενημέρωσης και συμβουλευτικής από τους αρμόδιους δημόσιους φορείς, όπως είναι τα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού και οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων του Υπουργείου Παιδείας, με σκοπό την ήπια μετάβαση των μαθητών στο Γυμνάσιο, την ομαλή φοίτηση και τη θετική προσαρμογή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον.

**Λέξεις-κλειδιά:** μετάβαση, Γυμνάσιο, απόφοιτοι Δημοτικού Σχολείου, προσαρμογή, νέο σχολικό περιβάλλον

\* Ο Δ. Σ. είναι Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης. Επικοινωνία: Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας και Β/θμιας Κεντρικής Μακεδονίας, Λεωφ. Γεωργικής Σχολής 65,57001 Θέρμη Θεσσαλονίκης, 210365810, [dimsid@edlit@auth.gr](mailto:dimsid@edlit@auth.gr)

# TRANSITION TO JUNIOR HIGH SCHOOL: THE CASE OF GRADUATES STUDENTS OF ELEMENTARY SCHOOLS OF 3RD REGION PRIMARY EDUCATION OF PREFECTURE OF THESSALONIKI

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.

**Key words:** transition, Junior high school, elementary school graduate students, adaptation, new school environment

## Εισαγωγή

Η μετάβαση των μαθητών της ΣΤ Δημοτικού στην Α' Γυμνασίου συμπίπτει χρονικά με την αναπτυξιακή χρονική περίοδο της εφηβείας, η οποία αποτελεί από μόνη της μια μεταβατική φάση από την παιδικότητα στην ενήλικότητα. Συνοδεύεται δε από ένα πλήθος σημαντικών αλλαγών, καθώς οι μαθητές χρειάζεται να είναι κοινωνικο-γνωστικά και συναισθηματικά έτοιμοι (Topping, 2011): α) να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης, αφού το Γυμνάσιο διέπεται από μία διαφορετική κουλτούρα κανόνων, αξιών, ρόλων, νορμών, τρόπου μάθησης και ρυθμού εργασίας (Eccles, 1991) και β) να συνεργαστούν και να συνάψουν σχέσεις με τους νέους εκπαιδευτικούς και συμμαθητές της σχολικής ομάδας για την επίτευξη των γνωστικών, κοινωνικών και ψυχοσυναισθηματικών στόχων, που έχουν τεθεί από το πρόγραμμα σπουδών του Γυ-

μνασίου (Anderson et al., 2000). Στις περιπτώσεις δε, που οι μαθητές εκδηλώνουν δυσλειτουργικές και αρνητικές ψυχοκοινωνικές συμπεριφορές αναφορικά με τη διαχείριση ενός εύρους θεμάτων, που άπτονται του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας του νέου σχολικό-οικολογικού περιβάλλοντος (Papaioannou & Siskos, 2008) τότε η μετάβαση στο Γυμνάσιο βιώνεται περισσότερο ως μία τραυματική συναισθηματική εμπειρία και ένα πολιτισμικό σοκ και λιγότερο ως μία ευκαιρία για προσωπική ανάπτυξη, συλλογική δράση και ατομική δημιουργία (McDougall & Hymel, 1998).

## Ανησυχίες και άγχος μαθητών κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο

Οι απόφοιτοι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου έχουν ανησυχίες, φοβίες, χαμηλή αυτοεκτίμηση και άγχος αναφορικά με τα εξής θέματα της θεσμικής λειτουργίας του Γυμνασίου (Zabonini

& Usai, 2002; Kvalsund, 2000): α) την απρόσωπη συμπεριφορά των καθηγητών στο Γυμνάσιο, β) τον αποχωρισμό τους από τους συμμαθητές τους ύστερα από παρέλευση 6 ετών, γ) τη βαθμολόγησή τους στη βάση της επίδοσής τους στα γραπτά διαγωνίσματα, δ) το μεγάλο ανταγωνισμό για υψηλή βαθμολογία, ε) τη διδακτική νέων γνωστικών αντικειμένων στο πρόγραμμα σπουδών, στ) την επιβολή ποινών ως μέσων παιδαγωγικού ελέγχου της συμπεριφοράς, ζ) την υιοθέτηση της νέας σχολικής κουλτούρας, η) τις επιπρόσθετες απαιτήσεις στην ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών, θ) στη θυματοποίησή τους μέσω του σχολικού εκφοβισμού, και ι) στην οικοδόμηση κοινωνικών χέσεων ένταξης και αναφοράς με τους νέους συμμαθητές (Lucey, & Reay, 2000; Pointon, 2000).

### **Αλλαγές κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο**

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο, που είναι μία σύνθετη και πολυεπίπεδη διαδικασία ψυχοκοινωνικών αλλαγών (Rice et.al. 2011), πο μαθητές χρειάζεται να προσαρμοστούν ομαλά στο νέο σχολικό περιβάλλον για να καταστούν ικανοί: α) να καταγράψουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Anderman, Maehr, & Midgley, 1999), β) να αναπτύξουν θετικά κίνητρα για μάθηση και αλλαγή (Otis, Grouzet & Pelletier, 2005), γ) να αποκτήσουν υψηλότερη αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση (Sirsch, 2003), δ) να διαχειριστούν

τις φοβίες, το άγχος και αρνητικά προσωπικά συναισθήματα με τρόπο αποτελεσματικό (Mullins, 2000), ε) να συνάψουν κοινωνικές σχέσεις με την ομάδα ένταξης και αναφοράς των συμμαθητών (Erdley, 2007), στ) να μετασχηματίσουν δυσλειτουργικές σκέψεις και στερεοτυπικές συμπεριφορές, που δεν παράγουν νόημα στην καθημερινή σχολική ζωή τους (Cantin & 2004) και ζ) να αποκτήσουν υψηλότερες προσδοκίες για επίτευξη κοινωνικο-συναισθηματικών στόχων, που έχουν θέσει (Akos & Galassi, 2004). Όλες οι αναφερόμενες αλλαγές, ως περίπλοκες δυναμικές διαδικασίες που συμβαίνουν κατά τη μετάβαση των μαθητών στο Γυμνάσιο (Proctor & Choi, 1994): α) δημιουργούν εστίες κοινωνικής και ψυχολογικής πίεσης, που εάν δεν προβλεφθούν και αντιμετωπιστούν εγκαίρως, επιδρούν σημαντικά στην εκδήλωση ποικίλων κοινωνικο-γνωστικών και συναισθηματικών προβλημάτων καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησης των μαθητών στο Γυμνάσιο (Tilleczek, 2008), β) λειτουργούν ανατρεπτικά και αποσταθεροποιητικά έναντι των πρότερων στερεοτυπικών νομών της σχολικής κουλτούρας του Δημοτικού Σχολείου, αφού εισαγάγουν μία σειρά νέων τρόπων φοίτησης, συμπεριφοράς, μάθησης και κοινωνικοποίησης. η θεσμική δομή και τη διοικητική οργάνωση του Γυμνασίου (Zeedyk, et.al. 2003 και γ) έχουν σημαντική επίδραση στο πρόγραμμα σπουδών, στις εθιμικές τεχνικές διδασκαλίας, στους θεσμοθετημένους/άτυπους κανόνες της σχολικής τάξης, στον παιδαγωγικό έλεγχο συμπεριφοράς και τις κυρώσεις, στις γρα-

πτές δοκιμασίες, στις σχέσεις με τους νέους συμμαθητές και εκπαιδευτικούς και στην πρόληψη φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού (Shoffner & Williamson, 2000).

### **Δείγμα και μεθοδολογία έρευνας**

Όπως αναφέρθηκε, το δείγμα της παρούσας έρευνας πεδίου ήταν συνολικά 286 μαθητές της ΣΤ΄ Τάξης Δημοτικών Σχολείων της 3ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης. Από τους συμμετέχοντες οι 152 ήταν αγόρια (ποσοστό 53%) και οι 134 ήταν κορίτσια (ποσοστό 47%). Οι παραπάνω μαθητές συμπλήρωσαν ένα γραπτό ερωτηματολόγιο με 15 σύντομες, σαφείς και κατανοητές ερωτηματικές προτάσεις, οι οποίες συνοδεύονταν από κλειστές απαντήσεις με τη μορφή πεντάβαθμης κλίμακας Likert. Πριν τη συμπλήρωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου από τους μαθητές προηγήθηκε φωναχτή ανάγνωση και η νοηματικά επεξήγησή της από τον ερευνητή. Η επιλογή της κλίμακας Likert έγινε εξαιτίας της πρακτικότητας και της ευχρησίας της ως εργαλείου εκτίμησης απόψεων και αντιλήψεων, αφού η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων γίνεται σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα (Sprooten, et. al. 2007). Εδώ χρειάζεται να επισημανθεί ότι για την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της παρούσας ερευνητικής εργασίας, επειδή υπήρχε απάντηση στη μέση της πεντάβαθμης κλίμακας και οι συμμετέχοντες μπορού-

σαν να οδηγηθούν στ' αυτήν για να αποφύγουν την επιλογή, στην παρουσίαση των ερευνητικών ευρημάτων δεν λήφθηκε υπόψη η βαθμίδα 3 της κλίμακας εκτίμησης.

### **Επεξεργασία-ανάλυση ερευνητικών δεδομένων**

Με βάση τους τυπικούς περιορισμούς, που τίθενται αναφορικά με την έκταση της εργασίας, υπό τη μορφή άρθρου σε επιστημονικό περιοδικό, επιλέχθηκε να καταγραφούν οι κλειστές απαντήσεις των μαθητών σε έντεκα (11) ερωτηματικές προτάσεις ανά φύλο (μαθητές-μαθήτριες), οι οποίες αναφέρονται: α) στις θετικές προσδοκίες τους για τη συμπεριφορά των καθηγητών, β) στις ανησυχίες τους για το γεγονός ότι κάθε μάθημα διδάσκεται από διαφορετικό καθηγητή, γ) στις δυσκολίες τους για το γεγονός ότι έχουν περισσότερα μαθήματα στο πρόγραμμα σπουδών, δ) στο άγχος τους ότι θα βαθμολογηθούν στη βάση της επίδοσής τους σε γραπτά διαγωνίσματα, ε) στις προσδοκίες τους για μεγαλύτερο ανταγωνισμό για τη βαθμολογία με τους συμμαθητές τους, στ) στην αισιοδοξία τους για απόκτηση νέων φίλων, ζ) στη θετικότητά τους για την υιοθέτηση της νέας σχολικής κουλτούρας, η) στις ανησυχίες τους για θυματοποίηση σε κάποια μορφή σχολικού εκφοβισμού, θ) στα θετικά συναισθήματά τους για τη φοίτηση τους στον νέο κτήριο του Γυμνασίου, ι) στο άγχος τους για την επιβολή ωριαίων/ημερήσιων αποβολών, ως ποινές παιδαγωγικού ελέγχου συμπεριφοράς,

και ια) στους προβληματισμούς τους για την ύπαρξη ενός ορίου απουσιών στο Γυμνάσιο.

Όπως φαίνεται στους επόμενους 2 πίνακες, 117 μαθητές και μαθήτριες έχουν λιγότερες θετικές προσδοκίες

(άθροισμα βαθμίδων 1 και 2) (ποσοστό 41%) και 116 μαθητές και μαθήτριες έχουν περισσότερες θετικές προσδοκίες (άθροισμα βαθμίδων 4 και 5) (ποσοστό 41%) για τη συμπεριφορά των καθηγητών στο Γυμνάσιο.

**Πίνακας 1. Απαντήσεις μαθητών στην ερωτηματική πρόταση αναφορικά με τις θετικές προσδοκίες τους για τη συμπεριφορά των καθηγητών στο Γυμνάσιο**

| Ερωτηματική πρόταση                                                     | Βαθμίδα κλίμακας Likert |    |    |    |    | Σύνολο μαθητών |
|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----|----|----|----|----------------|
|                                                                         | 1                       | 2  | 3  | 4  | 5  |                |
| Έχετε θετικές προσδοκίες για τη συμπεριφορά των καθηγητών στο Γυμνάσιο; | 22                      | 38 | 30 | 39 | 23 | 152            |

**Πίνακας 2. Απαντήσεις των μαθητριών στην ερωτηματική πρόταση αναφορικά με τις θετικές προσδοκίες τους για τη συμπεριφορά των καθηγητών στο Γυμνάσιο**

| Ερωτηματική πρόταση                                                     | Βαθμίδα κλίμακας Likert |    |    |    |    | Σύνολο μαθητριών |
|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----|----|----|----|------------------|
|                                                                         | 1                       | 2  | 3  | 4  | 5  |                  |
| Έχετε θετικές προσδοκίες για τη συμπεριφορά των καθηγητών στο Γυμνάσιο; | 27                      | 30 | 23 | 32 | 22 | 134              |

Όπως φαίνεται στους επόμενους 2 πίνακες, 163 μαθητές και μαθήτριες έχουν λιγότερες ανησυχίες (άθροισμα βαθμίδων 1 και 2) (ποσοστό 57%) και 80 μαθητές και μαθήτριες έχουν μεγα-

λύτερες ανησυχίες (άθροισμα βαθμίδων 4 και 5) (ποσοστό 28%) για το γεγονός ότι κάθε μάθημα διδάσκεται από διαφορετικό καθηγητή στο Γυμνάσιο.

**Πίνακας 3. Απαντήσεις των μαθητών στην ερωτηματική πρόταση αναφορικά με τις ανησυχίες τους για το γεγονός ότι κάθε μάθημα διδάσκεται από διαφορετικό καθηγητή στο Γυμνάσιο**

| Ερωτηματική πρόταση                                                                              | Βαθμίδα κλίμακας Likert |    |    |    |    | Σύνολο μαθητών |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----|----|----|----|----------------|
|                                                                                                  | 1                       | 2  | 3  | 4  | 5  |                |
| Έχετε ανησυχίες για το γεγονός ότι κάθε μάθημα διδάσκεται από διαφορετικό καθηγητή στο Γυμνάσιο; | 63                      | 23 | 24 | 21 | 21 | 152            |

**Πίνακας 4. Απαντήσεις των μαθητριών στην ερωτηματική πρόταση αναφορικά με τις ανησυχίες τους για το γεγονός ότι κάθε μάθημα διδάσκεται από διαφορετικό καθηγητή στο Γυμνάσιο**

| Ερωτηματική πρόταση                                                                              | Βαθμίδα κλίμακας Likert |    |    |    |    | Σύνολο μαθητριών |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----|----|----|----|------------------|
|                                                                                                  | 1                       | 2  | 3  | 4  | 5  |                  |
| Έχετε ανησυχίες για το γεγονός ότι κάθε μάθημα διδάσκεται από διαφορετικό καθηγητή στο Γυμνάσιο; | 45                      | 32 | 19 | 26 | 12 | 134              |

Όπως φαίνεται στους επόμενους 2 πίνακες για 83 μαθήτρες και μαθητρες (ποσοστό 29%) είναι λιγότερο δύσκολο (άθροισμα βαθμίδων 1 και 2) και για 169 μαθήτρες και μαθητρες (πο-

σοστό 59%) είναι περισσότερο δύσκολο (άθροισμα βαθμίδων 4 και 5) για το γεγονός ότι έχουν πολλά μαθήματα στο πρόγραμμα σπουδών στο Γυμνάσιο.

**Πίνακας 5. Απαντήσεις των μαθητών στην ερωτηματική πρόταση αναφορικά με τις δυσκολίες για το γεγονός ότι έχουν πολλά μαθήματα στο πρόγραμμα σπουδών στο Γυμνάσιο**

| Ερωτηματική πρόταση                                                          | Βαθμίδα κλίμακας Likert |    |    |    |    | Σύνολο μαθητών |
|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----|----|----|----|----------------|
|                                                                              | 1                       | 2  | 3  | 4  | 5  |                |
| Έχετε δυσκολίες που έχετε πολλά μαθήματα στο πρόγραμμα σπουδών στο Γυμνάσιο; | 31                      | 23 | 16 | 38 | 44 | 152            |

**Πίνακας 6. Απαντήσεις των μαθητριών στην ερωτηματική πρόταση αναφορικά με τις δυσκολίες τους για το γεγονός ότι έχουν πολλά μαθήματα στο πρόγραμμα σπουδών στο Γυμνάσιο**

| Ερωτηματική πρόταση                                                          | Βαθμίδα κλίμακας Likert |    |    |    |    | Σύνολο μαθητριών |
|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----|----|----|----|------------------|
|                                                                              | 1                       | 2  | 3  | 4  | 5  |                  |
| Έχετε δυσκολίες που έχετε πολλά μαθήματα στο πρόγραμμα σπουδών στο Γυμνάσιο; | 16                      | 13 | 18 | 44 | 43 | 134              |

Όπως φαίνεται στους επόμενους 2 πίνακες, 70 μαθήτρες και μαθητρες (ποσοστό 28%) έχουν λιγότερο άγχος (άθροισμα βαθμίδων 1 και 2) (και 170 μαθήτρες και μαθητρες (ποσοστό 59%)

έχουν μεγαλύτερο άγχος (άθροισμα βαθμίδων 4 και 5) για το γεγονός ότι θα βαθμολογηθούν στο Γυμνάσιο μέσω γραπτών διαγωνισμάτων.

**Πίνακας 7. Απαντήσεις των μαθητών στην ερωτηματική πρόταση αναφορικά με το άγχος τους για το γεγονός ότι θα βαθμολογηθούν στο Γυμνάσιο στη βάση της επίδοσής τους στα γραπτά διαγωνίσματα**

| Ερωτηματική πρόταση                                                                               | Βαθμίδα κλίμακας Likert |    |    |    |    | Σύνολο μαθητών |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----|----|----|----|----------------|
|                                                                                                   | 1                       | 2  | 3  | 4  | 5  |                |
| Έχετε άγχος ότι θα βαθμολογηθείτε στο Γυμνάσιο στη βάση της επίδοσής σας στα γραπτά διαγωνίσματα; | 18                      | 23 | 21 | 32 | 48 | 152            |

**Πίνακας 8. Απαντήσεις των μαθητών στην ερωτηματική πρόταση αναφορικά με το άγχος τους για το γεγονός ότι θα βαθμολογηθούν στο Γυμνάσιο στη βάση της επίδοσής τους στα γραπτά διαγωνίσματα**

| Ερωτηματική πρόταση                                                                               | Βαθμίδα κλίμακας Likert |    |    |    |    | Σύνολο μαθητριών |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----|----|----|----|------------------|
|                                                                                                   | 1                       | 2  | 3  | 4  | 5  |                  |
| Έχετε άγχος ότι θα βαθμολογηθείτε στο Γυμνάσιο στη βάση της επίδοσής σας στα γραπτά διαγωνίσματα; | 10                      | 19 | 15 | 46 | 44 | 134              |

Όπως φαίνεται στους επόμενους 2 πίνακες, 149 μαθητές και μαθήτριες (ποσοστό 53%) αναμένουν μικρότερο ανταγωνισμό (άθροισμα βαθμίδων 1 και 2) και 106 μαθητές και μαθήτριες (ποσο-

στό 37%) αναμένουν μεγαλύτερο ανταγωνισμό (άθροισμα βαθμίδων 4 και 5) με τους συμμαθητές τους για τη βαθμολογία στο Γυμνάσιο.

**Πίνακας 9. Απαντήσεις των μαθητών στην ερωτηματική πρόταση αναφορικά με την αναμονή τους για μεγαλύτερο ανταγωνισμό με τους συμμαθητές τους για τη βαθμολογία στο Γυμνάσιο**

| Ερωτηματική πρόταση                                                                     | Βαθμίδα κλίμακας Likert |    |    |    |    | Σύνολο μαθητών |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----|----|----|----|----------------|
|                                                                                         | 1                       | 2  | 3  | 4  | 5  |                |
| Αναμένετε μεγαλύτερο ανταγωνισμό με τους συμμαθητές σας για τη βαθμολογία στο Γυμνάσιο; | 31                      | 51 | 19 | 25 | 26 | 152            |

**Πίνακας 10. Απαντήσεις των μαθητριών στην ερωτηματική πρόταση αναφορικά με την αναμονή τους για μεγαλύτερο ανταγωνισμό με τους συμμαθητές τους για τη βαθμολογία στο Γυμνάσιο**

| Ερωτηματική πρόταση                                                               | Βαθμίδα κλίμακας Likert |    |    |    |    | Σύνολο μαθητριών |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----|----|----|----|------------------|
|                                                                                   | 1                       | 2  | 3  | 4  | 5  |                  |
| Είναι πιο δύσκολο για εσάς που έχετε μαθήματα στο πρόγραμμα σπουδών στο Γυμνάσιο; | 33                      | 34 | 14 | 23 | 32 | 134              |

Όπως φαίνεται στους επόμενους 2 πίνακες, 48 μαθητές και μαθήτριες (ποσοστό 16%) είναι λιγότερο αισιόδοξοι, (άθροισμα βαθμίδων 1 και 2) και 212

μαθητές και μαθήτριες (ποσοστό 74%) είναι περισσότερο αισιόδοξοι (άθροισμα βαθμίδων 4 και 5) ότι θα κάνουν νέους φίλους στο Γυμνάσιο.

**Πίνακας 11. Απαντήσεις των μαθητών στην ερωτηματική πρόταση αναφορικά με την αισιοδοξία τους ότι θα κάνουν νέους φίλους στο Γυμνάσιο**

| Ερωτηματική πρόταση                                      | Βαθμίδα κλίμακας Likert |    |    |    |    | Σύνολο μαθητών |
|----------------------------------------------------------|-------------------------|----|----|----|----|----------------|
|                                                          | 1                       | 2  | 3  | 4  | 5  |                |
| Πόσο αισιόδοξοι ότι θα κάνετε νέους φίλους στο Γυμνάσιο; | 13                      | 12 | 16 | 62 | 51 | 152            |

**Πίνακας 12. Απαντήσεις των μαθητριών στην ερωτηματική πρόταση αναφορικά με την αισιοδοξία τους ότι θα κάνουν νέους φίλους στο Γυμνάσιο**

| Ερωτηματική πρόταση                                                               | Βαθμίδα κλίμακας Likert |    |    |    |    | Σύνολο μαθητριών |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----|----|----|----|------------------|
|                                                                                   | 1                       | 2  | 3  | 4  | 5  |                  |
| Είναι πιο δύσκολο για εσάς που έχετε μαθήματα στο πρόγραμμα σπουδών στο Γυμνάσιο; | 10                      | 13 | 14 | 47 | 50 | 134              |

Όπως φαίνεται στους επόμενους 2 πίνακες, 203 μαθητές και μαθήτριες (ποσοστό 71%) δεν είναι θετικοί (άθροισμα βαθμίδων 1 και 2) και 53

μαθητές και μαθήτριες (ποσοστό 19%) είναι θετικοί να υιοθετήσουν μία νέα σχολική κουλτούρα στο Γυμνάσιο.

**Πίνακας 13.** Απαντήσεις των μαθητών στην ερωτηματική πρόταση αναφορικά με τη θετικότητά τους να υιοθετήσουν μία νέα σχολική κουλτούρα στο Γυμνάσιο

| Ερωτηματική πρόταση                                                  | Βαθμίδα κλίμακας Likert |    |    |    |    | Σύνολο μαθητών |
|----------------------------------------------------------------------|-------------------------|----|----|----|----|----------------|
|                                                                      | 1                       | 2  | 3  | 4  | 5  |                |
| Είστε θετικοί να υιοθετήσετε μία νέα σχολική κουλτούρα στο Γυμνάσιο; | 48                      | 58 | 14 | 21 | 11 | 152            |

**Πίνακας 14.** Απαντήσεις των μαθητριών στην ερωτηματική πρόταση αναφορικά με τη θετικότητά τους να υιοθετήσουν μία νέα σχολική κουλτούρα στο Γυμνάσιο

| Ερωτηματική πρόταση                                                  | Βαθμίδα κλίμακας Likert |    |    |    |    | Σύνολο μαθητριών |
|----------------------------------------------------------------------|-------------------------|----|----|----|----|------------------|
|                                                                      | 1                       | 2  | 3  | 4  | 5  |                  |
| Είστε θετικοί να υιοθετήσετε μία νέα σχολική κουλτούρα στο Γυμνάσιο; | 49                      | 48 | 16 | 10 | 11 | 134              |

Όπως φαίνεται στους επόμενους 2 πίνακες, 169 μαθητές και μαθήτριες (ποσοστό 59%) έχουν λιγότερες ανησυχίες (άθροισμα βαθμίδων 1 και 2) και

81 μαθητές και μαθήτριες (ποσοστό 28%) έχουν περισσότερες ανησυχίες ότι θα πέσουν θύματα κάποιας μορφής σχολικού εκφοβισμού στο Γυμνάσιο.

**Πίνακας 15.** Απαντήσεις των μαθητών στην ερωτηματική πρόταση αναφορικά με το εάν έχουν ανησυχίες ότι θα πέσουν θύματα κάποιας μορφής σχολικού εκφοβισμού στο Γυμνάσιο

| Ερωτηματική πρόταση                                                                   | Βαθμίδα κλίμακας Likert |    |    |    |    | Σύνολο μαθητών |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----|----|----|----|----------------|
|                                                                                       | 1                       | 2  | 3  | 4  | 5  |                |
| Έχετε ανησυχίες ότι θα πέσετε θύματα κάποιου είδους σχολικού εκφοβισμού στο Γυμνάσιο; | 39                      | 70 | 16 | 13 | 16 | 152            |

**Πίνακας 16.** Απαντήσεις των μαθητριών στην ερωτηματική πρόταση αναφορικά με εάν έχουν ανησυχίες ότι θα πέσουν θύματα κάποιας μορφής σχολικού εκφοβισμού στο Γυμνάσιο

| Ερωτηματική πρόταση                                                                   | Βαθμίδα κλίμακας Likert |    |    |    |    | Σύνολο μαθητριών |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----|----|----|----|------------------|
|                                                                                       | 1                       | 2  | 3  | 4  | 5  |                  |
| Έχετε ανησυχίες ότι θα πέσετε θύματα κάποιου είδους σχολικού εκφοβισμού στο Γυμνάσιο; | 22                      | 38 | 22 | 30 | 22 | 134              |

Όπως φαίνεται στους επόμενους 2 πίνακες, 123 μαθητές και μαθήτριες (ποσοστό 43%) έχουν λιγότερο (άθροισμα βαθμίδων 1 και 2) και 136 μαθητές

και μαθήτριες (ποσοστό 48%) έχουν περισσότερο θετικά συναισθήματα που θα φοιτήσουν σε ένα νέο κτήριο στο Γυμνάσιο.

**Πίνακας 17. Απαντήσεις των μαθητών στην ερωτηματική πρόταση αναφορικά με το εάν έχουν θετικά συναισθήματα που θα φοιτήσουν σε ένα νέο κτήριο στο Γυμνάσιο**

|                                                                            | Βαθμίδα κλίμακας Likert |    |    |    |    | Σύνολο μαθητών |
|----------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----|----|----|----|----------------|
| Ερωτηματική πρόταση                                                        | 1                       | 2  | 3  | 4  | 5  |                |
| Έχετε θετικά συναισθήματα που θα φοιτήσετε σε ένα νέο κτήριο στο Γυμνάσιο; | 38                      | 32 | 15 | 36 | 33 | 152            |

**Πίνακας 18. Απαντήσεις των μαθητριών στην ερωτηματική πρόταση αναφορικά με το εάν έχουν θετικά συναισθήματα που θα φοιτήσουν σε ένα νέο κτήριο στο Γυμνάσιο**

|                                                                            | Βαθμίδα κλίμακας Likert |    |    |    |    | Σύνολο μαθητριών |
|----------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----|----|----|----|------------------|
| Ερωτηματική πρόταση                                                        | 1                       | 2  | 3  | 4  | 5  |                  |
| Έχετε θετικά συναισθήματα που θα φοιτήσετε σε ένα νέο κτήριο στο Γυμνάσιο; | 26                      | 28 | 13 | 38 | 29 | 134              |

Όπως φαίνεται στους επόμενους 2 πίνακες, 103 μαθητές και μαθήτριες (ποσοστό 36%) δεν τους προκαλεί άγχος (άθροισμα βαθμίδων 1 και 2) και 142 μαθητές και μαθήτριες (ποσοστό

50%) τους προκαλεί άγχος ότι επιβάλλονται ωριαίες/ημερήσιες αποβολές, ως ποινές παιδαγωγικού ελέγχου της συμπεριφοράς, στο Γυμνάσιο.

**Πίνακας 19. Απαντήσεις των μαθητών στην ερωτηματική πρόταση αναφορικά με το εάν τους προκαλεί άγχος η επιβολή ωριαίων/ημερήσιων αποβολών ως ποινές παιδαγωγικού ελέγχου της συμπεριφοράς στο Γυμνάσιο**

|                                                                                                                              | Βαθμίδα κλίμακας Likert |    |    |    |    | Σύνολο μαθητών |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----|----|----|----|----------------|
| Ερωτηματική πρόταση                                                                                                          | 1                       | 2  | 3  | 4  | 5  |                |
| Σας προκαλεί άγχος ότι επιβάλλονται ωριαίες/ημερήσιες αποβολές ως ποινές παιδαγωγικού ελέγχου της συμπεριφοράς στο Γυμνάσιο; | 38                      | 32 | 15 | 36 | 33 | 152            |

**Πίνακας 20.** Απαντήσεις των μαθητριών στην ερωτηματική πρόταση αναφορικά με το εάν τους προκαλεί άγχος η επιβολή ωριαίων/ημερήσιων αποβολών ως ποινές παιδαγωγικού ελέγχου της συμπεριφοράς στο Γυμνάσιο

| Ερωτηματική πρόταση                                                                              | Βαθμίδα κλίμακας Likert |    |    |    |    | Σύνολο μαθητριών |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----|----|----|----|------------------|
|                                                                                                  | 1                       | 2  | 3  | 4  | 5  |                  |
| Σας προκαλεί άγχος ότι επιβάλλονται οι ωριαίες και οι ημερήσιες αποβολές ως ποινές στο Γυμνάσιο; | 26                      | 28 | 13 | 38 | 29 | 134              |

Όπως φαίνεται στους επόμενους 2 πίνακες, 177 μαθητές και μαθήτριες (ποσοστό 62%) δεν προβληματίζονται (άθροισμα βαθμίδων 1 και 2) και 76 μα-

θητές και μαθήτριες (ποσοστό 27%) προβληματίζονται για την ύπαρξη ορίου απουσιών στο Γυμνάσιο.

**Πίνακας 21.** Απαντήσεις των μαθητών στην ερωτηματική πρόταση αναφορικά με τους προβληματισμούς τους για την ύπαρξη ενός ορίου απουσιών στο Γυμνάσιο

| Ερωτηματική πρόταση                                              | Βαθμίδα κλίμακας Likert |    |    |    |    | Σύνολο μαθητριών |
|------------------------------------------------------------------|-------------------------|----|----|----|----|------------------|
|                                                                  | 1                       | 2  | 3  | 4  | 5  |                  |
| Προβληματίζεστε για την ύπαρξη ενός ορίου απουσιών στο Γυμνάσιο; | 48                      | 51 | 18 | 23 | 12 | 152              |

**Πίνακας 22.** Απαντήσεις των μαθητριών στην ερωτηματική πρόταση αναφορικά με τον προβληματισμό τους για το όριο απουσιών στο Γυμνάσιο

| Ερωτηματική πρόταση                                          | Βαθμίδα κλίμακας Likert |    |    |    |    | Σύνολο μαθητριών |
|--------------------------------------------------------------|-------------------------|----|----|----|----|------------------|
|                                                              | 1                       | 2  | 3  | 4  | 5  |                  |
| Προβληματίζεστε την ύπαρξη ενός ορίου απουσιών στο Γυμνάσιο; | 33                      | 45 | 15 | 19 | 22 | 134              |

## Συμπεράσματα

Από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων προκύπτει ότι: α) οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν έχουν σύ-

τε λιγότερες ούτε περισσότερες θετικές προσδοκίες αναφορικά με τη συμπεριφορά των καθηγητών στο Γυμνάσιο, β) οι μαθητές (ποσοστό 63%) και οι μαθήτριες (ποσοστό 57%) έχουν λι-

γότερες ανησυχίες για το γεγονός ότι κάθε μάθημα διδάσκεται από διαφορετικό καθηγητή στο Γυμνάσιο, γ) είναι δύσκολο για τους μαθητές (ποσοστό 55%) και για τις μαθήτριες (ποσοστό 65%) ότι έχουν περισσότερα μαθήματα στο πρόγραμμα σπουδών στο Γυμνάσιο, δ) οι μαθητές (ποσοστό 53%) και οι μαθήτριες (ποσοστό 67%) έχουν μεγαλύτερο άγχος για το γεγονός ότι θα βαθμολογηθούν στη βάση της επίδοσής τους στα γραπτά διαγωνίσματα, ε) οι μαθητές (ποσοστό 74%) και οι μαθήτριες (ποσοστό 72%) είναι περισσότερο αισιόδοξοι ότι θα κάνουν νέους φίλους, στ) οι μαθητές (ποσοστό 54%) και οι μαθήτριες (ποσοστό 57%) δεν αναμένουν μεγαλύτερο ανταγωνισμό για τη βαθμολογία με τους συμμαθητές τους, ζ) οι μαθητές (ποσοστό 70%) και οι μαθήτριες (ποσοστό 72%) δεν είναι θετικοί να υιοθετήσουν μία νέα σχολική κουλτούρα, η) οι μαθητές (ποσοστό 72%) και οι μαθήτριες (ποσοστό 45%) έχουν λιγότερες ανησυχίες ότι θα πέσουν θύματα κάποιας μορφής σχολικού εκφοβισμού, θ) οι μαθητές και οι μαθήτριες νοιώθουν ούτε λιγότερο ούτε περισσότερο θετικά συναισθήματα που θα φοιτήσουν σε ένα νέο κτήριο στο Γυμνάσιο, ι) τους μαθητές (ποσοστό 49%) και τις μαθήτριες (ποσοστό 51%) τους προκαλεί άγχος η επιβολή ωριαίων/ημερησίων αποβολών, ως ποινές παιδαγωγικού ελέγχου της συμπεριφοράς, στο Γυμνάσιο και ια) οι μαθητές (ποσοστό 65%) και οι μαθήτριες (σε ποσοστό 58%) δεν προβληματίζονται για την ύπαρξη ενός ορίου απουσιών στο Γυμνάσιο.

## Συζήτηση-Προτάσεις

Με βάση τα ευρήματα της ερευνητικής μας εργασίας οι μαθητές και οι μαθήτριες φαίνεται να έχουν δυσκολίες και εκδηλώνουν άγχος στη διαχείριση των εξής παραμέτρων του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου λειτουργίας του Γυμνασίου: α) στη διδασκαλία πολλών μαθημάτων, β) στη βαθμολόγηση τους στη βάση της επίδοσής τους στα γραπτά διαγωνίσματα, γ) στην επιβολή ωριαίων/ημερησίων αποβολών ως ποινές παιδαγωγικού ελέγχου της συμπεριφοράς και δ) στην υιοθέτηση της νέας σχολικής κουλτούρας στο Γυμνάσιο. Στον αντίποδα οι μαθητές και οι μαθήτριες φαίνεται: α) να είναι αισιόδοξοι ότι θα κάνουν νέους φίλους στο Γυμνάσιο, β) δεν αναμένουν μεγαλύτερο ανταγωνισμό με τους συμμαθητές τους για τη βαθμολογία, γ) δεν έχουν ανησυχίες ότι θα πέσουν θύματα κάποιας μορφής σχολικού εκφοβισμού και δ) δεν προβληματίζονται για την ύπαρξη ενός ορίου απουσιών στο Γυμνάσιο.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι χρειάζεται να διασφαλιστεί η συναισθηματική ενδυνάμωση των αποφοίτων μαθητών του Δημοτικού Σχολείου και η μαθησιακή και κοινωνική συνέχεια της σχολικής τους ζωής στο Γυμνάσιο.

Ως προς αυτό το σκοπό προτείνεται: α) η υλοποίηση συντονισμένων και στοχευμένων εκπαιδευτικών δράσεων ενημέρωσης και συμβουλευτικής των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων και κηδεμόνων της ΣΤ' Τάξης Δημοτικού και της Α' Γυμνασίου από τους αρμόδιους δημόσιους φορείς, όπως είναι τα Κέντρα Συμβουλευτικής

και Προσανατολισμού και οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων, που λειτουργούν υπό την εποπτεία του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π. Ε.Π) του Υπουργείου Παιδείας και β) η υλοποίηση εξειδικευμένων προγραμμάτων μετάβασης με τη συνεργασία των αναφερόμενων φορέων συμβουλευτικής καθοδήγησης, των αρμόδιων Σχολικών Συμβούλων της δημοτικής και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και επαγγελματιών παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών, διάρκειας 10-12 διδακτικών ωρών στις εξής χρονικές φάσεις: i) στο Γ' Τρίμηνο της ΣΤ' Τάξης και στο πλαίσιο του μαθήματος «Ευέλικτη ζώνη» και ii) στο Α' Τρίμηνο της Α' Γυμνασίου και στο πλαίσιο του μαθήματος «Βιομαθητικές δράσεις-Συνθετικές εργασίες-Project».

Είναι πιθανό οι παραπάνω εκπαιδευτικές δράσεις και παρεμβάσεις των συγκεκριμένων προγραμμάτων μετάβασης να πάρουν ένα διεκπεραιωτικό, τυπικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα, στο βαθμό που αυτές δεν εντάσσονται σε ένα θεσμικό πλαίσιο, στο οποίο: α) ενισχύεται η συνοχή και προάγεται η συνέχεια της μάθησης και της κοινωνικοποίησης, σε επίπεδο διδακτικών σκοπών, περιεχομένου και μεθοδολογίας από το Δημοτικό Σχολείο στο Γυμνάσιο, β) σχεδιάζονται και υλοποιούνται κοινά επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο θέμα της μετάβασης και γ) υποστηρίζεται με τρόπο συστηματικό και ουσιαστικό η οικοδόμηση μίας κουλτούρας συνεργασίας και επικοινωνίας ανάμεσα στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Akos, P. & Galassi, J. (2004). Middle school and high school transitions as viewed by students, parents, and teachers. *Professional School Counseling*, 7, 212-220.
- Anderman, E., Maehr, M. & Midgley, C. (1999). Declining motivation after the transition to middle school: Schools can make a difference. *Journal of Research and Development in Education*, 32, 131-147.
- Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, S. & Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Education*, 33, 325-339.
- Cantin, S. & Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school. *International Journal of Behavioral Development*, 28(6), 561-570.
- Eccles, J. (1991). What are we doing to early adolescents? The impact of educational contexts on adolescents. *American Journal of Education*, 9, 521-542.
- Erdley, C. (2007). Peer experiences as predictors of adjustment across the Middle School. *Education and treatment of children*, 30(2), 73-88.
- Kvalsund, R. (2000). The transition from primary to secondary level in smaller rural schools in Norway: Comparing differences in context and social meaning. *International Journal of Educational Research*, 33, 401-423.

- Lucey, H. & Reay, D. (2000). Identities in transition: Anxiety and excitement in the move to secondary school. *Oxford Review of Education*, 26(2), 191–205.
- McDougall, P. & Hymel, S. (1998). Moving into middle school: Individual differences in the transition experience. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 30(2), 108–120.
- Mullins, R. (2000). Transition into middle school. What research says. *Middle school journal*, 31, 57–60.
- Otis, N., Grouzet, F. & Pelletier, L. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97, 170–183.
- Papaioannou, A. & Siskos, B. (2008). The shock from entry into junior high school: achievement goals and self-concept in the early days of junior high school. *Psychological Reports*, 103, 745–763.
- Pointon, P. (2000). Students' views of environment for learning from the primary to the secondary school. *International Journal of Educational Research*, 33, 375–388.
- Proctor, T. & Choi, H. (1994). Effects of transition from elementary school to junior high school on early adolescents' self-esteem and perceived competence. *Psychology in the Schools*, 31(4), 319–327.
- Rice, F., Frederickson, N. & Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 244–263.
- Shoffner, M. & Williamson, R. (2000). Facilitating student transitions into middle school. *Middle School Journal*, 31, 47–51.
- Sirsch, U. (2003). The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat? *International Journal of Behavioral Development*, 27(5), 385–395.
- Spooren P., Mortelmans D. & Denekens J. (2007). Student evaluation of teaching quality in higher education: development of an instrument based on 10 Likert-scales. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(6), 667–679.
- Tilleczek, K. (2008). Building Bridges: Transitions from Elementary to Secondary School. *Education Canada*, 48(1) 68–71.
- Topping, K. (2011). Primary–secondary transition: Differences between teachers' and children's perceptions. *Improving Schools*, 14(3), 268–285.
- Zabonini, M. & Usai, C. (2002) Domain-specific self-concept and achievement motivation in the transition from primary to low middle school. *Educational Psychology*, 22(2), 203–217.
- Zeedyk, M., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B. & Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from Primary to Secondary School: Perceptions of pupils, parents and teachers. *School Psychology International*, 24(1), 67–79.

