

ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

ΤΕΥΧΟΣ 118-119

ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

REVIEW
OF COUNSELLING AND GUIDANCE

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ



ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Hellenic Society of Counselling and Guidance / www.elesyp.gr

Ελληνική
Εταιρεία
Συμβουλευτικής και
Προσανατολισμού

**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
QUARTERLY REVIEW OF COUNSELLING AND GUIDANCE

Τεύχος 118-119, 2020

Συντακτική Επιτροπή:

- **Υπεύθυνος Έκδοσης:** Ράνυ Καλούρη, καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ, rkalouri@hotmail.com
- **Αναπληρωτές Υπεύθυνοι:** Παναγιώτης Σαμοΐλης, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, ranosam3@gmail.com, Αρχάγγελος Γαβριήλ, τ. Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ2, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, egavri@hotmail.com
- **Μέλη:** Φωτεινή Κατσαμπούρη, Σύμβουλος Ε.Π., fkatsamp@sch.gr, Θεόδωρος Κατσανέβας, ομ. Καθηγητής Παν/ου Πειραιά, kats@unipi.gr, Μπότου Αναστασία, Σύμβουλος Ε.Π., botouanastasia@gmail.com, Μυλωνά-Καλαβά Νίνα, Σύμβουλος Ε.Π., ninacalmyl@gmail.com

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

Διοικητικό Συμβούλιο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Πρόεδρος: Ουρανία Καλούρη
Αντιπρόεδρος: Αικατερίνη Μυλωνά-Καλαβά
Γραμματέας: Φωτεινή Κατσαμπούρη
Ταμίας: Αναστασία Μπότου
Μέλος: Κωνσταντίνος Μακρόπουλος

**Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού
Υπεύθυνοι Έκδοσης**

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

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

Επιστημονική Επιτροπή

Δημητρίου Λουκία, αναπλ. καθηγήτρια παν/ου Frederick

Καλαβά-Μυλωνά Νίνα, Δρ. Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού
Καλούρη Ράνυ, Καθηγήτρια Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκ-
παίδευσης

Κανδηλάκη Αγάπη, Καθηγήτρια Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Κασσωτάκης Μιχάλης, ομ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Κατσαμά, Ειρήνη, Επ. καθηγήτρια Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Κατσαμπούρη Φωτεινή, Δρ Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Κατσανέβας Θεόδωρος, ομ.. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πειραιά

Κουλούρης, Νίκος, Επ. Καθηγητής Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Μαρμαρινός Γιάννης, ομ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Μπότου Αναστασία, Δρ Παιδαγωγικής

Μπρούζος Ανδρέας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παπαβασιλείου Ιωάννα, Επ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Πουλόπουλος, Μπάμπης., Καθηγητής Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δέσποινα, Καθηγήτρια Παν/ου Αθηνών

Τσέργας Νικόλαος, Επ. Καθηγητής Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Τσιμπουκλή, Άννα, Ψυχολόγος (PhD), Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

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

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

Διάθεση του περιοδικού:

Ελεύθερη πρόσβαση στο www.elesyp.gr

Copyright 2020: ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

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

ISSN 1105-2449

Εκδόσεις Πεδίο

Συνταγματάρχου Δαβάκη 10 & Μυλοποτάμου, 11526, Αθήνα

Τηλ.: 210 3390204 • Fax: 210 3390209

e-mail: info@pediobooks.gr

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

Κεντρική διάθεση-Βιβλιοπωλείο

Λυκαβηττού 1 & Ακαδημίας, 10672, Αθήνα

Τηλ.: 210 3229620 • Fax: 213 0286560

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ CONTENTS

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ	5-6
-----------------------------	-----

ΚΡΙΤΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ	7-11
--	------

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΑΡΘΡΑ-ΕΡΕΥΝΕΣ

1. <i>Ανδρέας Μπρούζος, Στέφανος Βασιλόπουλος, Θεοδώρα Εμμανουέλα Τσάλτα.</i> Η σχέση των επιμέρους ρόλων στον εκφοβισμό και στον κυβερνοεκφοβισμό με τη συναισθηματική νοημοσύνη σε μαθητές γυμνασίου και λυκείου	13-24
2. <i>Μαριάννα Κουρουπάκη.</i> «Η Γονεϊκή εμπλοκή στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των εφήβων»	25-43
3. <i>Αγλαΐα Σταμπολτζή, Ευαγγελία Παπαστεργίου, Ράνη Καλούρη.</i> Απόψεις γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες για το σχολικό εκφοβισμό: ανάγκη για συμβουλευτική βοήθεια	44-55
4. <i>Λεωνίδας Β. Κατσίδας.</i> Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Αξιολόγηση, παιδαγωγική και συμβουλευτική παρέμβαση	56-69
5. <i>Κυριακή Αθανασίου, Αθανάσιος Κ. Δεβετζίδης.</i> Ρεπερτόρια ωφελούμενων ανέργων σε δράσεις προώθησης στην απασχόληση. Εμπειρίες από την υλοποίηση.	70-85
6. <i>Κων/νος Παναγιώτης Κωστόπουλος.</i> Η αντίληψη για την εργασία στον Ορθόδοξο μοναχισμό ως πηγή έμπνευσης για τη σύγχρονη εργασιακή πραγματικότητα	86-95
7. <i>Μαρία Τσούτσουβα.</i> Λογοτεχνία και συμβουλευτική: Αναπαραστάσεις των θετικών συναισθημάτων σε λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά	96-107
8. <i>Αργυρώ Χαροκοπάκη.</i> Εργασία πάνω σε ιστορίες για την ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Μια νέα πρόταση συμβουλευτικής συνέντευξης	108-139

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Τα νέα της ΕΛΕΣΥΠ	141
2. Βιβλία-Περιοδικά.	141
3. Ενημέρωση που λάβαμε	142

Δύο Λόγια από τη Συντακτική Επιτροπή

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

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

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

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

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

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

Η Συντακτική Επιτροπή

INTRODUCTION REMARKS FROM THE EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

The Editorial Board

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το τεύχος αυτό του περιοδικού μας εκδίδεται μέσα σε συνθήκες ιδιαίτερες και πρωτόγνωρες για την παγκόσμια κοινότητα: εν μέσω μιας πανδημίας, αυτής του Κορωναιού, που σε διάστημα λίγων ημερών, άλλαξε την καθημερινότητα όλου του κόσμου και ανέτρεψε βαθιά ριζωμένες συνήθειες και τρόπους ζωής.

Η κοινωνικότητά μας ανακόπηκε άμεσα και καλούμαστε να μάθουμε να ζούμε σε «κατ' οίκον περιορισμόν». Πρωτοφανής εμπειρία στην πρόσφατα παγκοσμιοποιημένη κοινωνία όπου τα διεθνή μέσα συγκοινωνίας, οι τουριστικές και επαγγελματικές δραστηριότητες και η παγκόσμια αγορά βρισκόταν σε αδιάκοπη μετακίνηση με ξέφρενους ρυθμούς όλο το εικοσιτετράωρο.

Κατακλυσμαίες κοινωνικές μεταβολές σε παγκόσμιο επίπεδο, που αφορούν στην προσωπική και κοινωνική ζωή καθώς και στην αγορά εργασίας, μέσα σε ένα διάστημα δυο περίπου μηνών, έχουν ξεπεράσει κάθε προηγούμενη εμπειρία κρίσης, πολέμου, πανδημίας απειλώντας και την ίδια τη ζωή σε μεγάλες περιοχές του κόσμου. Και αυτό διότι στο παρελθόν, τα δυσμενή γεγονότα είχαν τοπική και όχι παγκόσμια εμβέλεια. Η παγκοσμιοποίηση και οι μηχανισμοί της όμως, που απαιτούν έναν συνεχώς μετακινούμενο και αποεδαφικοποιημένο τρόπο ζωής, με την ίδια ταχύτητα που μοιράζουν τα παγκόσμια αγαθά και επιτεύγματα, μοίρασαν και εξάπλωσαν έναν ιό που μετατρέπεται σε παγκόσμια μάστιγα. Το φαινόμενο αυτό βιώνουν σήμερα 7,8 δισεκατομμύρια άνθρωποι στη Γη. Το γεγονός αυτό, πρωτόγνωρο στην ανθρώπινη ιστορία, προκαλεί δέος, προβληματισμούς και ισχυρές αμφισβητήσεις για τον τρόπο ζωής μας, τις προτεραιότητες που θέτουμε, την ασφάλεια τόσο της υγείας όσο και της επιβίωσης των πολιτών.

Με το παρόν σημείωμα σκοπός μας είναι να προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε τα πολύ βασικά στοιχεία αυτής της παγκόσμιας κρίσης εξ αιτίας της πανδημίας, έτσι ώστε να βγάλουμε κάποια πολύ πρώτα συμπεράσματα και να βελτιώσουμε την προσωπική και επαγγελματική μας ανάπτυξη. Και αυτό διότι, ως επαγγελματίες σύμβουλοι, έχουμε χρέος να είμαστε από τους πρώτους που οφείλουμε να συνειδητοποιούμε τις αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή μας και να αντλούμε την απαιτούμενη γνώση. Ως γνωστό, ένας καλός σύμβουλος δεν είναι μόνο αυτός που βοηθά στο ταίριασμα της προσωπικότητας και των εκπαιδευτικών-επαγγελματικών επιλογών, ούτε μόνο ο ειδικός πληροφόρησης, αλλά ο επιστήμονας που έχει επίγνωση των κοινωνικών, πολιτισμικών και οικονομικών αλλαγών. Γιατί μόνο έτσι μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά την διαδικασία της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των ωφελουμένων.

Το πρώτο θέμα, κατά την γνώμη μου, που μας υπενθύμισε η απειλή της πανδημίας είναι ότι άτομο και σύνολο είναι αλληλένδετα και αλληλοεξαρτώμενα και ότι η υγεία και η ζωή του ατόμου βρίσκεται σε απόλυτη εξάρτηση από τη ζωή του διπλανού του. Το φαινομενικά παράδοξο είναι ότι, όσο ο ιός απαιτεί ως μέσο περιορισμού της διασποράς του την υποχρεωτική απόσταση κάποιων μέτρων μεταξύ των ατόμων, άλλο τόσο απαιτεί την μηδενική απόσταση μεταξύ του προσωπικού και του κοινωνικού οφέλους, αφού η υγεία όλων μας είναι σε απόλυτη συνεξάρτηση. Παράλληλα, η έννοια και η αξία της υπευθυνότητας και της αλληλεγγύης έρχονται να απαιτήσουν την πρώτη προτεραιότητα μας, μιας και είναι ο μόνος τρόπος για την εξασφάλιση της επιβίωσης τόσο της προσωπικής μας όσο και των συνανθρώπων μας.

Το θέμα της απόλυτης σύνδεσης της ατομικής και της συλλογικής ευθύνης βιώνεται σήμερα με τον πιο φανερό τρόπο, αφού από αυτό εξαρτάται η υγεία μας, η επιβίωσή μας. Η αξία της ευθύνης ως βασικό στοιχείο για τις επιλογές μας και οι συνέπειές των πράξεών μας έρχονται πια σε πρώτο πλάνο και μας υπενθυμίζουν ότι είναι απολύτως αναγκαία για το χτίσιμο μιας ανθρώπινης κοινωνίας. Ας σκεφθούμε ξανά ότι είμαστε συνυπεύθυνοι και συνυπόλογοι για όλα όσα συμβαίνουν γύρω μας και ας αναλάβουμε την ευθύνη που μας ανήκει για την αντιμετώπιση των δεινών αντινομιών των καιρών μας.

Θεωρώ λοιπόν, ότι είναι αναγκαίο, αξιοποιώντας τα γεγονότα που ζούμε, εμείς ως εκπαιδευτικοί, σύμβουλοι, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μας ή/και της συμβουλευτικής διαδικασίας, εμείς που συμβάλλουμε στην προσωπική και την επαγγελματική ανάπτυξη των νέων, να τους βοηθήσουμε να συνειδητοποιήσουν ότι το προσωπικό και το κοινωνικό ευζήν είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένα και η ανάληψη της προσωπικής και της συλλογικής ευθύνης είναι θεμέλιο λίθοι στην αρμονική συνύπαρξή μας, πράγμα το οποίο η αλαζονεία της εποχής, ο άμετρος καταναλωτισμός, ο σκληρός ανταγωνισμός και ο επιδεικτικός πλουτισμός είχαν παραγκωνίσει ή και είχαν συχνά εντελώς αμελήσει.

Άλλο σημαντικό θέμα το οποίο οφείλουμε να αξιοποιήσουμε, με την αφορμή του κατ' οίκον περιορισμού και της απαγόρευσης της κυκλοφορίας, είναι η ανασκόπηση των σχέσεων τόσο με τον εαυτό μας, όσο και με τα στενά οικογενειακά πρόσωπα και τους φίλους μας αλλά και την συνειδητοποίηση της συλλογικής μας μοίρας, τόσο σε εθνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Η εμπειρία αυτή μπορεί να αποτελέσει πηγή ανεξάντλητη για τη βελτίωση της σχέσης με τον εαυτό μας, με τα κοντινά μας πρόσωπα, το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Οφείλουμε, με κάθε τρόπο, να συντελέσουμε ώστε να αποτελέσει τροφή σκέψης και προβληματισμού, ιδιαίτερα στους νέους ανθρώπους, οι οποίοι είναι αποδέκτες των υπηρεσιών μας.

Τα capital controls πριν κάποια χρόνια «εν μια νυκτί» έμαθαν υποχρεωτικά την χρήση πιστωτικής κάρτας, σε όλους όσους ολιγορούσαν ή αρνούνταν. Σήμερα, «εν μία νυκτί» μετατέθηκαν αυτομάτως όλες οι μέχρι τούδε δια ζώσης επικοινωνίες, δραστηριότητες και εργασίες στην υπηρεσία του διαδικτύου. Όλα όσα μέχρι τώρα προγραμματίζαμε να συμπεριλάβουμε στην διαδικτυακή εκπαίδευση μας «με τους

δικούς μας ρυθμούς» γίνονται εδώ και τώρα πράξη. Οι νέοι ιδιαίτερα, γνώριζαν πολύ καλά την χρήση της τεχνολογίας, όχι όμως ως τρόπο επιβίωσης, εργασίας, ψυχαγωγίας, ή τουλάχιστον όχι στην καθολική της εφαρμογή. Εκτός από τις ελάχιστες ομάδες εργαζομένων (π.χ. στον τομέα υγείας, καταστήματα τροφίμων) όλοι οι άλλοι αναγκαστικά και αποκλειστικά υιοθέτησαν και οργάνωσαν την εξ αποστάσεως εργασία, αλλά και την εκπαίδευση των μαθητών και των φοιτητών. Το ίδιο ακριβώς συνέβη και με την ψυχαγωγία: Θέατρο, μουσική, επικοινωνία, όλα διαδικτυακά. Η ανάγκη της απομόνωσης τάχιστα εκπαίδευσε στο να προσαρμοστούν και οι πιο φανατικοί και «δύσκολοι» αρνητές: «ανάγκας και Θεοί πείθονται». Φυσικά υπάρχουν πολύ σημαντικές ελλείψεις που πρέπει να καλυφθούν σε εξοπλισμό και επιμόρφωση που θα έπρεπε να έχουν καλυφθεί εδώ και πολύ καιρό. Στο χώρο της εκπαίδευσης π.χ. δεν έχει ακόμη και σήμερα το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού Η/Υ και ίντερνετ. Είναι πιστεύω χρέος του Υπουργείου Παιδείας να μεριμνήσει για να αντιμετωπισθούν αυτές οι ελλείψεις, οι οποίες δεν είναι ευτυχώς πολλές. Η εμπειρία, όταν με το καλό επιστρέψουμε στην κανονικότητα, νομίζω θα είναι ανεκτίμητη, τόσο για την προσωπική μας ζωή όσο και για την εκπαίδευση και την αγορά εργασίας, ενώ μια προσεκτική εξέταση των ελλείψεων σε εκπαίδευση και εξοπλισμό και λήψη μέτρων για την επίλυσή τους από πλευράς της κοινωνίας κράτους θα μπορέσει να δώσει τις απαραίτητες λύσεις.