*Αργυρώ Χαροκοπάκη\**

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ  
ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ ΛΗΨΗΣ  
ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ-ΤΡΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΤΩΝ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΜΕ ΑΥΤΕΣ ΑΝΤΙΑΔΗΨΕΩΝ  
ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ  
ΤΟΥΣ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΑΥΤΟ**

Στο κείμενο αναλύεται η παιδαγωγική και λειτουργική διάσταση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης για τη διευκόλυνση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων μαθητών-τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των σχετικών με αυτές αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και της συμπεριφοράς τους στον τομέα αυτό, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζονται και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αυτού. Το πρόγραμμα δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην αύξηση του επιπέδου των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας σε ότι αφορά τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων ή ακόμα και στην αναδιαμόρφωσή τους στην περίπτωση ύπαρξης δυσλειτουργικών σχημάτων. Εφαρμόζεται στο επίπεδο της ομάδας-τάξης και περιλαμβάνει τέσσερα βασικά στάδια ομαδικής συμβουλευτικής. Το πρώτο στάδιο στοχεύει στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών-τριών για θέματα της αγοράς εργασίας. Το δεύτερο στάδιο να διαπιστώσουν, να αναγνωρίσουν, να προσδιορίσουν και να καταγράψουν οι μαθητές-τριες στοιχεία του εαυτού τους γύρω από τις δύο βασικές συνιστώσες της αυτοαντίληψης, την προσωπική και την κοινωνική τους ταυτότητα. Το επόμενο στάδιο περιλαμβάνει τον προσδιορισμό εναλλακτικών εκπαιδευτικών και επαγγελματικών στόχων και την ενίσχυση των δεξιοτήτων λήψης απόφασης, ενώ το τελευταίο περιλαμβάνει την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων αναζήτησης, συγκέντρωσης και δημιουργικής αξιοποίησης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών πληροφοριών. Το προτεινόμενο πρόγραμμα αποτελεί ένα λειτουργικό πακέτο δράσης που μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικά σχολεία με στόχο την ανάπτυξη εκείνων των προϋποθέσεων που απαιτούνται, ώστε να αναβαθμιστούν οι υπηρεσίες συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού, να αναπτυχθούν οι παράγοντες που λειτουργούν διαμορφωτικά στις δεξιότητες λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και να καλλιεργηθούν οι σχετικές δεξιότητες που οδηγούν στην επίδειξη συμπεριφοράς επαγγελματικής διερεύνησης και ως εκ τούτου προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών-τριών μέσω της εκπαίδευσης.

**Λέξεις κλειδιά:** αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, συμπεριφορά στον τομέα αυτό, επαγγελματική ανάπτυξη.

\* Η Α.Χ. είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ10 (Κοινωνιολόγος), Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ph.D., M.Sc). E-mail: acharokop@sch.gr

## **EDUCATIONAL INTERVENTION PROGRAM FOR THE FACILITATION OF THE CAREER DECISION-MAKING PROCESS ON THE PART OF SECONDARY EDUCATION STUDENTS, ALSO FOCUSING ON RELEVANT SELF-EFFICACY PERCEPTIONS AND STUDENT BEHAVIOR IN THIS SECTOR.**

The text analyses the pedagogic and functional dimensions of an educational intervention program for the facilitation of the career decision-making process on the part of secondary education students, also focusing on relevant self-efficacy perceptions and student behavior in this sector. At the same time, the results of its assessment are also presented.

The program focuses heavily on enhancing self-efficacy perceptions concerning the educational and career decision-making process and even on their reshaping in case dysfunctional patterns occur. It is applicable on the team-class level and comprises four basic stages of group counseling. The first stage aims at informing and rendering students sensitive to various aspects of the job market. The second stage aims at enabling students to find out, acknowledge, define and record personal character traits related to the two main constituents of self-efficacy, namely their personal and social identity.

The next stage includes the specification of alternative educational and vocational aims, as well as the enhancement of decision-making skills, while the last stage includes the development of abilities and skills concerning the search for, gathering of and creative use of educational and vocational data.

The suggested program constitutes a functional course of action applicable in different schools, which aims at developing the conditions that are necessary for the upgrading of the counseling and career advising services, for the development of those factors that function formatively in educational and career decision-making skills and for the cultivation of the relevant skills that lead to a display of behavior geared to research on careers, thus promoting secondary education students' professional development.

**Key words:** career decision-making self-efficacy, behavior in this sector, career development.

### **Εισαγωγή**

Η λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σταδιοδρομία θεωρείται μια πάρα πολύ σημαντική ενέργεια για τους νέους. Μια εκπαιδευτική αλλά κυρίως επαγγελματική επιλογή είναι μια από τις πιο σημαντικές αποφάσεις που παίρνει κανείς, καθώς η επαγγελματική δραστηριότητα επηρεάζει τον τρόπο ζωής τόσο του ίδιου του ατόμου όσο και των γύρω του.

Η λήψη μιας εκπαιδευτικής ή επαγγελματικής απόφασης ιδιαίτερα στην ηλικία της εφηβείας, δε θεωρείται το πιο εύκολο πράγμα. Ορισμένοι ερευνητές εκτιμούν ότι σχεδόν το 50% των νέων έχουν νιώσει επαγγελματική απογοητευτικότητα (Giannakos, 1999) σε διάφορες φάσεις της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (π.χ. επιλέγοντας εκπαιδευτική κατεύθυνση, τομέα σπουδών, κατά τη μετάβαση από τις σπουδές στην αγορά εργασίας, κ.ά.) φαι-

νόμενο που δεν μπορεί να θεωρεί περίεργο. Τις τελευταίες δεκαετίες, το επιστημονικό ενδιαφέρον είναι στραμμένο στην επαγγελματική αναποφασιστικότητα των μαθητών-τριών, ένα φαινόμενο που απασχολεί και προβληματίζει τόσο τους ίδιους τους μαθητές όσο και τους γονείς τους εκπαιδευτικούς και τους συμβούλους αυτών<sup>1</sup>. Ένα επίπεδο αβεβαιότητας ωστόσο θεωρείται φυσικό, αναμενόμενο, πραγματικό έως και ωφέλιμο και αποτελεί κοινό θέμα όλων των κοινωνικών ομάδων (Μέλλον, 2008). Ιδιαίτερα μάλιστα θα λέγαμε, με δεδομένη την ανταγωνιστικότητα του αριθμού των υποψηφίων για τις «πρώτες» επιλογές, με την αστάθεια που υπάρχει στην αγορά εργασίας και τη σύγχρονη βεβαιότητα ότι μελλοντικά η επαγγελματική πορεία του ατόμου δεν θα είναι ευθεία και αμετάβλητη.

Η λήψη μιας απόφασης σχετικά με τη σταδιοδρομία αποτελεί ένα παράδειγμα της δύναμης των υποκειμενικών αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας (Α) να επηρεάσουν τη ζωή των ανθρώπων μέσα από τις διαδικασίες επιλογής αφού προσφέρει μια σημαντική πηγή προσωπικής ισχύος (Bandura, 1995).

Σύμφωνα με το εννοιολογικό πλαίσιο και τη θεωρητική βάση της έννοιας της αυτοαποτελεσματικότητας η οποία παρουσιάζεται παρακάτω (Bandura, 1986), οι αντιλήψεις (Α) αποτελούν τον κεντρικό μηχανισμό μέσω των οποίων οι άνθρωποι διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους. Έτσι, οι αντιλήψεις (Α) επηρεάζουν σημαντικά την πρόθεση των ατόμων να εμπλακούν στο συγκεκριμένο έργο-διαδικασία καθώς και την ποιότητα της προσπάθειάς τους. Όσοι έχουν θετική (Α) δε φοβούνται να ασχοληθούν με τη διαδικασία αυτή, προσπαθούν και δεν παραιτούνται εάν συναντήσουν δυσκολίες και γενικά παρουσιάζονται περισσότερο αποτελεσματικοί στη λήψη μιας απόφασης σχετικά με τη σταδιοδρομία. Αντιστρόφως, η χαμηλή (Α) μπορεί να οδηγήσει σε έναν φαύλο κύκλο, καθώς η απουσία ενασχόλησης με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με τη σταδιοδρομία αποτρέπει το άτομο από το να υιοθετήσει συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης (Blustein, 1989. Gushue et al., 2006) και έτσι περιορίζει τη δυνατότητα ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και την επίτευξη αυτοεκτίμησης για τις ικανότητες εκείνες που θα βοη-

1. Το φαινόμενο της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας χαρακτηρίζεται από ασυνήθιστα εκτεταμένες και συναισθηματικά φορτισμένες, δυσκολίες στην επιλογή του μελλοντικού επαγγέλματος των μαθητών και στη σχετική επαγγελματική τους εκπαίδευση και κατάρτιση (Leong & Chervinko, 1996. Osipow, 1999, ό.α. στο Μέλλον, 2008). Η επαγγελματική αναποφασιστικότητα είναι δυνατό να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες. Ορισμένοι από αυτούς είναι η έλλειψη ετοιμότητας για τη λήψη απόφασης, η έλλειψη πληροφόρησης, καθώς και η συγκεχυμένη πληροφόρηση (Gati, Krausz & Osipow, 1996). Γενικά, άτομα που παρουσιάζουν δυσκολίες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας είναι πιθανό ότι έχουν ασαφείς στόχους, μικρή γνώση για τις εναλλακτικές επιλογές σταδιοδρομίας, μη ισχυρά κίνητρα για να κάνουν μια επιλογή ή είναι πιθανό να είναι αναποφάσιστα (Fouad, Cotter & Kontamneni, 2009).

θήσουν το άτομο στο μέλλον να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, αυξάνοντας ταυτόχρονα το βαθμό αυτοαποτελεσματικότητάς του (Taylor & Betz, 1983. Hackett, 1995). Επίσης, η (Α) μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση της συμπεριφοράς κατά τη διαδικασία λήψης μιας εκπαιδευτικής-επαγγελματικής απόφασης ιδιαίτερα σε ότι αφορά τα προβλήματα που μπορεί να παρουσιαστούν και να επηρεάσουν την ικανότητα των ατόμων στη διαδικασία αυτή (Taylor & Betz, 1983. Taylor & Pompa, 1990).

Η ύπαρξη ή ανάπτυξη λοιπόν δεξιοτήτων λήψης απόφασης βοηθούν τους εφήβους μαθητές-τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να διερευνήσουν και έτσι να καταλήξουν στις καταλληλότερες γι' αυτούς επιλογές, αφού η ικανότητα αλλά και η προθυμία αυτών να μεταφράσουν τα επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα σε στόχους και συγκεκριμένες ενέργειες υλοποίησης αυτών των στόχων επηρεάζονται και καθορίζονται από την ύπαρξη αυτών των δεξιοτήτων.

Ειδικότερα όμως στο νέο πλαίσιο του δια βίου προγραμματισμού και δράσης το άτομο θα χρειαστεί να σχεδιάσει και να επανασχεδιάσει τη σταδιοδρομία αλλά και τη ζωή του, άρα να εμπλακεί σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων σχετικά με τη σταδιοδρομία καθώς και να μπορεί να αντιμετωπίζει τις αλλαγές και τις μεταβάσεις της ζωής όποιες και αν είναι αυτές.

Ως εκ τούτου, το θέμα του βαθμού εκτίμησης της αυτοαποτελεσματικότητας μαθητών-τριών μέσης εκπαί-

δευσης στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και της συμπεριφοράς τους στον τομέα αυτό, εξετάζεται τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο σε ότι αφορά τους παράγοντες (υποστηρικτικούς μηχανισμούς και εμπόδια) που λειτουργούν διαμορφωτικά σε αυτές (Χαροκοπάκη 2012), καθώς έτσι δίνεται η δυνατότητα να σχεδιαστούν εναλλακτικές δυνατότητες συμβουλευτικής παρέμβασης (συγκεκριμένες συμβουλευτικές στρατηγικές με στοχοθετημένες πρακτικές και δραστηριότητες) που θα αυξήσουν τις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, θα δώσουν ώθηση στην επίδειξη συμπεριφοράς στον τομέα αυτό και έτσι θα συμβάλλουν στη διευκόλυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης των μαθητών-τριών αφού θα βελτιώσουν τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τη σχέση τους με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Betz, 2000. Χαροκοπάκη & Ανδρέου, 2011. Χαροκοπάκη, 2012).

Κατά συνέπεια, θεωρούμε αναγκαία την υποστήριξη των μαθητών-τριών καθώς και των γονέων αυτών με στόχο την ανάπτυξη των ανωτέρω δεξιοτήτων.

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στη δομή, το περιεχόμενο και τα αποτελέσματα ενός πειραματικού προγράμματος εκπαιδευτικής και συμβουλευτικής παρέμβασης που εφαρμόστηκε σε μαθητές-τριες Γ' τάξης Γυμνασίου το σχολικό έτος 2012-2013. Το προτεινόμενο πρόγραμμα αποτελεί ένα λειτουργικό πακέτο δράσης που μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικά

σχολεία με στόχο την ανάπτυξη εκείνων των προϋποθέσεων που απαιτούνται, ώστε να αναβαθμιστούν οι υπηρέσιες συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού, να αναπτυχθούν οι παράγοντες που λειτουργούν διαμορφωτικά στις δεξιότητες λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και να καλλιεργηθούν οι σχετικές δεξιότητες που οδηγούν στην επίδειξη συμπεριφοράς επαγγελματικής διερεύνησης και ως εκ τούτου προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών-τριών μέσης εκπαίδευσης.

### **Εννοιολογικός προσδιορισμός, θεωρητικό πλαίσιο και ερευνητικά δεδομένα**

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας (A)<sup>2</sup> θεωρήθηκε το πιο σημαντικό μόρφωμα στη συμβουλευτική ψυχολογία τα τελευταία 25 χρόνια (Fitzgerald & Harmon, 1998, ό.α. στο Betz, 2000). Σύμφωνα με τον εισηγητή της έννοιας (A), οι κύριες πηγές από τις οποίες τροφοδοτείται η (A) του ατόμου θεωρούνται: 1) οι εμπειρίες επιδόσεων του ατόμου (performance accomplishments), η οποία είναι η σπουδαιότερη πηγή πληροφόρησης (Lopez & Lent, 1992), 2) η έμμεση λειτουργι-

κή μάθηση (vicarious learning), 3) η συναισθηματική κατάσταση του ατόμου (affective state) και 4) Η λεκτική πειθώς (verbal persuasion) (βλ. περισσότερα: Bandura, 1977a, 1982, 1997. Κάβτας & Χαντζή, 1991).

Οποιαδήποτε προσπάθεια διερεύνησης του θέματος των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας σχετικά με τη σταδιοδρομία απαιτεί προηγουμένως τον ακριβή προσδιορισμό της συμπεριφοράς που θα τεθεί σε επαγγελματική αξιολόγηση καθώς η τελευταία δεν είναι πάντοτε η ίδια σε κάθε δραστηριότητα ή είδος προβλήματος (Betz, 2000. Betz & Hackett, 1986, 1987. Hackett & Lent, 1992. Lent, Brown & Hackett, 1994, 2000. Lent & Hackett, 1987).

Οι αντιλήψεις (A) στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων αναφέρονται στην υποκειμενική εκτίμηση της δυνατότητας του ατόμου στο να αναλαμβάνει και να ολοκληρώνει με επιτυχία μια σειρά ενεργειών που απαιτούνται για τη λήψη μιας εκπαιδευτικής ή επαγγελματικής απόφασης. Για τη μέτρηση της εν λόγω συμπεριφοράς έχει κατασκευαστεί η κλίμακα «αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης μιας εκπαιδευτικής -επαγγελματικής απόφασης» (Career Decision - Making Self-Efficacy- CDMSE) από τους

2. Η έννοια του όρου αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να αναζητηθεί στο εύρος της κοινωνικο-γνωστικής θεωρίας του Albert Bandura (1971, 1977a, 1977b), ενός ψυχοκοινωνιολογικού μοντέλου που εξετάζει την ικανότητα του ατόμου για αυτοκαθορισμό (human agency). Ορίζεται ως «η εκτίμηση της δυνατότητας του ατόμου να οργανώσει και να εκτελέσει μια σειρά ενεργειών (ένα σχέδιο δράσης) για την αποτελεσματική αντιμετώπιση μιας συγκεκριμένης κατάστασης (για την επίτευξη προκαθορισμένων επιπέδων επίδοσης)» (Bandura, 1986:391).

Taylor & Betz (1983)<sup>3</sup>. Οι ενέργειες που αναφέρονται στην CDMSE περιλαμβάνουν τις παρακάτω κατηγορίες: 1) την επαγγελματική πληροφορόρηση (career exploration), 2) την αυτοεκτίμηση όσον αφορά τις ικανότητες για λήψη απόφασης (realistic self-appraisal skills), 3) την επιλογή στόχου (goal selection), 4) το σχεδιασμό (planning skills) και 5) την επίλυση ενός σχετικού προβλήματος (problem-solving capabilities).

Εκτός από τους λόγους που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη παράγραφο για τη σημασία της ανάπτυξης δεξιοτήτων λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και των σχετικών με αυτές αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας, ένας ακόμη λόγος που καθιστά αναγκαία και σημαντική τη μελέτη και φροντίδα για την ανάπτυξη αυτών είναι η σχέση τους με το φαινόμενο της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας των εφήβων το οποίο και αυτό αναφέρθηκε προηγούμενα.

Ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι η CDMSE σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική αποφασιστικότητα (Betz, 2000) και αντίστροφα με την επαγγελματική αναποφασιστικότητα (Adachi, 2001. Bergeron & Romano, 1994. Betz, 2004. Betz, Klein & Taylor, 1996. Betz & Luzzo, 1996. Betz & Voyten, 1997. Creed & Patton, 2003. Gati, Kraus & Osipow, 1996. Gloria & Hird, 1999. Guay et al., 2003. Osipow,

1998. Sweeny & Schill, 1998. Taylor & Betz, 1983. Taylor & Popma, 1990). Αν και η διστακτικότητα στη λήψη μιας απόφασης σχετικά με τη σταδιοδρομία και η επαγγελματική αναποφασιστικότητα είναι πολύπλοκα φαινόμενα και δεν μπορούν μονοδιάστατα και αιτιωδώς να θεωρηθούν ως αποτέλεσμα των μειωμένων αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και παρά το γεγονός ότι η CDMSE δε σχετίζεται εννοιολογικά με το περιεχόμενο μιας επαγγελματικής επιλογής, η μελέτη αυτής θεωρήθηκε ότι μπορεί να συμβάλει στην πρόβλεψη (άρα και την αντιμετώπιση) της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας (Betz & Luzzo, 1996. Donnay & Borger, 1999. Giannakos, 1999).

### **Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την ανάπτυξη ή τη βελτίωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και της συμπεριφοράς στον τομέα αυτό**

Έχουν μεθοδευτεί συστηματικές ενέργειες που στοχεύουν στην ανάπτυξη ή τη βελτίωση των αντιλήψεων (Α) στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών-τριών καθώς και στην απόκτηση και παγίωση επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς επαγγελματικής διερεύνησης.

Στη σχετική βιβλιογραφία υπάρχουν

3. Η έννοια και η σχετική με αυτήν κλίμακα μέτρησης κατασκευάστηκε αρχικά για φοιτητές και στη συνέχεια προσαρμόστηκε ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μαθητές μέσης εκπαίδευσης (Middle School Career Decision-Making Self-Efficacy Scale, υποκλίμακα της Middle School Self-Efficacy Scale των Foaad, Smith & Enochs, 1997). Αργότερα μετονομάστηκε από τους δημιουργούς της σε «Career Decision Self-Efficacy» (Betz, Hammond & Multon, 2005).

πολλές ερευνητικές απόπειρες στις οποίες έχει χρησιμοποιηθεί η κλίμακα CDMSE ως εξαρτημένη μεταβλητή για το σχεδιασμό συμβουλευτικών παρεμβάσεων που θα αυξήσουν τις συγκεκριμένες αντιλήψεις (Α) και την απόκτηση και παγίωση επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς επαγγελματικής διερεύνησης (βλ. σχετικά: Betz, 2000, 2004. Betz & Luzzo, 1996. Gainor, 2006). Η πλειονότητα των σχετικών ερευνητικών δεδομένων καταδεικνύουν την αποτελεσματικότητα των συμβουλευτικών παρεμβάσεων για την ανύψωση των χαμηλών αντιλήψεων (Α) στη διαδικασία λήψης μιας εκπαιδευτικής ή επαγγελματικής απόφασης και στη μείωση της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας. Επίσης, η χρήση της κλίμακας σε έναν αρκετά μεγάλο αριθμό παρεμβάσεων καταδεικνύει την καταλληλότητα αυτής στο να χρησιμοποιηθεί σε διάφορους πληθυσμούς (Gainor, 2006).

Έτσι, σημαντικά δεδομένα προέκυψαν από τους Foss & Slaney (1986) οι οποίοι αναφέρουν ότι μια μαγνητοσκοπημένη παρέμβαση σχεδιασμένη για να διευρύνει τον ορίζοντα των πιθανών επαγγελματικών επιλογών των γυναικών οδήγησε σε αύξηση στη βαθμολογία των συμμετεχόντων στην CDMSE. Ο Fukuyama και οι συνεργάτες του (1988), καταγράφουν θετικά αποτελέσματα στην αύξηση των συγκεκριμένων αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας σε παρέμβαση που σχεδιάστηκε για να αξιολογήσει τα αποτελέσματα ενός προγράμματος επαγγελματικής συμβουλευτικής με τη βοήθεια υπολογιστή (πρόγραμμα DISCOVER -Rayman, Bowlsbey, 1977).

Παρέμβαση με το ίδιο πρόγραμμα επαγγελματικής συμβουλευτικής πραγματοποιήσαν και οι Maples & Luzzo (2005) με όμοια αποτελέσματα. Οι Luzzo, Funk & Strang (1996), πραγματοποίησαν παρέμβαση που επικεντρώθηκε στο να πεισθούν φοιτητές/τριες να αποδώσουν τα χαμηλά επίπεδα εμπιστοσύνης στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και τις αποτυχίες στο ελάγγελμα στην έλλειψη προσπάθειας και στη συνέχεια εξέτασαν τα αποτελέσματα στην αύξηση της CDMSE.

Οι McWhirter, Rasheed και Crothers (2000), πραγματοποίησαν συμβουλευτική παρέμβαση σε μαθητές μέσης εκπαίδευσης διάρκειας εννέα εβδομάδων και επικεντρώθηκαν στην αλλαγή στα επίπεδα της CDMSE, στις αντιλήψεις επαγγελματικής (Α) (για διάφορες επαγγελματικές δραστηριότητες), στις προσωπικές απόψεις για στοιχεία ή παράγοντες που λειτουργούν ως εμπόδια ή αντίθετα υποστηρικτικά στην επαγγελματική ανάπτυξη, στις προσδοκίες για αποτελέσματα, στα εκπαιδευτικά σχέδια και στις προσδοκίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αυξήθηκε ο βαθμός της CDMSE και του βαθμού διαβλεπόμενης επαγγελματικής (Α), χωρίς όμως να συμβεί το ίδιο με τα εμπόδια και τις υποστηρικτικές διαδικασίες. Όμοια και άλλες συμβουλευτικές παρεμβάσεις είχαν θετικά αποτελέσματα στην αύξηση του βαθμού της CDMSE στο πλαίσιο διατριβών (Foltz, 1993. Luzzo & Day, 1999. Luzzo & Taylor, 1994. McNeil, 1990. Orenhnick, 1991) ακόμη και σε συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες

όπως σε γυναίκες φοιτητές (π.χ. Sullivan & Mahalik, 2000).

Πιο σύγχρονες ερευνητικές προσπάθειες είναι αυτές των Fouad, Cotter & Kantamneni (2009) και των Reese & Miller (2010), με ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στην αύξηση του βαθμού της CDMSE. Έτσι, οι Fouad, Cotter & Kantamneni (2009) πραγματοποίησαν πρόγραμμα παρέμβασης σε φοιτητές μέσου όρου ηλικίας 18,5 ετών και πέτυχαν την μείωση των δυσκολιών στη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων, την αύξηση του επιπέδου των αντιλήψεων CDMSE, ενώ το επίπεδο αντίληψης των πιθανών εμποδίων έμεινε σταθερό. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης των Reese & Miller (2010), στο εύρος της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς, έδειξε ότι αυξήθηκε το επίπεδο των αντιλήψεων CDMSE της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, ενώ δεν υπήρξε καμία μεταβολή στο επίπεδο των αντιλαμβανόμενων δυσκολιών σε θέματα σταδιοδρομίας.

Τα προγράμματα παρέμβασης είναι δυνατό να εφαρμοστούν κυρίως σε τρία διαφορετικά επίπεδα: α) σε ατομικό επίπεδο, μέσω εξατομικευμένων συμβουλευτικών παρεμβάσεων<sup>4</sup>, β) σε ομαδικό επίπεδο σε ομάδες αμιγών ή

μεικτών σχολικών τμημάτων σε επίπεδο σχολείου γ) σε ομαδικό επίπεδο σε ομάδες αμιγών ή μεικτών σχολικών τμημάτων σε επίπεδο της δομής συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού, μέσω της ανάπτυξης μιας συγκεκριμένης πολιτικής – συμβουλευτικής πρακτικής (Δημητρόπουλος, 1998. Οδηγοί ΣΥ.ΕΠ., Κεφ. II, Μέρος Β', 2007).

Ανεξάρτητα από το ποιο από τα τρία προαναφερθέντα είδη παρεμβατικών προγραμμάτων σε θέματα σταδιοδρομίας (ατομικό επίπεδο / ομαδικό επίπεδο σχολείου / ομαδικό επίπεδο δομής συμβουλευτικής), θα επιλέξει κάθε λειτουργός του θεσμού ΣΥ.ΕΠ. να εφαρμόσει, υπάρχουν μερικά κοινά κριτήρια αποτελεσματικότητας και επιτυχίας:

- Ο συνυπολογισμός ορισμένων ατομικών, μαθησιακών χαρακτηριστικών και κοινωνικών παραμέτρων των μαθητών-τριών για την επίτευξη των εκάστοτε στόχων<sup>5</sup>. Σε ότι αφορά το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης και τον γενικό στόχο αυτής όπως αναφέρεται παρακάτω, έχει παρατηρηθεί ότι ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, η σχολική επίδοση και το φύλο επηρεάζουν τις αντιλήψεις

4. Πρόκειται για την ανάπτυξη εξατομικευμένης συμβουλευτικής παρέμβασης με βάση τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα και το γενικό πλαίσιο αναφοράς (κοινωνικό-οικονομικό) του συμβουλευόμενου μαθητή-τριας.

5. Έρευνα για τους παράγοντες που λειτουργούν διαμορφωτικά στις αντιλήψεις CDMSE, έδειξε ότι η αύξηση, ανάπτυξη ή αναδόμηση των συγκεκριμένων αντιλήψεων (Α), θα πρέπει να στηρίζεται σε πολυμεταβλητά μοντέλα, τα οποία θα λαμβάνουν υπόψη παράγοντες και ερεθίσματα του εξωτερικού όσο και του εσωτερικού περιβάλλοντος του ατόμου (Χαροκοπάκη, 2012).

(Α) και τη συμπεριφορά του από-  
μου στον τομέα αυτό. Συγκεκριμέ-  
να, τα κορίτσια «υπερέχουν» των  
αγοριών, και οι μαθητές/τριες που  
παρουσιάζουν σχολική επίδοση  
«λίαν καλώς» εκείνων της αμέσως  
κατώτερης κατηγορίας σχολικής  
επίδοσης «καλώς». Επίσης, οι μα-  
θήτριες αποδίδουν μεγαλύτερη ση-  
μασία στο ρόλο των διαπροσωπι-  
κών σχέσεων με τις φίλες/φίλους  
τους, ιδιαίτερα δε στην υποστήριξη  
αυτών στην επιλογή επαγγέλματος.  
Τα άτομα που είναι συναισθηματι-  
κά ώριμα και σταθερά, με κάποιο  
επίπεδο αυτοεκτίμησης/αυτοπε-  
ποίθησης, είναι αντάρχειες και αυ-  
τόνομοι υπερέχουν στις αντιλήψεις  
(Α) ενώ οι εσωστρεφείς στα επί-  
πεδα εμφάνισης συμπεριφοράς  
στον τομέα που αναφέρονται οι συ-  
γκεκριμένες αντιλήψεις (Α) (Χα-  
ροκοπάκη, 2012). Ως εκ των ανω-  
τέρω, ένα πρόγραμμα παρέμβασης  
είναι δυνατό να έχει μεγαλύτερη  
αποτελεσματικότητα όταν συμπε-  
ριλαμβάνει στη θεματική του εκ-  
παιδευτικές δράσεις που στοχεύ-  
ουν στην αναγνώριση και τον προσ-  
διορισμό των στοιχείων της προ-  
σωπικότητας των μαθητών/τριών  
καθώς και την ενίσχυση της αυτοε-  
κτίμησης αυτών. Επίσης, θα πρέπει  
να συμπεριλαμβάνει στην ίδια ομά-  
δα στην οποία πραγματοποιείται η  
παρέμβαση τους φίλους/φίλες των  
μαθητριών που συμμετέχουν καθώς  
και μαθητές/τριες με ομοειδή scho-  
λική επίδοση (π.χ. της ίδιας κατη-  
γορίας «λίαν καλώς»).

- Ο συνυπολογισμός της συγκεκρι-

μένης εκπαιδευτικής περιόδου μέ-  
σης εκπαίδευσης (Γυμνάσιο-Λύ-  
κειο) κατά την οποία θα πραγμα-  
τοποιηθεί το πρόγραμμα παρέμβα-  
σης σε θέματα σταδιοδρομίας. Σύμ-  
φωνα με το εκπαιδευτικό σύστημα  
της χώρας μας όπως αυτό ισχύει και  
εφαρμόζεται την παρούσα χρονική  
στιγμή κατά την οποία γράφεται και  
δημοσιεύεται η παρούσα εργασία,  
οι τελειόφοιτοι μαθητές/τριες Γυ-  
μνασίου (δηλαδή οι μαθητές της Γ'  
τάξης Γυμνασίου) αλλά κυρίως οι  
μαθητές/τριες Α' τάξης Γενικού ή  
Επαγγελματικού Λυκείου καλούν-  
ται να πάρουν σημαντικές απο-  
φάσεις διαχειριζόμενοι την εκπαι-  
δευτική τους πορεία, θεμελιώνο-  
ντας με τον τρόπο αυτό την επαγ-  
γελματική τους σταδιοδρομία. Ως  
εκ τούτου, τα προγράμματα πα-  
ρέμβασης είναι δυνατό να έχουν με-  
γαλύτερη επιτυχία στις τελευταίες  
τάξεις του Γυμνασίου παρά στις  
πρώτες, ενώ αντιθέτως στις πρώτες  
του Λυκείου παρά στις τελευταίες.

- Η ενεργός εμπλοκή όλων των μα-  
θητών-τριών στην εφαρμογή του  
παρεμβατικού προγράμματος. Η  
εμπλοκή των μαθητών στις διαδι-  
κασίες εκπαιδευτικών και επαγ-  
γελματικών αποφάσεων τους πα-  
ρέχουν την ευκαιρία να μπορέσουν  
να ελέγξουν σε μεγάλο βαθμό τη  
διαδικασία (και φυσικά το περιε-  
χόμενο των όποιων αποφάσεων ή  
προτιμήσεων) και έτσι να κατα-  
νοήσουν την ικανότητά τους να  
ασκούν προσωπικό έλεγχο στις δια-  
δικασίες αυτές ξεχνώντας ενδεχο-  
μένως στερεοτυπικές αντιλήψεις

του τύπου «όλα είναι έμφυτα» ή «η επαγγελματική επιλογή δεν είναι τίποτε άλλο από το ταίριασμα ατομικών χαρακτηριστικών με δεδομένες εργασιακές απαιτήσεις» που διαμορφώνουν ένα πλαίσιο παθητικής εμπλοκής με τις διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Lent, Hackett, & Brown, 1999).

- Το γεγονός ότι έχει καταγραφεί μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης σε θέματα σταδιοδρομίας σε αυτές που πραγματοποιούνται σε ομαδικό επίπεδο σε αντίθεση με όσες λαμβάνουν χώρα σε ατομικό επίπεδο μέσω εξατομικευμένων συμβουλευτικών παρεμβάσεων (Spokane & Oliver, 1983. Whiston, Sexton & Lassoff, 1998).
- Την ερευνητική διαπίστωση σύμφωνα με τους Brown & Krane (2000), ότι οποιαδήποτε συμβουλευτική παρέμβαση είναι δυνατό να είναι αποτελεσματική όταν περιλαμβάνει τα εξής πέντε στοιχεία: 1) γραπτές ασκήσεις, 2) εξατομικευμένες εφαρμογές και ανατροφοδότηση, 3) επαγγελματική πληροφόρηση, 4) χρήση προτύπων και 5) αξιοποίηση της υποστήριξης του περιβάλλοντος στις επιλογές του ατόμου.

Επιπλέον, υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες οι οποίοι είναι επίσης δυνατό να επηρεάσουν το βαθμό αποτελεσματικότητας και επιτυχίας που διαθέτει ένα πρόγραμμα συμβουλευτικής παρέμβασης. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν:

- Τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης. Μια παρέμβαση που εφαρμόζεται περιστασιακά και αποσπασματικά δεν είναι δυνατό να χαρακτηριστεί από επιτυχία.
- Το βαθμό εμπλοκής και συμμετοχής, τον συντονισμό και την συνέπεια στην εφαρμογή του προγράμματος είτε μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα (π.χ. την ώρα του Σ.Ε.Π. για την Γ' τάξη ή στο πλαίσιο των βιωματικών δράσεων και συνθετικών δραστηριοτήτων του νέου ωρολογίου προγράμματος των Γυμνασίων που αντλεί θεματολογία από διάφορα επιστημονικά πεδία, ένα εκ των οποίων είναι και ο Σ.Ε.Π. (ΦΕΚ 2121/28-08-2013), είτε εκτός του ωρολογίου προγράμματος και σχολικού ωραρίου στις δομές συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού).
- Την ύπαρξη ειδικών επιστημόνων ή εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατάλληλης επιμόρφωσης και εκπαίδευσης (από τις σχολικές μονάδες ή τις δομές συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού).

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα κριτήρια, στη συζήτηση που ακολουθεί παρουσιάζεται η δομή, το περιεχόμενο, το παιδαγωγικό υλικό, οι εκπαιδευτικές δράσεις και τα αποτελέσματα του προτεινόμενου παρεμβατικού προγράμματος που εφαρμόσε η γράφουσα εκπαιδευτικός σε σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

## Μεθοδολογία του εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης

Για το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα επιλέξαμε την παρέμβαση σε επίπεδο τάξης λόγω όσων αναφέρθηκαν παραπάνω αλλά, κυρίως, λόγω του ότι η εφαρμογή προγραμμάτων συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού σε ομαδικό επίπεδο, αποτελεί, τουλάχιστον μέχρι σήμερα, πολιτική η οποία συνήθίζεται να εφαρμόζεται σε συγκεκριμένες τάξεις, όπως η Γ' τάξη Γυμνασίου, στο πλαίσιο εφαρμογής του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.). Ο θεσμός εφαρμόζεται ως μάθημα οργανικά ενταγμένο στο παλαιό, αλλά ακόμη ισχύον τη χρονική στιγμή συγγραφής της παρούσας εργασίας στο αναλυτικό πρόγραμμα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Γ' τάξη Γυμνασίου (για δύο εξάμηνα) (Ν 1978 και Ν 2525/1997). Επίσης, το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης αποτελεί την κατάθεση μιας ολοκληρωμένης πρότασης βιωματικής δράσης με συνθετικές δραστηριότητες το οποίο είναι δυνατό να εφαρμοστεί στο επιστημονικό πεδίο του Σ.Ε.Π., σύμφωνα με το νέο «Ωρολόγιο Πρόγραμμα μαθημάτων Α', Β', Γ', τάξεων Ημερησίων και Εσπερινών Γυμνασίων». Σε κάθε περίπτωση ωστόσο, ο σχεδιασμός προγραμμάτων συμβουλευτικής παρέμβασης στο μικρο-επίπεδο μιας τάξης (δη-

λαδή μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας), αυξάνει το ρεπερτόριο των δράσεων των λειτουργών του θεσμού ΣΥ.Π., ενώ μπορεί να αποτελέσει σημείο πολλαπλασιασμού, αλλά και να οδηγήσει στην ανάπτυξη και εφαρμογή παρεμβάσεων και για άλλες τάξεις – εκπαιδευτικές βαθμίδες, στο πλαίσιο των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων<sup>6</sup>. Σε κάθε περίπτωση, οι παρεμβάσεις σε θέματα σταδιοδρομίας έχουν πρωταρχική σημασία στο ρόλο που διαδραματίζουν οι σύμβουλοι στο περιβάλλον του σχολείου (Amundson, Bowlsbey, Niles, 2007).

### Συμμετέχοντες στο πρόγραμμα

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε στην τελευταία τάξη του Γυμνασίου. Συνολικά, συμμετείχαν έντεκα (11) μαθητές-τριες, επτά (7) κορίτσια και τέσσερα (4) αγόρια, μέσου όρου ηλικίας 14-15 ετών. Οι εννέα (9) από τους μαθητές-τριες ανήκαν στην κατηγορία σχολικής επίδοσης «λείαν καλώς» (16,1-18) και οι δύο (2) στην κατηγορία «καλώς» (13,1-16). Επειδή η ενεργός εμπλοκή των συμμετεχόντων μαθητών-τριών στην υλοποίηση και αξιολόγηση του προγράμματος αποτελεί έναν ακρογωνιαίο λίθο της επιτυχίας του, η συμμετοχή των μαθητών-τριών ήταν εθελοντική και ύστερα από πρόσκληση της εκπαιδευτικού και δική τους εκδήλωση ενδιαφέροντος.

6. Η βασική Υπουργική Απόφαση στην οποία για πρώτη φορά ορίζονται ο θεσμός, οι κατηγορίες, το περιεχόμενο και ο τρόπος υλοποίησης των Σχολικών Δραστηριοτήτων (Αγωγής Σταδιοδρομίας, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Αγωγής, Πολιτιστικών Θεμάτων, Comenius- Leonardo da Vinci και eTwinning) είναι: Γ2/4867/28-8-1992, ΦΕΚ 629 τ. Β/ 23-10-1992).

## Σκοποθεσία του προγράμματος

Το πρόγραμμα συμβουλευτικής παρέμβασης που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία σχεδιάστηκε με βάση τις αρχές εφαρμογής της συμβουλευτικής (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1994). Συγκεκριμένα, οι θεματικές ενότητες του προγράμματος σχεδιάστηκαν με βάση την ύλη και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος του θεσμού του Σ.Ε.Π. και στη θεωρητική βάση της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της σταδιοδρομίας (Lent, Brown, Hackett, 1994, 2000), της έννοιας της (Α) του Bandura και των πηγών τροφοδότησης αυτής (1986, 1995, 1997) και πιο συγκεκριμένα στη βάση του εννοιολογικού πλαισίου της (Α) στη διαδικασία λήψης μιας εκπαιδευτικής -επαγγελματικής απόφασης όπως παρουσιάστηκαν σε προηγούμενη παράγραφο. Στη σχετική θεωρητική θεμελίωση υπάρχει η αποδοχή της δυνατότητας διαφοροποίησης των αντιλήψεων αυτών. Η δυνατότητα αυτή παρουσιάζεται στις αιτιώδεις σχέσεις των αντιλήψεων (Α) και των πηγών τροφοδότησης αυτής. Η διαφοροποίηση των πηγών τροφοδότησης παρέχει αυτή τη δυνατότητα, καθώς οι πηγές αυτές είναι πηγές εμπειριών του ατόμου (Betz, 2000: 2004. Hackett, 1995). Ως εκ των ανωτέρω, προσδιο-

ρίστηκε η σκοποθεσία του προγράμματος και επελέγησαν οι πρακτικές, ενέργειες και τεχνικές που προτείνονται<sup>7</sup>.

*Γενικός στόχος* του προγράμματος ήταν η ενδυνάμωση των ατομικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων των μαθητών-τριών και η συνακόλουθη εμπλοκή του ατόμου στις διαδικασίες εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων (η επίδειξη τύπων και μορφών συμπεριφοράς που αφορούν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας). Ως εκ τούτου, μετά το πέρας του προγράμματος παρέμβασης τα αποτελέσματα θα έπρεπε να δείξουν ότι οι μαθητές-τριες αύξησαν το επίπεδο των αντιλήψεων (Α) τους για τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και αυτά της συμπεριφοράς τους στον τομέα που αναφέρονται οι συγκεκριμένες αντιλήψεις (Α).

*Επιμέρους στόχοι* του προγράμματος ήταν η βελτίωση του επιπέδου αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης, η ενδυνάμωση των μαθητών-τριών ως προς την ανάληψη πρωτοβουλίας για την ενεργό εμπλοκή στις διαδικασίες λήψης μιας απόφασης για τη σταδιοδρομία, όπως ο προσδιορισμός ενός επαγ-

7. Επίσης, οι πηγές από τις οποίες τροφοδοτείται η (Α) δε λειτουργούν μεμονωμένα, αλλά βρίσκονται για μεγάλα χρονικά διαστήματα σε μια περίπλοκη αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ τους όσο και ως στοιχεία της κοινωνικοποίησης του ατόμου (Bandura, 1997. Κάντας & Χαντζή, 1991). Λόγω αυτής της αλληλεπίδρασης, οι όποιες προσπάθειες συμβουλευτικών παρεμβάσεων που αποβλέπουν στην ενίσχυση της σχετιζόμενης με τη σταδιοδρομία (Α), χρησιμοποιούν, και με αυτόν τον τρόπο προτείνεται η εφαρμογή τους, συνδυασμούς των πηγών αυτών (Betz, 1992). Η παρατήρηση αυτή συμπεριελήφθη μεταξύ άλλων στην σκοποθεσία του παρουσιαζόμενου εκπαιδευτικού προγράμματος.

γελματικού στόχου (στοχοθέτηση), η επίτευξη γνώσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων σε ότι αφορά τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, καθώς και η εκμάθηση τρόπων εκπαιδευτικής και επαγγελματικής πληροφόρησης όπως για παράδειγμα ή συλλογή πληροφοριών για τις σπουδές, τα επαγγέλματα και την αγορά εργασίας.

#### *Επιμέρους θεματικές ενότητες και στόχοι του προγράμματος*

- 1) *Επαγγελματικές έννοιες, έννοιες που αφορούν την εργασία και την απασχόληση, την αγορά εργασίας, τη λήψη αποφάσεων και τη σταδιοδρομία.*

Στόχος της εκπαιδευτικής ενότητας, είναι οι μαθητές να κατανοήσουν βασικές έννοιες που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα, την εργασία, την επαγγελματική ανάπτυξη και σταδιοδρομία και την αγορά εργασίας.

- 2) *Αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση και αυτοεκτίμηση όσον αφορά τις ικανότητες για λήψη απόφασης.*

Βασικός στόχος της εκπαιδευτικής ενότητας ήταν να διαπιστώσουν, να αναγνωρίσουν, να προσδιορίσουν και να καταγράψουν οι μαθητές-τριες στοιχεία που συνθέτουν την ταυτότητα και την αυτοεκτίμησή τους, δηλαδή του εαυτού τους γύρω από τις δύο βασικές συνιστώσες της αυτοαντίληψης: την προσωπική και την κοινωνική τους ταυτότητα. Ειδικότερα, τέθηκε ο στόχος του να αναγνωρίσουν και να προσδιορί-

σουν οι μαθητές-τριες χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, θετικά και αρνητικά στοιχεία, προσωπικές προτιμήσεις, σημαντικά πρόσωπα της ζωής τους, προσωπικά ενδιαφέροντα, προτιμήσεις και αξίες (στοιχεία προσωπικής ταυτότητας). Επίσης, να αποδώσουν στον εαυτό τους γνωρίσματα που θεωρούν ότι χαρακτηρίζουν τα μέλη της ομάδας τους (και με αυτόν τον τρόπο να ορίσουν ο καθένας τη δική του κοινωνική ταυτότητα), να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους και να αποκτήσουν εμπειρίες μέσα από τις σχέσεις τους με τους άλλους, τους συμμαθητές τους.

- 3) *Η λήψη απόφασης, ο προσδιορισμός εναλλακτικών εκπαιδευτικών και επαγγελματικών στόχων μέσα από τον σχεδιασμό για την επίτευξη αυτών.*

Στόχοι της ενότητας, ήταν να αντιληφθούν οι μαθητές-τριες τη σημασία που έχει η λήψη μιας απόφασης, να ασκηθούν στο να προσεγγίζουν και να εφαρμόζουν τη διαδικασία αυτής (μεθόδευση) καθώς και στο να συνειδητοποιήσουν ότι κατά τη λήψη απόφασης υπάρχουν παράγοντες που μας επηρεάζουν (εμπόδια, περιορισμοί, υποστηρικτικοί μηχανισμοί).

Επίσης, στο πλαίσιο ενός λογικού θετικισμού και της υιοθέτησης μιας αντικειμενικής μεθοδολογίας, ένα πρόγραμμα επαγγελματικής συμβουλευτικής παρέμβασης θα πρέπει να περιλαμβάνει τη διεξαγωγή αξιολογήσεων με σκοπό την αποσαφήνιση εκπαιδευτικών και επαγ-

γελματικών σχεδίων. Ως εκ τούτου, ένας ακόμη σημαντικός στόχος αποτέλεσε το να απροσαφηνίσουν και να προσδιορίσουν τα επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα και τις αξίες που σχετίζονται με την άσκηση ενός επαγγέλματος ή των επαγγελματικών δραστηριοτήτων που τους ενδιαφέρουν με τη χρήση ερωτηματολογίων. Τέλος, να καταγράψουν εναλλακτικούς εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς στόχους (π.χ. επιλογή τομέων σπουδών και μιας ή περισσότερων επαγγελματικών δραστηριοτήτων ή επαγγελμάτων) και να αποκτήσουν δεξιότητες σχεδιασμού (οργάνωση και προγραμματισμός δραστηριοτήτων) για την επίλυση των στόχων αυτών.

- 4) *Εκπαιδευτικές ερευνητικές δραστηριότητες (δραστηριότητες πεδίου)<sup>8</sup>: εκπαιδευτική και επαγγελματική πληροφόρηση (διερεύνηση των εναλλακτικών στόχων) και ολοκλήρωση του θέματος*

Στόχοι της ενότητας είναι να ασκηθούν οι μαθητές στην αναζήτηση, τον εντοπισμό και τη συγκέντρωση πληροφοριών για τις σπουδές, τα επαγγέλματα και την αγορά εργασίας (ειδικότερα την τοπική αγορά) και στη συνέχεια στην κριτική επεξεργασία και αναγνώριση, δηλαδή στην αξιολόγηση των πληροφοριών αυτών (βιβλιοκεντρική και

διαδικτυακή μάθηση). Οι στόχοι αυτοί αφορούν και αναφέρονται στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη και ικανοτήτων και δεξιοτήτων αναζήτησης, συγκέντρωσης και δημιουργικής αξιοποίησης πληροφοριών, σύνθεσης ευρημάτων και πορισμάτων, ατομικής και ομαδικής μελέτης, γραπτού λόγου (σύνταξη εργασιών με θέμα περιγραφές επαγγελμάτων), χρήσης εποπτικών μέσων (παρουσίαση των ευρημάτων – εργασιών τους σε πρόγραμμα παρουσιάσεων (power point) σε ημερίδα του σχολείου). Ακόμη, ειδικός στόχος της ενότητας είναι οι μαθητές-τριες να αποκτήσουν γνωστικές δεξιότητες με το να κατανοήσουν βασικές έννοιες και στοιχεία που χαρακτηρίζουν ένα επάγγελμα, γύρω από τους βασικούς άξονες αυτού (στοιχεία που περιγράφουν ένα επάγγελμα, προϋποθέσεις άσκησης ενός επαγγέλματος, υλικές ή άλλες αμοιβές και προοπτικές εργασίας).

#### *Παρουσίαση των εκπαιδευτικών δράσεων του προγράμματος*

Όπως αναφέρθηκε, το πρόγραμμα εμπεριείχε τέσσερις θεματικές ενότητες και τουλάχιστον τρεις συμβουλευτικές παρεμβάσεις (εκπαιδευτικές δράσεις) για κάθε μια θεματική. Συνολικά, εφαρμόστηκαν είκοσι τέσσερις (24)

8. Αποτελούν πολύ σημαντικές πρακτικές παροχής βοήθειας καθώς αναφέρονται στην εμπλοκή με προσωπική επαφή του ατόμου με το τοπικό κοινωνικό περιβάλλον και την αγορά εργασίας. Για ένα ρεπερτόριο τέτοιων δραστηριοτήτων βλέπε περισσότερα: Χαροκοπάκη, 2006, Χαροκοπάκη & Ανδρέου, 2011, Χαροκοπάκη, 2012.

εκπαιδευτικές δράσεις η υλοποίηση κάθε μιας εκ των οποίων στηρίχθηκε στους άξονες που αναφέρονται παρακάτω. Αναλυτική παρουσίαση των εκπαιδευτικών δράσεων του προγράμματος γίνεται στο παράρτημα.

### *Υλοποίηση του προγράμματος*

Το πρόγραμμα εμπεριείχε τρεις διαφορετικές αλλά αλληλοσχετιζόμενες φάσεις. Βασικό χαρακτηριστικό όλων των φάσεων ήταν η βιωματική τους προσέγγιση, γεγονός το οποίο αξιολογήθηκε ως ιδιαίτερα σημαντικό από τους εμπλεκόμενους μαθητές-τριες. Η υλοποίηση των επιμέρους θεματικών ενοτήτων με τις εκπαιδευτικές δράσεις αυτών στηρίχθηκε σε τρεις κεντρικούς άξονες: α) την ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των μαθητών-τριών για τις βασικές έννοιες που αφορούν τα προς επεξεργασία θέματα β) ο αυτοστοχασμός, ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και η βελτίωση του συστήματος αυτοαντίληψης των μαθητών-τριών και γ) η ενθάρρυνση και ενδυνάμωση των μαθητών-τριών για την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας στους τομείς που αναφέρονται οι συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας.

Η κάθε συμβουλευτική παρέμβαση περιελάμβανε τουλάχιστον τρεις και ορισμένες από έξι έως και εννέα συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δράσεις. Οι δράσεις (είκοσι τέσσερις συνολικά) εφαρμόζονταν από την γράφουσα εκπαιδευτικό της τάξης άλλοτε σε μία

άλλοτε σε δύορες, συνεχόμενες διδακτικές ώρες και είχαν το χαρακτήρα ομαδικής συμβουλευτικής παρέμβασης

Στην πρώτη φάση σχεδιάστηκαν οι θεματικές ενότητες και η σειρά των συμβουλευτικών παρεμβάσεων και οι δραστηριότητες αυτών, οι οποίες ανταποκρίνονταν στους κεντρικούς άξονες, τους γενικούς και επιμέρους στόχους του προγράμματος. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην πρακτική και λειτουργική διάσταση του προγράμματος, ώστε η υλοποίησή του να είναι εφικτή, λαμβάνοντας υπόψη κυρίως το ηλικιακό και αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών-τριών της τάξης όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Η δεύτερη φάση αφορούσε την υλοποίηση του προγράμματος, περιελάμβανε δηλαδή τη διεξαγωγή των εκπαιδευτικών δράσεων, διάρκειας μιας και δύο διδακτικών ωρών η κάθε μια, οι οποίες διεξήχθησαν μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου και απευθύνονταν στους μαθητές-τριες της Γ' τάξης που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Το πρόγραμμα διήρκεσε επτά (7) περίπου μέρες, ανάλογα τις ανάγκες και ιδιαίτερες ανάγκες της τάξης. Παρόλο που στον αρχικό σχεδιασμό είχε προταθεί το χρονικό διάστημα της υλοποίησής του να μην ξεπερνούσε τους πέντε σχολικούς μήνες, εντούτοις θεωρήσαμε ότι η αποτελεσματικότητα του προγράμματος θα αυξανόταν εάν οι δραστηριότητες γίνονταν από την αρχή της σχολικής χρονιάς και διαχέονταν σε μεγαλύτερο εύρος χρόνου.

Η τρίτη φάση αφορούσε την αξιολόγηση του προγράμματος. Η αξιολόγηση έγινε σε δύο διαφορετικά επίπε-

δα. Στο πρώτο επίπεδο, η αξιολόγηση εμπεριείχε την κριτική αποτίμηση του προγράμματος από την ομάδα των συμμετεχόντων μαθητών-τριών. Το πρόγραμμα αξιολογήθηκε σε ερωτηματολόγιο ανοιχτών ερωτήσεων καθώς και σε κείμενο ελεύθερης απόδοσης ως προς το περιεχόμενό του, τη διάρκεια, τις ωφέλειες, τα αποτελέσματα και την αναγκαιότητά τους. Το δεύτερο επίπεδο αφορούσε την ερευνητική διερεύνηση των βραχυπρόθεσμων αποτελεσμάτων του προγράμματος, ως προς την ανάπτυξη ή τη βελτίωση του επιπέδου των αντιλήψεων (Α) στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και της συμπεριφοράς τον τομέα αυτό των μαθητών-τριών. Συγκεκριμένα, στην πειραματική ομάδα στην οποία συμμετείχαν έντεκα (11) μαθητές-τριες, πριν από την εφαρμογή του προγράμματος τα άτομα συμπλήρωσαν δύο ερωτηματολόγια (pre-tests) τα οποία διερευνούσαν το επίπεδο των αντιλήψεων (Α) καθώς και τη συμπεριφορά τους στον τομέα που αναφέρονται οι συγκεκριμένες αντιλήψεις (Α). Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος οι μαθητές-τριες συμπλήρωσαν τα ίδια ερωτηματολόγια (post-tests) έτσι ώστε να διερευνηθούν οι βραχυπρόθεσμες συνέπειες του προγράμματος ως προς τις παραπάνω μεταβλητές. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος ήταν πολύ ικανοποιητικά, στον τομέα της βελτίωσης του επιπέδου των αντιλήψεων (Α) και της συμπεριφοράς των μαθητών-τριών στον τομέα αυτό, όπως αναλυτικότερα περιγράφονται παρακάτω και σχολιάζο-

νται στα συμπεράσματα της παρούσης εργασίας.

### *Ερωτηματολόγια – Κλίμακες*

- 1) *Κλίμακα για τη μέτρηση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων* (Middle School Self-Efficacy Subscale: Career Decision Making Self Efficacy) των Fouad, Smith & Enochs, 1997 Η κλίμακα περιλαμβάνει δώδεκα (12) δηλώσεις που διατηρούν τη βασική έννοια της αρχικής κλίμακας CDMSE (Taylor & N.Betz το 1983) και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μαθητές μέσης εκπαίδευσης ηλικίας 12-15 ετών. Οι δηλώσεις αξιολογούν σε ποιο βαθμό πιστεύει το άτομο (μαθητής-μαθήτρια) ότι μπορεί να αναλαμβάνει και να ολοκληρώνει τις συγκεκριμένες ενέργειες που αναφέρονται στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Κάθε φράση της κλίμακας ξεκινά με το «μπορώ...». Η ανώτερη βαθμολογία είναι 60. Η κλίμακα έχει ελεγχθεί για την αξιοπιστία της (δείκτης εσωτερικής συνέπειας) καθώς και την εγκυρότητά της (έλεγχος παραγοντικής δομής) (Fouad, Smith & Enochs, 1997. Patel, Salahuddin, & O'Brien, 2008). Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας α του Cronbach ήταν 0,61.
- 2) *Κλίμακα μέτρησης της συμπεριφοράς του ατόμου στον τομέα αυτό.* Η κλίμακα αυτή κατασκευάστηκε προκειμένου να μπορεί να μετρη-

θεί αν το άτομο έχει τελικά πραγματοποιήσει ή βρίσκεται σε διαδικασία υλοποίησης των ενεργειών που αφορούν στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Οι δηλώσεις αξιολογούν δηλαδή τις ενέργειες που έχει ήδη αναλάβει και ολοκληρώσει ο μαθητής-τρια ή που προσπαθεί να αναλάβει και να ολοκληρώσει για τη λήψη μιας εκπαιδευτικής ή επαγγελματικής απόφασης. Χρησιμοποιήθηκαν οι ίδιες

δηλώσεις της αρχικής κλίμακας αλλά με διαφορετική διατύπωση ως προς το περιεχόμενό τους προκειμένου να καλύπτουν τις υποδιερεύνηση παραμέτρους. Έτσι, κάθε δήλωση ξεκινά με το «Τι κάνω...». Το άτομο διαβάζει κάθε δήλωση και σκέφτεται σε ποιο βαθμό έχει κάνει ή κάνει κάθε μια από τις δραστηριότητες που αναφέρονται. Η ανώτερη βαθμολογία είναι 60. Ο δείκτης αξιοπιστίας α του Cronbach ήταν 0, 71.

## Αποτελέσματα

Πίνακας 1

Επίπεδο των μαθητών-μαθητριών στη συμπεριφορά στον τομέα των αντιλήψεων (Α) pre-test και post-test

| Μαθητές-τριες | Μεταβλητές                                                                                                                 |                                                                                                                             |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | Pre-test<br>Αντιλήψεις<br>αυτοαποτελεσματικότητας<br>στη διαδικασία λήψης<br>εκπαιδευτικών και<br>επαγγελματικών αποφάσεων | Post-test<br>Αντιλήψεις<br>αυτοαποτελεσματικότητας<br>στη διαδικασία λήψης<br>εκπαιδευτικών και<br>επαγγελματικών αποφάσεων |
| Μαθήτρια 1    | 51                                                                                                                         | 55                                                                                                                          |
| Μαθήτρια 2    | 44                                                                                                                         | 48                                                                                                                          |
| Μαθήτρια 3    | 46                                                                                                                         | 49                                                                                                                          |
| Μαθητής 4     | 52                                                                                                                         | 55                                                                                                                          |
| Μαθήτρια 5    | 50                                                                                                                         | 51                                                                                                                          |
| Μαθήτρια 6    | 38                                                                                                                         | 48                                                                                                                          |
| Μαθήτρια 7    | 48                                                                                                                         | 50                                                                                                                          |
| Μαθητής 8     | 46                                                                                                                         | 50                                                                                                                          |
| Μαθητής 9     | 48                                                                                                                         | 45                                                                                                                          |
| Μαθητής 10    | 48                                                                                                                         | 51                                                                                                                          |
| Μαθήτρια 11   | 50                                                                                                                         | 49                                                                                                                          |

Σημ. N = μέγεθος δείγματος.

Pre-test: Επίπεδο των αντιλήψεων (Α) καθώς και τη συμπεριφορά τους στον τομέα που αναφέρονται οι συγκεκριμένες αντιλήψεις (Α) πριν την εφαρμογή του προγράμματος.

Post-test: Επίπεδο των αντιλήψεων (Α) καθώς και τη συμπεριφορά τους στον τομέα που αναφέρονται οι συγκεκριμένες αντιλήψεις (Α) μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

**Πίνακας 2**  
**Επίπεδο των μαθητών-μαθητριών στη συμπεριφορά στον τομέα των αντιλήψεων (Α) pre-test και post-test**

| <b>Μαθητές-τριες</b> | <b>Μεταβλητές</b>                                                                           |                                                                                              |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
|                      | <b>Pre-test</b><br>Συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας | <b>Post-test</b><br>Συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας |
| Μαθήτρια 1           | 46                                                                                          | 52                                                                                           |
| Μαθήτρια 2           | 37                                                                                          | 46                                                                                           |
| Μαθήτρια 3           | 47                                                                                          | 49                                                                                           |
| Μαθητής 4            | 48                                                                                          | 60                                                                                           |
| Μαθήτρια 5           | 43                                                                                          | 43                                                                                           |
| Μαθήτρια 6           | 50                                                                                          | 43                                                                                           |
| Μαθήτρια 7           | 47                                                                                          | 45                                                                                           |
| Μαθητής 8            | 41                                                                                          | 40                                                                                           |
| Μαθητής 9            | 42                                                                                          | 42                                                                                           |
| Μαθητής 10           | 46                                                                                          | 46                                                                                           |
| Μαθήτρια 11          | 44                                                                                          | 44                                                                                           |

**Πίνακας 3**  
**Διαφορές των μαθητών-μαθητριών στο επίπεδο των μεταβλητών και μέσοι όροι pre-test και post-test**

| <b>Μεταβλητές</b>                                                                                  | <b>Μαθητές-τριες (N=11)</b> |                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------|
|                                                                                                    | <b>M.O. Pre-test</b>        | <b>M.O. Post-test</b> |
| Αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων | 47,3                        | 50,09                 |
| Συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας                           | 44,63                       | 46,36                 |

Σημ. N = μέγεθος δείγμ. M.O. = Μέσος όρος.

## Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1, 2 και 3, παρατηρείται ανάπτυξη (αύξηση) του επιπέδου των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας σε ότι αφορά τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων των μαθητών-τριών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, καθώς και της συμπεριφοράς τους στον τομέα στον οποίο αναφέρονται οι συγκεκριμένες αντιλήψεις. Τα ευρήματα δείχνουν δηλαδή να υποστηρίζεται η βασική υπόθεση του προγράμματος παρέμβασης, ότι οι μαθητές-τριες που συμμετείχαν εθελοντικά στο πρόγραμμα, μετά την ολοκλήρωση αυτού, πιστεύουν ότι μπορούν να αναλαμβάνουν και να ολοκληρώνουν συγκεκριμένες ενέργειες που αναφέρονται στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, καθώς επίσης και ότι έχουν ήδη αναλάβει και ολοκληρώσει ορισμένες ή πολλές από αυτές τις ενέργειες. Τα ευρήματα αυτά, είναι δυνατό να εξηγηθούν στο ερμηνευτικό πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς και ειδικότερα στην υπόθεση ότι η σταδιακή ανάπτυξη των αντιλήψεων (Α) για νέες δραστηριότητες ή η αναδόμηση αντιλήψεων για δραστηριότητες για τις οποίες τα άτομα διατηρούν μια ψευδώς χαμηλή αντίληψη όσον αφορά τις ικανότητές τους, είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί με παρέμβαση ή παρεμβάσεις που οργανώνονται στη βάση των πηγών τροφοδότησης αυτών (προσωπικά επιτεύγματα, έμμεση μάθηση, λεκτική πειθώς,

συναισθηματική διέγερση) με τη διαφοροποίηση αυτών (Bandura, 1997). Ακόμη, παρέχουν την αναγκαία ανατροφοδότηση προκειμένου να επιβεβαιωθούν οι διαδικασίες που προτείνονται από τους εισηγητές της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία σχετικά με το ότι η ικανότητα και η προθυμία των ατόμων μέσης εκπαίδευσης (μαθητές-τριες Γυμνασίου-Λυκείου) να μεταφράσουν τα επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα σε στόχους και συγκεκριμένες ενέργειες υλοποίησης αυτών των στόχων επηρεάζονται και καθορίζονται από την ύπαρξη δεξιοτήτων λήψης απόφασης και στοχοθέτησης (Lent, Brown & Hackett, 1996. Lent, Hackett & Brown, 1999).

Εκτός όμως από την επίτευξη του βασικού στόχου του προγράμματος, σημαντικά επιτεύγματα σημειώθηκαν και σε ότι αφορά τους επιμέρους στόχους αυτού. Όπως είχε αναφερθεί σε προηγούμενη παράγραφο, η όποια προσπάθεια ενός προγράμματος συμβουλευτικής παρέμβασης για τη διευκόλυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου, ειδικότερα για την εξεύρεση στρατηγικής για τη λήψη εκπαιδευτικών ή επαγγελματικών αποφάσεων απαιτεί, ανάμεσα σε άλλους στόχους, και την τόνωση του αισθήματος προσωπικού ελέγχου του μαθητή/τριας σχετικά με τις διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης (δηλαδή την ενεργοποίηση και συμμετοχή του ατόμου σε αυτές). Από τις εκθέσεις ποιοτικής αξιολόγησης των μαθητών-τριών στο ερωτηματολόγιο ανοιχτών ερωτήσεων, στο θέμα-ερώτημα: «Εμπειρίες μου από το πρόγραμμα- Σε τι πιστεύω ότι με ωφέλησε/ με βοήθησε

στο πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχα» είναι δυνατό να συμπεράνουμε ότι και αυτός ο στόχος επιτεύχθηκε σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό<sup>9</sup>.

Σε κάθε περίπτωση πάντως, τα ευρήματά του προγράμματος που εφαρμόστηκε, παρέχουν πρόσθετη εμπειρική στήριξη στις διαπιστώσεις μετα-αναλύσεων ερευνητών σχετικά με τον ρόλο και τη σημασία των επιδράσεων εκπαιδευτικών προγραμμάτων ομαδικής συμβουλευτικής παρέμβασης σε επίπεδο τάξης (Spokane & Oliver, 1983, Spokane, 1988), αλλά κυρίως, διαφωτίζουν με ελληνικά δεδομένα την αποτελεσματικότητα τέτοιων προγραμμάτων παρέμβασης καθώς, από όσο μπορούμε να γνωρίζουμε ο αριθμός των ερευνητικών προγραμμάτων παρέμβασης σε θέματα σταδιοδρομίας είναι εξαιρετικά περιορισμένος. Σε κάθε περίπτωση, βέβαια, χρειάζεται περισσότερη έρευνα καθώς και η εφαρμογή περισσότερων στοχοθετημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης, δεδομένου ότι, η παρέμβαση δεν είναι καθόλου απλή υπόθεση, αφού δεν μπορεί πάντοτε να καθοριστεί με ακρίβεια το κατά πόσο έχουμε να κάνουμε με σαφή πρόσκληση που οδηγεί στην ανάπτυξη των συγκεκριμένων

αντιλήψεων (Α) που αφορούν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και της συμπεριφοράς στον τομέα αυτό, ή απλή (αντα)απόκριση των μαθητών-τριών στην απαίτηση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας για τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας σε συγκεκριμένες στιγμές της μαθητικής τους πορείας<sup>10</sup>.

Συνολικά λοιπόν, η φάση της αξιολόγησης έδειξε, ότι προγράμματα ομαδικής συμβουλευτικής παρέμβασης, όπως αυτό που περιγράψαμε, μπορούν να εφαρμοστούν σε επίπεδο τάξης με αρκετά θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές-τριες. Ωστόσο, ενισχυτικό στην αποτελεσματικότητα τέτοιων παρεμβατικών προσεγγίσεων είναι δυνατό να είναι, το να ενσωματωθούν ως μεθοδολογία στις ενέργειες και πρακτικές των λειτουργών του υπάρχοντος θεσμικού πλαισίου Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού.

Έτσι, σε πρώτο στάδιο, οι παρεμβάσεις αυτές μπορούν να περιλαμβάνουν την πρώιμη αξιολόγηση της ετοιμότητας των εφήβων, μέσου όρου ηλικίας 15-16 ετών για εμπλοκή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (παρέμβαση σε ατομικό επίπεδο ή σε επίπεδο σχολικών τάξεων). Ακολουθεί η

9. Ορισμένες από τις δηλώσεις των μαθητών: «Ήταν συναρπαστικό! ...», «Το πρόγραμμα μου έδωσε την ευκαιρία να μάθω πολλά πράγματα», «...με γέμισε αυτοπεποίθηση», «ανακάλυψα νέα πράγματα για τον εαυτό μου», «με βοήθησε σε ένα σημαντικό ζήτημα της ζωής μου, αυτό της λήψης απόφασης για το επάγγελμα που θα ακολουθήσω», «...οι δραστηριότητες ήταν ξεχωριστές», «έμαθα να συνεργάζομαι», «σημαντική ήταν η συνεργασία με τους συμμαθητές μου», «η εμπειρία συμμετοχής στο πρόγραμμα ήταν συναρπαστική!», κ.ά.

10. Σύμφωνα με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας όπως αυτό ισχύει και εφαρμόζεται τη χρονική στιγμή διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, οι τελειόφοιτοι μαθητές/τριες Γυμνασίου αλλά κυρίως οι μαθητές/τριες Α' τάξης Γενικού ή Επαγγελματικού Λυκείου καλούνται να πάρουν σημαντικές αποφάσεις διαχειριζόμενοι την εκπαιδευτική τους πορεία.

σταδιακή αναγνώριση του επιπέδου των υποκειμενικών εκτιμήσεών τους σχετικά με τη συγκεκριμένη αναπτυξιακού τύπου διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων μέσα από διαδικασίες συζήτησης και προβληματισμού σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο (αναγνώριση και καταγραφή δυσλειτουργικών προτύπων) και η συνακόλουθη εμπλοκή αυτών, σύμφωνα με τα κριτήρια αποτελεσματικότητας που αναφέρθηκαν, σε στοχευμένες συμβουλευτικές παρεμβάσεις με τις πρακτικές και ενέργειες όμοιες με αυτές που παρουσιάστηκαν στην παρούσα εργασία.

Το πρόγραμμα που παρουσιάστηκε, εκτός από πολλαπλά οφέλη για τους αποδέκτες του, έχει και ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι σχετίζονται με τον αριθμό του δείγματος και τον μεθοδολογικό σχεδιασμό αυτής. Έτσι, σε ότι αφορά τον πρώτο περιορισμό, ο αριθμός των μαθητών-τριών που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης είναι αρκετά μικρός, περιορισμός που μειώνει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων μας στο μαθητικό πληθυσμό της χώρας.

Ακόμη, κατά τη φάση της αξιολόγησης δεν είχε δημιουργηθεί ομάδα

ελέγχου, ως κρίνεται δόκιμο στα προγράμματα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, τα μέλη της οποίας να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσε και η πειραματική ομάδα πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Ως εκ των ανωτέρω αυτών περιορισμών, χρειάζεται περισσότερη εμπειρική έρευνα σε ότι αφορά την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης σε θέματα σταδιοδρομίας, τα οποία θα δώσουν αποτελέσματα περισσότερο ακριβή και αξιόπιστα.

Συμπερασματικά, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρουσιάστηκε, με τους όποιους περιορισμούς, τα αποτελέσματα και τις διαπιστώσεις αυτού και φιλοδοξώντας να καλύψει μερικά από τα κενά στην ελληνική βιβλιογραφία, θεωρούμε ότι είναι δυνατό να συντελέσει στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμματίων παρέμβασης με στόχο την ανάπτυξη μεθόδων και στρατηγικών ανάπτυξης και τροποποίησης των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας που αφορούν τις διαδικασίες λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και της συμπεριφοράς των εφήβων μαθητών-τριών μέσης εκπαίδευσης στον τομέα αυτό.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Adachi, T. (2001), An examination of the relationships among career decision-making self-efficacy, vocational motives, and vocational indecision: A study of women's junior college students. *Japanese Journal of Psychology*, 72(1), 0-18.
- Amundson, N., Bowlsbey H.J., & Niles, S.G., (2007), *Βασικές Αρχές Επαγγελματικής Συμβουλευτικής*. Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού.
- Amundson, N., Poehnell, G., Pattern, M., (2007), *Καριεροσκόπιο*. Κοιτάζοντας Μέσα, Έξω, Γύρω. Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

- Bandura, A., (1986), *Social foundation of thought & action: A cognitive theory*. Englewood Cliffs.
- Bandura, A., (1995), *Guide for constructing self-efficacy scales*. Retrieved March 8, 2001, from <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/bgguide/.html>.
- Bandura, A., (1997), *Self Efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bergeron, L.M., & Romano, J.L., (1994), The relationship among career decision making self-efficacy, educational indecision, vocational indecision and gender. *Journal of College and Student Development*, 35, 19-24.
- Betz, N.E., (1992), Counseling uses of career self-efficacy theory. *Career Development Quarterly*, 41, 22-26.
- Betz, N.E., (2000), Self-Efficacy Theory as a Basis for Career Assessment, *Journal of Career Assessment*, 8, 205-222.
- Betz, N.E. (2004), Contributions of self-efficacy theory to career counseling. A personal perspective. *Career Development Quarterly*, 52, 340-353.
- Betz, N.E. & Hackett, G., (1987), Concept of agency in educational and career development. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 299-308.
- Betz, N.E. & Hackett, G. (1997), Applications of self-efficacy theory to the career assessment of women, *Journal of Career Assessment*, 5, 383-402.
- Betz, N.E., Hammond M., & Multon, K., (2005), Reliability and validity of five-level response continua for the Career Decision Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 13, 131-149.
- Betz, N.E., Klein, K., & Taylor, K. (1996), Evaluation of a short form of the Career Decision Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 47-57.
- Betz, N.E., & Luzzo, D. A., (1996), Career Assessment and the career decision-making self-efficacy scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 47-57.
- Betz, N.E., & Vuyten, K.K. (1997), Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *Career Development Quarterly*, 46, 179-189.
- Blustein, D.L., (1989), The role of goal instability and career self-efficacy in the career exploration process. *Journal of Vocational Psychology*, 35, 194-203.
- Brown, S.D., & Krane, N.E.R., (2000), Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds), *Handbook of counseling psychology* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 740-766). New York: Wiley.
- Creed, P., & Patton, W., (2003), Predicting two components of career maturity in school based adolescents. *Journal of Career Development*, 29, 277-284.
- Δημητρώπουλος, Ε., (1998), *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Donnay, D. A., & Borgen, F.H., (1999), The incremental validity of vocational self-efficacy: a an examination of interest, self-efficacy, and occupation. *Journal of Counseling Psychology*, 46, 432-477.
- Fitzerald, L.F., & Harmon, L.W. (1998), Sam Osipow and women's career development: a post modern update. In: F.T.L.Leong and A.Barak (Co-Chairs), *Contemporary models in vocational psychology: a symposium honoring Samuel H.Osipow*. Symposium conducted at the meeting of American Psychological Association, San Fransisco.
- Foltz, B., (1993), The effects of a career counseling workshop on the career self-efficacy

- of non-traditional college women. *Unpublished doctoral dissertation*, Clemson University.
- Foss, C., & Slaney, R., (1986), Increasing nontraditional career choices in women: Relation of attitudes toward women and responses to a career intervention, *Journal of Vocational Behavior*, 28, 191-202.
- Fouad N., Cotter, E.W., & Kantamneni, N., (2009), The effectiveness of career decision making course, *Journal of Career Assessment*, 17, 338-347.
- Fukuyama, M., Probert, B., Neimeyer, G., Neville, D., Metzler, A., (1988), Effects of DISCOVER on career self-efficacy and decision making of undergraduates. *Journal of Vocational Behavior*, 28, 191-202.
- Gainor K., (2006), Twenty-five years of self-efficacy in career assessment and practice, *Journal of Career Assessment*, 14, 161-178.
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S.H., (1996), A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 51-526.
- Giannakos, I. (1999), Patterns of career choice and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 244-258.
- Gloria, A. M., & Hird, J.S., (1999), Influences of ethnic and non-ethnic variables on the career decision-making self-efficacy of college students. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 205-215.
- Gottfredson, L.S., (1981), Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations, *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-579.
- Guay, F., Senecal, C., Gauthier, L., & Fernet, C. (2003), Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 165-177.
- Gushue, G.V., Scanlan K.R.L., Panzer, K.M., & Clarke, C.P., (2006), The relationship of career decision-making self-efficacy, vocational identity, and career exploration behavior in African-American high school students, *Journal of Career Development*, 33, 19-28.
- Hackett, G., (1995), Self-efficacy in career choice and development. In: A. Bandura (Ed.), *Self Efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hackett, G., & Lent, R. W. (1992), Theoretical advances and current inquiry in career psychology. In: S.D. Brown & R.W. Lent (Eds), *Handbook of Counseling Psychology*, New York: Wiley (2<sup>nd</sup> edition pp.419-452).
- Hall, D., (1976), *Careers in Organizations*, California, Goodyear, pp. 23-45.
- Κάντας Α. Χαντζή Αλ., (1991), *Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κρίβας Σπ., (2001): «Η διαφοροποίηση της αντίληψης για τη σταδιοδρομία στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης. Από την «αντικειμενική» ιεραρχική δομή στη διαμορφούμενη υποκειμενικά δια βίου διαδικασία». Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου του Ε.Κ.Ε.Π., Αθήνα, 09-11/05/2001 (53-62).
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G., (1994), Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance (Monograph). *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G., (2000), Contextual supports & barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36-49.

- Lent, R.W., Hackett, G., & Brown, S.D., (1999), A Social Cognitive View of school to work transition. *The Career Development Quarterly*, 47, 297-311.
- Lent, R.W. & Hackett, G. (1987): Career Self-Efficacy: empirical status and future directions (Monograph). *Journal of Vocational Psychology*, 30, 347-382.
- Leong, F.T. L., & Chervinko, S., (1996), Construct validity of career indecision: negative personality traits as predictors of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 4, 315-329.
- Lopez, F.G., & Lent, R.W., (1992), Sources of mathematics self-efficacy, in high school students. *Career Development Quarterly*, 41, 3-12.
- Lore Nicolas (1998): *"The Pathfinder: How to choose or change you career for a Life Time of satisfaction and success"*, New York, Published by Simon & Schuster.
- Luzzo D., & Day, M. (1999), Effects of Strong Interest Inventory feedback on career decision-making self-efficacy and social cognitive career beliefs. *Journal of Career Assessment*, 7, 1-17.
- Luzzo, D., Funk, D., & Strang, J., (1996), Attributional retraining increases career decision making self-efficacy. *Career Development Quarterly*, 44.
- Luzzo, D., & Taylor, M. (1994), Effects of verbal persuasion on the career self-efficacy of college freshmen. *California Association of Counseling and Development Journal*, 14, 31-34.
- Maples, M.P., & Luzzo, D.A., (2005), Evaluating DISCOVER's effectiveness in enhancing college students' social cognitive career development, *The Career Development Quarterly*, 53, 274-285.
- Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ., (1994), *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ., (2002), Εφαρμογές της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας σε ειδικές κοινωνικές ομάδες. Στο: *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία*. (Επιμέλεια: Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Φ. Καλαβάσης). Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός, 2002, 342-365.
- Μέλλον Ρ., (2008), Η διαχείριση της ενίσχυσης στην αντιμετώπιση της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας. Πηγή: <http://nok.panteion.gr/sos>. Υποστηρικτικό Υλικό για το πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: «Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό – ΣΟΣ Προσανατολισμός», Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- McNeill, P., (1990), Impact of a problem-solving vocational intervention on career decision-making self-efficacy and career indecision. Doctoral dissertation, University of Florida. Dissertation Abstracts International, 54, 428A.
- McWhirter E. H., Rasheed, S., & Crothers, M. (2000), The effects of high school career education on social-cognitive variables, *Journal of Counseling Psychology*, 47, 330-341.
- «Οδηγός ΣΥ.ΕΠ. στην Απασχόληση» και «Οδηγός ΣΥ.ΕΠ. στην Εκπαίδευση» Ε.Κ.Ε.Π., Αθήνα, 2007.
- Orenhnick, C., (1991), Enhancing career decision-making self-efficacy via university career course intervention. Doctoral dissertation, Iowa State University. Dissertation Abstracts International, 53, 1072B.
- Osipow, S. H., (1998), Construct and concurrent validity of the career decision – making difficulties questionnaire, *Journal of Career Assessment*, 6, 347-364.
- Osipow, S. H., (1999), Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 147-154.

- Patel, S.G., Salahuddin, N.M., O'Brien, K.M., (2008), Career Decision Making Self-Efficacy of Vietnamese Adolescents: The role of acculturation, social support, socioeconomic status and racism. *Journal of Career Development*, 34, 218-240.
- Plate Kelly – Patton Volz (2003): «Τα βήματα για μια επιτυχημένη σταδιοδρομία», Επιμέλεια: Αθ. & Β. Ραφτόπουλος, Αθήνα, Εκδόσεις Έλλην.
- Reese R.J., & Miller, C.D., (2010), Using outcome to improve a career development course: Closing the scientist-practitioner gap. *Journal of Career Assessment*, 18, 207-219. doi:10.1177/1069072709354309.
- Rayman, J., & Bowsbey, J., (1977), DISCOVER: A model of systematic career guidance program, *Vocational Guidance Quarterly*, 26, 3-12.
- Spokane A.R., & Oliver, L.W., (1983), The outcomes of vocational intervention. In S.H. Osipow & W.B. Walsh, (Eds.), *Handbook of Vocational Psychology*, (pp.99-136). Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Sullivan, K.R., & Mahalik, J. (2000), Increasing career self-efficacy for women: evaluating a group intervention.
- Super, D.E., (1957), *The psychology of careers: An introduction to vocational development*. New York: Harper & Row.
- Taylor, K., M., & Betz, N., (1983), Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81.
- Taylor, K. M., & Pompa, J. (1990), An examination of the relationships among career decision-making self-efficacy, career salience, locus of control, and vocational indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 17-31.
- Χαροκοπάκη, Α., (2006): «Ανάπτυξη Κομβικών Δεξιοτήτων των νέων για την ένταξη τους στην αγορά εργασίας. Προκλήσεις και Νέες Πρακτικές» Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου Ελληνικής Εταιρίας Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού, ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ, σσ 75-97.
- Χαροκοπάκη Α., & Ανδρέου Ελ., (2011), «Η σημασία της έννοιας αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης μιας εκπαιδευτικής ή επαγγελματικής απόφασης για την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και τη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας στο σύγχρονο πλαίσιο ζωής και εργασίας. ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ, 94-95, σελ. 39-50.
- Χαροκοπάκη, Α. (2012), «Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών – μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Ο ρόλος ατομικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών». Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.
- Whiston, S.C., Sexton, T.L., & Lasoff, D.L., (1998), Career intervention outcome: A replication and extension of Oliver & Spokane (1988). *Journal of Counseling Psychology*, 45, 150-165.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

**Πρώτη Θεματική Ενότητα:** Επαγγελματικές έννοιες, δηλαδή έννοιες που αφορούν την εργασία και την απασχόληση, την αγορά εργασίας, τη λήψη αποφάσεων και τη σταδιοδρομία.