Η παράμετρος της επιρροής των περιβαλλοντικών συνθηκών ήλθε να μας δώσει ξεχασμένες εικόνες μιας ανθρώπινης καθημερινότητας: εμφανίστηκαν ψάρια στα μέχρι πριν λίγο θολά και βρώμικα νερά των καναλιών της Βενετίας. Η πιο εντυπωσιακή αλλαγή σύμφωνα με την δήλωση γαλλίδας γιατρού στο Παρίσι, ήταν η διαπίστωση της κόρης της ότι στο Παρίσι υπάρχουν –και μάλιστα κελαηδούν– πουλιά! Σύμφωνα με τον υπολογισμό του καθηγητή του Παν. Stanford, Μάρσαλ Μπερκ, η επίπτωση της μειωμένης οικονομικής δραστηριότητας στη θνησιμότητα από τη ρύπανση του αέρα σε τέσσερις μεγαλουπόλεις της Κίνας τους τελευταίους δύο μήνες, οδήγησαν σε ραγδαία βελτίωση της ποιότητας του αέρα. Σε ολόκληρη την Κίνα μέχρι σήμερα (19/3) έχουν πεθάνει 3.245 άνθρωποι από τον κορωνοϊό. Η βελτίωση όμως της ποιότητας του αέρα, μόνο στις τέσσερις αυτές μεγαλουπόλεις, σύμφωνα με τον Μάρσαλ Μπερκ, μείωσε τους πρόωγους θανάτους από παθήσεις που σχετίζονται με αυτήν κατά σχεδόν 80.000. Η αντίδραση δηλ. στην επιδημία του ιού που σκότωσε πάνω από 3.000 ανθρώπους, προκάλεσε, σύμφωνα με τον ερευνητή, μια μείωση της ατμοσφαιρικής ρύπανσης που έσωσε τη ζωή σε 4.000 παιδιά ηλικίας κάτω των 5 ετών και σε 73.000 ενήλικες άνω των 70 ετών. Ο υπολογισμός, βεβαίως, δεν είναι απόλυτα ακριβής, αλλά δίνει μια τάξη μεγέθους ενός άλλου προβλήματος και μια αφορμή για να το σκεφτεί κανείς σοβαρά. «Προφανώς αυτό το αποτέλεσμα δεν σημαίνει ότι οι πανδημίες κάνουν καλό στην υγεία, αυτός ο υπολογισμός, όμως, γράφει ο Μάρσαλ Μπερκ, ίσως είναι μια χρήσιμη υπενθύμιση των συχνά κρυφών συνεπειών του της σημερινής κατάστασης της κοινωνίας, του κόστους στην υγεία και στις ζωές μας που έχει ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούμε σήμερα». Ανάλυση

έρευνα έγινε και σε τέσσερα Πανεπιστήμια της Ιταλίας με σημαντικές επισημάνσεις σχετικά με την ταχύτητα εξάπλωσης του ιού και της μόλυνσης του περιβάλλοντος στην Βόρεια Ιταλία και ιδιαίτερα στην περιοχή της Λομβαρδίας. Οι οικονομικές δραστηριότητες είναι φυσικά αναγκαίες και πολλαπλά ωφέλιμες όμως πρέπει να υπάρχει ένα βιώσιμο και υγιές περιβάλλον που έχει ως προτεραιότητα τον άνθρωπο για να υφίστανται σε όφελος του.

Με αφορμή την εξάπλωση του κορονοϊού ήρθε στο προσκήνιο η ανάγκη άρδην αλλαγών των προτεραιοτήτων της ζωής μας. Μετά τον πρώτο δισταγμό για την λήψη αυστηρών μέτρων που θα είχαν φυσικά ολέθριες συνέπειες στην οικονομία, στην ελευθερία και τον τρόπο ζωής μας, ο κίνδυνος της θανατηφόρας πανδημίας, άλλαξε την κλίμακα των προτεραιοτήτων, των αξιών μας. Η παραγωγή, οι επιχειρήσεις, η οικονομία ήρθαν σε δεύτερη μοίρα, σε πρώτη (επιτέλους) η επιβίωση και η υγεία!. Ίσως είναι καιρός να αναρωτηθούμε και να αναστοχαστούμε: Πόσο ευάλωτη και εύθραυστη είναι η ζωή μας με τις επιλογές που κάναμε; Ποιές προτεραιότητες ως άτομα και ως κοινωνία θέσαμε; Πόσο αναγκαία είναι τα «πολυτελή και δαπανηρά» όνειρα σε βάρος άλλων πιο σημαντικών αναγκών και αξιών; Γιατί, όπως φαίνεται, η αλαζονεία των «ονείρων μας» δεν λάμβανε σοβαρά υπόψη τυχαία «ατυχή» όμως γεγονότα, καθώς και τις πρωταρχικές ανθρώπινες ανάγκες: την προτεραιότητα στα θέματα σωματικής και ψυχικής υγείας και γενικά του ευζήν με «ανθρώπινα» και «συλλογικά» αυθεντικά δεδομένα. Νομίζω ότι ιδιαίτερα οι νέοι που φθάνουν και αναζητούν τις υπηρεσίες μας, θα πρέπει να παρακινούνται να σκέπτονται και να προβληματίζονται για τις αξίες και τις προτεραιότητες που θα θέσουν στη ζωή τους και να τις ιεραρχούν ξεκινώντας από τις απαραίτητες για ένα ποιοτικό, αληθινό, ουσιαστικό τρόπο ζωής που θα τους εξασφαλίσει σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο ένα καλύτερο μέλλον.

Μείζον θέμα που τέθηκε με αφορμή την πανδημία αυτή, είναι η εμπειρία ότι το οργανωμένο κράτος και οι εύρωστες υπηρεσίες του στην παροχή κοινωνικών αγαθών, όπως π.χ. στις υπηρεσίες υγείας είναι αυτές που σε περιόδους κρίσης μπορούν να παρέχουν το απαραίτητο δίκτυ ασφαλείας και σωτηρίας στους πολίτες. Μέσα σε αυτές τις αντίξοες συνθήκες που ζούμε σε παγκόσμια κλίμακα, τα δημόσια νοσοκομεία και οι δημόσιοι γιατροί, νοσηλευτές, κ.λπ. έσωσαν τους ασθενείς πολίτες με ηρωισμό και αυταπάρνηση, οι εικόνες από τα νοσοκομεία που έφθασαν σπίτια μας, μας συγκλόνισαν. Φαίνεται ότι όταν το κίνητρο δεν είναι κατεξοχήν ο πλουτισμός, όταν λειτουργεί το επαγγελματικό ήθος και το καθήκον πάνω από το προσωπικό συμφέρον, υπάρχει περισσότερος χώρος για ανθρωπιά, αλληλεγγύη, ενσυναίσθηση, αυταπάρνηση. Η παραγκώνιση, η υποτίμηση και η συρρίκνωση των δημόσιων υπηρεσιών και η μείωση δαπανών που τις αφορούν, αποδείχθηκε τραγικό λάθος. Μετά την πάροδο αυτής της δύσκολης περιόδου που ζούμε, θα πρέπει όλοι να σκεφθούμε ξανά την ανάγκη στελέχωσης και εξοπλισμού με τον καλύτερο δυνατόν τρόπο των δημόσιων υπηρεσιών που είναι απαραίτητες για την επιβίωση, την ποιότητα της ζωής και την πρόοδο των πολιτών, με προτεραιότητα

σε αυτές της υγείας, της παιδείας, του πολιτισμού. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο στο χώρο που μας αφορά, τον χώρο της συμβουλευτικής και της εκπαίδευσης, θα πρέπει να αναλογισθούμε πόσο και πώς εξυπηρετούν η συρρίκνωση των δομών των ΚΕΣΥΠ και η κατάργηση των ΓΡΑΣΕΠ, που ήταν και είναι οι δημόσιες υπηρεσίες τις οποίες οφείλουμε να προστατεύσουμε, να αναβαθμίσουμε και να θεραπεύσουμε, με τα κατάλληλα μέτρα, ώστε να μην αφεθούν αποκλειστικά και μόνο σε ιδιώτες. Οι υπηρεσίες συμβουλευτικής αποτελούν αναγκαία δημόσια αγαθά και πρέπει να μπορούν όλοι να απολαμβάνουν τις ποιοτικές υπηρεσίες τους. Πρέπει επίσης να ληφθεί μέριμνα για την δημιουργία διαδίκτυακών δομών παροχής υπηρεσιών συμβουλευτικής, όχι ως υποκατάστατο της δια ζώσης επικοινωνίας, αλλά ως διευκολυντικό μέσο για τις περιπτώσεις που η δια ζώσης επικοινωνία, για οποιονδήποτε λόγο, καθίσταται δύσκολη ή αδύνατη.

Είμαστε σίγουροι ότι ο ιός θα νικηθεί και η κρίση θα περάσει, ελπίζουμε με τις κατά το δυνατόν λιγότερες απώλειες, με την βοήθεια του κρατικού μηχανισμού αλλά και με την ανάληψη της ατομικής και κοινωνικής ευθύνης. Στην Κινεζική γλώσσα είναι ίδια η λέξη για τις έννοιες κίνδυνος και ευκαιρία. Το συγκεκριμένο αναπάντεχο συμβάν, η θανατηφόρα πανδημία, έχει να μας διδάξει πλήθος γνώσεων επιστημονικών, κοινωνικών, ατομικών σε όλα τα επίπεδα, καθώς και ότι η ευημερία δεν σχετίζεται απαραίτητα με τους δείκτες οικονομικής ανάπτυξης. Γκρέμισε αλλά και επιβεβαίωσε αλήθειες και αξίες λησμονημένες, όπως αυτής της συλλογικότητας, της αγωγής στην ατομική ευθύνη, την έννοια της αλληλεγγύης, της ανάγκης ύπαρξης υγιών δημόσιων κρατικών δομών, των θετικών της χρήσης της τεχνολογίας, του σεβασμού στο περιβάλλον, της φρόνησης στην ιεράρχηση των προτεραιοτήτων, της σημαντικότητας μιας ζεστής αγκαλιάς από αγαπημένα πρόσωπα. Και αυτά είναι μόνο κάποια λίγα από τα τόσα που μας χάρισε ως τροφή για σκέψη και αλλαγή ο... απεχθής κοροναϊός. Λέτε στο τέλος της περιπέτειας εν πολλοίς να του χρωστάμε και χάρη; Από όλους εμάς εξαργτάται.

Υ.Γ. Συγχωρήστε με ξέχασα να σας γράψω ότι άνθισαν οι κερασιές

Φωτεινή Κατσαμπούρη
Γενικός Γραμματέας του Δ.Σ της ΕΛΕΣΥΠ

Ανδρέας Μπρούζος, Στέφανος Βασιλόπουλος**,
Θεοδώρα Εμμανουέλα Τσάλτα****

**Η ΣΧΕΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΡΟΛΩΝ ΣΤΟΝ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ
ΚΑΙ ΣΤΟΝ ΚΥΒΕΡΝΟΕΚΦΟΒΙΣΜΟ ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ
ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΙ ΛΥΚΕΙΟΥ**

Τα τελευταία χρόνια η προσοχή όλο και περισσότερων ερευνητών έχει στραφεί στον εκφοβισμό, μια από τις πιο συχνές και σοβαρές μορφές επιθετικότητας. Η συναισθηματική νοημοσύνη φάνηκε να είναι μια πιθανή μεταβλητή που συσχετίζεται με την επιθετική συμπεριφορά. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τη σχέση μεταξύ των διάφορων ρόλων στον εκφοβισμό και στον κυβερνοεκφοβισμό και της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα της προσωπικότητας σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου. Στην έρευνα συμμετείχαν 441 μαθητές (246 κορίτσια και 195 αγόρια) Γυμνασίου και Λυκείου, ηλικίας 12 έως 17 ετών (*M.O.* = 14,06). Οι μαθητές συμπλήρωσαν την κλίμακα εκφοβισμού Illinois (Illinois Bully Scale; Espelage & Holt, 2001), την κλίμακα συμμετοχικών ρόλων (Participant Role Scale; Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996), την κλίμακα του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Παρέμβασης κατά του Κυβερνοεκφοβισμού (European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire; Brighi et al., 2012) και την συντομευμένη εκδοχή της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα (TEIQue-ASF; Petrides, 2009). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ του ρόλου του θύτη και του θύματος και της συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο στον εκφοβισμό, όσο και στον κυβερνοεκφοβισμό. Ο ρόλος του ενισχυτή θύτη και του βοηθού θύτη βρέθηκαν να έχουν μια μικρή αρνητική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Ακόμη, θετική βρέθηκε να είναι η σχέση του ρόλου του υποστηρικτή θύματος με τη συναισθηματική νοημοσύνη, ενώ η σχέση του ρόλου του ουδέτερου παρατηρητή με τη συναισθηματική νοημοσύνη δεν ήταν στατιστικώς σημαντική. Η συζήτηση των αποτελεσμάτων επικεντρώνεται στην αξιοποίηση των ευρημάτων για την ανάπτυξη στοχευμένων προγραμμάτων πρόληψης ή αντιμετώπισης του εκφοβισμού και του κυβερνοεκφοβισμού.

Λέξεις κλειδιά: εκφοβισμός, κυβερνοεκφοβισμός, συμμετοχικοί ρόλοι, συναισθηματική νοημοσύνη.