*1η εκπαιδευτική δράση: Επεξεργασία εννοιών που αφορούν την εργασία, την απασχόληση, τη σταδιοδρομία, την αγορά εργασίας κ.ά.*

Σύμφωνα με τους στόχους της επιμέρους θεματικής ενότητας όπως αναφέρονται παραπάνω, είναι σημαντικό οι μαθητές-τριες να κατανοήσουν το περιεχόμενο σημαντικών εννοιών που αφορούν και αναφέρονται σε θέματα εργασίας, απασχόλησης, σταδιοδρομίας και εν γένει της αγοράς εργασίας.

Με τη δραστηριότητα αυτή, ο εκπαιδευτικός δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές-τριες να καταγράψουν και στη συνέχεια να προσπαθήσουν να δώσουν οι ίδιοι μια πρώτη επεξήγηση των εννοιών που σχετίζονται με τα εν λόγω θέματα. Ζητά από τους μαθητές-τριες να καταγράψουν με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας (brainstorming) έννοιες που αναφέρονται στην εργασία, την απασχόληση και τη σταδιοδρομία με σκοπό να της αξιοποιήσει στην πορεία

εφαρμογής των δράσεων της θεματικής ενότητας. Τα μέλη της τάξης χωρίζονται σε υποομάδες και ο καθένας χωριστά και για τον εαυτό του επεξεργάζεται σχετικές έννοιες. Ακολουθεί η παρουσίαση των θεμάτων αυτών και το μοίρασμα του προβληματισμού κάθε μέλους με τα υπόλοιπα μέλη της υποομάδας του και η συνολική παρουσίαση των στοιχείων κάθε ομάδας στην ολομέλεια. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να δώσει εξηγήσεις για την ανάπτυξη συζήτησης σχετικά με τα εν λόγω θέματα.

Βασικές έννοιες: σταδιοδρομία, πρωτεύικη σταδιοδρομία<sup>11</sup>, αγορά εργασίας, τύποι και μορφές απασχόλησης, απασχολησιμότητα, κομβικές δεξιότητες<sup>12</sup>

*2η εκπαιδευτική δράση: Επεξεργασία θεμάτων σταδιοδρομίας και αγοράς εργασίας. «Οι Μύθοι της Σταδιοδρομίας»*

Οι πεποιθήσεις των μαθητών-τριών για την επαγγελματική σταδιοδρομία τους επηρεάζουν κατά τη διαδικασία διερεύνησης του ποιοι είναι και τι μπορούν να κάνουν. Η δραστηριότητα αυτή περιλαμβάνει μια λίστα κοινών πεποιθήσεων που δίνονται για τη σταδιοδρο-

11. Τη μορφή αυτή της σταδιοδρομίας την περιέγραψε ο Hall 1976, (ό.π. αναφ. στο Κρίβας 2001). Η σταδιοδρομία παρομοιάζεται με αυτή τη μορφή από τον Πρωτέα της ελληνικής μυθολογίας ο οποίος μπορούσε να αλλάζει τη μορφή του με μεγάλη ευκολία.

12. Πρόκειται για τεχνικές και επαγγελματικές δεξιότητες, διαπολιτισμικές και προσωπικές (δεξιότητες όπως νοητικές, επιχειρηματικές, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και διαπροσωπικές ικανότητες, κ.ά.) (βλ. περισσότερα: Χαροκοπάνη, 2006).

μία. Εκτός από ορισμένες από προτάσεις που αναφέρονται εδώ<sup>13</sup>, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τα δικές του κοινές πεπειθήσεις για το θέμα, ή να χρησιμοποιήσει το φύλλο εργασίας που βρίσκεται στο «Καριερόσκοπιο» (Amundson, Poehnell & Pattem, 2007, σσ. 10-11). Στο πλαίσιο των ομάδων που έχουν συγκροτηθεί, οι μαθητές-τριες διαβάζουν τους μύθους που αφορούν στην επαγγελματική σταδιοδρομία και σημειώνουν πόσες από αυτές είναι λάθος και πόσες σωστές. Ακολουθεί συζήτηση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και καταγραφή συμπερασμάτων. Στην συνέχεια γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια και παροχή διευκρινήσεων και εξηγήσεων από τον εκπαιδευτικό. Η πραγματικότητα είναι ότι όλες οι προτάσεις είναι λάθος και πρέπει να διευκρινιστούν για να μην περιορίζουν τους μαθητές.

*3η εκπαιδευτική δράση: Η μετάβαση στην αγορά εργασίας. Η αλληγορία της κατοικίδιας («εξημερωμένης») γάτας και του κεραμιδόγατου.*

Στόχος της δραστηριότητας είναι να κατανήσουν οι μαθητές ότι ο κόσμος της αγοράς εργασίας συνεχώς μεταβάλλε-

ται. Το γεγονός αυτό επηρεάζει όχι μόνο τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των εργαζομένων αλλά πρωτίστως την επαγγελματική εξέλιξη των ανθρώπων. Όλο και περισσότεροι άνθρωποι στην εποχή μας αλλάζουν επάγγελμα ή εργασία κατά τη σταδιοδρομία τους.

Η ιστορία που αναφέρεται αποτελεί μέρος της ομιλίας της κας M. Lynne Bezanson, στο Διεθνές Συνέδριο Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο Βερολίνο (2000). Η M. Lynne Bezanson είναι Γενική Διευθύντρια (Executive Director) του Καναδικού Ιδρύματος για την Ανάπτυξη Σταδιοδρομίας (Canadian Career Development Foundation – CCDF). Ο μύθος διαβάζεται από τον εκπαιδευτικό στην ολομέλεια της τάξης. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός δίνει ερωτήματα με βάση τα οποία θα ακολουθήσει συζήτηση-επεξεργασία. Εκτός από τις προτάσεις-θέματα προς συζήτηση που δίνονται ενδεικτικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει άλλα δικά του. Οι μαθητές στις ομάδες που έχουν συγκροτηθεί, συζητούν με βάση τα ερωτήματα αυτά. Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια, παροχή διευκρινήσεων και εξηγήσεων από τον εκπαιδευτικό. Χρήσιμο είναι επίσης η συζήτηση να συνδεθεί με έννοιες που

13. Συνήθεις Μύθοι για την επαγγελματική σταδιοδρομία: Μύθος 1: Υπάρχει ένα μόνο κατάλληλο επάγγελμα για μένα. Μύθος 2: Είναι απαραίτητο να διαθέτεις εμπειρία για να βρεις δουλειά. Μύθος 3: Το άτομο αρχίζει τη σταδιοδρομία του μετά την ενηλικίωσή του και ακολουθεί σταθερή πορεία προς την εκπλήρωση των στόχων του. Μύθος 4: Ο σχεδιασμός σταδιοδρομίας έχει μη αναστρέψιμη πορεία. Μύθος 5: Υπάρχει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αρμοδιοτήτων και ευθυνών για κάθε επάγγελμα. Μύθος 6: Η επιλογή του επαγγέλματος είναι δύσκολη. Μύθος 7: Αν είμαι εξυπνος/ή θα μποω στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, θα διαβάσω και θα αποφοιτήσω. Μετά θα βρω μια δουλειά με υψηλές αποδοχές σε αυτό που σπούδασα. Μύθος 8: Ένα πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εγγυάται μια καλή δουλειά με υψηλές αποδοχές. Μύθος 9: Θα ήταν καλό όλοι να φοιτούν στο πανεπιστήμιο.

έχουν γίνει αντικείμενο επεξεργασίας στην πρώτη δραστηριότητα της τρέχουσας θεματικής ενότητας.

*Η αλληγορία της κατοικίδιας («εξημερωμένης») γάτας και του κεραμιδόγατου. Ο κύριος Tibbs*

Ήταν κάποτε ένας γάτος που άκουγε στο όνομα κύριος Tibbs. Ένας εξαιρετος γάτος, δίχως αμφιβολία. Ένας σιλπνός και γκριζος Σιαμέζος. Ο κύριος Tibbs είχε ζήσει τη ζωή ενός πιστού σπατόγατου, και ήταν περήφανος για τη μακριά θητεία του σαν ποντικοκυνηγός.

Έτσι μπορείτε να φανταστείτε την έκπληξή του, όταν η κυρία του τον πέταξε στο δρόμο μια μέρα. “Αυπάμαι κύριε Tibbs”, του είπε “αλλά δεν υπάρχει πια κανένα ποντίκι στο σπίτι, οπότε δε σε χρειαζόμαστε άλλο. Ευχαριστούμε για τη μακρά θητεία σου, αγαπητέ, ήσουν πολύ γλυκός.” Του έδωσε μια συστατική επιστολή, την τύλιξε στο κολάρο του και του έκλεισε κατάμουτρα την πόρτα.

Ο καημενούλης ο κύριος Tibbs! Ένωθε κατάφορα προδομένος. Είχε ζήσει σ’ αυτό το σπίτι για επτά χρόνια! Παρ’ όλα αυτά, υπενθύμισε στον εαυτό του, ήταν ένας εξαιρετος γάτος, ένας Σιαμέζος, και πραγματικά πολύ καλός στο κυνήγι ποντικών. Σίγουρα θα υπήρχαν άλλοι που θα είχαν ποντίκια και θα ενδιαφέρονταν για ένα μόνιμο γάτο. Έτσι ξεκίνησε να πάει στο σπίτι που βρισκόταν λίγο πιο κάτω από το δικό του.

Μόλις έφτασε, βάλθηκε να νιαουρίζει. Ένας γεράκος άνοιξε την πόρτα. Είχε άσπρα μαλλιά και γλυκά μάτια. “Γεια σας”, γουργούρισε ο κύριος

Tibbs. “Με λένε κύριο Tibbs. Είμαι 7 χρονών και ψάχνω για ένα μόνιμο σπίτι. Είμαι εξαιρετος ποντικοκυνηγός. Είμαι πιστός και τέλεια εκπαιδευμένος για το σπίτι. Με λίγα λόγια, είμαι ένας μόνιμος γάτος.” Έγειρε το κεφάλι στο πλάι με σκέρτσο, δείχνοντας πολύ περήφανος.

“Αυπάμαι”, είπε ο γεράκος. “Δε μπορώ να πάρω ένα μόνιμο γάτο.”

“Δεν έχετε ποντίκια;” ρώτησε ο κύριος Tibbs.

“Ε πως, έχω ποντίκια, και θα ήθελα πολύ να τα ξεφορτωθώ, αλλά όπως είπα, δε μπορώ να πάρω ένα μόνιμο γάτο.”

Ο γεράκος έκλεισε την πόρτα. Ο κύριος Tibbs κατηφόρισε το δρομάκι, μπερδεμένος. Δοκίμασε άλλη πόρτα, και ύστερα κι άλλη. Η ίδια ιστορία. Πολλά ποντίκια, αλλά κανείς δεν ήθελε ένα μόνιμο γάτο.

Αργότερα την ίδια μέρα, καθώς σκάλιζε κάποια σκουπίδια μαζεύοντας με χιλια βάσανα το βραδινό του, εμφανίστηκε ένας κεραμιδόγατος. Αρχισε να σκάβει με μανία τα σκουπίδια, τρέποντας σε φυγή όλα τα ζωντανά πλάσματα που βρίσκονταν τριγύρω. Τώρα υπήρχε φαί ολόγυρά του. Ο κύριος Tibbs ανασκουμπώθηκε και νιαούρισε απειλητικά. Ποιος νόμιζε πως ήταν ο ξένος, προκαλώντας τόση φασαρία; Δες και του ανήκε όλος ο κόσμος.

Ο κεραμιδόγατος πήδηξε στην κορυφή του κάδου των σκουπιδιών, πάνω από το κεφάλι του κυρίου Tibbs. “Για να δούμε, τι έχουμε εδώ;” γουργούρισε με βαθιά φωνή. “Ένας αληθινός κύριος.”

“Ένας μόνιμος γάτος”, είπε ο κύριος Tibbs.

Ο κεραμιδόγατος γέλασε. “Ένας μόνιμος γάτος;” Πήδηξε από τον κάδο στο έδαφος. “Ε λοιπόν, υποθέτω πως κι εγώ είμαι ένας μόνιμος γάτος. Μόνιμα ανεξάρτητος.” Και κίνησε βαριεστημένα να φύγει.

“Περιμένε ένα λεπτό” είπε ο κύριος Tibbs ακολουθώντας τον. “Δε δουλεύεις; Δε χρειάζεσαι χάδια όπως εμείς οι υπόλοιποι;”

“Βέβαια και χρειάζομαι χάδια,” απάντησε αυτός. “Δουλεύω στην υπηρεσία του κύριου Beeltenham στην 53<sup>η</sup> οδό. Αλλά δεν πιστεύω πως θα έχει ποντίκια για πάντα.”

“Και μετά τι θα κάνεις;”

“Θα πάω κάπου αλλού.”

“Τι έγινε με την αρχή της πίστης και της αφοσίωσης;” είπε ο κύριος Tibbs, σιωπηλός.

Ο κεραμιδόγατος σταμάτησε. Τον επιθεώρησε. Τον κοίταξε πλαγίως. Περπάτησε γύρω του. “Πώς σε λένε;”

“Κύριο Tibbs”, είπε αυτός, μαζεύοντας το κουράγιο του.

“Λοιπόν κύριε Tibbs, είσαι ένας εξαίρετος γάτος. Αυτό είναι εύκολο να το κρίνω. Αν θέλεις όμως να επιβιώσεις θα πρέπει να κοιτάξεις και λίγο την άγρια πλευρά των πραγμάτων. Παράτησε αυτή την ιστορία της μονιμότητας. Ακολούθησέ με. Θα σου δείξω πώς να κάνεις το πέραςμα.”

Έτσι ο κύριος Tibbs ακολούθησε τον κεραμιδόγατο. Ύστερα από αρκετές εβδομάδες, ήταν έτοιμος να αναζητήσει εργασία για άλλη μια φορά, και πήγε ξανά στο σπίτι του γεράκου. Του είχε “γυαλίσει” ο καναπές στο σαλόνι.

Νιαούρισε στην πόρτα και ο γεράκος την άνοιξε. “Γεια σας” γουργούρισε ο κύριος Tibbs. “Με λένε κύριο Tibbs. Καταλαβαίνω πως έχετε πρόβλημα με τα ποντίκια.”

“Πράγματι έχω”, είπε ο γεράκος.

“Θα μου έκανε καλό λέξη παρέα. Αλλά είμαι γέρος ξέρεις. Δε θέλω να ανησυχώ για μια γάτα αν χρειαστεί να μετακομίσω.”

“Λοιπόν, κύριε” είπε ο κύριος Tibbs, “Υπήρξα σπιτόγατος για επτά χρόνια, οπότε είμαι ένας πολύ καλός σύντροφος, και έχω και τη συστατική επιστολή για να το αποδείξω. Είμαι επίσης εκπαιδευμένος ποντικοκυνηγός. Και επειδή είμαι τελείως ανεξάρτητος, δε θα έχω κανένα πρόβλημα επιβίωσης, αν χρειαστεί να βγω πάλι έξω στο δρόμο. Επίσης, θα ξαναγυρίσω μόνος μου στο δρόμο αν δεν μείνω ευχαριστημένος από το σπίτι σας.”

“Αχ, αγαπητέ μου γάτε”, είπε ο γεράκος. “Θα κάνω τα πάντα για να σου δώσω το καλύτερο σπίτι που θα μπορούσες να έχεις.” Τον σήκωσε προσεκτικά και τον πήρε μέσα.

Έτσι ο κύριος Tibbs απέκτησε μια εκλεκτή θέση στον καναπέ, το αγαπημένο του φαγητό και πολλά χάδια. Αγάπησε το γεράκο, και η αγάπη του ήταν μόνιμη, παρόλο που ποτέ δεν ξέχασε πως δεν ήταν ένας μόνιμος γάτος.

Θέματα για συζήτηση· επεξεργασία:

Ποιο είναι το μήνυμα που πήρατε από τον μύθο με τον κ. Tibbs; Τι έχετε να σχολιάσετε για τις συνθήκες ζωής, τη στάση και τη «συμπεριφορά» του μόνιμου γάτου, του κ. Tibbs; Τι έχετε να

σχολιάσετε για τις συνθήκες ζωής, τη στάση και τη «συμπεριφορά» του κεραμιδόγατου; Ποιοι στοιχείο-α της ιστορίας σας έκαναν περισσότερη εντύπωση; Πως και σε τι σχετίζεται η ιστορία αυτή με τον κόσμο της εργασίας και της απασχόλησης; Ποια μηνύματα θεωρείτε ότι υπάρχουν σε ότι αφορά το σχεδιασμό της σταδιοδρομίας ενός ατόμου από τη στάση του μόνιμου γάτου και από τη στάση του κεραμιδόγατου; Πιστεύετε ότι ο τρόπος ζωής της κατοικίδιας και αντίστοιχα του κεραμιδόγατου έχουν επηρεάσει με κάποιο τρόπο την πορεία και εξέλιξή τους; Αιτιολογήστε την απάντησή σας. Υπάρχει πιστεύετε συσχέτιση του τρόπου ζωής με τη σταδιοδρομία ενός ατόμου; Σε τι μας βοηθά το να γνωρίζουμε, να έχουμε υπόψη τη στάση και τη συμπεριφορά του μόνιμου γάτου και του κεραμιδόγατου; Τι πλεονεκτήματα και τι μειονεκτήματα βρίσκετε στον τρόπο ζωής και τη στάση της κατοικίδιας γάτας και αντίστοιχα του κεραμιδόγατου; Αν σας ζητούσατε να δώσετε ένα μήνυμα στον κεραμιδόγατο, τον κ.Tibbs, τι θα του λέγατε; Άλλα σχόλια ή παρατηρήσεις που έχετε να κάνετε.

**Δεύτερη Θεματική Ενότητα:** Αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση και αυτοεκτίμηση όσον αφορά τις ικανότητες για λήψη απόφασης.

*1η εκπαιδευτική δράση:* Επεξεργασία εννοιών που αφορούν την ταυτότητα του ατόμου

Όπως αναφέρθηκε στόχοι της θεματι-

κής ενότητας είναι η συνειδητοποίηση (δηλαδή η αναγνώριση και ο προσδιορισμός) των στοιχείων που συνθέτουν την προσωπική και κοινωνική τους ταυτότητα καθώς και την αυτοεκτίμησή τους. Η θεματική αυτή ενότητα είναι από τις πιο ευαίσθητες ενότητες που πρόκειται να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός. Για το λόγο αυτό, αρχικά θα πρέπει να ενημερώσει τους μαθητές για τη σημασία της και να αναλύσει σημαντικές έννοιες όπως: αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση, προσωπική και κοινωνική ταυτότητα, σημαντικά πρόσωπα της ζωής μας, προσωπικά και επαγγελματικά ενδιαφέροντα, προσωπικές και επαγγελματικές αξίες καθώς και τη σημασία αυτών στη συνολική διαμόρφωση ταυτότητας. Η δραστηριότητα αυτή είναι επίσης πολύ σημαντική και για την προετοιμασία και τη διεξαγωγή των επόμενων δραστηριοτήτων. Ο εκπαιδευτικός αναλύει το περιεχόμενο των εννοιών ή διαβάξει επιστημονικούς ορισμούς παίρνοντας την ευκαιρία να υπογραμμίσει βασικά σημεία ή να δώσει διευκρινήσεις. Εναλλακτικά δίνει της έννοιες στους μαθητές οι οποίοι τις επεξεργάζονται στις ομάδες εργασίες και καταγράφουν τις απαντήσεις τους. Ακολουθεί συγκρότηση της ολομέλειας όπου ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τις απαντήσεις και δίνει τις απαιτούμενες εξηγήσεις.

*2η εκπαιδευτική δράση:* Το Δελτίο Ταυτότητας του ατόμου. Καταγραφή ατομικών στοιχείων

Στη δραστηριότητα αυτή κάθε μαθητής στο πλαίσιο της ομάδας του καλείται να

συμπληρώσει ένα Δελτίο Ταυτότητας που τους δίνει ο εκπαιδευτικός<sup>14</sup>. Ακολουθεί συζήτηση και σχολιασμός των ερωτήσεων από τους μαθητές στην ολομέλεια και παροχή διευκρινήσεων από τον εκπαιδευτικό στις ερωτήσεις αυτών. Στόχοι της δραστηριότητας είναι α) να αντιληφθούν οι μαθητές ότι η συνολική εικόνα που έχει κάποιος για τον εαυτό του ξεκινά από τα στοιχεία που συνθέτουν την ταυτότητά του καθώς και ότι περιλαμβάνει απλές προτιμήσεις και επιλογές σε θέματα της καθημερινής ζωής και β) να αναγνωρίσουν οι μαθητές τα ατομικά τους στοιχεία και να τα καταγράψουν.

### *3η εκπαιδευτική δράση: «Αυτοπεριγραφή»*

Στη δραστηριότητα αυτή κάθε μαθητής στο πλαίσιο της ομάδας του καλείται να συμπληρώσει το φύλλο εργασίας «Αυτοπεριγραφή» σύμφωνα με τις οδηγίες που δίνονται εκεί<sup>15</sup>. Κρίνεται σκόπιμο ο εκπαιδευτικός να μην δώσει καμία περαιτέρω διευκρίνιση για την υλοποίηση της δραστηριότητας (π.χ. να γράψετε επίθετα, τι σας αρέσει, ποιοι είναι οι φίλοι ή τα χόμπι σας κ.ά.).

Μετά την ολοκλήρωση της άσκησης, ακολουθεί συζήτηση στις ομάδες που έχουν συγκροτηθεί για τα εξής: α) πώς

σας φάνηκε η δραστηριότητα; β) δυσκολευτήκατε ή όχι να την πραγματοποιήσετε; γ) θεωρείτε ότι υπάρχουν στοιχεία που παραλείψατε σκοπίμως ή από άγνοια προς αυτά; Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός στην ολομέλεια συγκεντρώνει τις απαντήσεις των μαθητών και τις σχολιάζει αναφέροντας μεταξύ άλλων ότι η διαδικασία διερεύνησης των στοιχείων που συνθέτουν την ταυτότητά μας δηλαδή η γνωριμία με τον εαυτό μας είναι μια συνεχής διαδικασία (προσπάθεια) και περιλαμβάνει στοιχεία από διάφορες πλευρές στις οποίες πρέπει να προβληματιστούμε και να αναλύσουμε. Η διαδικασία αυτή ωστόσο για ορισμένους ανθρώπους μπορεί να είναι περισσότερο μακροχρόνια σε σχέση με άλλους. Τονίζουμε επίσης ότι η δραστηριότητα αυτή είναι αφετηρία και κλειδί για τις υπόλοιπες της θεματικής ενότητας και ότι θα χρειαστεί να ανατρέξουμε στο συγκεκριμένο φύλλο εργασίας και ίσως αν χρειαστεί να το αναθεωρήσουμε, συμπληρώνοντας ορισμένα σημεία ή συντάσσοντάς το εκ νέου.

Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή εδώ στο ζήτημα του χρόνου για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, καθώς ορισμένοι μαθητές μπορεί να έχουν αργότερους ρυθμούς από κάποιους άλλους. Για το λόγο αυτό στην περίπτωση

14. Το φύλλο εργασίας μπορεί ενδεικτικά να περιλαμβάνει τη συμπλήρωση του ονόματος, επήθετου, όνομα πατέρα, μητέρας, πατρώνυμο, ιθαγένεια, αγαπημένο φαγητό, μάθημα, χρώμα, εποχή, χόμπι, ταινία, ημερομηνία και κυρίως υπογραφή.

15. Δίνεται το παρακάτω ερώτημα σε ένα φύλλο εργασίας με θέμα: «Αυτοπεριγραφή». «Στη δραστηριότητα αυτή καλείσαι να περιγράψεις τον εαυτό σου, όπως νομίζεις ότι είσαι. Γράψε δύο παραγράφους. Στη πρώτη παράγραφο γράψε πως βλέπεις εσύ τον εαυτό σου και στη δεύτερη πως νομίζεις ότι σε βλέπουν οι άλλοι. Χρήσιμο είναι να μην γράψεις μια λίστα από επίθετα, αλλά δύο κανονικές παραγράφους με ολοκληρωμένες προτάσεις».

που ορισμένοι οι μαθητές δεν προλαβαίνουν να συνεχίσουν ή να ολοκληρώσουν καλούνται να συνεχίσουν μόνοι τους στο σπίτι.

#### *4η εκπαιδευτική δράση: Χαρακτηριστικά προσωπικότητας*

Στόχοι της δραστηριότητας είναι να α) αναγνωρίσουν, β) να προσδιορίσουν και γ) να καταγράψουν οι μαθητές χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους.

Ο εκπαιδευτικός δίνει ένα φύλλο εργασίας στους μαθητές, στο οποίο αναγράφονται αρκετά επίθετα-χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Διευκρινίζει ότι για κάθε ένα από τα επίθετα που αναγράφονται εκεί θα πρέπει να σκεφτούν αν τους χαρακτηρίζει, δηλαδή αν φαίνεται (αποδεικνύεται) το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό μέσα από την συμπεριφορά τους σε καθημερινές δραστηριότητες ή άλλες ενέργειες. Θα πρέπει επίσης να διευκρινιστεί ότι με τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών μας ορίζεται και το προσωπικό μας πλαίσιο, αλλά δεν συμπεραίνουμε ότι κάποιος είναι «κακός» ή «καλός» ούτε προδιαγράφονται θετικές ή αρνητικές συνέπειες της σταδιοδρομίας μας (επιτυχία-αποτυχία). Επίσης, ο εκπαιδευτικός αναφέρει ότι η λίστα των χαρακτηριστικών είναι ενδεικτική. Ως εκ τούτου, οι μαθητές αν θεωρούν ότι υπάρχουν άλλα επίθετα που τους αντιπροσωπεύουν μπορούν να τα προσθέσουν και να τα συμπεριλάβουν στο τέλος της λίστας. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τη λίστα με τα δικά του επίθετα ή να χρησιμοποιήσει το φύλλο εργασίας που βρίσκεται στο «Καριερο-

σκόπιο» (Amundson, Poehnell & Patter, 2007, σσ. 40). Σκόπιο είναι αν υπάρχουν θέματα προς συζήτηση, αυτά να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας στην ολομέλεια της τάξης.

#### *5η εκπαιδευτική δράση: Θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά*

Στόχος της δραστηριότητας είναι οι μαθητές να ξεχωρίσουν από τη λίστα των χαρακτηριστικών της προηγούμενης δραστηριότητας ποια στοιχεία (επίθετα) αποτελούν τα άμεσα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, αναφέρονται δηλαδή πρώτα στις αυτοπεριγραφές τους και μπορούν να φέρουν θετικά αποτελέσματα σε κάποιες περιπτώσεις (θετικά χαρακτηριστικά) και αρνητικά σε άλλες (αρνητικά χαρακτηριστικά). Στη συνέχεια, σε ένα φύλλο εργασίας καλούνται να τα καταγράψουν (απαιτείται η διαμόρφωση ενός φύλλου εργασίας με συγκεκριμένο πλαίσιο για τα θετικά και τα αρνητικά). Εναλλακτικά, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να καταγράψουν τα πέντε (5) πιο σημαντικά προσωπικά τους χαρακτηριστικά μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (απαιτείται η διαμόρφωση ενός φύλλου εργασίας με συγκεκριμένο πλαίσιο).

#### *6η εκπαιδευτική δράση: Τα σημαντικά πρόσωπα της ζωής μου*

Στόχοι της δραστηριότητας είναι να α) αντιληφθούν οι μαθητές ότι για να διαμορφώσουν μια όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη αυτό-εικόνα είναι σημαντικό να κοιτάξουν τον εαυτό τους μέσα

από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες και β) ότι υπάρχουν παράγοντες και κυρίως άτομα που παρεμβαίνουν καθοριστικά στο σχεδιασμό της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

Μια πολύ σημαντική οπτική γωνία για τους νέους είναι οι «σημαντικοί άλλοι». Πρόκειται για άτομα που παίζουν ή έχουν παίξει σημαντικό ρόλο στη ζωή των μαθητών (γονείς, αδελφια, φίλοι, συνομήλικοι, δάσκαλοι, ήρωες, κ.ά.). Είναι άνθρωποι που τους γνωρίζουν πολύ καλά και που επηρεάζουν με κάποιο τρόπο τη ζωή τους. Στη βιβλιογραφία σε θέματα συμβουλευτικής σταδιοδρομίας οι άνθρωποι αυτοί προσδιορίζονται ως *ατομικοί ή κοινωνικοί παράγοντες που λειτουργούν υποστηρικτικά και διευκολυντικά προς το άτομο στη διαδικασία σχεδιασμού της σταδιοδρομίας αυτού ή αντίθετα του θέτουν περιορισμούς (εμπόδια) προσπελάσιμους ή μη*. Είναι σημαντικό λοιπόν να προσδιοριστούν από το άτομο. Ο μαθητής-τρια θα πρέπει να κινητοποιηθεί προκειμένου να εντοπίσει και να ενεργοποιήσει τα υπάρχοντα συστήματα στήριξής του (γονείς, αδελφια, φίλοι συγγενείς, λοιπά πρόσωπα από το δίκτυο γνωριμιών του) ή ακόμη να δημιουργήσει νέα (νέες ομάδες φίλων ή συνομηλίκων).

Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει ένα φύλλο εργασίας για τους μαθητές, όπου τους εναφύρεται το ερώτημα: *«Περίεγραψε σύντομα πως σε βλέπουν (τι εντύπωση έχουν για σένα) τέσσερα (4) σημαντικά πρόσωπα της ζωής σου. Στη συνέχεια, προσπάθησε να περιγράψεις τη γνώμη / εντύπωση που έχουν για σένα σχετικά με τις σπουδές, το επάγγελμα,*

*την εργασία ή την επαγγελματική ειδικότητα που σου ταιριάζει. Υπάρχει κάποιο- κάποια πρόσωπα από αυτά που θεωρείς ότι σε βοηθούν περισσότερο ή σου θέτουν εμπόδια / περιορισμούς σε κάποιον τομέα; Προσδιόρισε»*.

Αν υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος και εφόσον το θέλουν οι μαθητές, είναι δυνατό να μιλήσουν και να σχολιάσουν τις απαντήσεις τους στις ομάδες εργασίας ή ακόμη και να συζητήσουν για αυτές με τα σημαντικά πρόσωπα που έχουν καταγράψει σε δεύτερο χρόνο (π.χ. στο σπίτι). Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια και σχολιασμός των θεμάτων που θέτουν οι μαθητές.

*7η εκπαιδευτική δράση: Συμπληρώνοντας τις προτάσεις για τον εαυτό μας*

Στόχος της δραστηριότητας είναι να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να διερευνήσουν ορισμένες πτυχές της αυτοαντίληψής τους. Δίνουμε στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας με προτάσεις που υπάρχουν για συμπλήρωση και ο μαθητής αναφερόμενος στον εαυτό του απαντά ελεύθερα και αβίαστα. Οι προτάσεις αυτές μπορεί να είναι: *Είμαι ... Δεν μπορώ... Είμαι / Δεν είμαι καλή κόρη, γιος, σύζυγος, επειδή... Με ευχαριστεί πολύ το να ... Μια ικανότητα που έχω είναι να ... Ένα πράγμα που αρέσει στους άλλους σε μένα είναι... Ένα πράγμα που μου αρέσει στον εαυτό μου είναι... Φοβάμαι όταν...*

Στη συνέχεια, οι μαθητές στις ομάδες που έχουν συγκροτηθεί, συζητούν ποιο/α από τα ερωτήματα αυτά τους δυσκόλεψαν και διαβάζουν τι απάντησαν σε ένα από αυτά. Ακολουθεί συζήτηση

στην ολομέλεια παροχή διευκρινήσεων από τον εκπαιδευτικό.

*8η εκπαιδευτική δράση: Η ανταλλαγή της εικόνας μας*

Στόχος της δραστηριότητας είναι να αντιληφθούν οι μαθητές-τριες πως «τους βλέπουν» οι άλλοι (οι συμμαθητές τους) και να αξιοποιήσουν την ανατροφοδότηση αυτή.

Δίνουμε στους μαθητές από ένα χαρτί (μεγέθους μισής κόλλας Α4) και τους ζητάμε να γράψουν στην κορυφή το όνομα ενός συμμαθητή-τριας τους. Στη συνέχεια, του ζητάμε να σκεφτούν και να γράψουν ανώνυμα 3-4 θετικά χαρακτηριστικά ή άλλα στοιχεία της προσωπικότητάς του και ένα αρνητικό χαρακτηριστικό. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται για όλους τους μαθητές-τριες της τάξης με όποια σειρά θέλουν (ή ακολουθώντας την ονομαστική κατάσταση της τάξης). Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός μαζεύει τα χαρτιά που έχουν γράψει για κάθε έναν μαθητή και ενημερώνει τους μαθητές ότι θα αντιγράψει με το δικό του γραφικό χαρακτηριστικά ή στον υπολογιστή τα χαρακτηριστικά σε δεύτερο χρόνο στο σπίτι. Η διαδικασία σταματά και οι μαθητές στις ομάδες εργασίες συζητούν τα παρακάτω θέματα: *Πόσο εύκολο ή δύσκολο ήταν να καταγράψουν οι μαθητές τα χαρακτηριστικά κάποιων άλλων; Το γεγονός ότι για ορισμένους συμμαθητές τους ενδεχομένως διατηρούν συναισθήματα συμπάθειας ή αντιπάθειας θεωρούν ότι τους επηρέασε ως προς την επιλογή των στοιχείων / χαρακτηριστικών που τους απέδωσαν; Πώς αισθάνονται*

*που δέχτηκαν να γράψουν οι συμμαθητές τους μέρος της εικόνας του εαυτού τους;*

Σημείωση: περιγράφουμε και εξηγούμε όλη τη δραστηριότητα από την αρχή στους μαθητές, ώστε να γνωρίζουν τι ακριβώς θα συμβεί καθώς και ότι θα διατηρηθεί η ανωνυμία του καθενός στα στοιχεία που θα γράψουν στους συμμαθητές τους ώστε να έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ποια στοιχεία θα τους αποδώσουν.

*9η εκπαιδευτική δράση: Κριτική αποτίμηση και απολογισμός. Το προσωπικό έμβλημα-ασπίδα*

Ως συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας, οι μαθητές παίρνουν από τον εκπαιδευτικό το συγκεντρωτικό χαρτί με τα στοιχεία και τα χαρακτηριστικά που τους απέδωσαν οι συμμαθητές τους και «αξιοποιούν» την ανατροφοδότηση αυτή μέσα από την επεξεργασία του παρακάτω ερωτήματος: *«Διαβάζοντας την αυτοπαρουσίαση που έχετε συντάξει σε προηγούμενη δραστηριότητα και τα στοιχεία και χαρακτηριστικά που σας απέδωσαν οι συμμαθητές σας, σε τι συμπεράσματα οδηγείστε; (π.χ. διαπιστώνετε διαφορές ή ομοιότητες σε σχέση με την εικόνα που έχουν οι ίδιοι για τον εαυτό σας;)»*

Στη συνέχεια οι μαθητές συμπληρώνουν το έμβλημα-ασπίδα τους σύμφωνα ερωτήματα που τους δίνει ο εκπαιδευτικός. Στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι ενδυναμωθεί το αίσθημα της αυτοαξίας κάθε μαθητή/τριας και να προαχθεί η αυτοεκτίμηση του.

Διεξαγωγή: Κάθε μαθητής συμπλη-

ρώνει το προσωπικό του έμβλημα<sup>16</sup>. Στη συνέχεια, στις ομάδες που έχουν συγκροτηθεί, παρουσιάζει ο καθένας το δικό του έμβλημα στα άλλα μέλη μιλώντας για 5' και αναφέροντας μεταξύ άλλων το πώς αισθανθήκε πραγματοποιώντας τη δραστηριότητα αυτή. Οι άλλοι ακούν χωρίς να τον διακόπτουν για ερωτήσεις. Αφού μιλήσουν όλοι, δίνεται χρόνος στην υποομάδα να συζητήσει σχετικά με όσα έχουν αναφερθεί. Στο τέλος γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια και επεξεργασία διαφόρων θεμάτων (όπως το πώς αισθανθήκαν οι μαθητές/τριες βλέποντας το έμβλημά τους συμπληρωμένο, τι τους έκανε εντύπωση σε αυτό, ή στο έμβλημα κάποιου άλλου, τι τους φάνηκε δύσκολο να συμπληρώσουν, κ.ά.). Το προσωπικό έμβλημα αποτελεί ευκαιρία, ύστερα και από την κριτική αποτίμηση και τον απολογισμό που έχει προηγηθεί, να «συγκεντρώσει» το άτομο στοιχεία που αφορούν την ατομικότητα και το δυναμικό του. Εφαρμόζεται δηλαδή ως σύνοψη στο σημείο της διαδικασίας autodidactic που έχει προηγηθεί.

**Τρίτη θεματική ενότητα:** Η λήψη απόφασης, ο προσδιορισμός εναλλακτικών εκπαιδευτικών και επαγγελματικών στόχων μέσα από τον σχεδιασμό για την επίτευξη αυτών.

*1η εκπαιδευτική δράση: Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα*

Στόχος της δραστηριότητας είναι να διερευνήσουν οι μαθητές τα ενδιαφέροντά τους. Για τη διεξαγωγή αυτής είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί το ερωτηματολόγιο που βρίσκεται αναρτημένο στην ιστοσελίδα του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης και Επαγγελματικού Προσανατολισμού ([www.eoppep.gr/teens](http://www.eoppep.gr/teens)).

Σύμφωνα ωστόσο με τους στόχους της θεματικής ενότητας αλλά και του προγράμματος παρέμβασης συνολικά, είναι σημαντικό οι μαθητές-τριες να κατανοήσουν προηγουμένως το περιεχόμενο των εννοιών: ενδιαφέροντα, αξίες, στόχοι σχετικά με τη σταδιοδρομία.

Έτσι, πριν από την επεξεργασία οποιουδήποτε ερωτηματολογίου, ο εκπαιδευτικός τους δίνει τη δυνατότητα να προσπαθήσουν να δώσουν οι ίδιοι μια πρώτη επεξήγηση των εννοιών: προτιμήσεις, ενδιαφέροντα, ικανότητες και δεξιότητες. Μέσα από τη λειτουργία των υποομάδων γίνεται επεξεργασία των εννοιών και ακολουθεί η παρουσίαση των θεμάτων αυτών και το μοίρασμα του προβληματισμού κάθε μέλους με τα υπόλοιπα μέλη της υποομάδας του και η συνολική παρουσίαση των στοιχείων κάθε ομάδας στην ολομέλεια. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός είναι ση-

16. Ορισμένα ερωτήματα για το έμβλημα είναι δυνατό να είναι: Να αναφέρεις τρία (3) χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς σου που αξιολογείς εσύ σημαντικά. Τι θεωρείς πιο σημαντικό στη ζωή σου; Να αναφέρεις ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς σου που θεωρείς ότι αρέσει στους άλλους. Να αναφέρεις μια επιθυμία / ένα όνειρό σου για τη ζωή. Να αναφέρεις ένα πράγμα / μια δραστηριότητα στην οποία θεωρείς ότι είσαι καλός/ή (ικανότητα ή δεξιότητα). Τι σου αρέσει περισσότερο στον εαυτό σου;

μαντικό να δώσει εξηγήσεις για την ανάπτυξη συζήτησης σχετικά με τα εν λόγω θέματα. Για παράδειγμα δίνονται επεξηγήσεις σχετικά με το τι είναι το/τα ενδιαφέρον/τα, οι ικανότητες και οι δεξιότητες, με ποιο τρόπο καλλιεργούνται τα ενδιαφέροντα, αν αλλάζουν, εξελίσσονται ή μεταβάλλονται, διευκρινίσεις σχετικά με τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου (κατηγορίες επαγγελματιών, η δυνατότητα διαφοροποίησης στο χρόνο, καθώς και για τον συσχετισμό τους με εκπαιδευτικές επιλογές και επαγγελματικές δραστηριότητες).

### *2η εκπαιδευτική δράση: Επαγγελματικές Αξίες*

Στόχος της δραστηριότητας είναι να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να εντοπίσουν τις επαγγελματικές τους αξίες και να αντιληφθούν το ρόλο και τη σημασία που έχουν αυτές στην επαγγελματική δραστηριότητα που επιθυμούν να ασκήσουν.

Πριν από την επεξεργασία οποιονδήποτε αξιών, κρίνεται σκόπιμο να πραγματοποιηθεί η διαδικασία που περιγράφεται στην προηγούμενη δράση προκειμένου να γίνει αντιληπτό το εννοιολογικό περιεχόμενο των αξιών γενικά και ξεχωριστά των προσωπικών και επαγγελματικών αξιών.

Για τη διεξαγωγή της δραστηριότητας είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί μια λίστα επαγγελματικών αξιών. Εναλλακτικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει το φύλλο εργασίας που βρίσκεται στο βιβλίο: Γιάστας, Ι., Δημητράπουλος Ευστ., Ρέππα Ειρ., Τσέργας

Ν., Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Σχεδιάζοντας το Επαγγελματικό μου Μέλλον, ανάδοχος συγγραφέας: Ελληνικά Γράμματα, Ενότητα Τρίτη, Δ. Προσωπικές και Επαγγελματικές Αξίες, σελ. 60. ή το ερωτηματολόγιο: «Ποιες είναι οι επαγγελματικές σου αξίες» (James L. Lee and Charles J. Pulvino, Educational Media Corporation, Minneapolis, Self-Exploration Inventories, Προσαρμογή στα ελληνικά: Δ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου).

### *3η εκπαιδευτική δράση: Η λήψη απόφασης*

Σύμφωνα με τους στόχους της θεματικής ενότητας όπως αναφέρονται παραπάνω, είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τη σημασία της λήψης αποφάσεων στη ζωή μας, ποια είναι η διαδικασία που ακολουθούμε (στάδια λήψης απόφασης), καθώς και να αντιληφθούν τους παράγοντες που μας επηρεάζουν. Για τη διεξαγωγή της δράσης ακολουθείται η διαδικασία που περιγράφεται στην πρώτη δράση της πρώτης ενότητας (εισήγηση του εκπαιδευτικού, λειτουργία υποομάδων, συζήτηση στην ολομέλεια, σχόλια και επεξηγήσεις από τον εκπαιδευτικό). Ο εκπαιδευτικός δίνει την ευκαιρία επεξεργασίας της έννοιας «απόφαση», των σταδίων που αναφέρονται σε αυτήν καθώς και υποστηρικτικών μηχανισμών και εμποδίων που ενεργοποιούνται σε αυτήν (παράγοντες λήψης απόφασης).

Ενδεικτικό υλικό που είναι δυνατό να ενσωματωθεί και να μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δραστηριότητα: «Ετοιμάζομαι για τη ζωή», Γ' τάξης Γυ-

μνασίου, βιβλίο αυτής για τον καθηγητή, ΟΕΔΒ, ενότητα 6<sup>η</sup>, Γκιάστας, Ι., Δημητρόπουλος Ευστ., Ρέππα Ειρ., Τσέργας Ν., Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Σχεδιάζοντας το Επαγγελματικό μου Μέλλον, ανάδοχος συγγραφής: Ελληνικά Γράμματα, Ενότητα Έκτη: Οι αποφάσεις στη ζωή μας (σελ. 98 και 102), υλικό από τον Οδηγό Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Μέρος Β': «Προετοιμασία για την προσέγγιση της αγοράς εργασίας στην εκπαίδευση – Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας και Τεχνικές Αναζήτησης Εργασίας», Χαροκοπάκη κ.ά., ΕΚΕΠ, 2006<sup>17</sup>.

*4η εκπαιδευτική δράση: Άσκηση στη διαδικασία λήψης μιας απόφασης: Η επεξεργασία ενός μύθου*

Ο εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές/τριες ένα το φύλλο εργασίας με ένα

μύθο σχετικά με τη λήψη απόφασης<sup>18</sup>. Για τη διεξαγωγή της δράσης ακολουθείται η γνωστή διαδικασία (λειτουργία υποομάδων και συζήτηση επί των ερωτημάτων που αναφέρονται, συζήτηση στην ολομέλεια, σχόλια και επεξηγήσεις από τον εκπαιδευτικό).

*5η εκπαιδευτική δράση: Το επαγγελματικό πλάνο και ο προσδιορισμός των επαγγελματικών στόχων*

Στόχος της δραστηριότητας είναι να αντιληφθούν οι μαθητές/τριες α) τη σημασία του να θέτουν στόχους στο σχεδιασμό της σταδιοδρομίας τους, β) τη σημασία και σπουδαιότητα του σχεδιασμού (και ενδεχομένως του επανασχεδιασμού) ενός πλάνου δράσης που αφορά στη σταδιοδρομία σε όποια φάση της ζωής και αν βρίσκεται, σύμφωνα με τα ιδιαίτερα στοιχεία αυτού (χαρακτηριστικά, ανάγκες, προτεραιότητες,

17. Τα σημεία που πρέπει να επισημάνει ο εκπαιδευτικός κατά τη διαδικασία επεξεργασίας του θέματος είναι: Η λήψη αποφάσεων είναι μια διαδικασία και ως τέτοια απαιτεί να γνωρίζουμε τα βήματα για την ορθή διεξαγωγή της. Η λήψη αποφάσεων είναι μια απαραίτητη δεξιότητα που μπορούμε να αναπτύξουμε και να καλλιεργήσουμε. Ο στόχος της διαδικασίας λήψης απόφασης είναι να μας βοηθήσει να οργανώσουμε τη σκέψη μας σε σχέση με σημαντικά θέματα για μας. Ο τρόπος λήψης απόφασης είναι μοναδικός και διαφέρει από άτομο σε άτομο. Είναι σημαντικό να προσδιορίσουμε τον τρόπο με τον οποίο συνήθως λαμβάνουμε αποφάσεις για διάφορα θέματα, έτσι ώστε να είμαστε σε θέση να αντιμετωπίζουμε τυχόν δυσκολίες.

18. Αλίη: Καλή μου γάτα, μπορείς σε παρακαλώ να μου πεις ποιο δρόμο θα πάρω; Γάτα: Εξαργατάται από το πού θέλεις να πάς. Αλίη: Όπου νάναι. Δεν με νοιάζει .... Γάτα: Τότε δεν έχει σημασία όποιο δρόμο και να πάρεις. Αλίη: «... αρκεί να φτάσω κάπου» πρόσθεσε η Αλίη σα νάθελε να δικαιολογηθεί Γάτα: Ω! σίγουρα θα φτάσεις ...αν περπατήσεις αρκετά (Από την «Αλίη στη χώρα των θαυμάτων» του Λούις Κάρολ). Ερωτήματα / Θέματα προς επεξεργασία: Ποιο είναι το μήνυμα που πήρατε από το μύθο; Ποιος είναι ο δικός σας μύθος (δηλαδή πιστεύετε) σχετικά με το θέμα της λήψης αποφάσεων στη ζωή μας και στην επαγγελματική μας σταδιοδρομία; Ποια προετοιμασία πρέπει να κάνει κάποιος όταν πρέπει να πάρει μια απόφαση; Ποια στοιχεία ή πληροφορίες πρέπει να έχει υπόψη του κανείς για τη λήψη μιας απόφασης; Τι θεωρείτε πιο σημαντικό στη λήψη μιας απόφασης;

αξίες, κ.ά.). Η χρήση μιας οποιασδήποτε απεικόνισης κρίνεται σημαντική και σκόπιμη για τη διεξαγωγή της δράσης. Σε κάθε περίπτωση, η υλοποίηση της δράσης (ενδεχομένως με μία ή περισσότερες διδακτικές ώρες) βοηθά στο να αντιληφθεί ο μαθητής/τρια το σχεδιασμό σταδιοδρομίας σε βάθος χρόνου καθώς και ότι του είναι δυνατό να ενεργοποιηθεί προς αυτήν την κατεύθυνση κατέχοντας αυξημένο αίσθημα προσωπικού ελέγχου στο σχεδιασμό του επαγγελματικού του μέλλοντος.

Για τη διεξαγωγή της δράσης ακολουθείται η γνωστή διαδικασία (εισήγηση του εκπαιδευτικού, ατομικό φύλλο εργασίας του μαθητή/ τριάς, λειτουργία υποομάδων, συζήτηση στην ολομέλεια, σχόλια και επεξηγήσεις από τον εκπαιδευτικό).

Ενδεικτικό σκίτσο για την απεικόνιση ενός επαγγελματικού πλάνου (Loie, 1998). Ένας νέος βρίσκεται σε εκκίνηση<sup>19</sup>.



*Θέματα – ερωτήματα: Ποιο είναι το μήνυμα που σου δίνει το σκίτσο αυτό; Ποιο είναι πιστεύεις το σημαντικότερο θέμα για την εκκίνηση κάποιου στην επαγγελματική του διαδρομή (επαγγελματική σταδιοδρομία;) Κατέγραψε τις παρατηρήσεις σου σχετικά με τον τελικό προσορισμό-στόχο του οδηγού. Κατέγραψε πώς φαντάζεσαι τα επιμέρους σημεία – σταθμούς της διαδρομής. Ποιους βραχυπρόθεσμους και ποιους μακροπρόθεσμους στόχους πιστεύεις πρέπει να θέσει ο οδηγός; Ποια είναι τα*

19. Σημαντικά σημεία επεξεργασίας: Το στοιχείο της ύπαρξης δέσμευσης για την εκκίνηση της διαδρομής του νέου. Το θέμα των απαραίτητων γνώσεων (εκπαίδευση-κατάρτιση), προσόντων, εφοδίων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων για τη συνέχιση της πορείας. Το θέμα της απόκτησης αισθήματος προσορισμού και κατεύθυνσης σε όλη τη διάρκεια της διαδρομής αλλά με επαναπροσδιοριζόμενη πορεία (διαβίου εκπαίδευση κ.λ.π.). Η απαίτηση για την ανάπτυξη «ταχύτητας» σύμφωνα με το ποιος είναι ο τελικός προσορισμός και σε πόσο χρονικό διάστημα θέλει το άτομο να φθάσει σε αυτόν. Το θέμα του κινδύνου που υπάρχει στη διαδρομή για επιλογή λάθος κατεύθυνσης. Η αντιμετώπιση των όποιων (αντιλαμβανόμενων) εμποδίων και περιορισμών στη ζωή του ατόμου (ψυχο-συναισθηματικής ή σωματικής φύσεως, εμποδία κοινωνικο-οικονομικής τάξης) αλλά κυρίως, η ενεργοποίηση των όποιων μηχανισμών στήριξης του ατόμου που θα το βοηθήσουν να υπερνικήσει τα όποια εμποδία/ περιορισμούς (π.χ. πρόσωπα της οικογένειας, του στενού συγγενικού ή κοινωνικού περιβάλλοντος, φίλοι κ.ά.). Το νόημα και η σημασία του τελικού προσορισμού στην επαγγελματική σταδιοδρομία. (Plate & Patton, 2003). Η μορφή, τη φύση και το περιεχόμενο του τελικού προσορισμού – στόχου: το ότι αποτελείται από επιμέρους στοιχεία (κολώνες), δηλαδή δεν είναι κάτι πολύ συγκεκριμένο ή αποτελούμενο από ένα μόνο στοιχείο (μία κολώνα), στοιχείο που σχετίζεται με τη μορφή της σταδιοδρομίας στη σύγχρονη εποχή (το επιθυμητό στη σημερινή εποχή, η δημιουργία πληθώρας εναλλακτικών επαγγελματικών επιλογών).

εμπόδια/ περιορισμοί και ποιοι οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί που πιστεύεις ότι έχεις εσύ για το σχεδιασμό του επαγγελματικού σου πλάνου και την επιλογή ενός επαγγελματικού στόχου; Να τα καταγράψεις.

*Ποιο είναι πιστεύεις το σημαντικότερο στοιχείο ώστε η πορεία σου να είναι επιθυμητή και ορθή; Πολλοί θεωρούν ότι η πορεία, το ταξίδι, για την επίτευξη ενός στόχου μπορούν να κάνουν τον άνθρωπο σοφότερο από ότι ο τελικός προορισμός. Ποια είναι η δική σου γνώμη; Μπορείς να φτιάξεις το δικό σου πλάνο σταδιοδρομίας;<sup>20</sup>*

*δη εκπαιδευτική δράση: Η δημιουργία εναλλακτικών επιλογών/ στόχων σταδιοδρομίας*

Στόχος της δράσης είναι να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να ανακαλύψουν και να προσδιορίσουν εναλλακτικές επαγγελματικές επιλογές-στόχους (χαρτογράφηση εναλλακτικών επιλογών ενός ή περισσότερων επαγγελματικού τομέα/ων), σύμφωνα με το επαγγελματικό πλάνο που έχουν επεξεργαστεί στην προηγούμενη δράση. Σε αυτό το στάδιο δηλαδή είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να εξηγήσει στους μαθητές/τριες ότι θα πρέπει να φτιάξουν λίστα με τις πιθανές εναλλακτικές επαγγελματικές τους επιλογές, δηλαδή ότι θα πρέπει να δημιουργήσουν μια σειρά εναλλακτικών σπουδών και επαγγελματικών τομέων τις οποίες στη συνέ-

χεια θα διερευνήσουν και θα αξιολογήσουν επιλέγοντας κατά το δυνατόν μια, δύο ή περισσότερες από αυτές.

Για τη διεξαγωγή της δράσης οι μαθητές/τριες θα καταγράψουν τομείς σπουδών και επαγγελματικές δραστηριότητες ή επαγγέλματα που έχουν ανακαλύψει ότι τους ενδιαφέρουν μέσω της δραστηριότητας συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου επαγγελματικών ενδιαφερόντων. Συμπληρωματικά, ο εκπαιδευτικός είναι δυνατό να δώσει λίστες επαγγελματικών τομέων σύμφωνα με τις κατηγορίες ενδιαφερόντων που έχουν προκύψει σε κάθε μαθητή, από τις οποίες ο τελευταίος θα χαρτογραφήσει επαγγέλματα ή επαγγελματικές δραστηριότητες που θεωρεί ότι τον ενδιαφέρουν. Υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί είναι τα περιεχόμενα του Μέγα Οδηγού Επαγγελματίων (7 τόμοι - 1450 Επαγγελματικές Μονογραφίες), Εκδόσεις Κλυτία.

**Τέταρτη ενότητα:** Εκπαιδευτικές ερευνητικές δραστηριότητες: εκπαιδευτική και επαγγελματική πληροφόρηση (διερεύνηση των εναλλακτικών στόχων) και ολοκλήρωση του θέματος

*1η εκπαιδευτική δράση: Η έννοια, η σημασία και η λειτουργία της πληροφόρησης*

Στόχος της δράσης αυτής είναι να ενημερωθούν οι μαθητές/τριες για τη ση-

20. Η άσκηση αυτή αποτελεί μέρος του εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος διαβίου εκπαίδευσης με θέμα: «Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων στο χώρο εργασίας», ΙΔΕΚΕ, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Χαροκοπική Αγορά, Κεφ 2 «Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας».

μασία και τη λειτουργία της πληροφόρησης. Για τη διεξαγωγή αυτής, ο εκπαιδευτικός δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές-τριες να προσπαθήσουν να δώσουν οι ίδιοι μια πρώτη επεξήγηση των εννοιών που σχετίζονται με το θέμα, δηλαδή των εννοιών: *έννοια της πληροφορίας, σκοποί-σημασία, είδη πληροφόρησης, πηγές και μέσα εκπαιδευτικής και επαγγελματικής πληροφόρησης, ενέργειες της πληροφορίας, τρόποι λήψης μιας πληροφορίας*. Ακολουθεί η γνωστή διαδικασία (λειτουργία υποομάδων, συζήτηση στην ολομέλεια, σχόλια και επεξηγήσεις από τον εκπαιδευτικό). Σημαντικά σημεία σε ότι αφορά τις επεξηγήσεις που δίνονται από τον εκπαιδευτικό είναι τα παρακάτω:

**Σκοποί – σημασία της πληροφόρησης:** διευρύνει την κριτική ικανότητα του ανθρώπου και την ουσιαστική γνώση, συμβάλλει στην ενημέρωση, βοηθά το άτομο να συμμετέχει ενεργά στην λήψη αποφάσεων που το αφορούν και στην επίλυση προβλημάτων.

**Είδη πληροφόρησης, Πηγές και Μέσα:** εκπαιδευτική, επαγγελματική, ενώ ενδεικτικές πηγές είναι ο τύπος, τα περιοδικά, τα οπτικοακουστικά μέσα, οι φορείς-υπηρεσίες, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Αύκεια, ΑΕΙ, ΤΕΙ), Δίκτυα πληροφόρησης (internet), βιβλία-πληροφοριακοί οδηγοί, Κέντρα Συμβουλευτικής & Επαγγελματικού Προσα-

νατολισμού, Γραφεία Σταδιοδρομίας, κ.ά.

**Ενέργειες πληροφόρησης:** αναζήτηση της πληροφορίας, συγκέντρωση πληροφοριών, αξιολόγηση-επεξεργασία, ταξινόμηση, διάδοση.

**Μορφές πληροφορίας:** προφορική, έντυπη, οπτικο-ακουστική, ηλεκτρονική μορφή.

**2η εκπαιδευτική δράση: Η επεξεργασία μιας πληροφορίας**

Στόχος της δράσης είναι να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές/τριες ως προς τις συνέπειες της λανθασμένης ή ελλιπούς πληροφόρησης, καθώς και των συνεπειών που πιθανόν να επιφέρουν. Για τη διεξαγωγή της ακολουθείται η γνωστή διαδικασία (εισήγηση του εκπαιδευτικού, ατομικό φύλλο εργασίας του μαθητή/τριας, λειτουργία υποομάδων, συζήτηση στην ολομέλεια, σχόλια και επεξηγήσεις από τον εκπαιδευτικό), ενώ το υλικό – περίπτωση προς επεξεργασία θα μπορούσε να είναι το εξής:

**Η περίπτωση του Δημήτρη<sup>21</sup>.** «Ο Δημήτρης ερευνούσε επαγγέλματα σχετικά με τους υπολογιστές στο διαδίκτυο. Βρήκε μια ιστοσελίδα συναντήσεων γεμάτη από άτομα που ασχολούνται με την πληροφορική. Κάποιοι έλεγαν ότι δεν υπάρχει μέλλον στο επάγγελμα αυτό. Ο Δημήτρης άρχισε να σκέφτεται σοβαρά κάποιο άλλο επάγγελμα ή δραστηριότητα.»

21. Η δραστηριότητα αυτή αποτελεί μέρος του εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος διαβίον εκπαιδευσης με θέμα: «Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων στο χώρο εργασίας», ΙΔΕΚΕ, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Χαροκοπιάκη Αργυρώ, Κεφ 2 «Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας».

*Θέματα προς συζήτηση και επεξεργασία:* Νομίζεις ότι η πηγή πληροφοριών του Δημήτρη είναι αξιόπιστη; Τι άλλες ενέργειες θα πρότεινες στο Δημήτρη να κάνει προκειμένου να έχει και άλλες πληροφορίες για το επάγγελμα που τον ενδιαφέρει; Γιατί είναι σημαντικό να συλλέξει πληροφορίες ο Δημήτρης σχετικά με το επάγγελμα που τον ενδιαφέρει; Ποιες πληροφορίες πιστεύεις ότι θα του είναι πολύ χρήσιμες; Από πού θεωρείς ότι πρέπει να συλλέξει πληροφορίες; Τι να ερευνήσει; Τι πρέπει να προσέξει αφού συλλέξει τις πληροφορίες αυτές;

#### *3η εκπαιδευτική δράση: Διερεύνηση των Εναλλακτικών Επιλογών*

Στόχος της δράσης είναι να συγκεντρώσουν και να αξιολογήσουν οι μαθητές-τριες όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για τις εναλλακτικές επιλογές που έχουν θέσει σε προηγούμενη δραστηριότητα. Τις πληροφορίες αυτές θα τις ανακαλύψουν καταγράφοντας για κατηγορίες των πηγών πληροφορίας καθώς και για κάθε κατηγορία, τις πηγές από τις οποίες μπορούν να συγκεντρώσουν επαγγελματικές πληροφορίες<sup>22</sup>. Για τη διεξαγωγή της δράσης ο εκπαιδευτικός δίνει τη δυνατό-

τητα στους μαθητές-τριες να καταγράφουν στις υποομάδες με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας (brainstorming) τις κατηγορίες των πηγών και στη συνέχεια τις πηγές. Ακολουθεί η συνολική παρουσίαση κάθε ομάδας στην ολομέλεια. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να δώσει εξηγήσεις σχετικά με τα εν λόγω θέματα (κατηγορίες πηγών και πηγές) από τις οποίες μπορούν οι μαθητές να συγκεντρώσουν τις πληροφορίες που χρειάζονται.

#### *4η εκπαιδευτική δράση: Συνέντευξη με επαγγελματία για τη συγκέντρωση πληροφοριών*

Στόχος της δράσης είναι να συγκεντρώσουν πληροφορίες οι μαθητές-τριες για τις επαγγελματικές δραστηριότητες που τους ενδιαφέρουν και να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας μέσα από την επαφή με επαγγελματίες. Για τη διεξαγωγή της δράσης απαιτείται η δημιουργία ενός ερωτηματολογίου συνέντευξης με επαγγελματία το οποίο είναι δυνατό να κατασκευαστεί με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού σε δύο ή περισσότερες εκπαιδευτικές συναντήσεις επί ορισμένων τομέων διερεύνησης και ερωτημάτων που θα τους υποδείξει ο τελευταίος, ή εναλλακτικά θα

22. Κατηγορίες των πηγών πληροφόρησης: Πρόσωπα που μπορούν να βοηθήσουν στην πληροφόρηση: άτομα που απασχολούνται σε αυτό το επάγγελμα (επαγγελματίες και οι επαγγελματικές ενώσεις) καθώς και άλλα πρόσωπα από το οικογενειακό περιβάλλον, οι φίλοι, καθηγητές του σχολείου, καθηγητές-σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού. Πληροφοριακό υλικό (βιβλία και αρχεία) από την βιβλιοθήκη του σχολείου, την τοπική βιβλιοθήκη, τη βιβλιοθήκη του Κέντρου Συμβουλευτικής & Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ιδιωτικές εκδόσεις Ιδρύματα παροχής πληροφοριών: εκπαιδευτικά ιδρύματα (ΑΕΙ, ΤΕΙ, ΙΕΚ), ερευνητικά κέντρα, ΚΕ.ΣΥ.Π., γραφεία σταδιοδρομίας και γραφεία ευρέσεως εργασίας. Διαδίκτυο και μηχανές αναζήτησης του διαδικτύου

χρησιμοποιηθεί ένα κατασκευασμένο ερωτηματολόγιο επαγγελματικής μονογραφίας από υλικό επαγγελματικής καθοδήγησης ή επαγγελματικού προσανατολισμού. Επίσης, κρίνεται σκόπιμη η προετοιμασία των μαθητών-τριών για τη διεξαγωγή της διερευνητικής συνέντευξης σχετικά με τις συστάσεις που δοθούν από τους μαθητές-τριες προς τους επαγγελματίες. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι καθώς οι γονείς αντιπροσωπεύουν ένα ευρύτατο φάσμα επαγγελμάτων, με αυτήν τους την ιδιότητα θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως πηγές πληροφόρησης των μαθητών/τριών για διάφορες επαγγελματικές δραστηριότητες. Για τους τομείς που θα αποτελέσουν αντικείμενο διερεύνησης μέσω του ερωτηματολογίου καθώς και ενδεικτικά ερωτήματα βλέπε: «Καριεροσκόπιο» Amundson, Poehnell & Pattern (2007), «Καριεροσκόπιο», ΕΚΕΠ, σς.76-79 ή στους Plate & Patton, 2003.

#### *5η εκπαιδευτική δράση: Σύνθεση ευρημάτων και πορισμάτων*

Η υλοποίηση της εν λόγω δράσης κρίνεται σκόπιμο να περιλαμβάνει περισσότερες από μια συμβουλευτικές παρεμβάσεις (εκπαιδευτικές δράσεις) κατά την κρίση του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με το επίπεδο τεχνικών γνώσεων των μαθητών σε προγράμματα παρουσίασης αποτελεσμάτων και ευρημάτων (π.χ. word και power point) καθώς και

τη δυνατότητα αυτών να ολοκληρώσουν στο σπίτι τις εργασίες που απαιτούνται στα προγράμματα αυτά. Οι εργασίες αυτές είναι η σύνταξη μιας (ή και περισσότερων) ολοκληρωμένης περιγραφής «μονογραφίας επαγγέλματος» καθώς και ενός αρχείου παρουσίασης με επιλεγμένα στοιχεία από την περιγραφή του επαγγέλματος-στόχου. Στόχοι της δράσης είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων πρόσκτησης πληροφοριών για τα επιλεχθέντα επαγγέλματα, σύνθεσης επιμέρους ευρημάτων και πορισμάτων, καθώς και η ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων (χρήση εποπτικών μέσων).

#### *6η εκπαιδευτική δράση: Παρουσίαση των ευρημάτων και πορισμάτων σε ημερίδα του σχολείου*

Η υλοποίηση της δράσης αφορά στην οργάνωση και διεξαγωγή ημερίδας στο πλαίσιο του σχολείου (η οποία όπως και η προηγούμενη είναι δυνατό να περιλαμβάνει περισσότερες από μια εκπαιδευτικές δράσεις πέραν της μιας η οποία είναι η ημερίδα του σχολείου). Στόχοι της αυτής είναι η άσκηση στη χρήση του προφορικού λόγου, η απόκτηση εμπειρίας επίσημης παρουσίασης ευρημάτων και πορισμάτων καθώς και η ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσης εποπτικών μέσων για την παρουσίαση των ευρημάτων.

### **ΤΕΛΟΣ ΔΡΑΣΕΩΝ**

*Νικόλαος Κ. Χολέβας\*, Ευαγγελία Σιαφαρίκα\*\**  
**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ  
ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ  
ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΤΟΠΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ**

Με το παρόν άρθρο σκοπός είναι να επισημανθεί ο πολυδιάστατος σήμερα ρόλος του Σχολικού Συμβούλου με έμφαση στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών καινοτομιών, στην οργάνωση προγραμμάτων προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στην ανάλυση πρωτοβουλιών για την ενίσχυση συμπράξεων σχολείων και δικτύων εκπαιδευτικών. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει προτεραιότητα στο συμβουλευτικό – καθοδηγητικό ρόλο του Σχολικού Συμβούλου σε αντιπαράβολή με τον εποπτικό – αξιολογικό του ρόλο, προτεραιότητα δηλαδή στην παιδαγωγική αξιολόγηση που είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση, όπως καταγράφεται από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας καθώς και από τις αναφορές σε περιπτώσεις συγκρότησης δικτύων σχολείων, που συμμετείχαν στην υλοποίηση προγραμμάτων με κοινωνικό χαρακτήρα, με τη συμμετοχή και των οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης, των συλλόγων γονέων και των πολιτιστικών και επιστημονικών συλλόγων.

**Λέξεις κλειδιά:** Σχολικός Σύμβουλος, συμβουλευτικός ρόλος, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού, δίκτυα σχολείων

*Nikolaos K. Cholevas\* Evagelia Siafarika\*\**  
**THE ROLE OF THE SCHOOL ADVISOR IN EDUCATOR  
DEVELOPMENT THROUGH PROGRAMME IMPLEMENTATION  
WITHIN THE FRAMEWORK OF SCHOOL  
AND LOCAL SOCIETY COOPERATION**

This article is intended to highlight the multidimensional role of the School Advisor today, with emphasis placed on support for educational innovation, the organization of programmes for personal and professional teacher development, the undertaking of initiatives to strengthen cooperation between school and educator networks. This requires the School Advisor to give priority to their advisory - counseling role over their supervisory - assessment role, i.e. priority to educational assessment, which is formative assessment, as recorded in the literature review and the references to cases of formation of school networks participating in the implementation of programmes with a social dimension and including the participation of local authorities, parent associations and cultural and scientific associations.

**Keywords:** School Advisor, advisory role, professional teacher development, school networks

\* Ο Ν.Χ. είναι Εκπαιδευτικός, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επικοινωνία: Αν. Σταυροπούλου 20, Πάτρα, 26332, 2610311459, nicholevas@sch.gr

\*\* Η Ε.Σ. είναι Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας, Ανάφης και Αγ. Αποστόλων, Ηράκλειο Αττικής, 6976606060, siafev@yahoo.gr

## Εισαγωγή

Βασικό χαρακτηριστικό των καθηκόντων του Σχολικού Συμβούλου είναι το εύρος των καθηκόντων του. Συμπεριλαμβάνει ένα πλήθος αρμοδιοτήτων σχετικά με τους Διευθυντές Σχολείων, τους εκπαιδευτικούς, του Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων καθώς και με τους διάφορους φορείς. Πόσο όμως μπορεί να ανταποκριθεί σε ένα τόσο μεγάλο εύρος καθηκόντων; Σίγουρα η απάντηση εξαρτάται από τη φιλοσοφία του και τη στάση του γενικότερα ως προς τις προτεραιότητες που θα δώσει και σε ποια θέματα;

Στο κυρίως θέμα της εργασίας περιλαμβάνονται αναφορές κυρίως στις αρμοδιότητες του Σχολικού Συμβούλου σχετικά με τις εκπαιδευτικές καινοτομίες, τη σημασία της παιδαγωγικής – διαμορφωτικής αξιολόγησης, το συμβουλευτικό του ρόλο και τη συνεργασία με την τοπική κοινωνία και τους διάφορους φορείς μας και βασικός του ρόλος θα πρέπει να είναι το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Επίσης, παρουσιάζονται εμπειρίες από το σχεδιασμό οργάνωσης δικτύων, της συμμετοχής των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης, των Συλλόγων Γονέων, των πολιτιστικών και επιστημονικών συλλόγων σε κοινές δράσεις με εθελοντικό προσανατολισμό και τονίζεται η ανάγκη συμβουλευτικής υποστήριξης των γονέων και των εκπαιδευτικών για σύγχρονα θέματα και προβλήματα της εκπαίδευσης.

## Κυρίως θέμα

### *Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου*

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχουν συντελεστεί εκπαιδευτικές αλλαγές που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία και τη βελτίωση του σχολείου. Αρκετές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στηρίχτηκαν στην σημασία που δόθηκε σε στελέχη της εκπαίδευσης για την υποστήριξη και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 2004). Σε αυτό το πλαίσιο εξελίξεων σημαντικός είναι και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου. Σύμφωνα με το άρθρο 8 του ΦΕΚ 1340/16-10-2002 και άρθρο 8 παρ. 4 του Ν. 2525/97, στο έργο των Σχολικών Συμβούλων ως βασικότερες λειτουργίες αναφέρονται «... Διαχειρίζεται στον τομέα της ευθύνης του την εκπαιδευτική πολιτική και υποστηρίζει την εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών οι οποίες εισάγονται στην Εκπαίδευση. Έχει ως αρμοδιότητα να γίνεται κατανοητό το περιεχόμενο και η φιλοσοφία των καινοτομιών για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους. Αποτυπώνει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, επισημαίνει τις αδυναμίες της εφαρμογής και προτείνει λύσεις... συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, όπως ορίζει η κείμενη νομοθεσία. Σκοπός εν γένει της αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης είναι η επισήμανση αδυναμιών και δυσκολιών στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, η παροχή βοήθειας για την αναί-

ρεσή τους, η ενίσχυση πρωτοβουλιών και η δημιουργία θετικών κινήτρων στην εκπαίδευση... στο έργο του Σχολικού Συμβούλου βασικό στοιχείο είναι η συνεχής φροντίδα και υποχρέωση για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, για υποστήριξη στις καθημερινές διδακτικές ανάγκες, για την ανάληψη πρωτοβουλιών με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας σε κάθε μάθημα, σύμφωνα με τις επιταγές της σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής θεωρίας και διδακτικής μεθοδολογίας.... ο Σχολικός Σύμβουλος, ενθαρρύνει την εφαρμογή νέων πιο αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και τη χρήση σύγχρονων μέσων της εκπαιδευτικής τεχνολογίας... Οργανώνει συγκεντρώσεις γονέων και κηδεμόνων, για την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τα προβλήματα αγωγής, μάθησης, συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς και για την ενίσχυση και προαγωγή της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας... Ενισχύει κάθε προσπάθεια για την ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων του σχολείου με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Για την επιτυχία του σκοπού αυτού συνεργάζονται με τις μαθητικές κοινότητες, τους συνδικαλιστικούς φορείς, τα όργανα λαϊκής συμμετοχής, τα άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τους μαζικούς φορείς (Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης, Συλλόγους Γονέων, πολιτιστικούς και επιστημονικούς συλλόγους κ.ά.) ή επιστημονες και άτομα αναγνωρισμένου κύρους, ανάλογα με τις υπάρχουσες δυνατότητες και τις τοπικές συνθήκες».

Μια πρώτη παρατήρηση που προκύπτει από την αναφορά μας στο έργο των Σχολικών Συμβούλων είναι ότι δε γίνεται άμεση αναφορά στην συνεισφορά που θα μπορούσαν να έχουν στην οργάνωση προγραμμάτων προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών για την ανάπτυξη συμπράξεων σχολείων, δικτύων εκπαιδευτικών, κοινοτήτων μάθησης και πράξης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 93). Κάτι τέτοιο θα προϋπόθετε προτεραιότητα στο συμβουλευτικό - καθοδηγητικό του έργου σε αντιπαράβολή με τον εποπτικό - αξιολογικό του ρόλο στο σχολείο, καθώς και προτεραιότητα στην παιδαγωγική αξιολόγηση που είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την οποία ο εκπαιδευτικός μαθαίνει να εμπιστεύεται τα ένστικτά του, δημιουργεί ένα επαγγελματικό πλαίσιο - ερμηνεύει γεγονότα και λαμβάνει αποφάσεις. Ανάλογους προβληματισμούς βρίσκουμε και σε πολλές έρευνες. Οι Ανδρεαδάκης και Μαργόπουλος καταθέτουν τον προβληματισμό τους στο ερώτημά αν η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών αποτελεί διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης ή μηχανισμό επιλογής. Στα συμπεράσματα έρευνας με ερωτηματολόγιο, που πραγματοποίησαν σε 422 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονταν στην περιφέρεια της Κρήτης, αναφέρουν ότι «στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί θεωρήσουν ότι η αξιολόγηση του έργου τους αποτελεί ηχάνισ ό ανατροφοδότησης και βελτίωσης την αποδέ-

χονται. Αντιθέτως, αν θεωρήσουν ότι η αξιολόγησή τους διενεργείται ε τον παραδοσιακό τρόπο, αποτελώντας μηχανισμό ελέγχου ε στόχο να τι ωρήσει και να συσχετιστεί ε αποφάσεις που θα επηρεάσουν την επαγγελματική πορεία τους τότε την απορρίπτουν» (σ. 9), (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006). Επίσης, σημαντική είναι η έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 2641 εκπαιδευτικούς μόνιμους και αναπληρωτές, της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δάσκαλοι) που εργάζονται στα δημοτικά σχολεία της Κρήτης με γραπτό ερωτηματολόγιο, και συνεντεύξεις στο πλαίσιο σχετικής προέφρυνας. Αν εκπαιδευτικοί θεωρήσουν ότι η αξιολόγηση του έργου τους αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης την αποδέχονται. Αντιθέτως, αν εκλάβουν την αξιολόγηση του έργου τους ως μηχανισμό ελέγχου με στόχο να τιωρήσει και να συσχετιστεί με αποφάσεις που θα επηρεάσουν την επαγγελματική πορεία τους τότε δεν την αποδέχονται (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2005). Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και οι Φυριππή & Κρεμμυδιώτη τονίζοντας την αναγκαιότητα και τις προϋποθέσεις της συναίνεσης του εκπαιδευτικού στην αξιολόγησή του (Φυριππής & Κρεμμυδιώτη, 2005). Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2001), η βασική λειτουργία της αξιολόγησης είναι *παιδαγωγική* και αποσκοπεί στη διάγνωση των διδακτικών καταστάσεων και στην ανατροφοδότηση των ατόμων που ενέχονται σε αυτές. Το περιεχόμενο της αξιολόγησης πρέπει να βρίσκεται σε άμεση αντιστοίχιση με τους σκοπούς

και το περιεχόμενο της διδασκαλίας για να εξασφαλίζεται η εγκυρότητα της αξιολόγησης. Τα εργαλεία και τις διαδικασίες της αξιολόγησης πρέπει να τα διακρίνει η αντικειμενικότητα, η διακριτικότητα, η αξιοπιστία και η πρακτικότητα. Σημαντική είναι όμως και η θέση της *απολογιστικής αξιολόγησης*, μιας και βοηθά στον εντοπισμό των αποκλίσεων σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό, στην ανάδειξη των πιθανών εναλλακτικών λύσεων σε σχέση με αυτές που είχαν ακολουθηθεί και οι οποίες αξιολογήθηκαν ως ανεπαρκείς και γενικότερα σε ένα συνεχή «διάλογο» ανάμεσα στον αξιολογητή και τους συντελεστές του προγράμματος (Καραλής, 1999:128).

### **Οργάνωση Δικτύων Σχολείων**

Αν συμφωνούμε ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι τα ουσιαστικά κριτήρια για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και για τη σχολική βελτίωση, η ερώτηση είναι για ποια είδη μαθητικών αποτελεσμάτων, σκοπών και στόχων μπορούμε να μιλάμε στο πλαίσιο ανάπτυξης της σχολικής μονάδας (Bollen, 2005, Stoll, 1994) και για το αν τα σχέδια ανάπτυξης του σχολείου ευνοούν τις συνεργασίες (Hodgson, Broadhead & Dunford, 1994). Λαμβάνοντας υπόψη το ερώτημα που μόλις θέσαμε καθώς και τα πιο πάνω βασικά στοιχεία σχετικά με το έργο του Σχολικού Συμβούλου θα ήταν ενδιαφέρον να γίνει μια αναφορά σε οργάνωση δικτύου σχολείων έτσι όπως μπορεί να σχεδιαστεί, να οργανωθεί

και να αξιολογηθεί, με τίτλο «*Προχωρώ μπροστά με Υγεία και Χαρά*». Περιλαμβάνει τους πιο κάτω γενικούς άξονες με τα περιεχόμενά τους: Διαπροσωπικές Σχέσεις-Ψυχική Υγεία (Μαθαίνω ν' αναγνωρίζω και να διαχειρίζομαι τα συναισθήματά μου, Συνεργασία-Επικοινωνία, Γνωρίζω τον εαυτό μου και τους γύρω μου, Εγώ και οι άλλοι), Διατροφή -Κατανάλωση - Διατροφικές συνήθειες (Μεσογειακή Διατροφή - Υγεία - Μεταλλαγμένα τρόφιμα), Υγιεινή και Ασφάλεια (Υγιεινή και ασφάλεια των παιδιών στο χώρο του σχολείου και του σπιτιού). Στόχοι για τον βασικό άξονα των Διαπροσωπικών σχέσεων και της Ψυχικής Υγείας: Να δημιουργηθεί κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ικανό να βοηθήσει το παιδί να εκφράζεται ελεύθερα και δημιουργικά μέσα στην τάξη. Να μάθουν τα παιδιά τον εαυτό τους και να βιώσουν τη μοναδικότητά τους. Να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση και η υπευθυνότητα των μαθητών. Να μάθουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Να γνωρίσουν και να αποδεχτούν τη μοναδικότητα του άλλου. Να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση των μαθητών. Να αναπτύξουν δεξιότητες διαχείρισης του θυμού. Στόχοι για το βασικό άξονα της Διατροφής - Κατανάλωσης και των Διατροφικών συννηθειών: Να κατανοήσουν οι μαθητές την προέλευση των τροφών, την αξία τους και τις επιδράσεις στην υγεία. Ν' αναγνωρίζουν τη δύναμη της διαφήμισης στην κατανάλωση των τροφών και να αντιστέκονται αναπτύσσοντας κριτική σκέψη. Να αναπτύσσουν δεξιότητες, ώστε να επεξεργάζονται, να αξιολογούν τις πλη-

ροφορίες και να αποφεύγουν τους κινδύνους. Να γνωρίσουν την αξία της Μεσογειακής Διατροφής. Στόχοι για τον βασικό άξονα της Υγιεινής και Ασφάλειας: Να γνωρίσουν οι μαθητές ποια είναι τα επικίνδυνα σημεία μέσα στο σπίτι αλλά και στο σχολείο, που μπορεί να προκαλέσουν ατύχημα (γυμνά καλώδια, ακάλυπτες πρίζες, το σαπούνι στο μπάνιο, η σκάλα στο σπίτι, το γυαλιστερό πάτωμα κ.ά.). Να γνωρίσουν οι μαθητές ποια είναι τα επικίνδυνα σημεία μέσα στο σχολείο, που μπορεί να προκαλέσουν ατύχημα (τσουλήθρα σε κουπαστή σκάλας, ακατάλληλο και επικίνδυνο σύστημα πόσης νερού, επικίνδυνοι κάδοι απορριμμάτων και κίνδυνοι ατυχημάτων από πρόσκρουση σε παιχνίδια και «αστεία». Ως υποδειγματική μέθοδος πραγματοποίησης ενδείκνυται η μέθοδος project που αποτελεί μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο. Τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα κάτι όταν το βιώνουν, όταν έρχονται σ' επαφή με πραγματικές καταστάσεις (Frey, 2005). Περιεχόμενο του προγράμματος: α) *Φάση της προετοιμασίας*: Συγκεντρώσεις εκπαιδευτικών, ενημέρωση, ανταλλαγή απόψεων και ιδεών. Εντοπισμός αναγκών του προγράμματος. Εύρεση και επαφή με εμπλεκόμενους φορείς. Προγραμματισμός εργασιών και δράσεων για την ευαισθητοποίηση των ομάδων-στόχων. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Εξεύρεση του κατάλληλου βοηθητικού-υποστηρικτικού υλικού. Παιχνίδια επικοινωνίας - αυτοεκτίμησης, β) *Φάση της πραγματοποίησης*. Βιωματικές μέθοδοι προσέγγισης

του θέματος, παίξιμο ρόλων, δραματοποίηση, θεατρικό παιχνίδι (Μοναδικότητα: Βλέπω τον εαυτό μου στο κοιντό, συνεντεύξεις με το μαγικό μικρόφωνο, η μαργαρίτα του εαυτού μου. Αυτοεκτίμηση-Υπευθυνότητα: Η βεντάλια, Ο ταχυδρόμος, Συναισθήματα: Φάτσες σε πιατάκια, Αγάματα συναισθημάτων (με μουσική), Εκφράζω τα συναισθήματά μου με μουσική, Χαιρετίζω με διαφορετικά συναισθήματα. Ενσυναίσθηση: Καθρέπτης, Ομάδες στην αυλή με τον ήλιο και τη σκιά, άδεια καρτέκλα). Επισκέψεις. Αξιολόγηση – Ανατροφοδότηση. Δραστηριότητες των μαθητών: Ομαδικές εργασίες, σωματική έκφραση μέσω art-therapy. Δημιουργία ιστορίας. Επισκέψεις, καταγραφή εντυπώσεων, ανακοινώσεις. Κατασκευές, Αφίσσα. Όλες οι δραστηριότητες βασίστηκαν στην ισότιμη ανάθεση ενδιαφερόντων και εργασιών. Μέθοδοι αξιολόγησης του προγράμματος: Απ' τους συντονιστές του προγράμματος και από τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα εκπ/κές ειδικότητες αισθητικής αγωγής (Εσωτερική Αξιολόγηση- αυτοαξιολόγηση). Διαμορφωτική αξιολόγηση- ενδιάμεση μορφή αξιολόγησης- που μας δίνει τη δυνατότητα διορθωτικών παρεμβάσεων και τον εντοπισμό εκείνων των δραστηριοτήτων που βοηθούν στην επίτευξη στόχων. Τελική αξιολόγηση- Ερωτηματολόγιο - Μελέτη Περίπτωσης. Διάδοση των αποτελεσμάτων: Παραγωγή διδακτικού υλικού, διανομή εντύπων, δημοσίευση εντύπων σε τοπικές εφημερίδες, έκθεση φωτογραφίας, προβολή slides, κατασκευή video με τις δραστηριότητες των μαθητών.