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

** Ο Σ.Β. είναι Αναπλ. Καθηγητής Συμβουλευτικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών. Email: stephanosv@upatras.gr

*** Η Θ.Ε.Τ. είναι εκπαιδευτικός, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στη Συμβουλευτική από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Email: el05852@windowslive.com

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PARTICIPANT ROLES IN BULLYING AND CYBERBULLYING WITH EMOTIONAL INTELLIGENCE IN HIGH SCHOOL STUDENTS

This study aimed at investigating the relationship between the participant roles in bullying and cyberbullying with emotional intelligence in a sample of high school students. Four hundred and forty-one students (246 girls, 195 boys), aged 12 to 17 years ($M_{age} = 14.06$) took part in the study. Informed consent of parents was obtained prior to children's participation in the study. Participants were recruited from four schools in an urban district in northern Greece. Questionnaires were used for data collection: (i) the "Illinois Bully Scale" which assesses the levels of bullying, victimization and conflict; (Espelage & Holt, 2001) ii) the "Participant Role Questionnaire", which examines each child's role in the bullying incident (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996) (iii) the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire, which assesses the levels of cyberbullying and cybervictimization (Brighi et al., 2012) and (iv) the "Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescents Short Form, TEIQ-ASF", which explores emotional intelligence as a personality trait (Petrides, 2009). Bullying and victimization were found to have a negative relationship with emotional intelligence. Furthermore, the association between cyberbullying and cybervictimization with emotional intelligence was also found to be negative. The implications of the results for interventions targeting bullying or cyberbullying are discussed.

Keywords: bullying, cyberbullying, participant role, emotional intelligence.

Εισαγωγή

Ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τους Mayer και Salovey (1990) για να μιλήσουν για το μέρος της κοινωνικής νοημοσύνης που περιλαμβάνει διάφορες δραστηριότητες οι οποίες συνδέονται με τα συναισθήματα, όπως την αξιολόγηση και την έκφραση των συναισθημάτων, τη ρύθμιση των συναισθημάτων, τη χρήση των συναισθημάτων για την επίλυση προβλημάτων. Κατά καιρούς, εμφανίστηκαν διάφοροι ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης και περιλάμβαναν πιο γενικές μη γνωστικές πλευρές, όπως τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τα

χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Bar-On, 1997. Goleman, 1995. Petrides & Furnham, 2001).

Πλέον η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και η συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα θεωρούνται δύο ξεχωριστές κατασκευές. Η πρώτη αναφέρεται στην προσωπικότητα και περιλαμβάνει την τάση ή την προδιάθεση του ατόμου να ελέγξει τα συναισθήματά του και τις συμπεριφορές –διαθέσεις που συνδέονται με το συναίσθημα. Αυτό το είδος νοημοσύνης μετριέται με εργαλεία αυτοαναφοράς. Από την άλλη πλευρά, η συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα αναφέρεται σε ένα σύνολο ικανοτήτων

που υποστηρίζουν την προσαρμοστική χρήση των συναισθημάτων, ως μέρος των γνωστικών μας διεργασιών. Με άλλα λόγια, η ΣΝ θεωρείται μια μορφή νοημοσύνης. Οι ικανότητες αυτές μετρούνται με τεστ μέγιστης επίδοσης (García-Sancho, Salguero, & Fernández-Berrocal, 2014. Mavroveli, Petrides, Rieffe, & Bakker, 2007. Warwick & Nettelbeck, 2004).

Τα τελευταία χρόνια η προσοχή όλο και περισσότερων ερευνητών έχει στραφεί στον εκφοβισμό, μια από τις πιο συχνές και σοβαρές μορφές επιθετικότητας (Griffin & Gross 2004). Το φαινόμενο αυτό έχει απασχολήσει και τους ερευνητές στην Ελλάδα (Andreou 2004. Houndoumadi & Pateraki, 2001). Η αναζήτηση των αιτιών του εκφοβισμού και της θυματοποίησης οδήγησε στη μελέτη των γνωστικών και κοινωνικό-συναισθηματικών διαδικασιών ως ρυθμιστών των επιθετικών συμπεριφορών. Ανάμεσα στις διαδικασίες που επηρεάζουν την επιθετική συμπεριφορά, η συναισθηματική νοημοσύνη φάνηκε να είναι μια πιθανή μεταβλητή (Brackett, Mayer, & Warner, 2004). Η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης προβλέπει πως οι άνθρωποι που είναι καλύτεροι στο να αντιλαμβάνονται, να κατανοούν, να χρησιμοποιούν και να ελέγχουν τα συναισθήματα τους, αλλά και τα συναισθήματα των άλλων, είναι πιο πιθανό να είναι ψυχοκοινωνικά προσαρμοσμένοι (Mayer, Roberts, & Barsade, 2008).

Γενικά, υπάρχει μια διαμάχη σχετικά με τη σχέση του εκφοβισμού και της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία προέρχεται από τους δύο διαφορετικούς ορισμούς της συναισθηματικής νοημοσύνης που αναφέρθηκαν παραπάνω. Αν

η συναισθηματική νοημοσύνη ιδωθεί ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, οι έρευνες έχουν δείξει αρνητική σχέση με τον εκφοβισμό. Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας με τον εκφοβισμό σε παιδιά και εφήβους έχει ερευνηθεί σε μια σειρά από έρευνες. Οι Esturgó-Deu και Sala-Roca (2010) σε έρευνα με δείγμα 743 αγόρια, 678 κορίτσια και 69 δασκάλους βρήκαν πως τα παιδιά που είχαν σωματικές και λεκτικές επιθετικές συμπεριφορές εμφάνιζαν χαμηλότερες επιδόσεις στη συναισθηματική νοημοσύνη, σε σχέση με τα παιδιά που δεν επέδειξαν τέτοιες συμπεριφορές.

Οι Kokkinos και Kipritsi (2012) εξέτασαν τη σχέση του εκφοβισμού και της συναισθηματικής νοημοσύνης, χρησιμοποιώντας το TEIQue για να αξιολογήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη. Το ίδιο εξέτασε και η έρευνα των Mavroveli και SanchezRuiz (2011) με τη χρήση του TEIQue. Αρνητική σχέση βρέθηκε μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του εκφοβισμού και στις δύο έρευνες. Επιπλέον, τα παιδιά με υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη παρουσίασαν ανάμειξη σε λιγότερο επιθετικές συμπεριφορές (Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011). Το φύλο (αγόρι), η χαμηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη και η μεγαλύτερη δυσκολία στο να καταλάβει κανείς την προοπτική των άλλων συνδέθηκε με συμπεριφορές εκφοβισμού. Ακόμη, η θυματοποίηση συνδέθηκε αρνητικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Kokkinos & Kipritsi, 2012). Σε άλλη έρευνα εξετάστηκε η σχέση μεταξύ εκφοβισμού και συναισθηματικής νοημοσύνης σε εφήβους στην Αυστραλία (Lomas, Stough, Hansen,

& Downey, 2012). Τα ευρήματα έδειξαν πως οι έφηβοι με μεγαλύτερες δυσκολίες στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων ήταν πιο πιθανό να εκφοβίσουν τους συμμαθητές τους.

Μια έρευνα που επεκτάθηκε και στον κυβερνοεκφοβισμό πέρα από τον εκφοβισμό, έγινε από τους Elipe, Ortega, Hunter και delRey (2012), οι οποίοι εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στις συναισθηματικές ικανότητες και την ανάμειξη ως θύτη στον εκφοβισμό, τον τηλεφωνικό εκφοβισμό και τον κυβερνοεκφοβισμό. Ο ρόλος του θύτη συνδέθηκε με το φύλο (αγόρι), με τη μικρότερη ηλικία, με χαμηλότερη συναισθηματική καθαρότητα και μεγαλύτερη προσοχή στα συναισθήματα. Σε άλλη έρευνα των Elipe, Mora-Merchán, Ortega-Ruiz και Casas (2015), οι οποίοι στηρίχτηκαν στις προηγούμενες έρευνες που φανέρωσαν πως η ΣΝ παίζει σημαντικό ρόλο στον παραδοσιακό και ηλεκτρονικό εκφοβισμό, ερευνήθηκε ο ρόλος που παίζει η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη στο συναισθηματικό αντίκτυπο του κυβερνοεκφοβισμού. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει τη σχέση μεταξύ της κυβερνοθυματοποίησης και του συναισθηματικού αντίκτυπου. Επιπλέον, η κυβερνοθυματοποίηση μαζί με την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη εξηγούν το μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσης που παρατηρείται γενικά στο συναισθηματικό αντίκτυπο και ειδικότερα στις αρνητικές διαστάσεις του.

Μια πιο πρόσφατη έρευνα εξέτασε τη σχέση των επιμέρους στοιχείων της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα

της προσωπικότητας με τον παραδοσιακό εκφοβισμό και τον κυβερνοεκφοβισμό σε ένα δείγμα 529 παιδιών προεφηβικής ηλικίας. Βρέθηκε πως η διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης που αφορά τη ρύθμιση και τη χρήση των συναισθημάτων συνδέεται αρνητικά τόσο με τον παραδοσιακό εκφοβισμό, όσο και με τον κυβερνοεκφοβισμό. Ωστόσο, αυτή η σχέση δεν εξακολούθησε να υπάρχει όταν ο παραδοσιακός εκφοβισμός ελέγχθηκε για κυβερνοεκφοβισμό, ενώ υπήρχε ακόμη όταν ο κυβερνοεκφοβισμός ελέγχθηκε για παραδοσιακό εκφοβισμό και θυματοποίηση. Αντίθετα, οι διαστάσεις που αφορούν την εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων δεν ήταν ελλειπείς στα παιδιά με εκφοβιστικές και/ή εκφοβιστικές μέσω διαδικτύου συμπεριφορές (Baroncelli & Ciucci, 2014).

Ανακεφαλαιώνοντας, οι σχετικές έρευνες είναι ελάχιστες και επικεντρώνονται αποκλειστικά στο ρόλο του θύτη και του θύματος. Η παρούσα έρευνα θα συμβάλει στην πιο σφαιρική κατανόηση του φαινομένου του εκφοβισμού και του κυβερνοεκφοβισμού.

Στόχος της έρευνας – Υποθέσεις και Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει τη σχέση των διάφορων ρόλων (θύτης, θύμα, βοηθός θύτη, ενισχυτής θύτη, υπερασπιστής θύματος, ουδέτερος παρατηρητής) στον εκφοβισμό και της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα της προσωπικότητας. Επιπλέον, διερευνήθηκε η σχέση των διάφορων

ρόλων (θύτης, θύμα) στον κυβερνοεκφοβισμό με τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Οι ερευνητικές υποθέσεις που διερευνήθηκαν στην παρούσα εργασία ήταν οι εξής:

- Αναμένεται να υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ του ρόλου του θύτη στον εκφοβισμό και της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα της προσωπικότητας.
- Αναμένεται να υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ του ρόλου του θύματος στον εκφοβισμό και της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα της προσωπικότητας.
- Αναμένεται να υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ του ρόλου του θύτη στον κυβερνοεκφοβισμό και της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα της προσωπικότητας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

- Υπάρχει σχέση μεταξύ του ρόλου του θύματος στον κυβερνοεκφοβισμό και της συναισθηματικής νοημοσύνης;
- Υπάρχει σχέση μεταξύ του ρόλου του παρατηρητή στον παραδοσιακό εκφοβισμό και της συναισθηματικής νοημοσύνης;
- Υπάρχει σχέση μεταξύ του ρόλου του βοηθού θύτη στον παραδοσιακό εκφοβισμό και της συναισθηματικής νοημοσύνης;
- Υπάρχει σχέση μεταξύ του ρόλου του υπερασπιστή θύματος στον παραδοσιακό εκφοβισμό και της συναισθηματικής νοημοσύνης;
- Υπάρχει σχέση μεταξύ του ρόλου του ενισχυτή του θύτη στον παραδοσιακό

εκφοβισμό και της συναισθηματικής νοημοσύνης;

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Η έρευνα έλαβε χώρα το Νοέμβριο του 2016 και συμμετείχαν συνολικά 441 μαθητές από δύο Γυμνάσια και δύο Λύκεια της περιοχής των Ιωαννίνων. Συγκεκριμένα, στην έρευνα έλαβαν μέρος 195 αγόρια (44,2%) και 246 κορίτσια (55,8%). Ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων ήταν τα 14,06 έτη ($T.A. = 1.32$).

Μέσα συλλογής δεδομένων

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών και συγκεκριμένα το φύλο, την ηλικία, την τάξη και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Στη συνέχεια, δόθηκαν κλίμακες σχετικά με τον εκφοβισμό, τον κυβερνοεκφοβισμό, τους συμμετοχικούς ρόλους στον εκφοβισμό και τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Εκφοβισμός

Ο εκφοβισμός εξετάστηκε με το ερωτηματολόγιο Illinois Bully Scale, το οποίο αναπτύχθηκε από τους Espelage και Holt (2001). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με 18 ερωτήσεις και απευθύνεται σε μαθητές δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από την υποκλίμακα του εκφοβισμού (προτάσεις 1, 2, 8, 9, 14, 15, 16, 17, 18), την υποκλίμακα της θυματοποίησης (προτάσεις 4, 5, 6, 7) και την υποκλίμακα της διαμάχης (προτάσεις

3, 10, 11, 12, 13). Οι μαθητές καλούνται να διαλέξουν μία από τις παρακάτω απαντήσεις: «Ποτέ», «Μία ή δύο φορές», «Τρεις ή τέσσερις φορές», «Πέντε ή έξι φορές», «Έφτά ή περισσότερες φορές». Οι απαντήσεις αυτές βαθμολογούνται με 0, 1, 2, 3, 4 βαθμούς αντίστοιχα και τα συνολικά σκορ προκύπτουν προσθέτοντας τις απαντήσεις της κάθε υποκλίμακας. Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha ήταν 0,85 για την υποκλίμακα του εκφοβισμού, 0,87 για την υποκλίμακα της θυματοποίησης και 0,84 για την υποκλίμακα της διαμάχης.

Ερωτηματολόγιο Συμμετοχικών ρόλων

Για τη διερεύνηση των συμμετοχικών ρόλων σε περιστατικά θυματοποίησης (βοηθού θύτη, ενισχυτή θύτη, υπερασπιστή θύματος, ουδέτερου-παρατηρητή) χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Participant Role Scale» (Salmivalli et al., 1996) στη συντομευμένη του εκδοχή. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 16 περιγραφές συμπεριφορών (Sutton & Smith, 1999) οι οποίες αντιπροσωπεύουν τους τέσσερις συμμετοχικούς ρόλους κατά τα περιστατικά θυματοποίησης: βοηθός θύτη, ενισχυτής θύτη, υποστηρικτής θύματος και παρατηρητής. Η προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα έγινε από τις Andreou και Metallidou (2004). Τα παιδιά καλούνταν να αξιολογήσουν μέσω μίας κλίμακας από το 4 (μου ταιριάζει απόλυτα) ως το 1 (δε μου ταιριάζει καθόλου) κατά πόσο θεωρούν ότι τους ταιριάζει και τους αντιπροσωπεύει η κάθε συμπεριφορά, δηλαδή κατά πόσο πιστεύουν τα ίδια ότι η συμπεριφορά τους ταιριάζει με αυτήν που περιγράφει

η κάθε πρόταση. Στην παρούσα έρευνα οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's alpha είναι 0,76 για την υποκλίμακα του βοηθού του θύτη, 0,41 για την υποκλίμακα του ενισχυτή του θύτη, 0,77 για την υποκλίμακα του υπερασπιστή του θύματος και 0,60 για την υποκλίμακα του ουδέτερου παρατηρητή.