Ενημέρωση της ιστοσελίδας των σχολείων. *Αναμενόμενα αποτελέσματα:* α) Για τους μαθητές: Τα παιδιά να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες για να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους. Θα εκτιμήσουν την αξία της καλής διατροφής, την αξία της φιλίας και των καλών διαπροσωπικών σχέσεων. β) Για τους εκπαιδευτικούς: Θα λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές αντίστοιχων μελλοντικών προγραμμάτων σε γειτονικά σχολεία. γ) Για την κοινότητα: Τα παιδιά σε πολλές περιπτώσεις μπορεί με τη συμπεριφορά και τη στάση τους σε καίρια θέματα να επηρεάσουν και τους γονείς τους, να γίνουν δηλαδή φορείς νέων ιδεών που οδηγούν σε σταδιακή αλλαγή της ίδιας της κοινωνίας. Αυτός άλλωστε μπορεί να είναι κι ο ρόλος ενός σχολείου ανοιχτού στην κοινωνία που όχι μόνο επηρεάζεται, αλλά και επηρεάζει αλλάζοντας κοινωνικά κατεστημένα και στερεότυπα. *Βιωσιμότητα των προγραμμάτων μετά τη λήξη τους:* Έκδοση βιβλίου με τις δραστηριότητες των παιδιών, έτσι ώστε να γίνει γνωστό το έργο των παιδιών. Μια καλή ιδέα θα ήταν να δίνονται τα αποτελέσματα του προγράμματος σε κάποιους διαδικτυακούς κόμβους (portals), όπως για παράδειγμα ο διαδικτυακός κόμβος της Πελοποννήσου, αλλά και να αναρτώνται στις ιστοσελίδες των σχολείων και των Σχολικών Συμβούλων. Θεωρούμε ότι η εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος μπορεί να προσφέρει στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, της σχολικής μονάδας, των μαθητών και να οικοδομήσει την επιθυμητή συνεργασία σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας.

***Σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία -  
Η συμμετοχή των Οργανισμών  
Τοπικής Αυτοδιοίκησης,  
Συλλόγων Γονέων, πολιτιστικών  
και επιστημονικών συλλόγων***

Τα ζητήματα συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα έχουν ιδιαίτερη σημασία, καθώς για τα ελληνικά δεδομένα το άνοιγμα της τάξης και του σχολείου στον έξω κόσμο, παρότι αναγκαίο, σπανίζει ως φαινόμενο. Συνδέεται, βέβαια, και με το θεσμικό πλαίσιο, την εκπαιδευτική δομή και ιεραρχία, το πλαίσιο διοικητικής λειτουργίας στη σχολική μονάδα, τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών. Επίσης, με την ανάπτυξη και αξιοποίηση δραστηριοτήτων του σχολείου. Για τη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια αναφέρονται οι διαδικασίες που δίνουν την ευκαιρία στους γονείς να αναμειγνύονται με τα ζητήματα του σχολείου διαδραματίζοντας πολλούς ρόλους, από απλοί θεατές σε σχολικές δραστηριότητες ή εκδηλώσεις (Davies & Johnsosn, 1996), ως ενεργοί παράγοντες στη διοίκηση και στη λήψη αποφάσεων. Με αυτό τον τρόπο δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες ώστε οι γονείς να συμβάλουν θετικά στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου προς όφελος των παιδιών (Συμεού, 2002). Σε συγκριτική μελέτη των απόψεων 228 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Ρόδο το Δεκέμβριο του 2011, επισημάνθηκε ότι οι γονείς θα πρέπει να διαδραματίσουν έναν πιο ουσιαστικό και ενεργό ρόλο, ώστε να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι, σημαντικοί και

ισότιμοι συνεργάτες του σχολείου. Αλλά και οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να αναπτύξουν στενές και ουσιαστικές σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας με την οικογένεια, στοχεύοντας από κοινού στη σχολική επιτυχία και εξέλιξη των μαθητών (Καίλα, Μόγιας & Παπαβασιλείου, 2013).

Αν ο σκοπός του σχολείου είναι να προετοιμάσει τον μαθητή για τη ζωή και τις απαιτήσεις της κοινωνίας διαμέσου της χειραφέτησης και του δικαιώματος αυτοδιάθεσης, ευθύνης και συμμετοχής στις αποφάσεις, τότε πρέπει οπωσδήποτε το βασικό μοντέλο της αυτοδιάθεσης και συμμετοχής να δοκιμαστεί συνειδητά σε διαδικαστικές αποφάσεις μέσα στο σχολείο. Ετούτη όμως η παιδαγωγική ιδέα και το αίτημα της σύνθετης μάθησης και ανατροφής για μια ανάπτυξη της προσωπικότητας, της δημιουργικότητας και της καλλιέργειας της αυτοπεποίθησης, της ευθύνης και της ανθρώπινης αλληλεγγύης θα μπορούσε να βοηθήσει παραγωγικότερα και τα ελληνόπουλα στις ευρωπαϊκές κοινωνίες που επιθυμούμε να ζούμε και να εργαζόμαστε εξελισσόμενοι, χρήσιμοι δημιουργικά και παραγωγικά.

Προς αυτή την κατεύθυνση σημαντική εμπειρία μπορεί να αποτελέσει η δημιουργία δικτύου σχολείων με θέμα: «Προσφορά αίματος, προσφορά ζωής και ελπίδας». Στόχοι – σκοποί του προγράμματος ήταν: Να γίνει αντιληπτή από τους μαθητές η αναγκαιότητα και η αξία της εθελοντικής προσφοράς αίματος και ως αποτέλεσμα να ενημερώσουν το περιβάλλον τους σχετικά. Να μάθουν ότι ο εθελοντισμός εκτός από την κάλυψη αναγκών προσφέρει χαρά.

Να γνωρίσουν το κυκλοφορικό σύστημα, τις λειτουργίες του, τις υγιεινές συνήθειες που το προστατεύουν, αλλά και τις συνέπειες των βλαβερών συνηθειών. Να εγκαταλείψουν τις προκαταλήψεις και τις λανθασμένες πεποιθήσεις τις δικές τους και της οικογένειάς τους σχετικά με την αιμοδοσία. Να αναπτύξουν επιχειρηματολογία υπέρ της εθελοντικής αιμοδοσίας και μέσα από αυτή, υπευθυνότητα και ενσυναίσθηση, στοιχεία που θα δημιουργήσουν ισχυρούς και άρρηκτους μελλοντικούς δεσμούς μεταξύ των παιδιών. Να απομωώσουν αρχές και αξίες, που θα τους γίνουν ευχάριστο και ενδιαφέρον βίωμα, θα επηρεάσουν τη ζωή τους στο μέλλον και θα τα βοηθήσουν να διαμορφώσουν συνειδητή στάση ζωής. Κριτήρια επιλογής του θέματος ήταν: Η πρωτοτυπία του θέματος, αφού μπορεί να υλοποιηθεί για πρώτη φορά στο σχολείο. Τα ενδιαφέροντα των μαθητών για θέματα κοινωνικού περιεχομένου και τα βιώματά τους. Η έλλειψη εθελοντικής προσφοράς αίματος στη χώρα μας και η συχνότητα των τροχαίων ατυχημάτων. (Αξιοποίηση σχετικού άρθρου από το διαδίκτυο). Για πρώτη φορά δημιουργία δικτύου δέκα Δημοτικών Σχολείων με θέμα την Αιμοδοσία και σε πολλά σχολεία πραγματοποίηση ημερών Εθελοντικής Αιμοδοσίας για τους γονείς και τους δασκάλους. Μπορεί να είναι το αποτέλεσμα μιας συνεργασίας που ξεπερνά τις προσδοκίες όλων όσων συμμετείχαν. Επί πλέον είναι σημαντικό να προκύψει η διαβεβαίωση των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων και των Διδασκόντων ότι κάθε χρόνο θα επαναλαμβάνονται οι αιμοδοσίες στα

σχολεία τους, χαρακτηρίζοντας το μήνα που αιμοδοτήσαν ως μήνα αιμοδοσίας του κάθε σχολείου αντίστοιχα. Αυτό θα μας κάνει να ζητήσουμε απ' όλα τα σχολεία να πάρουν μέρος στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για το Αίμα και την Εθελοντική μη Αμειβόμενη Αιμοδοσία, υλικό. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη λειτουργία του δικτύου, όπως επισημαίνουν και οι Κατσαρού & Δεδούλη (2008), ήταν η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στους συμμετέχοντες και η αποφυγή κυριαρχίας του ιεραρχικά η θεσμικά ισχυρότερου επί των άλλων.

Βέβαια στην πορεία του προγράμματος χρειάζονται να γίνουν τροποποιήσεις στον αρχικό σχεδιασμό προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα υλοποίησης και η αποτελεσματικότητα του προγράμματος (διαμορφωτική αξιολόγηση), όπως για παράδειγμα σχετικά με το ρόλο των συνεργατών (γονείς, αιμοδότες, εμπλεκόμενοι φορείς), το συντονισμό των παρεμβάσεων τους και την κοινοποίηση των ενεργειών που προέκυψαν μέσα από τις συζητήσεις μαζί τους και τις ενδιάμεσες εκθέσεις/παρατηρήσεις. Τέλος θα πρέπει να τεθεί το ερώτημα κατά πόσο αποτελεσματικό ήταν το πρόγραμμα; Αξίζει να συνεχιστεί ή και να επεκταθεί; (απολογιστική αξιολόγηση).

### ***Ανάγκες που χρήζουν βοήθειας και εφαρμογής της Συμβουλευτικής στα σχολεία***

Ο Σχολικός Σύμβουλος στα πλαίσια των καθηκόντων του είναι βασικό να

οργανώνει συγκεντρώσεις γονέων και κηδεμόνων, για την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τα προβλήματα αγωγής, μάθησης, συμπεριφοράς των μαθητών. Σήμερα είναι πολλές οι ανάγκες των μαθητών/τριών στο σχολείο για βοήθεια και στήριξη. Προβλήματα σχετικά με τη μαθητική διαρροή, τη χρήση διαδικτύου, τη θυματοποίηση και την παιδική κακοποίηση παραωλύουν την ομαλή λειτουργία του ατόμου και του σχολείου. Εάν τα προβλήματα αυτά δεν αντιμετωπισθούν στη βάση τους, στη ρίζα τους, όπως είναι το Σχολείο, καθώς αυξάνονται και γιγαντώνονται, κινδυνεύουν να πάρουν τη μορφή μάστιγας, εάν ήδη δε συμβαίνει αυτό με μερικά από τα προαναφερθέντα προβλήματα. Ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει προβλήματα μαθησιακών δυσκολιών διαφόρων μορφών. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι στα σχολεία σήμερα δεν προβλέπονται θέσεις ψυχολόγων και υπηρεσιών συμβουλευτικής στήριξης, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που κυρίως καλούνται να έχουν ρόλο συμβούλου στα προβλήματα που απασχολούν τους γονείς. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε συνολικά 152 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε σχολεία της περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας, τα αποτελέσματα έδειξαν την ανάγκη για περαιτέρω ενίσχυση της επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών με σκοπό την καλύτερη υποστήριξη όλων των

μαθητών (Δημάκος & Κοτοπούλης, 2010:297-305).

### *Τελικά Σχόλια*

Ο συμβουλευτικός – καθοδηγητικός ρόλος του Σχολικού Συμβούλου θα πρέπει να είναι κυρίαρχος σήμερα διευκολύνοντας την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική πράξη. Ο Σχολικός Σύμβουλος θα πρέπει, μέσα από τον ηγετικό του ρόλο, να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στη συνεργασία με τους κοινωνικούς φορείς για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Αυτός του ο ρόλος σε αντίθεση με τον παραδοσιακό – αξιολογικό του ρόλο μπορεί να βοηθήσει στην κάλυψη των αναπτυξιακών αναγκών των εκπαιδευτικών, όπως η ανάγκη ενίσχυσης της θετικής αυτοαντίληψης, η ανάγκη άντλησης ικανοποίησης από το εκπαιδευτικό έργο, η ανάγκη ανάπτυξης της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών, η ανάγκη ανανέωσης της διδακτικής πράξης – πειραματισμού και δοκιμής νέων προσεγγίσεων στην τάξη (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:80,81). Ο εκπαιδευτικός έχει ανάγκη ενίσχυσης του παιδαγωγικού – διδακταλικού του ρόλου και της επαγγελματικής – προσωπικής και κοινωνικής του ανάπτυξης (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2011) και σε αυτό μπορεί να βοηθήσει με το θεσμικό του συμβουλευτικό ρόλο ο Σχολικός Σύμβουλος.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bollen, R., (2005). School Effectiveness and school improvement. The intellectual and policy context. In: Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L. & lagerweij, N. (Επιμ.), *Making Good Schools. Linking School Effectiveness and school improvement*, (p. 1-20). USA & Canada: Routledge
- Davis, D & Johnsson V.R. (1996). Crossing boundaries: An introduction. *International Journal of Educational Research*, 25, 3-7
- Frey, K. (2005). Η μέθοδος Project. Αθήνα, Αφ. Κυριακίδη.
- Hodgson, J., Broadhead, P., Dunford, J. (1996). School development planning: a place for partnership? In: Hopkins, D. & Reynolds, D. (Επιμ.), *Development Planning for School Improvement*, (p. 116-128). London: Cassell
- Stoll, L. (1994). School Effectiveness and school improvements: A meeting of two minds. In: Hopkins, D. & Reynolds, D. (Επιμ.), *Development Planning for School Improvement*, (p. 129-140). London: Cassell
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Καδιανάκη, Μ. (2011). Εμπειρική προσέγγιση στην επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.734-745). Αθήνα: Πεδίο
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ. (2006). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής; Στο: 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο «Κριτική, Δημοκρατική, Διαλεκτική στην εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη» (σελ. 3). Αθήνα: 13-14 Μαΐου 2006.
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ. (2005). Σχολικός σύμβουλος και διευθυντής σχολείου ως φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών: εμπειρική έρευνα σε εκπαιδευτικούς α/θμιας. Στο: 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: Διοίκηση Εκπαίδευσης και Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων. Άρτα: 2- 4 Δεκεμβρίου 2005.
- Δημάκιος, Ι., & Κοτοπούλης, Ν. (2010). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη συμβουλευτική γονέων μαθητών σε μαθησιακές δυσκολίες. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 90-91, 297-305
- Καΐλα, Μ., Μόγιας, Α. & Παπαβασιλείου, Β. (Επιμ.). (2013). Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Προβλήματα και προβληματισμοί σε εποχές κρίσης. Αθήνα: Διάδραση
- Καραλής, Θ. (1999). Τυπολογίες και Μοντέλα Αξιολόγησης. Στο Α. Κόκκος (Επιμ. Τόμου), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Τόμ. Γ. Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης. Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). Η Σχολική Τάξη. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Πασαργής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία, από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Συμεών, Α. (2002). Εμπλοκή των γονιών στο σχολείο: Η προοπτική των Διευθυντών Δημοτικής Εκπαίδευσης. Στο: Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 1, 263-273
- ΦΕΚ 1340/16-10-2002 και άρθρο 8 παρ. 4 του Ν. 2525/97. Αρμοδιότητες Σχολικών Συμβούλων
- Φυρκαπής, Ε. & Κρεμμυδιώτη, Γ. (2005). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα και οι προϋποθέσεις της συναινεσής του (2005). Στο: 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: Διοίκηση Εκπαίδευσης και Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων. Άρτα: 2- 4 Δεκεμβρίου 2005.

*Αντώνης Γαλανόπουλος\*, Γιώργος Μαρτινίδης\*\*, Φανή Τράικου\*\*\**

### **Η ΥΠΟΧΩΡΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΑΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΚΡΙΣΗΣ**

Ο αγώνας των γυναικών για ίσα εργασιακά δικαιώματα με τους άντρες μετράει αιώνες. Παρά τη νομική κατοχύρωση των γυναικείων δικαιωμάτων απ' τις χώρες του δυτικού κόσμου κατά τις τελευταίες δεκαετίες, ο εργασιακός αγώνας των γυναικών συνεχίζεται μέχρι σήμερα καθώς μετά την παγκόσμια κρίση του 2008 παρατηρείται μία τάση θηλυκοποίησης της φτώχειας. Πρόσφατες έρευνες σε Ευρώπη και ΗΠΑ καταδεικνύουν μεταξύ άλλων τα υψηλά ποσοστά ανεργίας των γυναικών, τα σημαντικά μικρότερα εισοδήματά τους σε σχέση με αυτά των αντρών, την έντονη απουσία των γυναικών από συγκεκριμένους επαγγελματικούς κλάδους, τις πενιχρές συντάξεις τους, την μηδαμινή κοινωνική προστασία που λαμβάνουν.

**Λέξεις-κλειδιά:** γυναίκες, εργασιακά δικαιώματα, οικονομική κρίση, ανεργία

Το 1857, οι εργάτριες κλωστοϋφαντουργίας της Νέας Υόρκης προχώρησαν σε πορείες διαμαρτυρίας διεκδικώντας ίσα εργασιακά δικαιώματα με τους άντρες συναδέλφους τους. Το 1910, η Κλάρα Τσέτκιν, εκπρόσωπος του γυναικείου εργατικού κόμματος, πρότεινε να καθιερωθεί η 8η Μαρτίου, ως Παγκόσμια Ημέρα της Γυναίκας, με σκοπό την τόνωση της αλληλεγγύης των γυναικών σε όλο τον κόσμο και τη συνέχιση του αγώνα τους για τη διεκδίκηση

καλύτερων εργασιακών δικαιωμάτων. Το 1977, ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών καθιέρωσε την 8η Μαρτίου ως Ημέρα για τα Δικαιώματα της Γυναίκας και τη Διεθνή Ειρήνη. Σήμερα, ο αγώνας των γυναικών σε παγκόσμιο επίπεδο, για ίσα εργασιακά δικαιώματα με τους άντρες, συνεχίζεται (Gaughen, 2003).

Στις σημερινές συνθήκες κρίσης όπου αυτοδιοργανώνεται το πλέγμα των εργασιακών σχέσεων, φαίνεται ότι οι

\* Ο Α.Γ. είναι απόφοιτος Ψυχολογίας (ΑΠΘ) και κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου με ειδίκευση στη Πολιτική Θεωρία και Φιλοσοφία. Επικοινωνία: antonisgal@gmail.com

\*\* Ο Γ.Μ. είναι ψυχολόγος, συγγραφέας και υποψήφιος διδάκτορας στο ΑΠΘ. Επικοινωνία: gmartinidis@gmail.com

\*\*\* Η Φ.Τ. είναι ψυχολόγος και κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου με ειδίκευση στη Ψυχολογία της Υγείας και την Κοινωνική Ψυχολογία. Επικοινωνία: fani.traikou@gmail.com

γυναίκες πλήττονται περισσότερο από τον γενικό πληθυσμό. Η πορεία προς την ισότητα των φύλων σημειώνει βήματα προς τα πίσω. Η τρέχουσα οικονομική κρίση που έχει προσβάλει την Ελλάδα και οι συνέπειές της για την ελληνική κοινωνία αποτελούν ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα.

Συγκεκριμένα, παρατηρείται μία τάση για θηλυκοποίηση της φτώχειας. Οι γυναίκες είναι η κοινωνική ομάδα που βρίσκεται σε ολόένα και μεγαλύτερο κίνδυνο να βρεθεί σε καταστάσεις φτώχειας. Πρόκειται για ένα φαινόμενο που επηρεάζει και τις αναπτυσσόμενες χώρες, ενώ συνολικά στον πλανήτη, οι γυναίκες κάνουν τα δύο τρίτα της δουλειάς, λαμβάνουν το ένα δέκατο του εισοδήματος και κατέχουν το ένα εκατοστό των παραγωγικών μέσων. Ακόμη και στις ΗΠΑ, η φτωχότερη κοινωνική ομάδα είναι οι γυναίκες που φροντίζουν μόνες τους τα παιδιά τους. Και σε φτωχότερες χώρες, όμως, οι στρατηγικές δανεισμού από οργανισμούς όπως η Παγκόσμια Τράπεζα ή το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο συντέλεσαν περισσότερο στο να οξυνθεί παρά να αμβλυνθεί η ανισότητα μεταξύ των φύλων, και να χειροτερεύσει η θέση των γυναικών και των μητέρων. Η φτώχεια, τα οικονομικά ζητήματα και τα δικαιώματα των γυναικών είναι αλληλένδετα ζητήματα, οπότε η αντιμετώπιση του ενός προβλήματος μπορεί να οδηγήσει στην βελτίωση των υπολοίπων (Shah, 2010).

Η παγκόσμια οικονομική κρίση του 2008 αλλά και τα σχέδια οικονομικής ανάκαμψης σε περιφερειακό, εθνικό και διεθνές επίπεδο αποτυγχάνουν να

αναγνωρίσουν, να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν την επιρροή του παράγοντα του φύλου στην οικονομική κρίση. Ο γυναικείος πληθυσμός αποτελεί πλέον μια μεγάλη (και μάλλον ελάχιστα αναγνωρισμένη) δύναμη για την οικονομική ανάκαμψη και ανάπτυξη όλων των πληγεισών οικονομιών. Ο άνευ προηγουμένου αριθμός των γυναικών που μπαίνουν στην αγορά εργασίας παγκοσμίως σημαίνει ότι συνεισφέρουν στα εισοδήματα των οικογενειών τους πολύ περισσότερο από πριν. Αρα, αν οι δουλειές τους πληγούν από την οικονομική κρίση, οι συνέπειες θα είναι οδυνηρές τόσο για τις ίδιες τις γυναίκες όσο και για ολόκληρη την οικογένειά τους (Buchichio & Hamed, 2010).

Η σχετική ανασκόπηση της Νίνα-Παζαρλή (2012), πρόσφατες έρευνες και στατιστικές σε ευρωπαϊκό επίπεδο αποδεικνύουν ότι η ισότητα των φύλων στην αγορά εργασίας δεν έχει επιτευχθεί παρά τη νομική κατοχύρωση των δικαιωμάτων των γυναικών και τις πολιτικές και δράσεις για την καταπολέμηση των διακρίσεων που έχουν υιοθετηθεί από τα κράτη- μέλη. Η έμφυλη ανισότητα αποτυπώνεται σύμφωνα με την έρευνα της INE/ΓΣΕΕ στη μικρότερη συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας, τη συγκέντρωσή τους σε ορισμένους επαγγελματικούς κλάδους και την απουσία ή την υποεκπροσώπηση τους σε άλλους, το χάσμα των αμοιβών ανδρών και γυναικών, τα μεγάλα ποσοστά ανεργίας των γυναικών και τη μεγάλη παρουσία τους σε επαγγέλματα ευέλικτων μορφών απασχόλησης (π.χ. μερική απασχόληση, κατ'

οίκον εργασία, προσωρινή ή εποχιακή απασχόληση), τη μη κάλυψη τους από συλλογικές συμβάσεις, την έλλειψη ευκαιριών απασχόλησης, την αδυναμία εναρμόνισης επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής, τις περιορισμένες δυνατότητες για επαγγελματική εξέλιξη καθώς και τη μειωμένη συμμετοχή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και παρουσία τους σε θέσεις ευθύνης.

Το 2011 σε έκθεση του το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο κατέληξε μεταξύ άλλων στα παρακάτω συμπεράσματα: (1) Τουλάχιστον 18% του ευρωπαϊκού γυναικείου πληθυσμού αμείβεται με λιγότερα χρήματα από τους άντρες, ενώ σε συγκεκριμένο κράτος μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το ποσοστό αυτό φτάνει στο 30%. (2) 17% των Ευρωπαίων γυναικών ζει κάτω από το όριο της φτώχειας. (3) Σχεδόν σε όλα τα κράτη της Ευρώπης, το ποσοστό ανεργίας των γυναικών παραμένει συστηματικά υψηλότερο σε σχέση με αυτό των ανδρών, ενώ η μακροχρόνια ανεργία πλήττει περισσότερο τις γυναίκες. (4) Η αμοιβή των γυναικών είναι μικρότερη από αυτήν των ανδρών, για ίδια και ίσης αξίας εργασία. Η διαφορά στις αμοιβές είναι μεγαλύτερη στον ιδιωτικό (25%) απ' ό,τι στο δημόσιο τομέα (9%).

Και πριν την κρίση, η οικονομική θέση των γυναικών στην Ελλάδα όπως και στον υπόλοιπο κόσμο δεν ήταν ούτως ή άλλως ίση με αυτή των ανδρών. Υπήρχαν διαφοροποιημένες αγορές εργασίας για τα δύο φύλα, σημαντικές διαφορές υπέρ των ανδρών στους μισθούς, και μεγαλύτερη συγγένερωση των γυ-

ναικών σε εργασίες μερικής απασχόλησης ή ανεπίσημες εργασίες με μικρότερους μισθούς και μικρότερη κοινωνική κάλυψη. Επομένως, οι γυναίκες βρίσκονταν εκ προοιμίου σε μειονεκτική θέση για να αντιμετωπίσουν τις συνέπειες της κρίσης.

Επιπροσθέτως, η ανεργία των γυναικών αναμένεται να ανεβεί δυσανάλογα με τις μειώσεις στον προϋπολογισμό του δημόσιου τομέα, καθώς οι γυναίκες αποτελούν τον κύριο όγκο των εργαζομένων στις δημόσιες υπηρεσίες, μια που απαρτίζουν τα δύο τρίτα των εργαζομένων στους τομείς της υγείας, της εκπαίδευσης και της κοινωνικής φροντίδας. (Βούλγαρης & Κόλιου, 2003). Υπό αυτές τις συνθήκες, η κυβέρνηση θα όφειλε να λάβει υπ' όψιν την επιρροή του φύλου στις περικοπές του δημόσιου προϋπολογισμού προτού γίνουν οι συγκεκριμένες περικοπές. Ταυτόχρονα, ο περιορισμός των παροχών κοινωνικής πρόνοιας προς τα ευάλωτα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα σημαίνει ότι οι συγκεκριμένες ευθύνες θα μεταφερθούν στις γυναίκες των οικογενειών, οι οποίες έτσι θα έχουν λιγότερη ελευθερία να συμμετάσχουν σε άλλους τομείς της δημόσιας ζωής.

Ένας άλλος κρίσιμος τομέας στον οποίο απειλούνται τα γυναικεία δικαιώματα και η ισότητα των φύλων στις αναπλεγμένες κοινωνίες είναι αυτός της κοινωνικής ασφάλειας και της κοινωνικής προστασίας. Χωρίς δημόσια υποστήριξη με την μορφή αδειών, επιδομάτων και υψηλής ποιότητας υπηρεσιών φροντίδας παιδιών, οι νέες μητέρες μπορεί να αναγκαστούν να εγκαταλείψουν τις δουλειές τους ή να θέσουν την υγεία

τους και αυτή των παιδιών τους σε κίνδυνο. (Shea, 2001).

Στην Ελλάδα, οι διάφορες μεταρρυθμίσεις του ασφαλιστικού συστήματος τις τελευταίες δεκαετίες επέφεραν μία θεωρητική και μόνο ισότητα μεταξύ των φύλων (Καραμεσίνη, 2002. Κυριακίδης, 2011). Το ελληνικό σύστημα συνταξιοδότησης είχε ως στόχο την προστασία των γυναικών ως εξαρτώμενων μελών της οικογένειας του συζύγου σε περίπτωση που οι ίδιες δεν εργάζονται και δεν έχουν δικαίωμα σύνταξης. Ωστόσο οι συγκεκριμένες συντάξεις είναι υπερβολικά χαμηλές, και στις περισσότερες περιπτώσεις βρίσκονται κάτω από το όριο της φτώχειας. Ακόμη, τα χαμηλότερα όρια στην ηλικία συνταξιοδότησης για τις γυναίκες κατηγορούνται ότι παραβιάζουν την ισότητα των φύλων. Στην πραγματικότητα, όσο οι γυναίκες συνεχίζουν να επωμίζονται την μερίδα του λέοντος στην απλήρωτη οικιακή εργασία και φροντίδα των παιδιών, τα συγκεκριμένα όρια είναι λογικό να διαφοροποιούνται (Δούρου, 2011). Οι αλλαγές στην αγορά εργασίας τις τελευταίες δεκαετίες και η προαναφερθείσα αυξανόμενη απασχόληση των γυναικών με την μερική απασχόληση και την άτυπη απασχόληση αναμένεται να επιδράσουν αρνητικά, σε συνδυασμό με την κρίση ασφαλώς, στα συνταξιοδοτικά δικαιώματα και το ύψος των συντάξεων όσων γυναικών μπήκαν στην αγορά εργασίας σε αυτό το διάστημα, παρά το γεγονός ότι κατά κανόνα απασχολούνται περισσότερο από τις προηγούμενες γενιές. Γενικά αναμένεται ότι οι νεότερες γενιές των γυναικών κινδυνεύουν πολύ σοβαρά να λαμβάνουν σαφώς

χαμηλότερες συντάξεις από τις παλαιότερες, παρά την μεγαλύτερη προσήλωσή τους στην αμειβόμενη εργασία (Τζανετάκος, 2011).

Επιπλέον, η απασχόληση των γυναικών ανακάμπτει πιο αργά και πιο δύσκολα από αυτή των ανδρών σε περιόδους κρίσης, και ο κίνδυνος μη επαναπροσλήψης για όσους καθίστανται άνεργοι είναι μεγαλύτερος για τις γυναίκες απ' ότι για τους άνδρες. Συνεπώς, οι γυναίκες είναι και πιο ευάλωτες στην φτώχεια απ' ότι οι άνδρες. Τα ελληνικά στοιχεία δείχνουν ότι οι γυναίκες έχουν ποσοστό κινδύνου φτώχειας 17% έναντι 15% για τους άνδρες, ενώ μετά την συνταξιοδότηση τα ποσοστά αυτά γίνονται 22% και 17% (Ο Φιλελεύθερος, 2011).

Για τις Ελληνίδες, η οικονομική κρίση δίνει ένα επιπλέον πλήγμα σε μια ήδη βεβαρυμμένη κατάσταση. Οι ανισότητες τις οποίες ούτως ή άλλως αντιμετώπιζαν σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους ήταν μεγαλύτερες από τις αντίστοιχες στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Με βάση στοιχεία του δευτέρου τριμήνου του 2012 της ΕΛ.ΣΤΑΤ., η γυναικεία ανεργία φτάνει το 27,5%. Το πρόβλημα πλήττει κυρίως τις νεότερες ηλικίες που μπήκαν πρόσφατα στην αγορά εργασίας, αφού για τις ηλικίες 20-24 το ποσοστό φτάνει στο 60% και για τις ηλικίες 25-29 το 38,9%. (Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, 2012). Το πρόβλημα προκύπτει τόσο στον δημόσιο τομέα, όπου λόγω του μέτρου της εφεδρείας, των συγχωνεύσεων, της κατάργησης και της ιδιωτικοποίησης δημόσιων φορέων οι γυναίκες χάνουν τις δουλειές τους,

όσο και στον ιδιωτικό, όπου οι γυναίκες δέχονται μειώσεις στους μισθούς τους ή απολύονται (Δούρου, 2011). Χαρακτηριστικό είναι επίσης πως το 41,8% των γυναικών στην Ελλάδα είναι οικονομικά μη ενεργές (Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, 2012).

Το ζήτημα αποκτά και μία τρομακτική δημογραφική διάσταση. Πλέον οι γυναίκες στην Ελλάδα καθυστερούν ή αποκλείουν την γέννηση ενός παιδιού, γιατί τις φοβίζει η κρίση, η αυξανόμενη ανεργία, η επισφάλεια της απασχόλησης και η κατακόρυφη πτώση των αμοιβών. Πριν από την κρίση σημειώνονταν περίπου 110.000 γεννήσεις τον χρόνο, ενώ το 2011 ο αριθμός αυτός έπεσε στις 85.000. Όλες αυτές οι συνθήκες αβεβαιότητας και αυξημένου άγχους έχουν αρνητικά συχνά κι ως αποτέλεσμα την όξυνση των σχέσεων μεταξύ των συχνά άνεργων συντρόφων, ή σε ακραίες περιπτώσεις ακόμη και κακοποιήσεις, οι οποίες μάλιστα αντιμετωπίζονται με μεγαλύτερη ανοχή λόγω των οικονομικών προβλημάτων (Δούρου, 2011).

Παρόλο που η ΕΕ δίνει διαχρονικά προτεραιότητα σε πολιτικές ισότητας φύλων, η κρίση δημιουργεί σοβαρές ανησυχίες για την πορεία αυτών των πολιτικών. Υπάρχει κίνδυνος υποβάθμισης των πολιτικών ισότητας ή μείωσης των προϋπολογισμών που διατίθενται σε αυτές. (Κυριακίδης, 2011). Μάλιστα, σκοπός πρέπει να είναι η ισότητα να μην θεωρηθεί μέρος του προβλήματος αλλά μέρος της πιθανής λύσης του (Ο Φιλελεύθερος, 2011). Οι γυναίκες σε όλο τον κόσμο καλούνται να φέρουν δυσανάλογο φορτίο του συνολικού βάρους της κρίσης, δυσχεραίνοντας ακόμη περισσότερο την θέση τους η οποία ούτως ή άλλως απείχε πολύ από την πλήρη ισότητα. Το ίδιο ισχύει και για τις Ελληνίδες, οι οποίες βλέπουν τα εργασιακά τους δικαιώματα να καταργούνται και να καταπατώνται. Τέλος, μέσα στις ταραγμένες συνθήκες τις κρίσης, η κοινωνία δείχνει μια συγκλονιστική ανοχή απέναντι σε αυτή την καταπάτηση.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βούλγαρης, Θ. & Κόλιου, Κ. (2003). Τα δικαιώματα των γυναικών. Εφημερίδα Το Βήμα, 19 Ιανουαρίου 2003.
- Buchichio, E. & Hamed, A. (2010). Gender in times of crisis: new development paradigm needed. *Social Watch Working Group*, 6, 17-20.
- Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, (2012). [Απασχόληση/Ανεργία – Μισθοί] Πίνακας Απασχόλησης κατά φύλο 2012 Β' - ΣΥΝΟΛΟ ΧΩΡΑΣ (Συμμετοχή στο Εργατικό Δυναμικό, Ποσοστό Απασχόλησης, Ποσοστό Ανεργίας, Οικονομικά μη ενεργοί/ές). Ανακτήθηκε 12/10/2012. Διαθέσιμο: <http://www.isotita.gr/index.php?module=search&q=%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1&theme=print>
- Δούρου, Ρ. (2011). Οι γυναίκες στην δύνη της κρίσης. Εφημερίδα Ελευθεροτυπία, 30

- Νοεμβρίου 2011. Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2011). Εκατό χρόνια δικαιώματα γυναικών: Ο αγώνας συνεχίζεται. Ανακτήθηκε: 3/8/2012. Διαθέσιμο: <http://www.europarl.europa.eu/news/el/pressroom/content/20110308IPR15024/html-Εκατό-χρόνια-δικαιώματα-γυναικών-Ο-αγώνας-συνεχίζεται>
- Gaughen, S. (2003). *Women's rights*. New York: Greenhaven Press.
- Καραμεσίνη, Μ. (2002). Η διάσταση του φύλου στη μεταρρύθμιση των συνταξιοδοτικών συστημάτων: η Ελληνική περίπτωση. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 108-109, 3-32.
- Κυριακίδης, Α. (2011). Τα ανθρώπινα δικαιώματα στην κρίση. Εφημερίδα Ελευθεροτυπία, 19 Δεκεμβρίου 2011.
- Νίνα-Παζαρχή, Ε. (2012). Φύλο και εργασία. ΘΕ.ΦΥΛ.ΙΣ. Πύλη του Πανεπιστημίου Αθηνών για Θέματα Φύλου και Ισότητας. Ανακτήθηκε στις 3 Σεπτεμβρίου 2012 από: <http://www.thefylis.uoa.gr/fylopedia/index.php>
- Ο Φιλελεύθερος (2011). Η οικονομική κρίση αναμένεται να πλήξει περισσότερο τις γυναίκες. Εφημερίδα Ο Φιλελεύθερος, 18 Νοεμβρίου 2011.
- Shah, A. (2010). Global issues: Women's rights. Retrieved, January 3, 2011 from: <http://www.globalissues.org/article/166/womens-rights>
- Shea, M. (2001). The European Union, in: L. Walter (Ed.), *Women's rights, a global view*. London: Greenwood Publishing group.
- Τζενετάκος, Π. (2011). Η κατάργηση της ισότητας των φύλων με φόντο την οικονομική κρίση. Εφημερίδα Ελευθεροτυπία, 8 Δεκεμβρίου 2011.

*Στυλιανή Γεωργίου\*, Δημήτριος Χατζημιχαήλ\*\*,  
Κανέλλα Χατζημιχαήλ\*\*\**

### **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΣΕΠ ΜΕ ΘΕΜΑ ΤΙΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ – ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ**

Το εκπαιδευτικό αυτό εργαλείο έχει την μορφή παιχνιδιού (καρτέλες), και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς, ως εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία προσέγγισης των μαθητών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο ΣΕΠ. Μέσα από την εφαρμογή αυτού του εργαλείου-παιχνιδιού οι μαθητές συμμετέχουν στην διαδικασία διερεύνησης των κατάλληλων ικανοτήτων – δεξιοτήτων που απαιτούνται για την άσκηση των επαγγελματιών, με σκοπό να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους, ώστε να ολοκληρώσουν τους στόχους τους, να είναι δημιουργικοί και να καταβάλλουν το μέγιστο δυνατό των ικανοτήτων τους. Οι τρόποι εφαρμογής του

είναι πολλοί. Ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να φτιάξει και να επιλέξει αυτόν που του ταιριάζει, όπως επίσης να παροτρύνει τους μαθητές να φτιάξουν τις δικές τους καρτέλες και τον δικό τους τρόπο «παιχνιδιού». Πρώτος τρόπος εφαρμογής: τα παιδιά κάθονται σε κύκλο χωρίς θρανία ανάμεσά τους. Ο εκπαιδευτικός μοιράζει από μία κάρτα σε κάθε ένα μαθητή/τρια. Αν περυσσεύουν μοιράζει και δεύτερη στα παιδιά. Επιλέγουν ένα επάγγελμα που θέλουν να ασχοληθούν και το γράφουν στον πίνακα. Κάθε ένα παιδί παρουσιάζει την κάρτα που έχει στα άλλα παιδιά, προσπαθεί να εξηγήσει τι είναι η συγκεκριμένη ικανότητα – δεξιότητα που αναγράφεται στην κάρτα του, και

\* Η Σ.Γ. είναι Αρχιτέκτονας Μηχανικός - Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Υπεύθυνη Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, του ΚΕ.ΣΥ.Π Λαγκαδά. Επικοινωνία: Δαβάκη 39, Καλαμαριά, 55133 Θεσσαλονίκη, 6977542733, stlgeorgio@gmail.com

\*\* Ο Δ.Χ. είναι προπτυχιακός φοιτητής στο Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής, στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Επικοινωνία: Δαβάκη 39, Καλαμαριά, 55133, Θεσσαλονίκη, 6938701077, dxatzimixail@gmail.com

\*\*\* Η Κ.Χ. είναι προπτυχιακή φοιτήτρια στο Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων, στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Επικοινωνία: Δαβάκη 39, Καλαμαριά, 55133, Θεσσαλονίκη, 6985965161, kanellax@gmail.com

αναφέρει εάν χρειάζεται για την άσκηση του επαγγέλματος που ερευνούν. Οι συμμαθητές/τριες του διαφωνούν ή συμφωνούν μαζί του, μέσα από συζήτηση μεταξύ τους. Στο τέλος συμφωνούν για την συγκεκριμένη ικανότητα – δεξιότητα αν χρειάζεται για την άσκηση του επαγγέλματος ή όχι. Εάν χρειάζεται, τότε κολλάνε την κάρτα που την αναφέρει στον πίνακα. Έτσι με αυτό τον τρόπο έχουν μια συνολική εικόνα για τις ικανότητες – δεξιότητες που χρειάζονται για την άσκηση του επαγγέλματος που ασχολούνται. Δεύτερος τρόπος: χωρίζει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές σε δύο ομάδες Α και Β. Ο πίνακας έχει χωριστεί σε δύο μέρη για την κάθε ομάδα. Η κάθε ομάδα παίρνει από μία ολόκληρη σειρά καρτελών και τις στρώνει πάνω στα θρανία που τα έχει ενώσει ως ενιαίο σύνολο. Επιλέγουν ένα επάγγελμα που θα ασχοληθούν. Η κάθε ομάδα επιλέγει μια ικανότητα ή δεξιότητα που υποστηρίζει ότι είναι απαραίτητη για την άσκηση του επαγγέλματος. Εάν είναι σωστό τότε κολλάνε την κάρτα που

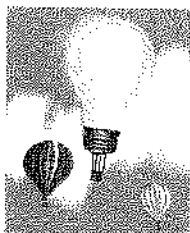
την αναφέρει στο μέρος του πίνακα της ομάδας τους και παίρνουν ένα πόντο. Εάν κάνουν λάθος χάνουν την σειρά τους και η άλλη ομάδα παίζει δύο φορές. Στο τέλος κερδίζει η ομάδα με τους περισσότερους πόντους. Τρίτος τρόπος: χωρίζει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές σε δύο ομάδες Α και Β. Ο πίνακας έχει χωριστεί σε δύο μέρη για την κάθε ομάδα. Τα θρανία ενώνονται μεταξύ τους ώστε να χωρούν μια σειρά από κάρτες πάνω τους. Επιλέγουν ένα επάγγελμα που θα ασχοληθούν. Ο εκπαιδευτικός τοποθετεί τις κάρτες ανάποδα πάνω στα θρανία ώστε να μην φαίνονται τα στοιχεία τους. Η κάθε ομάδα παίρνει τυχαία από μία κάρτα. Εάν η ικανότητα – δεξιότητα είναι απαραίτητη για την άσκηση του επαγγέλματος τότε κολλάνε την κάρτα που την αναφέρει στο μέρος του πίνακα της ομάδας τους και παίρνουν ένα πόντο. Εάν κάνουν λάθος χάνουν την σειρά τους και η άλλη ομάδα παίζει δύο φορές. Στο τέλος κερδίζει η ομάδα με τους περισσότερους πόντους.



## ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ

### ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ

ΞΕΡΩ ΠΩΣ ΝΑ ΒΡΩ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ  
ΚΑΙ ΜΕ ΤΙ ΤΡΟΠΟ ΘΑ ΤΙΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΩ



## ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ

### ΑΠΟΔΟΧΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

ΔΕΧΟΜΑΙ ΤΙΣ ΚΑΙΝΟΥΡΓΙΕΣ ΙΔΕΕΣ  
ΚΑΙ ΤΙΣ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΩ



## ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ

### ΑΥΤΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΩ ΣΩΣΤΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ  
ΤΙΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΜΟΥ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΟΥ



## ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ

### ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΗΣ

ΑΠΟΦΑΣΙΖΩ ΕΓΚΑΙΡΑ ΜΕ ΟΡΘΟ  
ΚΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΤΡΟΠΟ



## ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ

### ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

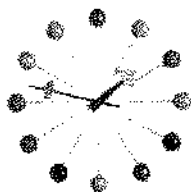
ΧΡΗΣΗ Η/Υ, ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ,  
ΚΑΛΗ ΧΡΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ



## ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ

### ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

ΠΡΟΣΑΡΜΟΤΗ ΣΕ ΝΕΕΣ  
ΣΥΝΘΗΚΕΣ - ΙΔΕΕΣ - ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ



## ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ

### ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΧΡΟΝΟΥ

ΣΩΣΤΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ



## ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ

### ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ



# ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

ΚΑΛΙΤΕΧΝΙΚΗ

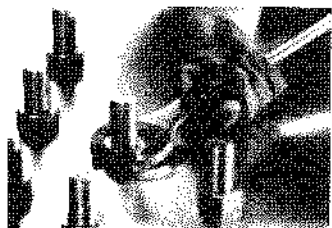
ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ  
ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ - ΓΛΥΠΤΙΚΗ - ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ κλπ.



# ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

ΚΑΛΙΤΕΧΝΙΚΗ

ΥΠΟΚΡΙΤΙΚΗΣ



# ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

ΜΗΧΑΝΙΚΗ

ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΩ ΠΩΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥΝ  
ΟΙ ΜΗΧΑΝΕΣ



# ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

ΝΟΗΤΙΚΗ

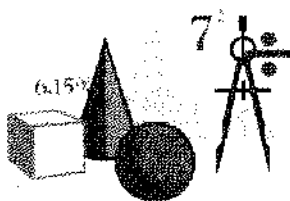
ΜΝΗΜΗΣ



# ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

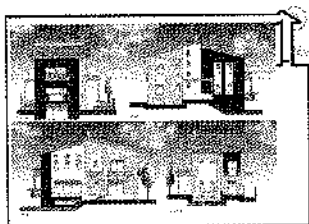
ΝΟΗΤΙΚΗ

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΦΑΝΤΑΣΙΑΣ



# ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

ΝΟΗΤΙΚΗ



# ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ



# ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

ΝΟΗΤΙΚΗ

Μαρία Ι. Μαλούτα\*

ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ  
ΣΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

## Περιγραφή

Θεωρείται ανέκαθεν από τα ευχάριστα γνωστικά, σχολικά αντικείμενα για τους μαθητές, δεδομένου ότι μετά από μια κοπιαστική και άκρως κουραστική σχολική ημέρα, η ξένη γλώσσα προσφέρει μια διαδραστική και ομαδοσυνεργατική μάθηση (Bossert, 1988, Cohen, 1986, Τριλιανός, 1986) στηριζόμενη σε καινοτόμα διδακτικά μοντέλα, συνεπικουρούμενα και με αντίστοιχο εποπτικό υλικό (διαδραστικοί πίνακες, laptop, αίθουσα πολυμέσων, χρήση διαδικτύου) (Δημητρακάκης, Κ., Σοφός, Α., 2010), το οποίο διατίθεται στις σχολικές μονάδες.

Επιπροσθέτως, οι επικοινωνιακές δεξιότητες του εκπαιδευτικού με τους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας και ο ρόλος του ως καθοδηγητής-εμπυκτωτής (mentor-facilitator) δημιουργεί ένα περιβάλλον ασφάλειας και εμπιστοσύνης αμοτερωτων των πλευρών (εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου).

Οι διδακτικές προσεγγίσεις που ακολουθούνται, όταν είναι προσαρμοσμένες στο επικοινωνιακό, διαδραστι-

κό, μαθητοκεντρικό, μοντέλο, συνάδουν σε ένα θετικό μαθησιακό αποτέλεσμα (Ganser, 1996).

Οι βιωματικές δράσεις, γνωστές και ως projects (Frey, 1999) η συμμετοχή μαθητών σε προγράμματα e-twinning με σκοπό την αδελφοποίηση μελών πολυπολιτισμικών σχολικών περιβαλλόντων έχουν ως στόχο τη σπουδαιότητα της ανάδειξης του σχολικού αυτού αντικειμένου (ξένη γλώσσα) που θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης κοινωνίας. Η αναγκαιότητα μιας ξένης γλώσσας θεωρείται πλέον δεδομένη, αν φανταστεί κανείς τι θα συμβεί σε μια κοινωνική ομάδα εάν δεν μπορούν τα μέλη της να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

## Συνθήκες εργασίας

Χώρος εργασίας είναι το σχολείο με την αίθουσα και τον «παραδοσιακό» πίνακα. Σε αρκετές των περιπτώσεων συνιστάται από τον εκπαιδευτικό η διάταξη των θρανίων σε σχήμα Π ή V για την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης, όπως επίσης και η χρήση

\* Η Μ.Μ. είναι υπεύθυνη ΚΕΣΥΠ Κοζάνης επωκ. mmalouta@gmail.com.

laptop, ή διαδραστικού πίνακα, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, για την εφαρμογή βιωματικών δράσεων. Κατά συνέπεια η διεπιστημονικότητα-διαθεματικότητα (άλλα σχολικά γνωστικά αντικείμενα π.χ. εικαστικά-πληροφορική-μουσική-ιστορία-οικιακή οικονομία κ.ά) θεωρούνται στοιχεία άρρηκτα συνδεδεμένα με το γνωστικό αντικείμενο της ξένης γλώσσας (Ματσαγγούρας, 2002).

Όσον αφορά στο χρόνο εργασίας του εκπαιδευτικού των ξένων γλωσσών, αυτός ρυθμίζεται σύμφωνα με το ισχύον πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, το οποίο εξαρτάται από τα έτη της εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Τα τελευταία χρόνια και λόγω της οικονομικής κρίσης, συγχωνεύτηκαν σχολικές μονάδες, μειώθηκαν οι ώρες του μαθήματος των ξένων γλωσσών (από 3 σε 2), μειώθηκε το μαθητικό δυναμικό λόγω ενδεχομένως της μεταναστευσης και της υπογεννητικότητας με αποτέλεσμα αρκετοί ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί να συμπληρώνουν το καθημερινό και εβδομαδιαίο τους ωράριο σε τρεις, τέσσερις και πέντε σχολικές μονάδες, γεγονός που τους δημιουργεί κόπωση, έλλειψη απόδοσης λόγω της καθημερινής μετακίνησής τους σε σχολικές μονάδες που βρίσκονται σε απόσταση μεταξύ τους (εντός και εκτός πόλης), οικονομική επιβάρυνση και συ-

ναισθήματα απαξίωσης για το επάγγελμα και τις σπουδές τους.

### **Προϋποθέσεις για την άσκηση του επαγγέλματος**

Ο ξενόγλωσσος εκπαιδευτικός του δημόσιου ελληνικού σχολείου οφείλει να είναι αντίστοιχα πτυχιούχος της ξένης Φιλολογίας ελληνικού ή ξένου πανεπιστημιακού ιδρύματος αναγνωρισμένου από ΔΟΑΤΑΠ.

Στην πορεία της εργασίας του οφείλει να εμπλουτίζει τις γνώσεις του, είναι εφικτό να υλοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές, γεγονός που θα του αποδώσουν μια περαιτέρω εξειδίκευση στο γνωστικό του αντικείμενο, ώστε να διαχειριστεί με μεγαλύτερη εμπειρία τις νέες επαγγελματικές απαιτήσεις. Το γεγονός αυτό θα του προσφέρει κύρος και επαγγελματική εξέλιξη συμπεριλαμβανομένης και της καλύτερης γνώσης του γνωστικού του αντικειμένου.

Οπωσδήποτε η διά βίου μάθηση αποτελεί πλέον επιτακτική ανάγκη και για τον ξενόγλωσσο λειτουργό, δεδομένου ότι οι διδακτικές προσεγγίσεις βελτιώνονται, αλλάζουν, επικεντρώνοντας τη στοχοθεσία τους στην επικοινωνιακή γλωσσική διάσταση και στην ανάπτυξη αντίστοιχων δεξιοτήτων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bossert, St. (1998). *Cooperative activities in the classroom. Review of Research in Education*, 15, 225-250.
- Cohen, E., (1986) *Designing Groupwork: Strategies for Heterogeneous Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Ganser, T., (1996). Preparing Mentors of Beginning Teachers: An Overview for Staff Developers. *Journal of Staff Development*, v17 n4, 8-11.
- Δημητρακάκης, Κ., Σοφός, Α., (2010). Ο Διαδραστικός Πίνακας στη Διδασκαλία – Ερευνητική Προσέγγιση ως προς τη τις Εμπειρίες των Εκπαιδευτικών. Στο: Κολτσάκης, Β., Σαλονικίδης, Γ., Δοδοντσής, Μ. (επιμ.), *Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην Εκπαίδευση*, 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Συνέδριο Ημαθείας με Διεθνή Συμμετοχή, (σελ. 645-667), Βέροια-Νάουσα.
- Johnson, P.W., & Johnson, R.T (1991). *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning* (3<sup>rd</sup> ed). Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.
- Frey K., 'Η μέθοδος Project' Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη, 1999.
- Μασταγγούρας Η., *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 2002.
- Τριλιανός, Θ., (1998). *Προσέγγιση στη Μέθοδο Διδασκαλίας με ομάδες Μαθητών*. Αθήνα.
- [www.minedu.gov.gr](http://www.minedu.gov.gr)
- [www.iep.edu.gr](http://www.iep.edu.gr)

*Γεωργία Μουρκούση\*, Ανθή Φουντούκα\*\**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ**

Εφαρμόστηκε στην Α΄ Τάξη του 4ου Γυμνασίου Ν. Ιωνίας κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2014-2015 στο πλαίσιο της Ενότητας Σχολική Κοινωνική Ζωή

Θέμα: «Ακούω, κατανοώ, συναισθάνομαι, συμβάλλω..., επικοινωνώ».

Υπεύθυνη εκπαιδευτικός: Γεωργία Μουρκούση, Κοινωνιολόγος

### **Εισαγωγή**

Δεύτερη χρονιά εφαρμογής των Βιωματικών Δράσεων στο Γυμνάσιο και η μέχρι τώρα εμπειρία μας επιτρέπει να κάνουμε ορισμένες παρατηρήσεις, να απαντήσουμε βασικά ερωτήματα και να εξάγουμε κάποια πρώτα συμπεράσματα.

Κατά τη μετάβαση από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση προς τη γυμνασιακή βαθμίδα συντελείται ένας σημαντικός μετασχηματισμός στον τρόπο σχέψης και δουλειάς των μαθητών. Ο μαθητής πρέπει σε πολύ σύντομο χρόνο να προσαρμοστεί σε μια άλλη μαθησιακή αντίληψη, που στηρίζεται περισσότερο στην απομνημόνευση γνώσεων και λιγότερο στη δημιουργικότητα, που

παράγει γνώση. Η σημαντική προσφορά των βιωματικών δράσεων της πρώτης τάξης συνίσταται στην εξομάλυνση αυτής της απότομης μετάβασης και στη διατήρηση της δημιουργικότητας, που φέρνει ο κάθε μαθητής στο γυμνάσιο. Η αυτενέργεια, η έμπνευση, η παραγωγή λόγου, η ανακάλυψη, είναι τα χαρακτηριστικά που τοποθετούν το μαθητή στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και μετατρέπουν το σχολείο σε ζωντανό οργανισμό μάθησης και οικοδόμησης της γνώσης.

Στην προοδευτική Παιδαγωγική, η οποία στηρίζεται στη δράση και στην άμεση συμμετοχή και συμβολή του ατόμου υποστηρίζεται ότι ο μαθητής πρέπει να μάθει τον τρόπο που αποκτιέται η γνώση, να ασκεί δηλ. τις ικανότητες

\* Η Γ. Μ είναι Κοινωνιολόγος και υπηρετεί στο 4ο Γυμνάσιο Νέας Ιωνίας

\*\* Η Α.Φ. είναι εκπαιδευτικός, με ειδίκευση στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό του τμήματος ΠΕΣΥΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ, Υπεύθυνη ΣΕΠ στο ΚΕΣΥΠ Ν. Ιωνίας. Επικοινωνία: Εμμ. Παππά 6 & Φιλελλήνων, Ν. Ιωνία, 210-2723275, Email: afountouka@sch.gr

που θα τον οδηγούν στην κατάκτηση της επιστημονικής αλήθειας.

## **Ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός της ομάδας**

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός στο βαθμό που μπορεί να εμπνέει, να υποστηρίζει, να ενισχύει, να συντονίζει και να εμπνυχώνει την ομάδα στο έργο της, να τη στηρίζει στις πιθανές δυσκολίες και να την ενθαρρύνει να επαναπροσδιορίζει τους στόχους της όταν ενδεχομένως βρεθεί σε αδιέξοδο. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η σχέση δασκάλου - μαθητή αναβαθμίζεται, γίνεται πιο ουσιαστική.

Όσον αφορά στο θέμα αυτής της βιωματικής δράσης, βασικό κριτήριο επιλογής, η κοινή πεποίθηση ότι η επικοινωνιακή δεξιότητα είναι μία από τις βασικές δεξιότητες ζωής.

Ειδικά σήμερα, σε έναν κόσμο γρήγορο, απαιτητικό, με πολλά και, συχνά, αδιασάφητα μηνύματα, η ανάγκη για ουσιαστική επικοινωνία ξεπερνάει τα πλαίσια των διαπροσωπικών και διομαδικών σχέσεων. Το άτομο, όταν κατανοεί τους κανόνες της επικοινωνίας, αποκωδικοποιεί τις συμπεριφορές, απαντά στα μηνύματα που δέχεται, μπορεί και κάνει τις πολλαπλές αναγνώσεις των πληροφοριών από όποια περιβάλλοντα (εκπαιδευτικά, επαγγελματικά) κι αν φτάνουν. Η αναγνώριση του αμφίδρομου χαρακτήρα της επικοινωνιακής διαδικασίας, διευκολύνει τις σχέσεις των ανθρώπων στο σχολείο, στις παρέες, στην οικογένεια, στην εργασία, προλαμβάνει τις παρεξηγήσεις και τις συγκρούσεις.

## **Σκοπός και στόχοι**

Σκοπός αυτής της εργασίας ήταν η συνειδητοποίηση από τους μαθητές/τριες της σημασίας της δεξιότητας της επικοινωνίας στην ομαλή λειτουργία του σχολείου αλλά και στην ανάπτυξη λειτουργικών διαπροσωπικών και διομαδικών σχέσεων.

Στόχοι που ετέθησαν:

- Η ανάληψη πρωτοβουλιών και υπεύθυνης συμμετοχής.
- Η άσκηση στην κριτική αξιολόγηση και αξιοποίηση των πληροφοριών.
- Η καλλιέργεια πνεύματος συλλογικότητας και συνεργασίας.
- Η χρησιμοποίηση της ΤΠΕ στην αναζήτηση, επεξεργασία των πληροφοριών και την επικοινωνία.
- Η ανάδειξη και αξιοποίηση των ιδιαίτερων ταλέντων και δεξιοτήτων.

Για την προσέγγιση του θέματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Project της οποίας το πιο σημαντικό στοιχείο είναι πως η μάθηση πηγάζει από την εμπειρία που αποκτούν τα μέλη μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους στις διαδικασίες.

Το ενδιαφέρον για τη συμμετοχή προκλήθηκε μέσα από οπτικοακουστικό υλικό (εικόνες και μουσική που έγραψαν έφηβοι για το θέμα της επικοινωνίας) και ένα άρθρο σχετικό με την επικοινωνία στην τάξη, γραμμένο από μαθητές σε σχολική εφημερίδα.

## **Προετοιμασία**

α) Παιχνίδια γνωριμίας για το δέσιμο της ομάδας ή παιχνίδια ενεργο-

ποίησης. Για παράδειγμα στις πρώτες συναντήσεις αφιερώνονταν 10 περίπου λεπτά, για εδραίωση της γνωριμίας μεταξύ των μελών της ομάδας, ο/η κάθε μαθητής/τρια παρουσιάζονταν στην ομάδα με το μικρό του/της όνομα, λέγοντας ένα προσωπικό του/της χαρακτηριστικό (χόμπι, μελλοντικές του/της επιθυμίες, ενδιαφέροντα, ποιο είναι το σχολείο που σπουδάζει, πώς βλέπει τον εαυτό του/της στο μέλλον κ.λπ.). ή ανά δύο οι μαθητές πήραν συνέντευξη ο ένας απ' τον άλλον. (ποιος είναι, τα ενδιαφέροντά του, οι δραστηριότητές του, τα όνειρά του κ.λπ.) και στη συνέχεια αλληλοπαρουσιάστηκαν στην ολομέλεια.

Τα παιχνίδια γνωριμίας ή ενεργοποίησης, είναι ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο, μπορούν να τονώσουν τις αλληλεπιδράσεις στην ομάδα, να βοηθήσουν τα συνεσταλμένα παιδιά, να απαλλάξουν την ομάδα από προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζει, όπως προβλήματα αμφισβήτησης, απόρριψης και αποκλεισμού, δημιουργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης.

**β) Με την τεχνική του Συναισθηματικού Συμβολαίου**

Σε αυτό οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες θέτουν πρώτα τους όρους της συνύπαρξης στην ομάδα, τους κανόνες και τις υποχρεώσεις τους, αλλά και τις προσδοκίες και τις επιθυμίες τους και αναλαμβάνουν δεσμεύσεις για την καλύτερη συνεργασία τους, υπογράφοντας το συμβόλαιο. Από το συμβόλαιο θα πρέπει να προκύψουν βασικοί κανόνες που θα αφορούν την ειλικρίνεια, την εμπιστευτικότητα, την προ-

σεκτική ακρόαση και την αποφυγή προστριβών μεταξύ των μελών.

**Παράδειγμα Συμβολαίου**

- Μιλάει ένας κάθε φορά.
- Ακούμε προσεκτικά όποιον μιλάει.
- Σεβόμαστε τη γνώμη των άλλων.
- Δεν κάνουμε κριτική στις απόψεις του άλλου.
- Διατηρεί ο καθένας το προσωπικό του αρχείο.
- Στο τέλος της εργασίας θα παραχθεί κάποιο υλικό από την ομάδα μου.
- Διασταυρώνουμε τις πηγές πληροφόρησης.

## Υλοποίηση

Χωρισμός σε ομάδες και επιμερισμός έργου, το επόμενο βήμα.

α) Μια ομάδα ανέλαβε την αναζήτηση και σύνθεση πληροφοριών (έννοια, μορφές, προϋποθέσεις λειτουργικής επικοινωνίας), προκειμένου να διαμορφωθεί ένα έγκυρο θεωρητικό υπόβαθρο για την εργασία, β) Μια άλλη ομάδα ανέλαβε να γράψει θεατρικά δράματα με θέμα την επικοινωνία. Μεταξύ αυτών: 1. «Οι γονείς μου κι εγώ», 2. «Μια άσχημη μέρα στο σχολείο». γ) Άλλη ομάδα αναζήτησε βίντεο στο διαδίκτυο με σχετικό θέμα. Ένα από αυτά παρουσίαζε τους τρόπους επικοινωνίας ενός παιδιού με τους γονείς του από τη βρεφική του ηλικία μέχρι την εφηβεία. (από τις μικρές λεξούλες που ακούει και επαναλαμβάνει στην αρχή, ως το διάλογο, τις διαφωνίες, τις συγκρούσεις....), που έδωσε την ευκαιρία να συζητηθούν θέματα επικοινωνίας των γονιών με τα παιδιά. δ) Ασκήσεις

βοήθησαν τις ομάδες να κατανοήσουν πότε η επικοινωνία είναι αποτελεσματική. Π.χ Οι δύο από τις τέσσερις ομάδες συζητούν ένα θέμα. Οι συνθήκες είναι πολύ καλές. Κάθονται άνετα, έτσι ώστε να βλέπει και να ακούει ο ένας τον άλλον, δεν υπάρχουν εξωτερικοί θόρυβοι και όλοι προσέχουν αυτόν/η που μιλάει. Αντίθετα στις άλλες δύο ομάδες δεν υπάρχει καμιά από τις παραπάνω ευνοϊκές συνθήκες. Με αφορμή αυτή την άσκηση, επισημάνθηκαν εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματική επικοινωνία. ε) Κάθε ομάδα έφτιαξε μια αφίσα με θέμα την επικοινωνία. στ) Οργανώθηκε έρευνα που έγινε με τη μορφή ερωτηματολογίου το οποίο διαμορφώθηκε από την ομάδα στην ολομέλειά της. Το δείγμα αποτελούνταν από: 14 μαθητές, 16 μαθήτριες και 15 εκπαιδευτικούς του σχολείου. Μαθητές και μαθήτριες σε ρόλο δημοσιογράφου συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια. Τα ερωτήματα τα οποία διερευνήθηκαν και στα οποία οι ερωτηθέντες τοποθετήθηκαν μέσα από επιλογή απαντήσεων κλειστού τύπου, αφορούσαν:

1. Την έννοια της επικοινωνίας
2. Τις μορφές της επικοινωνίας,
3. Τις προϋποθέσεις λειτουργικής επικοινωνίας,
4. Τα συναισθήματα που δημιουργούνται όταν οι «άλλοι» δεν μπορούν, δεν προσπαθούν, ή δεν θέλουν να καταλάβουν, τα προβλήματα που προκύπτουν στη σχολική κοινότητα εξαιτίας της μη λειτουργικής/αποτελεσματικής επικοινωνίας,
5. Το επίπεδο επικοινωνίας α) μεταξύ μαθητών, β) μεταξύ μαθητών και εκ-

παιδευτικών, γ) μεταξύ των μαθητών και των γονιών τους,

6. Προτεινόμενους τρόπους ενίσχυσης της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

## Συμπεράσματα

Επιτυγχάνεται λοιπόν ο στόχος της βιωματικής μάθησης «**μαθαίνω πώς να μαθαίνω**»; Αποδίδουν οι ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες;

Ενισχύονται οι μαθητές ώστε να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και να καλλιεργήσουν δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να χτίσουν μια ισορροπημένη προσωπικότητα και να διαμορφώσουν στάση ζωής ενεργού πολίτη;

Η απάντηση δίνεται μέσα από την εμπειρία και είναι καταφατική. Πρώτον οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν τη δυνατότητα να εργαστούν πάνω σε ένα θέμα που τους ενδιέφερε.

Στην πορεία αυτής της εργασίας (στο βαθμό που ο καθένας και η κάθε μια μπόρεσε ή προσπάθησε να συμμετάσχει), απέκτησαν γνώσεις και μέσα από την έρευνα εξήγαγαν συμπεράσματα, σημαντικά για τους ίδιους και τη σχολική κοινότητα στο σύνολό της, παρήγαγαν οι ίδιοι γνώση. Γνώρισαν καλύτερα τον εαυτό τους και ανακάλυψαν ταλέντα που δεν γνώριζαν, έμπεδωσαν θετική αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Εργάστηκαν τόσο ατομικά, όσο και σε ομάδες εργασίας για την ολοκλήρωση των θεμάτων που ανέλαβαν να επεξεργαστούν. Παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης τις ομαδικές

τους εργασίες. Συνέδεσαν την επικοινωνία με την καθημερινότητα τους.

Απέκτησαν δεξιότητες αναζήτησης, κριτικής αξιολόγησης, επεξεργασίας και σύνθεσης πληροφοριών, χρήσης Η/Υ καθώς παρουσίασαν μέσω Power Point τα αποτελέσματα της έρευνας και τις δράσεις τους γενικότερα, σε ολόκληρο το σχολείο καθώς και στους γονείς. Επίσης, τους δόθηκε η ευκαιρία να αξιοποιήσουν γνώσεις από άλλα μαθήματα όπως τα Μαθηματικά, (έβγαλαν ποσοστά και απεικόνισαν στατιστικά τα ερευνηθέντα ερωτήματα), ή τη Λογοτεχνία και τη Γλώσσα για τη συγγραφή των θεατρικών κειμένων. Έτσι προωθείται αφενός ο διαθεματικός τρόπος προσέγγισης της γνώσης, που αποτελεί άλλωστε βασικό στόχο των βιωματικών δράσεων αφετέρου, συνειδητοποιείται από τους μαθητές ότι αυτός,

ο ολιστικός τρόπος μάθησης, ενισχύει την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας, βοηθάει στη διαμόρφωση κριτηρίων επιλογής, θέσης και άποψης απέναντι στη ζωή και τα ζητήματα που θέτει. Επίσης, οι σχέσεις δασκάλου – μαθητή αναβαθμίστηκαν, έγιναν πιο ουσιαστικές, πιο λειτουργικές και πιο αποτελεσματικές.

Αυτά ήταν σε γενικές γραμμές τα συμπεράσματα, όπως διατυπώθηκαν μετά την παρουσίαση του προγράμματος στη σχολική κοινότητα αλλά και την τοπική κοινωνία. Αισιόδοξα και ευχάριστα για την καλή έκβαση μιας συνεργασίας αλλά και χρήσιμα τόσο για τις βιωματικές δράσεις και την αποτελεσματικότερη προσέγγισή τους, όσο και για την εφαρμογή τους, σε κάποιο βαθμό και όπου κρίνεται υποστηρικτικό, σε άλλα μαθήματα.

*Ειρήνη Τζοβλά\**

### Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Στις μέρες μας γίνεται συχνά λόγος για το ρόλο της συμβουλευτικής των μαθητών στην εκπαίδευση, καθώς και για το ποιος είναι ο πλέον κατάλληλος να προσφέρει συμβουλευτικό έργο στο χώρο του σχολείου. Η συμβουλευτική θεωρείται μια βασική συνισταμένη της παιδαγωγικής πράξης και έχει ως στόχους την ομαλή και ενεργητική κοινωνική ένταξη και δράση του μαθητή, την ολόπλευρη ανάπτυξή του, την απελευθέρωσή του από μαθησιακά και κοινωνικά προβλήματα και την αυτοπραγμάτωσή του. Το άρθρο πραγματεύεται αφενός την αναγκαιότητα της συμβουλευτικής στην εκπαιδευτική διαδικασία και αφετέρου το ρόλο του εκπαιδευτικού ως συμβούλου σε αυτή.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Συμβουλευτική, εκπαίδευση, μαθητές, αναγκαιότητα, εκπαιδευτικός

#### Εισαγωγή

Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση του ήθους του ατόμου είναι ιδιαίτερα σημαντικός και έχει γίνει αντικείμενο έρευνας πολλών μελετητών τόσο στο παρελθόν, όσο και στις μέρες μας. Οι γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που αποκτούν οι μαθητές μέσα από το σχολείο είναι αναγκαίες για την κοινωνικοποίησή τους και την ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Σήμερα οι προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει το σχολείο είναι πολλές και ποικίλες. Μια από αυτές είναι η ικανότητα

του σχολείου να συμβάλει στην άρση των όποιων διαχωρισμών και αποκλεισμών ανιχνεύονται στο χώρο αυτό, καθώς και στην επίτευξη της συνύπαρξης όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές τους. Το σχολείο αυτό πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία, ώστε να βοηθά κάθε μαθητή να αναπτυχθεί και να συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Σούλης, 2002).

Η συμβουλευτική αποτελεί μια διαδικασία επικοινωνίας που αποσκοπεί στην παροχή βοήθειας για την επίλυση των προβλημάτων που συναντά το άτομο στις διαπροσωπικές του σχέσεις αλ-

\* Η Ε. Τ. είναι εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης. Επικοινωνία: Πίνδου 76, Πεύκη Αττικής, 15121, 6946558530, etzovla@yahoo.gr

λά και κατά την προσαρμογή του στο περιβάλλον και την αντιμετώπιση διαφόρων συγκρούσεων (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996) και ως τέτοια διαδικασία μπορεί εν δυνάμει να προσφέρει πολλά στο σχολείο, χώρο που αναπτύσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις. Ακόμη, η συμβουλευτική μπορεί να αναχθεί σε πολύτιμο αρωγό στην προσπάθεια εξέλιξης του σχολείου σε χώρο ισότητας, άμβλυνσης των συγκρούσεων και αποδοχής της διαφορετικότητας, καθώς με τη συμβολή της το άτομο γίνεται αποδεκτό με σεβασμό, εκτίμηση και κατανόηση και αντιμετωπίζεται με πνεύμα ισοτιμίας (Rogers, 1965).

### **Έννοια, ορισμός της συμβουλευτικής και αναγκαιότητά της στην εκπαίδευση**

Με τον όρο «συμβουλευτική» δηλώνεται μια διαδικασία, στο πλαίσιο της οποίας δύο ή περισσότερα άτομα σκέφτονται από κοινού για ένα θέμα που τα απασχολεί (Δημητρόπουλος, 1993). Σε μια άλλη προσέγγιση η συμβουλευτική αποτελεί μια διάσταση της ανθρώπινης επικοινωνίας, η οποία έχει εξελιχθεί σε θεσμό των σύγχρονων κοινωνιών και αφορά την παροχή βοήθειας για την αντιμετώπιση ιδιωτικών, επαγγελματικών και κοινωνικών προβλημάτων (Τριάρχη-Heitmann, 2004).

Στη βιβλιογραφία που σχετίζεται με τη συμβουλευτική ανιχνεύονται αρκετοί ορισμοί για αυτήν. Ο Patterson υποστηρίζει ότι η συμβουλευτική δεν είναι απλή παροχή πληροφοριών, μολονότι

η λειτουργία αυτή εμπεριέχεται στη διαδικασία της συμβουλευτικής. Επίσης, η συμβουλευτική δεν είναι μια προσπάθεια επηρεασμού των πεποιθήσεων και στάσεων του ατόμου ή καθοδήγησής του, ούτε απλή παροχή συμβουλών, καθώς κατά τη διαδικασία της επιδιώκεται η ενεργητική εμπλοκή του συμβουλευόμενου. Ο Δημητρόπουλος θεωρεί ότι με τον όρο «συμβουλευτική» εννοούμε τη διαδικασία εκείνη κατά την οποία ένας ειδικός συνεξετάζει με ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων κάποια προβλήματα ή ζητήματα που απασχολούν το άτομο ή την ομάδα και διευκολύνει τη λύση τους (Δημητρόπουλος, 1993).

Η Συμβουλευτική ως αυτοτελής επιστήμη σχετίζεται με την Ψυχολογία και την Ψυχιατρική και απευθύνεται κυρίως σε άτομα φυσιολογικά που παρουσιάζουν τα συνήθη προβλήματα ενός σύγχρονου ανθρώπου. Στην εκπαίδευση ο σύμβουλος, που ασχολείται με τα «προβλήματα» ενός μαθητή, έχει την τάση να αντιμετωπίζει το «πρόβλημα» σαν μια φυσιολογική ενέργεια μέσα στο φάσμα των ενεργειών από τις οποίες διέρεχεται ο μαθητής και ασχολείται με την ανάγκη του μαθητή να προσδιορίζει τους ρόλους που θα αναλάβει στο σχολείο, στην κοινότητα, στο επάγγελμα (Αγγελόπουλος κ. συν., 2006).

Η συμβουλευτική αποσκοπεί κατά κύριο λόγο στην παροχή βοήθειας των ατόμων, ώστε αυτά να επιτύχουν την αυτογνωσία τους και να αντιμετωπίσουν, κατά το δυνατόν, τα κοινωνικά και συναισθηματικά τους αδιέξοδα. Πέρα από τον επιστημονικό χώρο ή το χώρο κοινωνικής δράσης ο κατ' εξοχήν χώρος εφαρμογής της συμβουλευ-

τικής είναι ο χώρος της εκπαίδευσης. Όπως υποστηρίζει και η Μαλικιώση-Λοΐζου (2002), οι συμβουλευτικές δεξιότητες είναι σημαντικές για τη δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου και μπορούν να ενισχύσουν τη δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος για τη μάθηση και τη γενικότερη αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Στη βιβλιογραφία που σχετίζεται με τη συμβουλευτική ανιχνεύονται αρκετοί ορισμοί για αυτήν. Ο Patterson υποστηρίζει ότι η συμβουλευτική δεν είναι απλή παροχή πληροφοριών, μολονότι η λειτουργία αυτή εμπεριέχεται στη διαδικασία της συμβουλευτικής. Επίσης, η συμβουλευτική δεν είναι μια προσπάθεια επηρεασμού των πεποιθήσεων και στάσεων του ατόμου ή καθοδήγησής του, ούτε απλή παροχή συμβουλών, καθώς κατά τη διαδικασία της επιδιώκεται η ενεργητική εμπλοκή του συμβουλευόμενου. Ο Δημητρώπουλος θεωρεί ότι με τον όρο «συμβουλευτική» εννοούμε τη διαδικασία εκείνη κατά την οποία ένας ειδικός συνεξετάζει με ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων κάποια προβλήματα ή ζητήματα που απασχολούν το άτομο ή την ομάδα και διευκολύνει τη λύση τους (Δημητρώπουλος, 1993).

Η Συμβουλευτική ως αυτοτελής επιστήμη σχετίζεται με την Ψυχολογία και την Ψυχιατρική και απευθύνεται κυρίως σε άτομα φυσιολογικά που παρουσιάζουν τα συνήθη προβλήματα ενός σύγχρονου ανθρώπου. Στην εκπαίδευση ο σύμβουλος, που ασχολείται με τα «προβλήματα» ενός μαθητή, έχει την τάση να αντιμετωπίζει το «πρόβλημα» σαν μια φυσιολογική ενέργεια μέσα στο φά-

σμα των ενεργειών από τις οποίες διέρχεται ο μαθητής και ασχολείται με την ανάγκη του μαθητή να προσδιορίζει τους ρόλους που θα αναλάβει στο σχολείο, στην κοινότητα, στο επάγγελμα (Αγγελόπουλος κ. συν., 2006).

Η συμβουλευτική αποσκοπεί κατά κύριο λόγο στην παροχή βοήθειας των ατόμων, ώστε αυτά να επιτύχουν την αυτογνωσία τους και να αντιμετωπίσουν, κατά το δυνατόν, τα κοινωνικά και συναισθηματικά τους αδιέξοδα. Πέρα από τον επιστημονικό χώρο ή το χώρο κοινωνικής δράσης ο κατ'εξοχήν χώρος εφαρμογής της συμβουλευτικής είναι ο χώρος της εκπαίδευσης. Όπως υποστηρίζει και η Μαλικιώση-Λοΐζου (2002), οι συμβουλευτικές δεξιότητες είναι σημαντικές για τη δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου και μπορούν να ενισχύσουν τη δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος για τη μάθηση και τη γενικότερη αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Η οικογένεια αρχικά και το σχολείο στη συνέχεια είναι οι βασικοί φορείς κοινωνικοποίησης του ατόμου. Το σχολείο δεν παρέχει μόνο γνώσεις και δεξιότητες στα παιδιά αλλά στο χώρο του καταγράφονται αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας που συμβάλλουν στην ένταξη των νεαρών ατόμων στο κοινωνικό σύνολο. Οι ραγδαίες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο επιφέρουν σημαντικές αλλαγές και επηρεάζουν τόσο τη δομή, όσο και τη λειτουργία του θεσμού του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό η συμβουλευτική μπορεί να διαδραματίσει πρωτεύ-

οντα ρόλο, όσον αφορά την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών αλλά και την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Η αναγκαιότητα εισαγωγής της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση καταδεικνύεται αρχικά από το ότι οι αρχές της συμβουλευτικής που σχετίζονται με τη διευκόλυνση της ανάπτυξης της προσωπικότητας του ατόμου, την αποδοχή του εαυτού, την ανάπτυξη ενός συστήματος αξιών και την αποτελεσματική ένταξη και προσαρμογή στην κοινωνία συμπίπτουν με τις αρχές του σχολείου (Δημητρόπουλος, 1992). Την αντονόηση σχέσης της συμβουλευτικής με την εκπαίδευση αναδεικνύει, επίσης, το γεγονός ότι ως σκοποί της συμβουλευτικής προβάλλονται η ανάπτυξη δυνατοτήτων, η επίτευξη της αυτογνωσίας και η βελτίωση της προσαρμοστικότητας στο περιβάλλον, στόχοι που διαχρονικά καλείται να υπηρετήσει και η εκπαίδευση.