Κυβερνοεκφοβισμός

Για τη μέτρηση του κυβερνοεκφοβισμού χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «The European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire» (ECIPQ; Brighi et al., 2012), το οποίο αποτελείται από 22 προτάσεις. Οι προτάσεις αυτές βαθμολογούνται σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, με επιλογές 0 «ποτέ», 1 «μια ή δυο φορές», 2 «μια φορά το μήνα», 3 «μια φορά την εβδομάδα», 4 «περισσότερες φορές από μια την εβδομάδα». Το εργαλείο αυτό σχεδιάστηκε με βάση προηγούμενα εργαλεία (Dooley, Pyzalski, & Cross, 2009. Pyzalski, 2012) για να αξιολογεί τις δύο διαστάσεις του κυβερνοεκφοβισμού, τη θυματοποίηση (victimization) και την επιθετικότητα (aggression). Στην παρούσα έρευνα, ο δείκτης Cronbach's alpha για την υποκλίμακα του κυβερνοεκφοβισμού ήταν 0,83 ενώ για την υποκλίμακα της κυβερνοθυματοποίησης ήταν 0,85.

Συναισθηματική νοημοσύνη

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε το TEIQue-ASF, μια συντομευμένη μορφή του εργαλείου TEIQue (Petrides, Sangareau, Furnham, & Frederickson, 2006). Το

εργαλείο αποτελείται από τριάντα σύντομες δηλώσεις και σχεδιάστηκε για να μετράει τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα της προσωπικότητας. Αξιολογεί τη ΣΝ βάσει μιας επταβάθμιας κλίμακας Likert, από 1= Διαφωνώ απόλυτα έως και 5= Συμφωνώ απόλυτα. Το εργαλείο είναι σχεδιασμένο για ηλικίες από 13-18 χρονών, αλλά χρησιμοποιείται επιτυχημένα και με παιδιά από την ηλικία των 11. Στην παρούσα έρευνα, ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha ήταν 0,84

Η διαδικασία της έρευνας

Το δείγμα επιλέχθηκε από το νομό Ιωαννίνων και ήταν ευκαιριακό. Αρχικά, απευθυνθήκαμε στο Υπουργείο Παιδείας για την χορήγηση άδειας σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας. Η άδεια αφορούσε έξι συγκεκριμένα σχολεία Γυμνάσια και Λύκεια της πόλης των Ιωαννίνων. Αφού χορηγήθηκε η άδεια, η έρευνα διεξήχθη σε 4 από τα 6 σχολεία. Για τη συμμετοχή των παιδιών στην παρούσα έρευνα ζητήθηκε η συναίνεση των γονέων, καθώς και του ίδιου του παιδιού. Η συμπλήρωση είχε διάρκεια μία διδακτική ώρα και πραγματοποιήθηκε στη σχολική τάξη με την παρουσία της τρίτης συγγραφέως.

Αποτελέσματα

Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τους διάφορους ρόλους στον εκφοβισμό και τον κυβερνοεκφοβισμό πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχέτισης, με χρήση

του συντελεστή συσχέτισης Pearson. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίστηκε σημαντικά με όλες τις μεταβλητές, εκτός από τη διαμάχη και το ρόλο του ουδέτερου παρατηρητή.

Συγκεκριμένα, ο εκφοβισμός και η συναισθηματική νοημοσύνη είχαν ασθενή αρνητική σχέση, $r=-,143, p=,003$. Αρνητική ήταν και η σχέση της θυματοποίησης με τη συναισθηματική νοημοσύνη, $r=-,160, p=,001$, ενώ η σχέση της διαμάχης με τη συναισθηματική νοημοσύνη δεν ήταν στατιστικώς σημαντική, $r=-,087, p=,078$.

Επιπλέον, διερευνήθηκε η σχέση των δύο υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου του κυβερνοεκφοβισμού και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο κυβερνοεκφοβισμός παρουσίασε χαμηλή αρνητική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη, $r=-,207, p=,000$. Ομοίως χαμηλή αρνητική ήταν και η σχέση της κυβερνοθυματοποίησης με τη συναισθηματική νοημοσύνη, $r=-,233, p<,001$.

Τέλος, πραγματοποιήθηκε έλεγχος της σχέσης των διαφόρων ρόλων στον εκφοβισμό και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο ρόλος του ενισχυτή θύτη εμφάνισε μια μικρή αρνητική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη, $r=-,116, p=,019$. Επίσης, ο ρόλος του βοηθού του θύτη είχε χαμηλή αρνητική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη, $r=-,161, p=,001$. Θετική φάνηκε να είναι η σχέση του ρόλου του υποστηρικτή θύματος με τη συναισθηματική νοημοσύνη, $r=,172, p<,001$. Η σχέση του ρόλου του ουδέτερου παρατηρητή με τη συναισθηματική νοημοσύνη δεν ήταν στατιστικώς σημαντική, $r=-,070, p=,152$.

Συζήτηση

Ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι σχέσεις των διαφόρων ρόλων στον εκφοβισμό (θύτης, θύμα, ενισχυτής θύτη, βοηθός θύτη, υπερασπιστής θύματος, παρατηρητής) και τον κυβερνοεκφοβισμό (θύτης, θύμα) με τη συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα της προσωπικότητας. Η ερευνητική μας υπόθεση πως θα υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ του ρόλου του θύτη στον εκφοβισμό και της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα της προσωπικότητας επιβεβαιώθηκε. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με άλλες έρευνες, στις οποίες ο εκφοβισμός συνδέθηκε αρνητικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα της προσωπικότητας (Brackett et al., 2004. Lomas et al., 2012. Mavroveli & Sánchez-Ruiz 2011. Mavroveli., Petrides, Sangareau, & Furnham, 2009. Petrides et al. 2004).

Επιπλέον, τα παιδιά που είναι ικανά να αντιλαμβάνονται, να χειρίζονται και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους τείνουν να είναι περισσότερο κοινωνικά αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους και έχουν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις (Austin, Saklofske, & Egan, 2005. Ciarrochi, Forgas, & Mayer, 2001). Οι Petrides, Frederickson και Furnham (2004) υποστήριξαν πως οι μαθητές με επαρκείς κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες είναι λιγότερο πιθανό να εξωτερικεύσουν τη θλίψη τους μέσω αντικοινωνικών συμπεριφορών, ενώ οι μαθητές με ανεπαρκείς κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες είναι πιο πιθανό να αισθάνονται αποκλεισμένοι

και να οδηγούνται σε αντικοινωνική συμπεριφορά.

Διάφορες εμπειρικές έρευνες έδειξαν μια θετική σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την κοινωνική λειτουργικότητα και την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων και μια αρνητική σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με μια σειρά αρνητικών αλληλεπιδράσεων και διαμαχών στις κοινωνικές σχέσεις (Brackett, Rivers, & Salovey, 2011). Η ένταση των συναισθημάτων που βιώνει κάποιος και η περιορισμένη ικανότητα να τα ρυθμίσει είναι συναισθηματικές διαδικασίες που επηρεάζουν τις εκφοβιστικές συμπεριφορές (Camodeca & Goossens, 2005. Espelage, Bosworth, & Simon, 2001. Garner & Hinton, 2010. Terranova, Morris, & Boxer, 2008).

Η ερευνητική υπόθεση πως θα υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ του ρόλου του θύματος στον εκφοβισμό και της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας επιβεβαιώθηκε. Σε σχετική έρευνα, ο εκφοβισμός συνδέεται αρνητικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα της προσωπικότητας, ενώ η θυματοποίηση συσχετίστηκε αρνητικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Kokkinos & Kipritsi, 2012). Άλλες έρευνες υποστήριξαν πως τα θύματα στερούνται δεξιότητων για την επίλυση προβλημάτων και κοινωνικών δεξιότητων (Griffin & Gross, 2004), τις οποίες φαίνονται να κατέχουν τα παιδιά με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, και σαν αποτέλεσμα τείνουν να αντιδρούν αναποτελεσματικά όταν εκφοβίζονται (Austin et al., 2005). Ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα για τη θυματοποίηση βρέθηκε να αποτελεί το

γεγονός ότι ένα παιδί δεν είναι ικανό να αναγνωρίζει, να καταλαβαίνει, να διαχειρίζεται και να εκφράζει τα συναισθήματα του ή τα συναισθήματα των συνομηλίκων του (Garner & Lemerise, 2007).

Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα για το αν υπάρχει σχέση μεταξύ του ενισχυτή του θύτη και της συναισθηματικής νοημοσύνης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν μια στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση. Το ίδιο φάνηκε να ισχύει και για το ρόλο του βοηθού θύτη. Ακόμη, ο ρόλος του υποστηρικτή θύματος βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη, ενώ δεν βρέθηκε σχέση με το ρόλο του παρατηρητή.

Ακόμη, η ερευνητική υπόθεση πως θα υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ του ρόλου του θύτη στον κυβερνοεκφοβισμό και της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα της προσωπικότητας επιβεβαιώθηκε. Σε σχετική έρευνα (Baroncelli & Ciucci, 2014), η διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης που αφορά τη ρύθμιση και τη χρήση των συναισθημάτων συνδέθηκε αρνητικά με τον εκφοβισμό και τον κυβερνοεκφοβισμό. Η διάσταση που αφορά στην εκτίμηση των συναισθημάτων ήταν λιγότερο αναπτυγμένη στα παιδιά που εμπλέκονται σε εκφοβιστικές και/ή κυβερνοεκφοβιστικές συμπεριφορές (Baroncelli & Ciucci, 2014). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες, στις οποίες τα υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης συνδέθηκαν με μικρότερο ενδεχόμενο εμπλοκής στον κυβερνοεκφοβισμό (Baroncelli & Ciucci, 2014. Elipse et al., 2012).

Ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας ήταν αν υπάρχει σχέση μεταξύ του ρόλου του θύματος στον κυβερνοεκφοβισμό και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αρνητική βρέθηκε να είναι η σχέση της κυβερνοθυματοποίησης με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Σύμφωνα με τους Garner και Hinton (2010) και τους Terranova et al. (2008), οι παραδοσιακοί θύτες αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως λιγότερο ικανούς σε σχέση με τους συνομηλίκους τους στη ρύθμιση των συναισθημάτων και αυτή η συσχέτιση είναι πιο ισχυρή στην περίπτωση των ηλεκτρονικών θυτών. Η προτίμηση για τον εκφοβισμό στον κυβερνοχώρο ίσως εξηγείται από το γεγονός ότι οι κυβερνοεκφοβιστές θεωρούν πως παρουσιάζουν αδυναμία σε αυτή τη διάσταση της ΣΝ.

Περιορισμοί και κατευθύνσεις για μελλοντική ερευνητική δραστηριότητα

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε μια σειρά περιορισμών. Αρχικά, το δείγμα της έρευνας δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό, καθώς επιλέχθηκε με κριτήριο την προσβασιμότητα. Ακόμη, το δείγμα περιορίζεται στο νομό των Ιωαννίνων και τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευτούν σε πληθυσμούς που παρουσιάζουν άλλα χαρακτηριστικά από αυτά του δείγματος.

Το δείγμα προήλθε μόνο από δημοσία σχολεία. Σε μελλοντική έρευνα, θα μπορούσε να ελεγχθεί η σχέση των διάφορων ρόλων στον εκφοβισμό και στον κυβερνοεκφοβισμό και της συναι-

σθηματικής νοημοσύνης και σε άλλες κατηγορίες σχολείων, όπως τα ιδιωτικά. Ακόμη, το δείγμα περιορίζεται μόνο σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου. Θα ήταν ενδιαφέρον να γίνουν σχετικές έρευνες και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ώστε να γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων.

Στην παρούσα έρευνα, η συναισθηματική νοημοσύνη μετρήθηκε ως γνώρισμα της προσωπικότητας. Μια χρήσιμη κατεύθυνση για μελλοντική έρευνα είναι να διερευνηθεί η σχέση των διάφορων ρόλων στον εκφοβισμό και τον κυβερνοεκφοβισμό με τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα. Έναν ακόμη περιορισμό αποτελεί και το γεγονός πως χρησιμοποιήθηκαν μόνο εργαλεία αυτοαναφοράς. Τα παιδιά είναι πολύ πιθανό να επηρεάστηκαν στις απαντήσεις τους από τους συμμαθητές τους, αλλά και από την επιθυμία τους να δώσουν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις κι όχι να απαντήσουν με βάση το τι ακριβώς αισθάνονται. Σε μελλοντικές έρευνες, θα ήταν χρήσιμο να εξεταστεί το θέμα και από την πλευρά τρίτων, π.χ. γονέων, εκπαιδευτικών κ.ά.

Τα ευρήματα αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την μείωση ή πρόληψη του εκφοβισμού και του κυβερνοεκφοβισμού. Ειδικότερα, ο εντοπισμός των παραγόντων που συνδέονται με τους πιθανούς ρόλους στον εκφοβισμό και τον κυβερνοεκφοβισμό δίνει την ευκαιρία

βελτίωσης των προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού και του κυβερνοεκφοβισμού και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να μεταβούν από ένα ρόλο «αστυνόμησης» για να αναστείλουν τις αντικοινωνικές συμπεριφορές των μαθητών, σε ένα πιο ενεργό ρόλο ώστε να ενισχύσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Αν η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να καλλιεργηθεί (Due et al., 2007. Ulutas & Omeroglu, 2007), είναι εφικτό να αναπτυχθούν παρεμβάσεις που επικεντρώνονται στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο στους θύτες, όσο και σε αυτούς που κινδυνεύουν να πέσουν θύματα εκφοβισμού ή κυβερνοεκφοβισμού, αλλά και στους μαθητές που υιοθετούν έναν από τους υπόλοιπους ρόλους.