Όσον αφορά τη σχολική τάξη η συμβουλευτική μπορεί να συνδράμει στη βελτίωση του κλίματος της τάξης, στην καλλιέργεια των ικανοτήτων αυτοδιαχείρισης των μαθητών, στην τόνωση της πίστης στον εαυτό τους. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πιο συγκεκριμένα, συνεισφέρει στην προσπάθεια επίλυσης κοινωνικών, συναισθηματικών και μαθησιακών προβλημάτων των μαθητών. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αντιστοίχως, βοηθά στην αντιμετώπιση προβλημάτων που άπτονται της ψυχοσύνθεσης των εφήβων. Ο επαγγελματικός προσανατολισμός των μαθητών είναι, επίσης, ένα πεδίο της συμβουλευτικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

ση. Πάντως στο χώρο του σχολείου η συμβουλευτική πραγματοποιείται μέσα από ατομικές ή ομαδικές συναντήσεις με τους μαθητές ή/ και τους γονείς (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001).

Η παροχή συμβουλευτικής στην εκπαίδευση έχει θεσμοθετηθεί σε αρκετά κράτη της Ευρώπης. Στα σχολεία της Βρετανίας η αρχή έγινε κατά τη δεκαετία του 1970 και το ρόλο του συμβούλου κλήθηκαν να ενσαρκώσουν εκπαιδευτικοί μετά από κατάλληλη επιμόρφωση. Με την πάροδο του χρόνου, ωστόσο, και με την αλλαγή των προτεραιοτήτων του σχολείου η παροχή της συμβουλευτικής θεωρήθηκε έργο και αρμοδιότητα ειδικών επαγγελματιών και υπηρεσιών (McLaughlin, 1999). Στη Γερμανία, από την άλλη πλευρά, αναπτύχθηκε η Σχολική Συμβουλευτική που αποσκοπεί στη στήριξη του μαθητή κατά την επιλογή της σχολικής του πορείας και στην παροχή εξατομικευμένης ψυχοπαιδαγωγικής συμβουλευτικής σε παιδιά με δυσκολίες ή διαταραχές. Υπεύθυνος για το έργο αυτό είναι ο Σύμβουλος Παιδαγωγός, ένας παιδαγωγός ειδικευμένος στη συμβουλευτική (Τριάρχη, 2002).

Σε γενικές γραμμές η συμβουλευτική στο σχολείο μπορεί να εφαρμοστεί με δυο μορφές, ανάλογα με το ποιος την ασκεί. Υπάρχει, λοιπόν, το «συμβουλευτικό» μοντέλο, κατά το οποίο τη συμβουλευτική στο σχολείο ασκεί ένας εξειδικευμένος σύμβουλος και το «δασκαλοκεντρικό», κατά το οποίο η συμβουλευτική αποτελεί μέρος του αναλυτικού προγράμματος και ασκείται από τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο της παιδαγωγικής πράξης (Δημητρόπουλος, 1992).

## Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού

Το ερώτημα αν πρέπει να επιφορτιστεί ο εκπαιδευτικός με την άσκηση συμβουλευτικού έργου έχει συχνά διατυπωθεί και έχει δημιουργήσει μια ομάδα μελετητών που ενοστερνίζεται την άποψη αυτή και μια άλλη ομάδα που διαφωνεί. Οι υπέρμαχοι αυτής της άποψης υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός επειδή έρχεται σε καθημερινή επικοινωνία με τους μαθητές θα πρέπει να είναι αυτός που θα τους παρέχει υποστήριξη, τουλάχιστον σε ένα πρώτο επίπεδο παρέμβασης. Ο χρόνος που περνούν μαζί εκπαιδευτικοί και μαθητές καθημερινά δημιουργεί τις προϋποθέσεις να αναπτυχθεί μια ειλικρινής και ουσιαστική μεταξύ τους σχέση, η οποία θα βοηθήσει τον μαθητή να αντεπεξέλθει σε δυσκολίες που σχετίζονται με τα μαθήματα, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις εσωτερικές συγκρούσεις και τις αποφάσεις που καλείται να πάρει (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί είναι από τη φύση του επαγγέλματός τους «επαγγελματίες» της επικοινωνίας, αφού η παιδαγωγική σχέση στηρίζεται στη δυνατότητα που έχουν αναπτύξει προκειμένου να δημιουργούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές τους (Καλούρη & Ζεργιώτης, 2006).

Αυτοί που διαφωνούν με την άσκηση συμβουλευτικού έργου από τον εκπαιδευτικό θέτουν καταρχάς ζήτημα χρόνου, αφού στην περίπτωση αυτή ανακύπτουν προβλήματα αναφορικά με την υλοποίηση του σχολικού προγράμματος (Δημητρόπουλος, 1992). Ακόμη, είναι

επιφυλακτικοί σχετικά με την πληρότητα εκπαίδευσης και κατάρτισης του εκπαιδευτικού στη συμβουλευτική. Τέλος, υιοθετούν την άποψη ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διαφορετικός και ενίοτε έρχεται σε σύγκρουση με το ρόλο του συμβούλου, για αυτό και το συμβουλευτικό έργο πρέπει να ασκείται από ειδικό σύμβουλο. Βέβαια, στις περιπτώσεις που η παρέμβαση από ειδικό είναι αναγκαία, ο εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά υποστηρίζοντας την ψυχολογική παρέμβαση που εφαρμόζει ο ειδικός (Κοσμοπούλος, 1996).

Στη σύγχρονη θεώρησή της η συμβουλευτική αποτελεί μια από τις βασικές διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου. Πιο συγκεκριμένα, έργο του εκπαιδευτικού είναι η διδασκαλία, η παροχή, δηλαδή, στους μαθητές γνώσεων και δεξιοτήτων που θα συμβάλουν στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας αλλά και της κοινωνικής τους ταυτότητας, έργο που σχετίζεται άμεσα και με τους στόχους της συμβουλευτικής. Βέβαια, η συμβουλευτική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού συνήθως ασκείται περιστασιακά και ως επί το πλείστον στο περιθώριο άλλων δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού στο χώρο του σχολείου. Έτσι, ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει ενίοτε συμβουλευτικά ενισχύοντας πέρα από τις γνώσεις τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή. Λειτουργεί, επίσης, ως σύμβουλος σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού ενημερώνοντας τον μαθητή για τις διαμορφούμενες ανά εποχή εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές. Ένα ακόμη σημείο στο οποίο παρατηρείται ότι ο εκπαιδευτικός ασκεί συμβουλευ-

τικό ρόλο είναι το επίπεδο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον ίδιο και τους μαθητές αλλά και μεταξύ των μαθητών. Τέλος, η επικοινωνία με τους γονείς αποτελεί πτυχή του έργου του εκπαιδευτικού, στην οποία η συμβουλευτική μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη (Μπρούζος, 1999).

Συμπερασματικά, η ανάληψη συμβουλευτικού ρόλου από τον εκπαιδευτικό είναι αναπόφευκτη, καθώς ο χρόνος που έρχεται σε επικοινωνία με τους μαθητές και η δυνατότητά του να τους επηρεάζει λόγω του ρόλου του είναι οι βασικές προϋποθέσεις για τη δημιουργία κλίματος κατάλληλου για την άσκηση συμβουλευτικής. Ωστόσο, για να πραγματοποιηθεί αυτό με αξιώσεις απαραίτητη είναι η ανάπτυξη από τον εκπαιδευτικό κάποιων συμβουλευτικών δεξιοτήτων. Κάποιες από τις δεξιότητες είναι η ενσυναίσθηση, η προσεκτική παρακολούθηση και η ενεργητική ακρόαση, η αναδιατύπωση και η αντανάκλαση συναισθημάτων (Ivey, Gluckstern & Bradford, 1996· Κοσμίδου & Γαλανουδάκη, 1996· Ivey & Gluckstern, 1999· Μαλικιώση-Λοΐζου, 1999· Geldard & Geldard, 2004· Χατζηχρήστου, 2004· Nelson-Jones, 2005). Το πόσο σημαντικές είναι οι συμβουλευτικές αυτές δεξιότητες στο εκπαιδευτικό έργο αποδεικνύεται από το γεγονός ότι αυτές θεωρούνται εκ των ων ουκ άνευ προσόντων των εκπαιδευτικών σε ορισμένα κράτη, όπου η εκπαίδευση σε συμβουλευτικές δεξιότητες θεωρείται σημαντική για την άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Κοσμίδου-Hardy, 1998). Αλλά και στην εκπαιδευτική πράξη οι δεξιότητες αυτές είναι ιδι-

αίτερα χρήσιμες, αφού βοηθούν τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει καλύτερα την όποια συμπεριφορά των μαθητών.

### **Κατάρτιση εκπαιδευτικών στη συμβουλευτική: Μια αναγκαιότητα;**

Η συμβουλευτική, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί μια από τις βασικές διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου. Για να είναι, όμως, ο εκπαιδευτικός σε θέση να προτείνει στο μαθητή μέτρα παρέμβασης με την ιδιότητα του συμβούλου θα πρέπει να ακολουθήσει κατά τη συμβουλευτική διαδικασία μια καθορισμένη πορεία την οποία θα στηρίξει στις γνώσεις που έχει αποκτήσει σχετικά με συγκεκριμένες θεωρίες και ερευνητικά πορίσματα πάνω στη σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών κατά την εξειδίκευση των σπουδών του (Τριάρχη-Heppmann, 2000, όπ. αναφ. στο Γαληνέας, 2006). Ο εκπαιδευτικός-σύμβουλος έχει να επιτελέσει ένα έργο πολυσύνθετο που απαιτεί και προϋποθέτει την κατοχή γνώσεων και εμπειριών, τις οποίες αποκτά μετά από τη φοίτησή του σε εξειδικευμένα πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών στην ειδικότητα της Σχολικής Συμβουλευτικής (Γαληνέας, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί-σύμβουλοι πρέπει να εκπαιδευτούν στην ανάπτυξη και χρήση τέτοιων ικανοτήτων, ώστε να είναι σε θέση να σταθούν στο πλευρό των μαθητών τους για να τους στηρίξουν όχι μόνο στη μετάδοση γνώσεων αλλά και στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις αποφάσεις τους (Τριάρχη-Heppmann,

2000, όπ. αναφ. στο Γαληνέας, 2006). Η εκπαίδευση σε δεξιότητες συμβουλευτικής βοηθά τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθούν πιο προσεκτικά τους μαθητές και να αναπτύσσουν πιο ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους. Μόνο τότε, μέσω των καλών διαπροσωπικών σχέσεων, θα μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να εμπνεύσουν εμπιστοσύνη και σεβασμό στους μαθητές τους, για να λειτουργήσουν στη συνέχεια ως σύμβουλοί τους.

Ασφαλώς, ένα πρόγραμμα κατάρτισης στη συμβουλευτική θα πρέπει να αποσκοπεί και στην ενίσχυση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών να εργαστούν για την αυτογνωσία τους. Η προσπάθεια κατάκτησης της προσωπικής αυτογνωσίας είναι ένα απαραίτητο στοιχείο της προσωπικότητας του ατόμου-εκπαιδευτικού που πέρα από τη διδασκαλία και τη μάθηση είναι υπεύθυνος να κρίνει, να ελέγχει, να συμβουλεύει, να οργανώνει και να διαπαιδαγωγεί τους μαθητές, προκειμένου να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εποχής. Ο εκπαιδευτικός παρά τις όποιες σύγχρονες εξελίξεις δεν έχει πάψει να ασκεί επιρροή και να αποτελεί πρότυ-

πο για τους μαθητές και οι σχέσεις του μαζί τους έχουν επίπτωση στη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά και στη μακροπρόθεσμη ανάπτυξή τους (Γαληνέας, 2006).

Συγκεφαλαιώνοντας, θα πρέπει κανείς να παρατηρήσει ότι στις μέρες μας είναι επιτακτική η ανάγκη παροχής συμβουλευτικής υποστήριξης στους μαθητές σε πολλαπλά επίπεδα, καθώς τα προβλήματα στα σχολεία διογκώνονται και χρήζουν άμεσης και στοχευμένης διαχείρισης. Η ανομοιογενής σύνθεση των τάξεων, οι πολυπολιτισμικές τάξεις, οι ρατσιστικές συμπεριφορές, τα προβλήματα αποδοχής, τα φαινόμενα σχολικού και διαδικτυακού εκφοβισμού, η διαχείριση του άγχους και των διαπροσωπικών σχέσεων, τα αυξανόμενα προβλήματα συμπεριφοράς, ένταξης και συγκρούσεων και τα φαινόμενα ενδοσχολικής βίας είναι μόνο μερικά προβλήματα τα οποία συνηγορούν στην αναγκαιότητα παροχής συμβουλευτικής υποστήριξης στις σχολικές μονάδες και τα οποία οδήγησαν στη συγγραφή του παρόντος άρθρου με απώτερο στόχο να ευαισθητοποιήσει τους ιθύνοντες να ενισχύσουν τη Σχολική Συμβουλευτική.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αγγελόπουλος, Η., Πολυδώρου, Α. & Πολυδώρου, Ε. (2006). *Η συμβουλευτική στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος του δασκάλου*. Αθήνα: Προπομπός.
- Geldard, K. & Geldard, D. (2004). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γαληνέας, Ι. (2006). *Η συμβουλευτική στο δημοτικό σχολείο: Ο δάσκαλος-σύμβουλος*. (Διδακτορική διατριβή) Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δημητρώπουλος, Ε. (1992). Ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως δάσκαλος και λειτουργός συμβουλευτικής: δύο προβλήματα μάλυση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 22-23, 51-62.

- Δημητρόπουλος, Ε. (1993). *Συμβουλευτική και συμβουλευτική ψυχολογία. Η θεωρία της, η πράξη της, οι εφαρμογές της*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ivey, A., Gluckstern, N. & Bradford-Ivey, M. (1996). *Συμβουλευτική: Μέθοδος πρακτικής προσέγγισης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ivey, A., Gluckstern, N. (1999). *Συμβουλευτική: Βασικές Δεξιότητες Επιρροής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλούρη, Ρ. & Ζεργιώτης, Α. (2006). Η συζήτηση ως αποτελεσματικός τρόπος επικοινωνίας στην παιδαγωγική πράξη και στη συμβουλευτική σχέση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 76-77, 7-19.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (2007). *Γενική ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις "ΕΛΛΗΝ".
- Κοσμίδου-Hardy, X. & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α. (1996). *Συμβουλευτική: θεωρία και πρακτική με ασκήσεις για την ανάπτυξη αυτογνωσίας και δεξιοτήτων συμβουλευτικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Π. Ασημάκης.
- Κοσμίδου-Hardy, X. (1998). Ο δάσκαλος ως σύμβουλος στη διδακτική μαθητική συνάντηση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 46-47, 33-63.
- Κοσμόπουλος, Α. (1998). Σύμβουλος και δάσκαλος: δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 38-39, 102-109.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1999). *Συμβουλευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2002). Εφαρμογές της συμβουλευτικής ψυχολογίας σε ειδικές κοινωνικές ομάδες. Στο: Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία. Θέματα Ψυχοπαθολογίας σε παιδιά και εφήβους*. (τόμ. Α', σελ. 342-365). Αθήνα: Άτραπος.
- McLaughlin (1999). Counselling in schools: Looking back and looking forward, *British Journal of Guidance & Counselling*, 27, 13-22.
- Μπρούζος, Α. (1999). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού: μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λύχνος.
- Nelson-Jones, (2005). *Practical counselling and helping skills: text and activities for the life skills counselling model*. London: Sage.
- Rogers, C. (1965). *Client-centered therapy: its current practice, implications and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Συριοπούλου-Δελλή, Χ. (2005). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην ειδική αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σούλης, Γ. (2002). *Η παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. (τόμ. Α'). Αθήνα: Τυπωθήτω Γεώργιος Δάρδανος.
- Τριάρχη, Β. (2002). Η σχολική συμβουλευτική: ένας απαραίτητος θεσμός στην εκπαίδευση του σήμερα. Στο: Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία. Θέματα Ψυχοπαθολογίας σε παιδιά και εφήβους*. (τόμ. Α', σελ. 323-341). Αθήνα: Άτραπος.
- Τριάρχη-Herrmann, B. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική συμβουλευτική: επιμόρφωση και μετεκπαίδευση Ελλήνων Εκπαιδευτικών της Ακαδημίας Dillingen, Μόναχο 2004/ Einführung in die Schulberatung: fort-und Weiterbildung griechischer Lehrer der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen, München 2004*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

### 1. Τα Νέα της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

- i. Η Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.) πραγματοποίησε με ιδιαίτερη επιτυχία την Παρασκευή 27 Νοεμβρίου 2015 επιστημονική συνάντηση με θέμα: «**ΚΡΙΣΗ και η κρίση στην οικογένεια**», με επίτιμη προσκεκλημένη ομιλήτρια την κ. **Μάτσα Αικατερίνη**, ψυχίατρο με σαράντα και πλέον έτη επαγγελματικής/επιστημονικής διαδρομής.
- ii. Το ετήσιο συνέδριο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. τέθηκε υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, κατόπιν υποβολής σχετικού αιτήματος του Δ.Σ. και αποφασίστηκε, λόγω των ιδιαίτερων πολιτικών συνθηκών της τρέχουσας περιόδου, να μετακινηθεί η ημερομηνία διεξαγωγής του συνεδρίου για το πρώτο τρίμηνο του 2016.
- iii. Η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. συμμετείχε, μετά από τιμητική πρόσκληση ως συνδιοργανωτής επιστημονικός φορέας στο 10<sup>ο</sup> ετήσιο **Διεθνές Συνέδριο Era-10** που οργάνωσε το **Piraeus University of Applied Sciences**, στις 23-25 Σεπτεμβρίου 2015. Η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. διοργάνωσε με επιτυχία επιστημονικό Συμπόσιο (3 sessions) με τίτλο: **Advanced Technologies, Education, Counseling and Career Counseling** (Τεχνολογίες Αιχμής, Εκπαίδευση, Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας). Από πλευράς ΕΛΕΣΥΠ πραγματοποιήθηκαν περισσότερες των 30 εισηγήσεων, ατομικά από μέλη της ΕΛΕΣΥΠ ή ομαδικά σε συνεργασία με άλλους επιστήμονες.
- iv. Το Δ.Σ. της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.) κατέθεσε υπόμνημα με θέμα την «**αναγκαιότητα ενός ολοκληρωμένου συστήματος Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**» στον απελθόντα Γενικό Γραμματέα Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθηγ. Δημήτρη Χασάπη, ως ακολούθως:

*Αξιότιμε κ. Γενικό Γραμματέα,*

Σας ευχαριστούμε για τη θετική σας ανταπόκριση στις προσπάθειές μας να σας καταθέσουμε και δια ζώσης τους προβληματισμούς μας σχετικά με τη σταδιακή συρρίκνωση της παρουσίας, και ως συνέπεια του ρόλου, του θεσμού της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα τελευταία μνημονιακά χρόνια, σε μια εποχή που για τη χώρα μας θα

περίμενε κανείς να συμβαίνει μάλλον το αντίθετο, αλλά και τις προτάσεις μας για την ανάγκη ανάπτυξης ενός ολοκληρωμένου συστήματος Επαγγελματικού Προσανατολισμού- Συμβουλευτικής, ειδικότερα.

Η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. και ο επιστημονικός κόσμος που την περιβάλλει στο σύνολό του, μπορεί και επιθυμεί να συμβάλλει και να συμμετέχει με συγκεκριμένες προτάσεις και δράσεις (επιμορφωτικές ή άλλες) ως επίσημος σύμβουλος-κοινωνικός εταίρος της Πολιτείας για θέματα Συμβουλευτικής-Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Συνεργαζόμαστε άλλωστε ήδη στενά με το Ανεξάρτητο Τμήμα Επαγγελματικού Προσανατολισμού του ΥΠΟΠΑΙΘ, τον ΕΟΠΠΕΠ, Πανεπιστήμια και σχετικούς φορείς. Στόχος μας είναι η παροχή υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση με χαρακτήρα ολιστικό και όχι αποσπασματικό, που θα προετοιμάζουν τους μαθητές για την μετανεωτερική εποχή και οι οποίες μπορούν να υποστηριχθούν άμεσα από τη ζωντανή κοινότητα των λειτουργών της. Παράλληλα η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. με τη διοργάνωση συνεδρίων και άλλων δραστηριοτήτων, την έκδοση του επιστημονικού περιοδικού της και τις παρεμβάσεις της προωθεί την αναβάθμιση της Συμβουλευτικής - Επαγγελματικού Προσανατολισμού σύμφωνα με τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα.

Με βάση τα προαναφερόμενα, παραθέτουμε προτάσεις που πιστεύουμε ότι θα ωφελήσουν το θεσμό:

Λειτουργική σύνδεση των δομών ΣΕΠ της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης με διαφορετικούς αλλά συμπληρωματικούς στόχους- δράσεις.

Επιστροφή του μαθήματος ΣΕΠ στο Γυμνάσιο και όλους τους τύπους Λυκείου με σύγχρονη θεματολογία, ενίσχυση προγραμματίων Αγωγής Σταδιοδρομίας και Ημερών Σταδιοδρομίας, συντονισμένες με άλλους αρμόδιους φορείς δράσεις καταπολέμησης της σχολικής διαρροής, υποστήριξη πιλοτικών προγραμμάτων για την άμβλυση των ανισοτήτων στην πρόσβαση σε κοινωνικά και οικονομικά αγαθά και στην καλλιέργεια κομβικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της δια βίου ανάπτυξης.

Αύξηση του αριθμού των ΚΕΣΥΠ και του αριθμού των υπευθύνων που τα στελεχώνουν, καθώς σήμερα υπάρχουν μόνο δύο υπεύθυνοι ΣΕΠ για όλους τους μαθητές ενός νομού. Ενίσχυση και βελτίωση της λειτουργίας των ΚΕΣΥΠ με αναβαθμισμένο ρόλο. Ανάδειξη και αξιοποίηση του έργου τους ως δημιουργών νέου υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες των ενδιαφερομένων κάθε περιοχής.

Επανάδρωση των ΓΡΑΣΕΠ-ΓΡΑΣΥ που η λειτουργία τους ανεστάλη

αδικαιολόγητα το 2011. Η στήριξη του ΣΕΠ μέσα στα σχολεία μπορεί να βοηθήσει αποφασιστικά και με επιστημονικό τρόπο τους μαθητές & νέους σε σωστές επιλογές σπουδών και εργασίας αλλά κυρίως να τους ενδυναμώσει μέσω της συμβουλευτικής διαδικασίας από τον σύμβουλο –εκπαιδευτικό. Ειδικά τα Γραφεία ΣΕΠ στην Επαγγελματική Εκπαίδευση (τυπική και ειδική) πρέπει να αναλάβουν κομβικό ρόλο στο τέταρτο έτος ειδίκευσης και στη σύνδεση των μελλοντικών πτυχιούχων με τις τοπικές και υπερτοπικές οικονομίες.

Αξιοποίηση των εκπαιδευτικών που βρίσκονται σε διαθεσιμότητα και έχουν εξειδικευτεί σε θέματα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού σε όλες τις παραπάνω δομές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ενόψει της λήξης της θητείας των στελεχών ΣΕΠ στα ΚΕΣΥΠ, επισημαίνουμε την ανάγκη πρόβλεψης και έγκαιρης κάλυψης των θέσεων αυτών μέσα από σχετική προκήρυξη.

*Είμαστε πάντοτε στη διάθεσή σας, προσδοκώντας ένα καλύτερο αύριο στο χώρο της εκπαίδευσης.*

Με τιμή

Η πρόεδρος του ΔΣ της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Ράνυ Χ. Καλούρη

Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ

Σχετικό ενημερωτικό δελτίο στην ιστοσελίδα της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.:

<http://www.elesyp.gr/images/%CE%95%CE%BD%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CF%81%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A7%CE%B1%CF%83%CE%AC%CF%80%CE%B7.pdf>

- v. Η Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού συμμετείχε σε κοινή εκδήλωση που διοργανώθηκε σε συνεργασία με την Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, το ΚΕΣΥΠ Μυτιλήνης, την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Βορείου Αιγαίου με θέμα «Εφηβεία: Συμβουλευτική, Ψυχο-Κοινωνιολογική και Παιδαγωγική Προσέγγιση». Η εκδήλωση είχε μεγάλη επιτυχία.

vi. **Προαναγγελία συνεδρίου:**

Η προβληματική γύρω από την ατομικότητα και τη συλλογικότητα είναι πολυσήμαντη και η σχέση ατόμου - κοινωνίας πάντοτε ενδιαφέρουσα στο εκάστοτε κοινωνικοοικονομικό ιστορικό πλαίσιο. Καθώς ο κοινωνικός ιστός χαλαρώνει και υποχωρεί, η προσωπική ευθύνη και οι νέου τύπου συλλογικές δράσεις μπορούν να προσφέρουν διεξόδους. Η Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.) θεωρώντας απολύτως επίκαι-

ρο τον επιστημονικό προβληματισμό στα παραπάνω θέματα διοργανώνει το ετήσιο συνέδριό της, υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, με θέμα:

**«Η Ατομική και η Συλλογική Προσέγγιση στη Συμβουλευτική  
για τη Διαχείριση Κρίσεων και τη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας  
Κοινωνικά Ευάλωτων Ομάδων»**

Το Συνέδριο θα πραγματοποιηθεί στις **5 & 6 Μαρτίου 2016** στην **Αθήνα** και θα αφιερωθεί στη συμβολή των Αρχάγγελου Γαβριήλ και Παναγιώτη Σαμοΐλη στην ανάπτυξη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. και του θεσμού ΣυνΕΠ.

**Βασικές Θεματικές Ενότητες:**

- Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός και η συμβολή τους στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου.
- Ο άνθρωπος ως κριτικός και ενεργός πολίτης.
- Προετοιμασία και εκπαίδευση στη διαχείριση της “αλλαγής”
- Εκπαίδευση, Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, Κοινωνικές Υπηρεσίες. Ο αντισταθμιστικός, κριτικός και απελευθερωτικός τους ρόλος στην παροχή υπηρεσιών σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες
- Συμβουλευτική και συμβουλευτική σταδιοδρομίας σε περιόδους κρίσης: συμβουλευτική διαζυγίου, διαχείριση πένθους, ανεργία κ.ά.
- Συμβουλευτική και συμβουλευτική ΑΜΕΑ
- Συμβουλευτική κρατουμένων –συμβουλευτική επανένταξης
- Συμβουλευτική και συμβουλευτική σταδιοδρομίας τοξικοεξαρτώμενων

Κριτική προσέγγιση του ρόλου των εκπαιδευτικών, των Συμβούλων Σταδιοδρομίας, των επαγγελματιών που παρέχουν ψυχοκοινωνικές υπηρεσίες κ.α στην ενδυνάμωση και ενεργοποίηση των εξυπηρετούμενων ατόμων

**Πρόσκληση Εργασιών-Υποβολή Περίληψης**

Όσοι επιθυμούν να μετέχουν ως εισηγητές στο Επιστημονικό Συνέδριο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. θα πρέπει να υποβάλλουν προς κρίση από την Επιστημονική Επιτροπή τίτλο και περίληψη πρότασης έκτασης έως 250 λέξεις στην οποία να αναφέρεται ο σκοπός της εργασίας, οι βασικές θεωρητικές θέσεις, η μεθοδολογία και τα κυριότερα συμπεράσματά της, καθώς επίσης και απαραίτητως η θεματική ενότητα του Συνεδρίου στην οποία εντάσσεται. Η περίληψη της εργασίας θα σταλεί με e-mail στη διεύθυνση: [elesyp@gmail.com](mailto:elesyp@gmail.com) και προκειμένου να ληφθεί υπόψη θα πρέπει να έχουν ακολουθηθεί οι οδηγίες συγγραφής (βλ. <http://www.elesyp.gr/images/odigies-suggrafis-arthrwn.pdf>)

### Σημαντικές Ημερομηνίες

14 Φεβρουαρίου 2016: Λήξη προθεσμίας υποβολής περίληψης

21 Φεβρουαρίου 2016: Ενημέρωση αποδοχής περίληψης

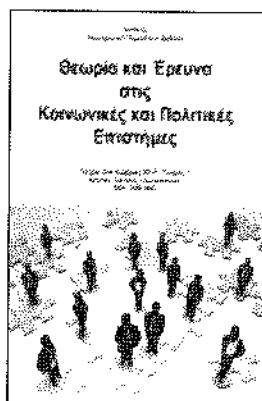
25 Φεβρουαρίου 2016: Λήξη εγγραφών εισηγητών

28 Φεβρουαρίου 2016: Πρόγραμμα Συνεδρίου

5 Μαρτίου 2016: Έναρξη εργασιών Συνεδρίου

Σημειώνεται ότι κατά την διάρκεια του Συνεδρίου θα υπάρξουν κεντρικές εισηγήσεις και θα οργανωθούν αντίστοιχα συμπόσια. Πληροφορίες: [www.elesyp.gr](http://www.elesyp.gr), e-mail: [elesyp@gmail.com](mailto:elesyp@gmail.com)

## 2. Βιβλία-Περιοδικά



α. «Θεωρία και Έρευνα στις Κοινωνικές και Πολιτικές Επιστήμες» λέγεται η νέα Διεθνής Περιοδική Επιστημονική Έκδοση, η οποία πραγματεύεται θεωρητικά και ερευνητικά θέματα των Κοινωνικών Επιστημών. Το τεύχος βρίσκεται αναρτημένο στο διαδικτυακό τόπο της περιοδικής έκδοσης <http://politika.inpatra.gr>, στο σύνδεσμο «Τεύχη». Όπως μας ενημέρωσε η Γραμματεία του Περιοδικού, η υποβολή κειμένων είναι συνεχής και δεν υπάρχει χρονικός περιορισμός για την κυκλοφορία του επομένου τεύχους. Το 2<sup>ο</sup> τεύχος θα κυκλοφορήσει μόλις συμπληρωθεί ικανός αριθμός κειμένων που έχουν ολοκληρώσει τη διαδικασία κρίσης.

β. Λάβαμε το νέο τεύχος της εξαμηνιαίας ενημερωτικής επιθεώρησης **HELLENIC PEDAGOGICAL COSMOS**, στο πλαίσιο του «κεντρικού θέματος» της οποίας γίνεται μια προσπάθεια βιωματικής προσέγγισης ενός παραδοσιακά δεδομένου που παρουσιάζεται ανά την υφήλιο και αφορά στο φύλο διδασκόντων, στη ΔΑΣΚΑΛΑ ή/και στον ΔΑΣΚΑΛΟ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πληροφορίες: [www.hpcosmos.gr](http://www.hpcosmos.gr), Επικοινωνία: Editor Dr Leonidas C. Bombas, Tel: 697-4433234, e-mail: [bombas@hpcosmos.gr](mailto:bombas@hpcosmos.gr)

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

- δ. Κυκλοφόρησε το 4<sup>ο</sup> τεύχος της Διεθνούς Ηλεκτρονικής Περιοδικής Έκδοσης με τίτλο «Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής -Theory and Research in the Sciences of Education», το οποίο είναι εξ ολοκλήρου στην αγγλική γλώσσα. Το τεύχος αναρτήθηκε στο διαδικτυακό τόπο της περιοδικής έκδοσης <http://periodiko.inpatra.gr>, στο σύνδεσμο «Τεύχη». Η υποβολή κειμένων είναι συνεχής και δεν υπάρχει χρονικός περιορισμός για την κυκλοφορία του επομένου αγγλόφωνου τεύχους, το οποίο θα κυκλοφορήσει μόλις συμπληρωθεί ικανός αριθμός κειμένων στην αγγλική γλώσσα που έχουν ολοκληρώσει τη διαδικασία κρίσης.

### 3. Ενημέρωση που λάβαμε

- α. Από το Κέντρο Ψυχολογικής και Κοινωνικής Υποστήριξης Ανέργων ενημερωθήκαμε ότι δημιουργήθηκαν ομάδες με εξειδικευμένα θέματα που αφορούν στο συγκεκριμένο πληθυσμό. Η πρώτη ομάδα θα ασχολείται με το θέμα της Αυτοεκτίμησης. Πληροφορίες στο: Κέντρο Ψυχολογικής και Κοινωνικής Υποστήριξης Μακροχρόνια Ανέργων, Παπαναστασίου 22, Αιγάλεω, τηλ. 210 8224674, 6976292421, e-mail: [www.menoenergoss-pepsaee.gr](mailto:www.menoenergoss-pepsaee.gr)



**Κέντρο Ψυχολογικής και Κοινωνικής Υποστήριξης Μακροχρόνια Ανέργων**



**PEP-SAGE**  
Κέντρο Ψυχολογικής και Κοινωνικής Υποστήριξης Μακροχρόνια Ανέργων

---

**Στοιχεία επικοινωνίας:**  
 Παπαναστασίου 22, Τ.Κ. 122 41, Αθήνα  
 (πλάνο του Σταθμού ΜΕΤΡΟ ΑΙΓΑΛΕΩ)  
 Αλκαμάντας 6 & Χαρίσης 5, Αθήνα  
 (πλάνο σταθμού ΜΕΤΡΟ ΣΤΑΘΜΟΣ ΛΑΡΙΣΗΣ και ΗΕΑΠ ΣΜΥΡΝΙΑ)  
 Ζωσιμάδων 11 & Ελ. Βενιζέλου, Παράρτη (Παρεία ΚΟΔΕΠ)  
 Τηλ. 210 8224674 - 210 9909340  
 E-mail: [menoenergoss@pepsaee.gr](mailto:menoenergoss@pepsaee.gr) | [www.kentroenergoss-pepsaee.gr](http://www.kentroenergoss-pepsaee.gr)

**Ώρες λειτουργίας:**  
 καθημερινό 9.00 - 21.00 και Σάββατο 9.00 - 16.30

Το Κέντρο λειτουργεί από τον ΠΕΠ-SAGE, η οποία είναι Ελληνικό και διεθνές κοινωνικό κίνημα. Ιδρύθηκε το 1999 και στοχεύει στην κοινωνική αποκατάσταση και στην επαγγελματική απασχόληση ευπαθών ομάδων.

Το Κέντρο Υποστήριξης και Κοινωνικής Υποστήριξης των Μακροχρόνια Ανέργων, υλοποιεί με την θέληση των Στόχων «Πάνω από όλα» φιλανθρωπική παρέμβαση για την υποστήριξη των Μακροχρόνια Ανέργων. ΠΕΠ-SAGE (2007) στο ΕΠΙ - Φύλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στην προκήρυξη από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ).

**Κέντρο Ψυχολογικής και Κοινωνικής Υποστήριξης Μακροχρόνια Ανέργων**

*Μένω ενεργός!*

Η ανεργία δεν σημαίνει ότι χάνεις την αξία και τις ικανότητές σου!






β. Στο **ΚΕΣΥΠ Περιστερίου**, (Αγίου Παύλου 51 και Κλείτορος, 3ο ΕΠΑΛ Περιστερίου) ενημερωθήκαμε από το μέλος μας, την κα Μπιλανάκη Ελευθερία, υλοποιείται, στις 20/1/2016 και ώρα: 12.30-14.30 Επιμορφωτικό Σεμινάριο για εκπαιδευτικούς με θέμα: «Στηρίζω, ενθαρρύνω, εμπνέω». Συμμετοχή: Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και ασφάλειας της εργασίας με τον κ.Σπύρο Δρίβα Ιατρό Εργασίας, Υπεύθυνο Κέντρου Υγείας και Υγιεινής ΕΛΙΝΥΑΕ και σε συνεργασία με τα ΚΕΣΥΠ ΡΟΔΟΥ και ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ. Οι ενότητες που θα αναπτυχθούν αφορούν σε:

1. «Μετάβαση των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το ένα στάδιο σπουδών στο άλλο: εμπόδια και γέφυρες»
2. Προκαταλήψεις και στερεότυπα (Ο ρόλος των ΜΜΕ και του διαδικτύου), πληροφόρηση
3. Προετοιμασία αντί αναβλητικότητα: υπερβάσεις στην εποχή της κρίσης.
4. Καλλιέργεια γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων: ανάπτυξη προγράμματος αγωγής σταδιοδρομίας στην εκπαιδευτική διαδικασία (μοντέλο precede-proceed), ενώ θα δημιουργηθούν 2 ομάδες εργασίας με θέματα:
  1. «Τεχνικές επικοινωνίας και ενθάρρυνσης»: η τέχνη της επικοινωνίας στο σχολείο
  2. «Ψηφιακά εργαλεία ΣΕΠ».




**ΚΕΣΥΠ ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ**

Επιμορφωτικό σεμινάριο για εκπαιδευτικούς  
"Στηρίζω, ενθαρρύνω, εμπνέω"

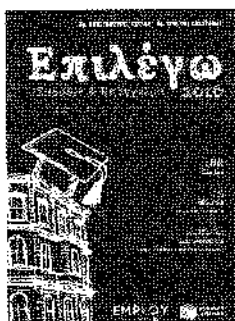
Συμμετοχή:  
Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και ασφάλειας της εργασίας  
Τετάρτη: 20/1/2016 και ώρα: 12.30-14.30

**ΚΕΣΥΠ ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ**  
Αγίου Παύλου 51 και Κλείτορος, 3ο ΕΠΑΛ ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ

**ΜΠΙΛΑΝΑΚΗ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ**  
Υπεύθυνη ΣΕΠ ΚΕΣΥΠ ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ  
Αγίου Παύλου 51 και Κλείτορος,  
3ο ΕΠΑΛ ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ

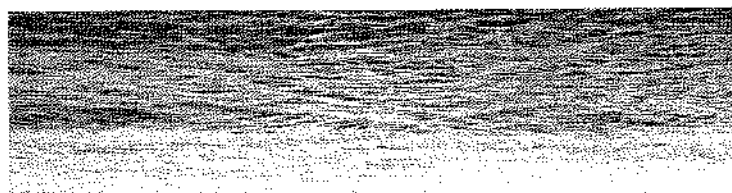
Εκπαιδευτικός ΠΕ02 Ψυχολόγος, Μεταπτυχιακή Ψυχολόγος, Ειδική ΣΕΠ  
ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑ ΚΕΣΥΠ ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ: <http://kesyp-peristiri.dit.sch.gr>  
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ: e-periodiko  
ΤΗΛ. 2105741.960- 6977019996

**"Όνειρα, όπως δεν μαραινεί"**



γ. Λάβαμε ενημέρωση για το βιβλίο «ΕΠΙΛΕΓΩ ΣΠΟΥΔΕΣ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ 2016» από τον συνάδελφο δρ Τσαουσάνη Χρήστο, το οποίο κυκλοφορεί από τις εκδόσεις Πατάκη. Το βιβλίο αποτελεί έναν οδηγό σπουδών για μαθητές Λυκείου, εκπαιδευτικούς και συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού, με όλες τις πληροφορίες που αφορούν τις σπουδές και τα επαγγέλματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και όλες τις αλλαγές στο νέο εξεταστικό σύστημα.

δ. Στις 21-22/06/2016 θα πραγματοποιηθεί στη Θεσσαλονίκη το 5ο Διεθνές Συνέδριο του Ιδρύματος Σταύρος Νιάρχος για την κοινωφελή δράση «Η Μεσόγειος σε κρίση: Αναζητώντας παγκόσμιες λύσεις σε κρίσιμα περιφερειακά και τοπικά θέματα».



**SAVE THE DATE**

21-22 / 06 / 2016 / THESSALONIKI / ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

5TH STAVROS NIARCHOS FOUNDATION  
INTERNATIONAL CONFERENCE ON

**PHILANTHROPY**

5<sup>ο</sup> ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ ΣΤΑΥΡΟΣ ΝΙΑΡΧΟΣ  
ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΦΕΛΗ ΔΡΑΣΗ

HYATT REGENCY THESSALONIKI

**THE MEDITERRANEAN IN CRISIS:**  
SEEKING GLOBAL SOLUTIONS TO CRITICAL  
REGIONAL AND LOCAL ISSUES

**Η ΜΕΣΟΓΕΙΟΣ ΣΕ ΚΡΙΣΗ:**  
ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΕΣ ΛΥΣΕΙΣ ΣΕ ΚΡΙΣΙΜΑ  
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΑ ΚΑΙ ΤΟΠΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ

**ISN / SNF** ΙΔΡΥΜΑ ΣΤΑΥΡΟΣ ΝΙΑΡΧΟΣ  
STAVROS NIARCHOS FOUNDATION

WWW.SNF.ORG



ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.



ISSN 1105-2449