Τέλος, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ΣΝ στους μαθητές βοηθάει όχι μόνο στη μείωση των συμπεριφορών εκφοβισμού στα σχολεία, αλλά μπορεί επίσης να βοηθήσει στην καλύτερη προετοιμασία των μαθητών να επιτύχουν στη ζωή τους. Συνεπώς, η εξάσκηση των δεξιοτήτων των παιδιών που αφορούν την αντίληψη, την κατανόηση και ρύθμιση των συναισθημάτων ίσως είναι το κλειδί στην επιτυχία των παρεμβάσεων, καθώς βρέθηκε πως αποτρέπουν τις αρνητικές αλληλεπιδράσεις που διαιωνίζουν τη διαδικασία του εκφοβισμού και του κυβερνοεκφοβισμού (Kerig, 2010).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 297-309.
- Andreou, E., & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition to

- behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology*, 24(1), 27-41.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 547-558.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto, ON: Multi-Health Systems.
- Baroncelli, A., & Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Adolescence*, 37(6), 807-815.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The "Reading the Mind in the Eyes" test revised version: A study with normal adults, and adults with asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(2), 241-251.
- Brackett, M., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and the prediction of behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103.
- Brighi, A., Ortega, R., Pyzalski, J., Scheithauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, H., et al. (2012). *European cyberbullying intervention project questionnaire – ECIPQ* [Unpublished questionnaire]. Retrieved from bullyingandcyber.net
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186-197.
- Ciarrochi, J., Forgas, J. P., & Mayer, J. D. (2001). *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dooley, J. J., Pyzalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 182-188.
- Due, P., Hansen, E. H., Merlo, J., Andersen, A., & Holstein, B. E. (2007). Is victimization from bullying associated with medicine use among adolescents? A nationally representative cross-sectional survey in Denmark. *Pediatrics*, 120(1), 110-117.
- Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Casas, J. A. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Frontiers in Psychology*, 6, 486.
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. C., & del Rey, R. (2012). Perceived emotional intelligence and involvement in several kinds of bullying. *Behavioral Psychology-Psicologia Conductual*, 20(1), 169-181.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2001). Short-term stability and prospective correlates of bullying in middle-school students: An examination of potential demographic, psychosocial, and environmental influences. *Violence and Victims*, 16(4), 411-426.
- Espelage, D. L., & Holt, M. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 123-142.
- Esturgó-Deu, M. E., & Sala-Roca, J. (2010). Disruptive behaviour of students in primary education and emotional intelligence. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 830-837.
- García-Sancho, E., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: a systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 584-591.
- Garner, P. W., & Lemerise, E. A. (2007). The roles of behavioral adjustment and conceptions

- of peers and emotions in preschool children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, 19(1), 57-71.
- Garner, P. W., & Hinton, T. S. (2010). Emotional display rules and emotion self-regulation: Associations with bullying and victimization in community-based after school programs. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 20(6), 480-496.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Goodboy, A. K., & Martin, M. M. (2015). The personality profile of a cyberbully: Examining the Dark Triad. *Computers in Human Behavior*, 49, 1-4.
- Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379-400.
- Houndoumadi, A., & Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational Review*, 53(1), 19-26.
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15(1), 41-58.
- Lomas, J., Stough, C., Hansen, K., & Downey, L. A. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimization and bullying in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(1), 207-211.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being, and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 263-275.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79(3), 259-272.
- Mavroveli, S., & Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 112-134.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15(3), 537-547.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22(1), 1-15.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behaviour*, 25(2), 97-111.
- Terranova, A. M., Morris, A. S., & Boxer, P. (2008). Fear reactivity and effortful control in overt and relational bullying: a six-month longitudinal study. *Aggressive Behavior*, 34(1), 104-115.
- Ulutaş, İ., & Ömeroğlu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(10), 1365-1372.
- Warwick, J., & Nettelbeck, T. (2004). Emotional intelligence is...? *Personality and Individual Differences*, 37, 1091-1100.

*Μαριάννα Κουρουπάκη**

Η ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ

Ο ρόλος του οικογενειακού συστήματος στο οποίο αλληλεπιδρούν οι έφηβοι, φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τη συμπεριφορά, αλλά και την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της οικογενειακής επίδρασης στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των εφήβων και ειδικότερα, η σχέση του βαθμού λειτουργικότητας της γονεϊκής οικογένειας (ως προς την συνοχή και την προσαρμοστικότητά της), αλλά και των δημογραφικών χαρακτηριστικών της, με τις κοινωνικές δεξιότητες 213 μαθητών δύο Ενιαίων Λυκείων, στην Αθήνα και στη Σητεία της Κρήτης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, τα αγόρια παρουσιάζονται περισσότερο ανταγωνιστικά και με μεγαλύτερη αδυναμία έκφρασης συναισθημάτων από ό,τι τα κορίτσια, τα οποία φαίνεται ότι νιώθουν μεγαλύτερη αμηχανία. Ακόμη, όσοι μαθητές ανήκουν στους ακραίους τύπους οικογένειας (άκαμπτη οικογένεια δηλαδή με χαμηλό βαθμό προσαρμοστικότητας και αποδεδειγμένη οικογένεια δηλαδή με χαμηλό βαθμό συνοχής), παρουσιάζουν μεγαλύτερη αδυναμία έκφρασης συναισθημάτων σε σχέση με όσους ανήκουν στον ισορροπημένο τύπο. Τέλος, βρέθηκε ότι ο βαθμός προσαρμοστικότητας της οικογένειας, αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την αυξημένη συνεργασία και ανταγωνισμό στις κοινωνικές καταστάσεις, αλλά και για τη μειωμένη αδυναμία έκφρασης των συναισθημάτων του εφήβου.

Λέξεις-κλειδιά: οικογένεια, συστημική θεώρηση, σχέσεις γονέων-εφήβων, οικογενειακή συνοχή και προσαρμοστικότητα, κοινωνικές δεξιότητες.

Kouroupaki Marianna

PARENTAL INVOLVEMENT IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS FOR ADOLESCENTS

The family within which adolescents interact plays a crucial role in influencing their behaviour and the development of their social skills. The present study evaluates and analyses how family affects the development of social skills in adolescents. Two hundred and thirteen (213) students from two Unified Upper Secondary Schools based in Athens and Sitia, Crete respectively, participated in this project. The relation between family functioning (in terms of cohesion and adaptability), family demographics and social skills development was assessed.

* Η Μ.Κ. είναι Εκπαιδευτικός ΠΕ06, MSc στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Αγγλικής Φιλολογίας ΠΕ06) Επιστημονική Συνεργάτης του Εργαστηρίου Συμβουλευτικής Επιστήμης και Επαγγελματικής Σταδιοδρομίας, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης της Φιλοσοφικής Σχολής και Υποψήφια Διδάκτορας του τμήματος Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Επικοινωνία: mkouroup@gmail.com

The results indicated that the students who fall into extreme dimensions of family functioning (rigid family with low adaptability and disengaged family with low adaptability) show greater difficulty in expressing emotions compared to those students who belong to a balanced family type. Moreover, it was observed that male students are more competitive compared to female students who appear more self-conscious. Also, it was observed that balanced levels of family cohesion and adaptability were significantly associated with how well the students apprehended the emotions of others. These findings suggested that the level of adaptability in the adolescent's family can predict one's level of co-operation and competitiveness in social interactions, as well as one's ability to appropriately express emotions.

Key words: family, systemic view, parent-adolescent relationship, family cohesion and adaptability, social skills.

Εισαγωγή

Οι κοινωνικές δεξιότητες τείνουν, όλο και περισσότερο, να αναγνωρίζονται ως το «κλειδί» για τις διαπροσωπικές σχέσεις και την επικοινωνία του ατόμου, ενώ τις τελευταίες δεκαετίες φαίνεται να αυξάνεται ιδιαίτερα η ζήτησή τους και από την αγορά εργασίας. Διεργασίες όπως η αναγνώριση των σημμάτων αλλά και η κατάλληλη ανταπόκριση σε αυτά, έχουν εξελιχθεί στον άνθρωπο εδώ και χιλιάδες χρόνια. Εργαζόμενοι οι οποίοι έχουν υψηλές κοινωνικές δεξιότητες, προσαρμόζονται με ευελιξία στις εκάστοτε μεταβαλλόμενες συνθήκες, διαπιστώνεται ότι ανταποκρίνονται στις εργασίες με μικρότερο κόστος και συνεργάζονται με τους άλλους περισσότερο αποτελεσματικά (Deming, 2017).

Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των εφήβων αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις την οποία οι γονείς καλούνται να αντιμετωπίσουν. Ταυτόχρονα, η υγεία των εφήβων φαίνεται να σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την ποιότητα των σχέσεων οι οποίες αναπτύσσονται στην οικογένεια και συγκε-

κριμένα με την επικοινωνία μεταξύ των εφήβων και των γονιών τους (Κοκκέβη, Ξανθάκη, Φωτίου, & Καναβού, 2012).

Σύμφωνα με τη συστημική θεραπευτική προσέγγιση, η οποία έχει επηρεαστεί από την θεωρία του κονστρουξιονισμού (constructionism), αυτό που ορίζεται ως πραγματικότητα είναι μια κατασκευή η οποία φτιάχνεται, βιώνεται από τα ίδια τα άτομα, και ερμηνεύεται σύμφωνα με τις προσλαμβάνουσες που δέχονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Με βάση τα παραπάνω, ο θεραπευτής καλείται να ανακατασκευάσει με τους πελάτες του μια νέα πραγματικότητα που να είναι πιο λειτουργική και αποτελεσματική για τους ίδιους (Savickas, 2015).

Μια ακόμα σημαντική θέση της συστημικής προσέγγισης είναι ο ρόλος των σημαντικών άλλων στη διαμόρφωση των ατόμων με τα οποία επικοινωνούν. Κατά τη Γενική Θεωρία Συστημάτων, η προσωπικότητα είναι ένα ανοιχτό σύστημα, το οποίο διαμορφώνεται διαρκώς με βάση την αλληλεπίδραση με τους άλλους, όπως είναι πρωτίστως οι γονείς, αλλά και άλλα πρόσωπα, όπως οι δάσκαλοι, που το άτομο θεωρεί σημαντικά (Burr, 1995. Dallos 1997).

Κοινωνικές δεξιότητες, εφηβεία και γονείς

Ο όρος «Κοινωνικές δεξιότητες» παραπέμπει σε ένα φάσμα εννοιών που περιλαμβάνει: την κοινωνική επάρκεια (social competence), την επικοινωνιακή ικανότητα (social competence), τη συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligent), τη συναισθηματική κοινωνική ικανότητα (affective social competence), τις διαπροσωπικές δεξιότητες (interpersonal skills), τις δεξιότητες ψυχικής ανθεκτικότητας (resilience skills) κ.λπ. Η έννοια της κοινωνικής ικανότητας ή κοινωνικής επάρκειας παρουσιάζεται για πρώτη φορά από τον Thorndike τις δεκαετίες του 1920 και 1930 και αποδίδεται με τον όρο «κοινωνική νοημοσύνη» (social intelligence). Ως «κοινωνική νοημοσύνη» όριζε την «ικανότητα του ατόμου να ενεργεί με σοφία στις ανθρώπινες σχέσεις» (Schneider, Ackerman & Kanfer, 1996).

Ακόμη, υποστηρίζεται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη –και όχι οι ακαδημαϊκές επιδόσεις– προβλέπει την προσωπική και επαγγελματική επιτυχία, αφού χαρακτηριστικά όπως η πρωτοβουλία, η ενσυναίσθηση και η προσαρμοστικότητα φαίνεται να αποτελούν ορισμένες από τις σημαντικότερες ικανότητες, που οδηγούν το άτομο στην επαγγελματική διάκριση (Goleman, 2000).

Αφού τα βασικά στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης, είναι η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων και ρύθμισης και αξιοποίησης των συναισθημάτων του ίδιου του ατόμου, θα ήταν αναμενόμενο, όσοι χαρακτηρισρίζονται από υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη να εκδηλώνουν περισσότερο

αποτελεσματικές κοινωνικές δεξιότητες. Φαίνεται ότι η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων συνδέεται άμεσα με την καλή ψυχική υγεία του ατόμου (Κουρμούση, 2013). Σύμφωνα με τον Τάνταρο (2004), ένα παιδί κοινωνικά και συναισθηματικά επαρκές συγκεντρώνει πολλά από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: έχει εμπιστοσύνη στις δυνάμεις και στον εαυτό του, είναι φιλικό προς τα άλλα παιδιά, δημιουργεί θετικές σχέσεις, αφοσιώνεται σε δραστηριότητες που βρίσκει ενδιαφέρουσες, παρουσιάζει καλή λεκτική ανάπτυξη, μπορεί να επικοινωνεί τις σκέψεις, τα συναισθήματα του, τους φόβους και τη χαρά του, σε ικανοποιητικό βαθμό, καθώς επίσης είναι σε θέση να ακούει τις οδηγίες που του δίνονται.

Σύμφωνα με τον Goswami (2014) οι σχέσεις και αλληλεπιδράσεις με την οικογένεια θεωρούνται από τις σημαντικότερες κοινωνικές επιδράσεις για τα παιδιά. Ειδικότερα, με την έννοια «γονικότητα» (parenting) ορίζεται η συμπεριφορά που προκύπτει από το γεγονός ότι κάποιος είναι ή ενεργεί ως γονέας (Τάνταρος, 2004). Χαρακτηριστικά των γονέων που φαίνεται να επηρεάζουν θετικά την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, αποτελούν η αγάπη, η ενίσχυση της πρωτοβουλίας και του συναισθήματος ευθύνης, όπως και το να αφιερώνουν χρόνο σε αυτά (Στεφανίδου, 2017. Baferani, 2015). Παρόμοια, διαπιστώθηκε ότι η γονεϊκή ζεστασιά και εγκαρδιότητα καθώς και η γονεϊκή (υπο)στήριξη είχαν ισχυρή συνάφεια με την δεξιότητα της συναισθηματικής διαχείρισης, ενώ ταυτόχρονα συσχετιζόταν με υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και χαμηλά επίπεδα άγχους

(Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001). Από την άλλη, υποστηρίζεται ότι τα ρίσκα που λαμβάνουν οι έφηβοι θα μπορούσαν να είναι μια προσπάθεια να αντιμετωπιστούν τα αρνητικά συναισθήματα που δημιουργούν οι κακές σχέσεις με τους γονείς (Levin, Dallago & Currie, 2012).

Αξιολόγηση της οικογένειας με το Circumplex Model

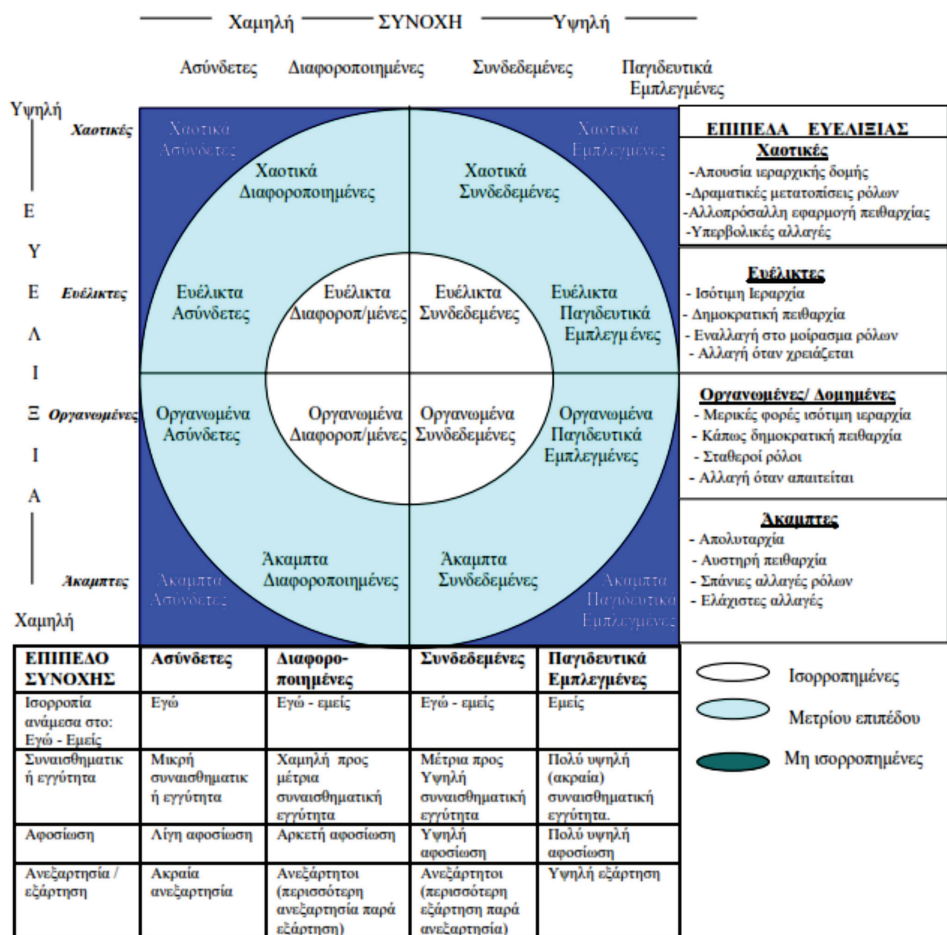
Οι Olson, Sprenkle και Russel (1989), βασιζόμενοι στη Θεωρία των Συστημάτων, δημιούργησαν ένα εργαλείο αξιολόγησης της λειτουργίας της οικογένειας το Circumplex Model. Το εργαλείο αυτό αξιολογεί δύο διαστάσεις, την προσαρμοστικότητα/ευελιξία και τη συνοχή που αναπτύσσουν τα μέλη στην οικογένεια. Ως οικογενειακή συνοχή ορίζεται ο συναισθηματικός δεσμός τον οποίο νιώθουν τα μέλη της οικογένειας μεταξύ τους. Δηλαδή, η συνοχή αφορά στο βαθμό στον οποίο τα μέλη της οικογένειας αισθάνονται συνδεδεμένα ή απομονωμένα με την οικογένειά τους. Η συναισθηματική συνοχή εντάσσεται σε 4 επίπεδα, από πολύ χαμηλή έως πολύ υψηλή. Από κάθε επίπεδο προκύπτει και ένας συγκεκριμένος τύπος οικογένειας. Έτσι, σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο, οι οικογένειες χαρακτηρίζονται ως εξής:

- α. αποδεδεσμευμένες ή ολοκληρωτικά αποσυνδεδεμένες οικογένειες (disengaged families) (εξαιρετικά χαμηλό επίπεδο)
- β. διαχωρισμένες ή διαφοροποιημένες οικογένειες (separated families) (μέτριο επίπεδο)

- γ. συνδεδεμένες οικογένειες (connected families) (μέτριο προς υψηλό επίπεδο)
- δ. αλληλοεμπλεκόμενες ή παγιδευτικά εμπλεγμένες οικογένειες (enmeshed families) (εξαιρετικά υψηλό επίπεδο).

Από τα τέσσερα επίπεδα οικογενειακής συνοχής ως λειτουργικά θεωρούνται τα ενδιάμεσα, δηλαδή οι διαχωρισμένες και συνδεδεμένες οικογένειες, όπου τα μέλη διαθέτουν τον απαραίτητο βαθμό αυτονομίας που τους επιτρέπει να διαφοροποιηθούν από την οικογένεια χωρίς να απομονωθούν συναισθηματικά. Αντίθετα, στις οικογένειες με εξαιρετικά υψηλή συνοχή, η υπερβολική ταύτιση και αφοσίωση ανάμεσα στα μέλη απαγορεύει τη διαμόρφωση μιας διαφοροποιημένης, εξατομικευμένης εικόνας εαυτού. Στο άλλο άκρο, στις αποδεδεσμευμένες οικογένειες τα όρια μεταξύ γονιών και παιδιών είναι άκαμπτα, τα μέλη επιτρέπουν έναν υπερβολικό βαθμό αυτονομίας ενώ υπονομεύεται η συναισθηματική σύνδεση και δέσμευση μεταξύ τους (Μπαφίτη, 2001).

Η οικογενειακή προσαρμοστικότητα/ευελιξία αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο ένα οικογενειακό σύστημα είναι ευέλικτο και ικανό να αλλάζει, ώστε να διαχειρίζεται το στρες που προκαλούν οι εξωτερικές συνθήκες ή ακόμη και εξελικτικές ανάγκες του συστήματος. Σύμφωνα με τον Olson υπάρχουν, επίσης, τέσσερα επίπεδα οικογενειακής προσαρμοστικότητας/ευελιξίας, που κυμαίνονται από την ακραία χαμηλή προσαρμοστικότητα μέχρι την ακραία υψηλή προσαρμοστικότητα και από αυτά προκύπτουν οι εξής οικογένειες:



Εικόνα 1: Circumplex Model: Χάρτης Ζεύγους και Οικογένειας

- α. Οι άκαμπτες οικογένειες (rigid families)
- β. Οι δομημένες/οργανωμένες οικογένειες (structured families)
- γ. Οι ευέλικτες οικογένειες (flexible families)
- δ. Οι χαοτικές οικογένειες (chaotic families)

Τα εξαιρετικά υψηλά (χαοτικοί τύποι) και χαμηλά επίπεδα ευελιξίας (άκαμπτοι

τύποι) συνήθως είναι δυσλειτουργικά για τα άτομα και την ανάπτυξη των σχέσεών τους μακροπρόθεσμα. Αντίθετα, οι οικογένειες που εμφανίζουν μέτρια επίπεδα ευελιξίας (δομημένες και ευέλικτες) έχουν την ικανότητα να ισορροπούν με λειτουργικό τρόπο ανάμεσα στην αλλαγή και την σταθερότητα (Μπαφίτη, 2001).

Συνδυάζοντας τα τέσσερα επίπεδα της οικογενειακής συνοχής με τα τέσσερα επίπεδα της οικογενειακής

προσαρμοστικότητας προκύπτουν 16 διαφορετικοί τύποι συζυγικών και οικογενειακών συστημάτων (Olson, 2000). Σύμφωνα με το μοντέλο των Goldenberg και Goldenberg (1991), (Εικόνα 1), από τους 16 αυτούς τύπους οικογενειακής λειτουργίας, οι 4 τύποι είναι πιο λειτουργικοί και αφορούν τις οικογένειες που είναι: ευέλικτες και διαφοροποιημένες, ευέλικτες και συνδεδεμένες, δομημένες και διαφοροποιημένες και τέλος, δομημένες και συνδεδεμένες. Αντίθετα, οι χαοτικά αποσυνδεδεμένες οικογένειες, περιγράφονται ως συναισθηματικά ψυχρές προσφέροντας πιο πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη της εφηβικής μοναξιάς (Olson, 1999).

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης της οικογένειας στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των εφήβων που φοιτούν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα Ενιαία Λύκεια. Ειδικότερα, στόχος ήταν να διερευνήσει κατά πόσο οι δέκα (10) διαστάσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων: *αμνηχανία, έκφραση συναισθημάτων, συνεργασία και ανταγωνισμός σε κοινωνικές καταστάσεις, συνεργασία και ανταγωνισμός ως στοιχεία του «Εγώ», κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, εφαρμογή κανόνων και τεχνικών συζήτησης, κοινωνική ευελιξία, αδυναμία έκφρασης συναισθημάτων, σχέσεις με άγνωστα πρόσωπα και, προβληματική συμπεριφορά*, όπως αξιολογούνται από τους συμμετέχοντες εφήβους, σχετίζονται

με τις διαστάσεις της λειτουργίας της γονεϊκής τους οικογένειας. Αναλυτικότερα, ορίστηκε ως οικογενειακή λειτουργία, αφενός η *συννοχή* που υπάρχει μεταξύ των μελών της οικογένειας και αφετέρου η *προσαρμοστικότητα* που παρουσιάζει η οικογένεια απέναντι στις αλλαγές.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία η έρευνα επικεντρώθηκε είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιος είναι ο ρόλος της συννοχής και της προσαρμοστικότητας της οικογένειας σε κάθε μια από τις 10 διαστάσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών;
2. Έχει επίδραση ο τύπος της οικογένειας των μαθητών (ισορροπημένος, μεσαίος, ακραίος) στις 10 διαστάσεις των κοινωνικών τους δεξιοτήτων;
3. Ποια είναι η επίδραση των δημογραφικών και οικογενειακών μεταβλητών (φύλο, οικογενειακή κατάσταση των γονέων, κ.λπ.) στις 10 διαστάσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων;
4. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην περιοχή προέλευσης των μαθητών (Αθήνα-Σητεία Κρήτης) και τις 10 διαστάσεις των κοινωνικών τους δεξιοτήτων;

Μεθοδολογία

Κλίμακες

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την χορήγηση ερωτηματολογίου ενιαίας μορφής, το οποίο απαρτίζεται από τρία μέρη.

Το πρώτο μέρος αποτελείται από το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς *FACES II (Family Adaptability and Cohesion*

Evaluation Scale) ή *Κλίμακα Αξιολόγησης της Προσαρμοστικότητας και της Συνοχής της Οικογένειας*, το οποίο κατασκευάστηκε από τον David Olson και τους συνεργάτες του (Olson et al., 1989). Στην παρούσα έρευνα το ερωτηματολόγιο αυτό χορηγήθηκε σε μαθητές ηλικίας 15-18 χρόνων. Αποτελείται από 30 ερωτήσεις, εκ των οποίων οι 16 αφορούν την οικογενειακή συνοχή, ενώ οι 14 την οικογενειακή προσαρμοστικότητα. Την κλίμακα βαθμολόγησης αποτέλεσε η πεντάβαθμη κλίμακα Likert με διαβαθμίσεις από 1 = «όχι, δεν ισχύει» μέχρι 5 = «ισχύει, σχεδόν πάντα». Η συνολική βαθμολογία που προκύπτει από την «συναισθηματική συνοχή» και την «προσαρμοστικότητα» της οικογένειας, καθορίζει τον Οικογενειακό Τύπο των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από την συντομευμένη μορφή του *Αυτοσχέδιου Ερωτηματολογίου Κοινωνικών Δεξιοτήτων* (Παρασκευόπουλος, Γκαρή, & Μυλωνάς, 2002) και στοχεύει στη διερεύνηση των λεκτικών και μη λεκτικών κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που αποτελείται από 39 ερωτήσεις και υποδεικνύει τις 10 θεμελιικές προαναφερθείσες διαστάσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η κλίμακα βαθμολόγησης είναι η τετράβαθμη κλίμακα Likert και κυμαίνεται από 1 = «όχι, δεν ισχύει» μέχρι 4 = «ισχύει, σχεδόν πάντα». Το τρίτο και τελευταίο μέρος αποτελείται από ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο για την συλλογή των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση των γονέων τους, κ.λπ.

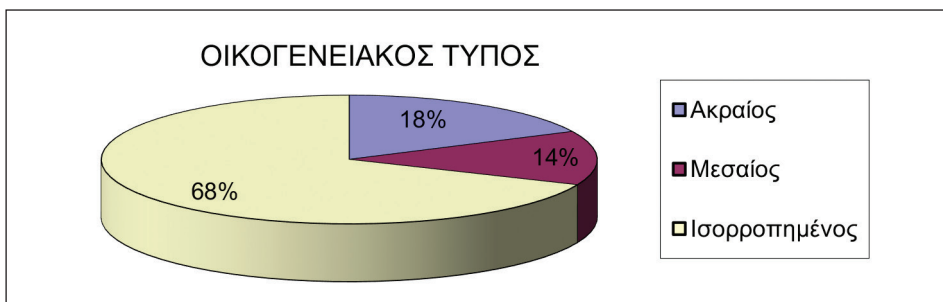
Διαδικασία

Η έρευνα που διεξήχθη κατά το έτος 2005, διενεργήθηκε σε δύο Ενιαία Λύκεια, ένα στο νομό Αττικής και ένα στο νομό Λασιθίου. Το 37ο Ενιαίο Λύκειο Αθηνών, στην περιοχή Παγκρατίου, επιλέχθηκε τυχαία ως αντιπροσωπευτικό σχολείο μιας αστικής περιοχής, το οποίο περιλαμβάνει χαμηλά έως μεσαία κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, ενώ το Ενιαίο Λύκειο Σητείας επιλέχθηκε ως αντιπροσωπευτικό μιας ημιαστικής περιοχής. Ακολούθησε η καταχώρηση και η στατιστική ανάλυση των στοιχείων της έρευνας. Ειδικότερα, η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 213 μαθητές Ενιαίου Λυκείου. Οι μαθητές αυτοί επελέγησαν με την «κατά συστάδες» τυχαία δειγματοληψία. Επιλέχθηκαν τυχαία δέκα τάξεις, από τα δύο σχολεία (37ο Ενιαίο Λύκειο Αθηνών και Ενιαίο Λύκειο Σητείας Κρήτης), και όλοι οι μαθητές των τάξεων αυτών αποτέλεσαν το δείγμα μας. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν σε αυτούσιες σχολικές τάξεις. Από τους 213 μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνά μας, οι 92 ήταν αγόρια, ποσοστό 43,2% και 121 ήταν κορίτσια, ποσοστό 56,8%. Ακόμη, το 49,3% των μαθητών του δείγματος προέρχονται από το 37ο Ενιαίο Λύκειο Αθηνών, ενώ το 50,7% από το Ενιαίο Λύκειο Σητείας Κρήτης.

Σύμφωνα με το Διάγραμμα 1, το μεγαλύτερο ποσοστό των οικογενειών προέλευσης των μαθητών ανήκουν στον Ισορ-



Διάγραμμα 1: Κατανομή (σχετικές συχνότητες) του δείγματος ως προς τον οικογενειακό τύπο

ροποιημένο Οικογενειακό Τύπο (68,5%), ακολουθεί ο Ακραίος Οικογενειακός Τύπος (17,8%) και στην τελευταία θέση βρίσκεται Μεσαίος Οικογενειακός Τύπος με ποσοστό 13,6%. Δηλαδή, περίπου το 83,6% των οικογενειών προέλευσης των μαθητών ανήκει σε οικογένειες με μέτριο έως υψηλό επίπεδο συνοχής και προσαρμοστικότητας, ενώ στον Ακραίο Χαρακτηριστικό Οικογενειακό Τύπο, ο οποίος χαρακτηρίζεται από χαμηλό επίπεδο συνοχής και υψηλό επίπεδο ακαμψίας, ανήκει μόλις το 17,8% των οικογενειών των μαθητών.

Στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε διερευνητική ανάλυση παραγόντων για κάθε μία από τις δύο κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα εργασία με στόχο να ανιχνευθούν οι θεμελιώδεις παράμετροί τους. Για το *Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Συνοχής και Προσαρμοστικότητας της Οικογένειας, FACES II*, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο δειγματοληπτικής καταλληλό-

τητας Kaiser-Meyer-Olkin και αφού η τιμή του ήταν ικανοποιητική ($KMO = 0,81$), πραγματοποιήθηκε η παραγοντική ανάλυση. Μετά την ανάλυση κυρίων συνιστωσών ωστόσο, στην κλίμακα της *συνοχής* βρέθηκαν ερωτήσεις που, σύμφωνα με τον Olson, ανήκαν στην κλίμακα της *προσαρμοστικότητας*, με μη υψηλή αξιοπιστία ($Cronbach's\ alpha = 0,5239$ για την *προσαρμοστικότητα*). Συνεπώς κρίθηκε προτιμότερο να αξιοποιηθούν οι αρχικές διαστάσεις του μοντέλου του Olson, η αξιοπιστία των οποίων βρέθηκε, για τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, ιδιαίτερα υψηλή ($Cronbach's\ alpha = 0,80$ για την *συνοχή* και $Cronbach's\ alpha = 0,78$ για την *προσαρμοστικότητα*). Στη συνέχεια, διενεργήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση στις απαντήσεις των υποκειμένων της παρούσας έρευνας στα 39 ερωτήματα για τις κοινωνικές δεξιότητες, προκειμένου να καθοριστούν οι βασικές διαστάσεις του *Ερωτηματολογίου των Κοινωνικών Δεξιοτήτων*. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης επιβεβαίωσαν τους 10 αρχικούς παράγοντες της συγκεκριμένης κλίμακας.

Πίνακας 1. Σύγκριση μέσων όρων κοινωνικών δεξιοτήτων (t-test) ως προς το φύλο

	Φύλο	N	Μέσος όρος	Df	T	P
Αμηχανία	Αγόρι	90	2,31	207	-2,022	,044
	Κορίτσι	119	2,48			
Συνεργασία και ανταγωνισμός ως στοιχεία του «εγώ»	Αγόρι	88	2,55	206	3,052	,003
	Κορίτσι	120	2,27			
Αδυναμία έκφρασης συναισθημάτων	Αγόρι	91	2,12	208	3,719	,000
	Κορίτσι	119	1,80			
Προβληματική συμπεριφορά	Αγόρι	91	2,29	209	-2,392	,018
	Κορίτσι	120	2,57			

Ελέγχθηκαν ακόμη οι ανεξάρτητες μεταβλητές (δημογραφικές μεταβλητές όπως το φύλο, η περιοχή κατοικίας, κ.α.) που διαφοροποιούν το δείγμα ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας, δηλαδή τις διαστάσεις της λειτουργίας της οικογένειας (*συνοχή και προσαρμοστικότητα*) και τις κοινωνικές δεξιότητες. Μελετήθηκαν επίσης, οι συσχετίσεις μεταξύ των οικογενειακών τύπων και των διαστάσεων των κοινωνικών δεξιοτήτων, των διαστάσεων της λειτουργίας της οικογένειας και των κοινωνικών δεξιοτήτων και, των διαστάσεων των κοινωνικών δεξιοτήτων και των ανεξάρτητων μεταβλητών. Ο έλεγχος των παραπάνω μετρήσεων πραγματοποιήθηκε αξιοποιώντας το κριτήριο t (t-test) και τη μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (one way ANOVA), αλλά και μέσω του δείκτη Pearson r. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε η στατιστική μέθοδος της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης, προκειμένου να διερευνηθεί η προγνωστική ισχύς των

διαστάσεων της οικογένειας, ως προς τις διαστάσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Αποτελέσματα

Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο παράγοντας *φύλο* διαφοροποιεί το δείγμα σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ως προς την *αμηχανία* ($t=-2,022$, $df=207$ και $p<0,05$), τη *συνεργασία και ανταγωνισμό ως στοιχεία του «εγώ»* ($t=3,052$, $df=206$ και $p<0,01$), την *αδυναμία έκφρασης συναισθημάτων* ($t=3,719$, $df=208$ και $p<0,01$) και την *προβληματική συμπεριφορά* ($t=-2,392$, $df=209$ και $p<0,05$) (Πίνακας 1). Τα κορίτσια φαίνεται ότι αισθάνονται μεγαλύτερη αμηχανία και εμφανίζουν υψηλότερη προβληματική συμπεριφορά σε σχέση με τα αγόρια, ενώ τα αγόρια παρουσιάζονται πιο ανταγωνιστικά και με περισσότερη αδυναμία έκφρασης συναισθημάτων σε σχέση με τα κορίτσια.

**Πίνακας 2. Μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (oneway ANOVA)
στις κοινωνικές δεξιότητες ως προς την οικογενειακή κατάσταση**

		Df	F	P
Κοινωνική ευελιξία	Μεταξύ των ομάδων	4	3,836	,005
	Εντός των ομάδων	201		
	Σύνολο	205		
Αδυναμία έκφρασης συναισθημάτων	Μεταξύ των ομάδων	4	4,916	,001
	Εντός των ομάδων	201		
	Σύνολο	205		
Επαφή με άγνωστα πρόσωπα	Μεταξύ των ομάδων	4	4,509	,002
	Εντός των ομάδων	196		
	Σύνολο	200		

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των γονέων, οι μαθητές των οποίων οι γονείς είναι ανύπαντροι και συζούν σημειώνουν μεγαλύτερη κοινωνική ευελιξία από τους συμμαθητές τους των οποίων οι γονείς είναι παντρεμένοι και μένουν μαζί, αλλά και από εκείνους των οποίων οι γονείς είναι σε διάσταση ($F_{(4,201)} = 3,836$ και $p < 0,01$). Επίσης, οι μαθητές των οποίων οι γονείς είναι σε διάσταση παρουσιάζουν υψηλότερη αδυναμία έκφρασης συναισθημάτων από εκείνους των οποίων οι γονείς είναι παντρεμένοι και μένουν μαζί, αλλά και από εκείνους των οποίων οι γονείς είναι χωρισμένοι ($F_{(4,201)} = 4,916$ και $p < 0,01$). Επιπλέον, οι μαθητές των οποίων οι γονείς είναι παντρεμένοι και ζουν μαζί, καθώς και οι μαθητές των οποίων ο ένας γονιός έχει πεθάνει, σημειώνουν καλύτερη επαφή με άγνωστα πρόσωπα σε σύγκριση με εκείνους των οποίων οι γονείς είναι ανύπαντροι και συζούν και με εκείνους των οποίων οι γονείς είναι

χωρισμένοι ($F_{(4,196)} = 4,509$ και $p < 0,01$) (Πίνακας 2 και Πίνακας 3).

Το δείγμα της παρούσας έρευνας διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ως προς την *προσαρμοστικότητα* ανάλογα με την *περιοχή κατοικίας* των συμμετεχόντων του ($t = -2,022$, $df = 203$ και $p < 0,05$). Πιο συγκεκριμένα, οι οικογένειες των μαθητών που κατοικούν στη Σητεία σημειώνουν μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα σε επικείμενες αλλαγές από εκείνες των μαθητών οι οποίοι ζουν στην Αθήνα (Πίνακας 4).

Σημαντικά ευρήματα προέκυψαν και από τις συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της οικογένειας με τις κοινωνικές δεξιότητες, τις συσχετίσεις ανάμεσα στις δημογραφικές μεταβλητές της παρούσας έρευνας και τις κοινωνικές δεξιότητες, αλλά και τις συνάφειες μεταξύ των οικογενειακών τύπων και των διαστάσεων των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Για μεγαλύτερη ευκολία οι διαστάσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων κωδικοποιή-

Πίνακας 3. Post hoc test (πολλαπλές συγκρίσεις μέσων όρων) με τη μέθοδο Scheffé

	(I) οικογενειακή κατάσταση	(J) οικογενειακή κατάσταση	Διαφορά μέσων όρων (I-J)
Κοινωνική ευελιξία	ανύπαντροι και μένουν μαζί	παντρεμένοι και μένουν μαζί	1,10*
		Χωρισμένοι	1,13
		σε διάσταση	1,53*
		ένας γονιός έχει πεθάνει	,69
Αδυναμία έκφρασης συναισθημάτων	σε διάσταση	παντρεμένοι και μένουν μαζί	,97*
		ανύπαντροι και μένουν μαζί	,40
		Χωρισμένοι	1,03*
		ένας γονιός έχει πεθάνει	,53
	ένας γονιός έχει πεθάνει	παντρεμένοι και μένουν μαζί	,44
		ανύπαντροι και μένουν μαζί	-,13
		Χωρισμένοι	,50
		σε διάσταση	-,53
Επαφή με άγνωστα πρόσωπα	παντρεμένοι και μένουν μαζί	ανύπαντροι και μένουν μαζί	1,08*
		Χωρισμένοι	,56*
		σε διάσταση	,07
		ένας γονιός έχει πεθάνει	-,10

* Η διαφορά είναι στατιστικώς σημαντική με $p < ,05$

**Πίνακας 4. Σύγκριση μέσων όρων προσαρμοστικότητας (t-test)
ως προς την περιοχή κατοικίας**

	Περιοχή	N	Mean	df	T	P
Προσαρμοστικότητα	Αθήνα	101	3,1294	197	-1,994	,048
	Σητεία	98	3,2799			

**Πίνακας 5. Δείκτες συνάφειας μεταξύ των διαστάσεων της οικογένειας
και των διαστάσεων των κοινωνικών δεξιοτήτων**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Συνοχή	,024	,072	,055	,027	,245*	-,032	,017	-,103	,125	,043
Προσαρμο- στικότητα	-,015	,097	,223**	,088	,234*	,045	,003	-,192**	,107	-,027

** Η διαφορά είναι στατιστικώς σημαντική με $p < ,01$

* Η διαφορά είναι στατιστικώς σημαντική με $p < ,05$

**Πίνακας 6. Δείκτες συνάφειας μεταξύ των ανεξάρτητων – δημογραφικών μεταβλητών
και των διαστάσεων των κοινωνικών δεξιοτήτων**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Φύλο	,139*	,095	-,072	-,208**	,097	,118	-,072	-,250**	,120	,163*
Περιοχή κατοικίας	,093	-,025	,137*	,010	,082	-,015	-,015	-,069	-,005	,047
Αδέρφια	-,047	-,012	,011	,033	-,045	,014	,176*	-,003	-,082	,014

** Η διαφορά είναι στατιστικώς σημαντική με $p < ,01$

* Η διαφορά είναι στατιστικώς σημαντική με $p < ,05$

θηκαν ως εξής: 1: Αμνηχανία, 2: Έκφραση συναισθημάτων, 3: Συνεργασία και ανταγωνισμός στις κοινωνικές καταστάσεις, 4: Συνεργασία και ανταγωνισμός ως στοιχεία του «Εγώ», 5: Αντίληψη συναισθημάτων των άλλων, 6: Εφαρμογή κανόνων και τεχνικών συζήτησης, 7: Κοινωνική ευελιξία, 8: Αδυναμία έκφρασης συναισθημάτων, 9: Επαφή με άγνωστα πρόσωπα 10: Προβληματική συμπεριφορά.

Όπως φαίνεται και παραπάνω (Πίνακας 5), η *συνοχή* παρουσιάζει χαμηλή θετική συνάφεια με την *αντίληψη συναισθημάτων των άλλων* ($r = ,245^*$), ενώ η *προσαρμοστικότητα* παρουσιάζει χαμηλή θετική συνάφεια με τον *παράγοντα συνεργασία και ανταγωνισμό στις κοινωνικές καταστάσεις* ($r = ,223^{**}$), την

αντίληψη συναισθημάτων των άλλων ($r = ,234^*$) και χαμηλή αρνητική συνάφεια με την *αδυναμία παρουσίας συναισθημάτων* ($r = -,192^{**}$). Επιπλέον, βρέθηκε ότι η *προσαρμοστικότητα* της οικογένειας έχει ασθενή θετική συσχέτιση με την *αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων* ($r = ,234^{**}$) και με την *συνεργασία σε κοινωνικές καταστάσεις* ($r = ,223^{**}$), ενώ η συνάφεια με την *αδυναμία παρουσίας των συναισθημάτων* είναι αρνητική ($r = -,192^{**}$).

Ως προς τις δημογραφικές μεταβλητές και τις κοινωνικές δεξιότητες προέκυψαν ποικίλα αποτελέσματα. Ειδικότερα, το *φύλο* παρουσιάζει χαμηλή θετική συνάφεια με την *αμνηχανία* ($r = ,139^*$) και την *προβληματική συμπεριφορά* ($r = ,163^*$), και χαμηλή αρνητική συνάφεια

**Πίνακας 7. Δείκτες συνάφειας μεταξύ των οικογενειακών τύπων
και των διαστάσεων των κοινωνικών δεξιοτήτων**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Οικογενειακός τύπος	-,075	,080	,128	-,054	,043	,049	,064	-,254**	,025	-,054

** Η διαφορά είναι στατιστικώς σημαντική με $p < ,01$

* Η διαφορά είναι στατιστικώς σημαντική με $p < ,05$

Πίνακας 8. Post hoc test (πολλαπλές συγκρίσεις μέσω των όρων) με τη μέθοδο Scheffé

	(I) οικογενειακός τύπος	(J) οικογενειακός τύπος	Διαφορά μέσω των όρων (I-J)
Αδυναμία έκφρασης συναισθημάτων	Ακραίος	Μεσαίος	,14
		Ισορροπημένος	,40*
	Ισορροπημένος	Ακραίος	-,40*
		Μεσαίος	-,27

* Η διαφορά είναι στατιστικώς σημαντική με $p < ,05$

με την *συνεργασία και ανταγωνισμό ως στοιχεία του «εγώ»* ($r = -,208^{**}$) και την *αδυναμία παροχής συναισθημάτων* ($r = -,250^{**}$). Η *περιοχή κατοικίας των μαθητών* παρουσιάζει χαμηλή θετική συσχέτιση με την *συνεργασία και ανταγωνισμό στις κοινωνικές καταστάσεις* ($r = ,137^*$). Η *μεταβλητή αδέρφια* παρουσιάζει χαμηλή θετική συσχέτιση με την *κοινωνική ευελιξία* ($r = ,176^*$) (Πίνακας 6).

Ο *τύπος της οικογένειας* παρουσιάζει χαμηλή αρνητική συνάφεια με την *αδυναμία έκφρασης συναισθημάτων* ($r = -,254^{**}$) (Πίνακας 7).

Ειδικότερα, από την παραπάνω ανάλυση, φαίνεται ότι, όσοι μαθητές ανήκουν στον ακραίο τύπο οικογένειας διακρίνονται από μεγαλύτερη αδυναμία έκφρασης συναισθημάτων σε σχέση με

όσους ανήκουν στον ισορροπημένο τύπο (Πίνακας 8).

Αναφορικά με τον τύπο της οικογένειας (ισορροπημένος, μεσαίος, ακραίος) στον οποίο ανήκει ο κάθε μαθητής, διαπιστώθηκε ότι στον *ισορροπημένο* τύπο οικογένειας παρουσιάζεται μεγαλύτερη συναισθηματική *συνοχή* μεταξύ των μελών του ($F_{(2,202)} = 20,909$ και $p < 0,01$) και *μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα* ($F_{(2,196)} = 27,948$ και $p < 0,01$) σε σχέση με τον *ακραίο* και το *μεσαίο* τύπο οικογένειας (Πίνακας 9 και Πίνακας 10).

Αναφορικά με την προγνωστική ισχύ των διαστάσεων της οικογένειας η στατιστική μέθοδος της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης έδειξε ότι όσο υψηλότερη είναι η προσαρμοστικότητα της οικογένειας, τόσο περισσότερο το παιδί θα επιδεικνύει *συνεργασία και αντα-*

**Πίνακας 9. Μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (oneway ANOVA)
στις διαστάσεις της οικογένειας ως προς τον οικογενειακό τύπο**

		Df	F	P
Συνοχή	Μεταξύ των ομάδων	2	20,909	,000
	Εντός των ομάδων	202		
	Σύνολο	204		
Προσαρμοστικότητα	Μεταξύ των ομάδων	2	27,948	,000
	Εντός των ομάδων	196		
	Σύνολο	198		

**Πίνακας 10. Post hoc test (πολλαπλές συγκρίσεις μέσω των όρων οικογενειακών τύπων
ως προς τις διαστάσεις της οικογένειας) με τη μέθοδο Scheffé**

	(I) οικογενειακός τύπος	(J) οικογενειακός τύπος	Διαφορά μέσων όρων (I-J)
Συνοχή	Ακραίος	Μεσαίος	-,19
		Ισορροπημένος	-,46*
	Μεσαίος	Ακραίος	,19
		Ισορροπημένος	-,28*
Προσαρμοστικότητα	Ακραίος	Μεσαίος	-,26
		Ισορροπημένος	-,63*
	Μεσαίος	Ακραίος	,26
		Ισορροπημένος	-,37*

* Η διαφορά είναι στατιστικώς σημαντική με $p < ,05$

**Πίνακας 11. Δείκτες συνάφειας – προβλεψιμότητας των διαστάσεων της οικογένειας
ως προς τις διαστάσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων**

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Συνοχή	Beta	,025	-,010	-,093	-,048	,043	-,124	,013	-,001	,099	,091
Προσαρμο- στικότητα	Beta	-,017	,123	,243**	,131	,151	,129	-,003	-,215*	,071	-,056

** Η διαφορά είναι στατιστικώς σημαντική με $p < ,01$

* Η διαφορά είναι στατιστικώς σημαντική με $p < ,05$

γωνισμό στις κοινωνικές καταστάσεις, ενώ αντίθετα τόσο λιγότερη αδυναμία έκφρασης των συναισθημάτων του θα παρουσιάζει (Πίνακας 11).

Περιορισμοί έρευνας

Η κλίμακα *Αξιολόγησης της Προσαρμοστικότητας και της Συναισθηματικής Συνοχής της Οικογένειας* κατασκευάστηκε σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του Olson σε αμερικανικές οικογένειες και περιλαμβάνει ερωτήματα που, όπως φάνηκε, αδυνατούν να περιγράψουν με ακρίβεια τη λειτουργία της ελληνικής οικογένειας και να αποδώσουν λεπτές διαφοροποιήσεις. Μεθοδολογικές δυσκολίες στη μέτρηση της διάστασης της προσαρμοστικότητας διαπίστωσε και η Μπαφίτη (1999). Τα ευρήματα μας δείχνουν ότι ίσως κάποιος άλλος τρόπος μέτρησης της οικογενειακής λειτουργίας θα μπορούσε να μας δώσει πιθανόν ακριβέστερες πληροφορίες για την ελληνική πραγματικότητα.

Συζήτηση και ερμηνεία αποτελεσμάτων

Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται για πρώτη φορά, με δείγμα από τον ελληνικό πληθυσμό, η αλληλεπίδραση μεταξύ των εφήβων και της λειτουργίας της γονεϊκής τους οικογένειας ως προς τη συναισθηματική συνοχή των μελών της και ως προς την ευελιξία της απέναντι στις επικείμενες αλλαγές.

Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της παρούσας έρευνας τα κορί-

τσια φαίνεται ότι νιώθουν μεγαλύτερη αμηχανία και επιδεικνύουν υψηλότερη προβληματική συμπεριφορά από τα αγόρια, ενώ από την άλλη τα αγόρια φαίνεται ότι παρουσιάζονται περισσότερο ανταγωνιστικά και με μεγαλύτερη αδυναμία έκφρασης συναισθημάτων από ό,τι τα κορίτσια. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με διεθνή έρευνα σε 39 χώρες όπου, βρέθηκε ότι στις περισσότερες χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, τα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια εμφανίζουν συχνότερα ψυχοσωματικά συμπτώματα, όπως πονοκέφαλος, νευρικότητα, δυσκολία συγκέντρωσης, κ.α. (Κοκκέβη και συν., 2012).

Σε παρόμοια έρευνα των Sebanc, Pierce, Cheatham, και Gunnar (2003) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, κοινωνικές δεξιότητες όπως η κυριαρχία/έξουσία, η αποδοχή από τους συνομηλίκους και η διεκδικητικότητα, φάνηκε να χαρακτηρίζουν τις επιλογές των αγοριών. Ανάλογα αποτελέσματα για την προσωπικότητα των παιδιών, βρήκαν σε έρευνά τους οι Μπεξεβέγκης και Παυλόπουλος (1999), στην οποία οι γονείς αξιολογούσαν τα αγόρια ως περισσότερο αντιδραστικά, εξωστρεφή και ανοικτά σε εμπειρίες, σε αντίθεση με τα κορίτσια που αξιολογούνταν ως περισσότερο οργανωμένα, ευσυνείδητα και ευαίσθητα. Δηλαδή, πιθανώς μέσα από τις στερεότυπες αντιλήψεις, τα παιδιά να προετοιμάζονται εντός του οικογενειακού τους πλαισίου για τους ρόλους που θα ακολουθήσουν αργότερα στην ενήλικη ζωή (Μπεξεβέγκης & Παυλόπουλος, 1999).

Ως προς την μεταβλητή της οικογενειακής κατάστασης, το εύρημα σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές που έχουν ανύ-

παντρους γονείς και συζούν παρουσιάζουν υψηλότερη κοινωνική ευελιξία από εκείνους που έχουν παντρεμένους ή εν διαστάσει γονείς, μπορεί να ερμηνευθεί αν ληφθεί υπόψη ότι ζώντας μέσα σε αυτή τη μορφή οικογένειας, τα παιδιά μαθαίνουν να λειτουργούν με περισσότερο διευρυμένη οπτική. Τα παιδιά αυτά δηλαδή πιθανώς αναπτύσσουν μεγαλύτερη κοινωνική ευελιξία. Ακόμη, το εύρημα ότι τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με γονείς σε διάσταση, έχουν μεγαλύτερη αδυναμία έκφρασης συναισθήματος, σε σχέση με εκείνα των οποίων οι γονείς είναι παντρεμένοι ή χωρισμένοι, ίσως να οφείλεται στο ότι το οικογενειακό τους σύστημα βρίσκεται σε σύγχυση και δεν υπάρχουν ξεκάθαρα συναισθήματα. Αντίθετα, σε έρευνα των Leme, Del Prette, και Coimbra (2015) σε εφήβους, οι γονείς των οποίων έχουν ξαναπαντρευτεί, βρέθηκε, ότι η κοινωνική δεξιότητα της ενσυναίσθησης συνέβαλε στην καλύτερη προσαρμογή των εφήβων στα νέα οικογενειακά τους δεδομένα, τόσο με τους φυσικούς όσο και με τους θετούς γονείς τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι και τα αδέλφια αποτελούν ένα σημαντικό οικογενειακό υποσύστημα για την συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου, αφού αυτό αποτελεί την αρχική ομάδα στην οποία το παιδί μαθαίνει να υποχωρεί, να υποστηρίζει, να ανταγωνίζεται και να διεκδικεί (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000. Coyl, Newland, Freeman & Goswami, 2013). Ειδικότερα, σε έρευνα των Downey, Cordon και Yukel (2015), βρέθηκε ότι παιδιά με ένα ή δύο αδέλφια ανέπτυσαν περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες, σε σχέση με τα αντίστοιχα χωρίς αδέλφια

κατά τη διάρκεια της προσχολικής και σχολικής τους ηλικίας. Παρόμοια, και στους μαθητές της παρούσας μελέτης, η μεταβλητή *αδέλφια* παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την δεξιότητα της *κοινωνικής ευελιξίας*.

Ο αυστηρός διαχωρισμός των οικογενειών σε «πυρηνικές» ή «εκτεταμένες», όπως τις όρισε ο Parsons με την ψυχολογική απομόνωση των μελών, φαίνεται να μην γίνεται αποδεκτός, ενώ σύμφωνα με έρευνες η ελληνική οικογένεια διατηρεί χαρακτηριστικά της εκτεταμένης, ακόμα και σε ένα ιδιαίτερα αστικό περιβάλλον, όπως η Αθήνα (Γεώργας, 1999). Ωστόσο, ορισμένες διαφορές εντοπίστηκαν στην παρούσα μελέτη ανάμεσα στις περιοχές κατοικίας των εφήβων και την προσαρμοστικότητα. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι οικογένειες των εφήβων που κατοικούν στη Σητεία παρουσιάζουν μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα σε επικείμενες αλλαγές σε σύγκριση με τις οικογένειες των μαθητών που ζουν στην Αθήνα. Το εύρημα αυτό φαίνεται να συμφωνεί με εκείνο των Μπεζεβέγκη και Παυλόπουλο (1999), στην έρευνα των οποίων χαρακτηριστικά όπως ο ατομισμός/εγωισμός συνδεόταν με τα ολιγομελή οικογενειακά σχήματα, ενώ αντίθετα η εξωστρέφεια και η τάση για βοήθεια των παιδιών συνδεόταν με τα ευρύτερα.

Αναφορικά με τη λειτουργία της οικογένειας και τις διαστάσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων, διαπιστώνεται ότι η οικογενειακή *συννοχή* έχει θετική συνάφεια με την κοινωνική δεξιότητα *αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων*. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερο επίπεδο συννοχής παρουσιάζει η οικογένεια των

μαθητών, τόσο υψηλότερος θα είναι και ο βαθμός ενσυναίσθησης των μελών της οικογένειας τους. Αυτό συμβαίνει διότι πιθανώς τα μέλη της οικογένειας με αυξημένο βαθμό συνοχής, νιώθουν πιο κοντά το ένα στο άλλο με αποτέλεσμα να δείχνουν και να εισπράττουν κατανόηση, υποστήριξη και ενδιαφέρον. Επιπλέον, όσο υψηλότερο επίπεδο ευελιξίας παρουσιάζει η οικογένεια προέλευσης των μαθητών, τόσο πιο πιθανό είναι να εμφανίσουν οι ίδιοι μεγαλύτερη αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων, μεγαλύτερο βαθμό συνεργασίας σε κοινωνικές καταστάσεις και/ή μικρότερο βαθμό αδυναμίας έκφρασης των δικών τους συναισθημάτων.

Σχετικά με τον τύπο της οικογένειας, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στις οικογένειες με *ισορροπημένο* τύπο παρουσιάζεται μεγαλύτερη συναισθηματική *συνοχή* και μεγαλύτερη *προσαρμοστικότητα* ανάμεσα στα μέλη, συγκριτικά με τον *ακραίο* και το *μεσαίο* τύπο οικογένειας. Το εύρημα αυτό ήταν μάλλον αναμενόμενο αφού το βασικό χαρακτηριστικό των ισορροπημένων οικογενειακών τύπων θεωρείται η υψηλή συναισθηματική εγγύτητα.

Από την άλλη, όπως προέκυψε από τις αναλύσεις, ο *ακραίος* οικογενειακός τύπος, ο οποίος χαρακτηρίζεται από χαμηλό βαθμό ευελιξίας (άκαμπτη οικογένεια) και εξ' ίσου χαμηλό βαθμό συνοχής (αποδεσμευμένη οικογένεια), φαίνεται να δημιουργεί στους μαθητές μεγάλου βαθμού αδυναμία έκφρασης συναισθημάτων, σε σύγκριση με εκείνους που προέρχονται από οικογένεια ισορροπημένου τύπου και η οποία χαρακτη-

ρίζεται ως μια ευέλικτη και συνδεδεμένη οικογένεια. Αυτό εξηγείται σύμφωνα με ορισμένα από τα χαρακτηριστικά των οικογενειών που ανήκουν στον εν λόγω οικογενειακό τύπο: μεγάλη εξάρτηση και αφοσίωση ανάμεσα στα μέλη ή μικρή συναισθηματική εγγύτητα και ακραία ανεξαρτησία, απολυταρχία ή απουσία ιεραρχικής δομής, ελάχιστες αλλαγές και αυστηρή πειθαρχία. Σε ένα τέτοιο οικογενειακό πλαίσιο, μάλλον λειτουργεί «προστατευτικά» το «κλείδωμα» των συναισθημάτων του παιδιού.

Τέλος, ως προς την προγνωστική ισχύ των διαστάσεων της οικογένειας, εντοπίστηκε ότι ο βαθμός προσαρμοστικότητας της οικογένειας, αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την αυξημένη συνεργασία και ανταγωνισμό στις κοινωνικές καταστάσεις και για τη μειωμένη αδυναμία έκφρασης των συναισθημάτων των εφήβων συμμετεχόντων. Δηλαδή όσο υψηλότερη είναι η προσαρμοστικότητα της οικογένειας, τόσο υψηλότερα επίπεδα συνεργασίας και ανταγωνισμού θα σημειώνει ο έφηβος στις κοινωνικές καταστάσεις, ενώ αντίθετα τόσο λιγότερη αδυναμία έκφρασης των συναισθημάτων του θα εμφανίζει.

Αξιολογώντας συνολικά τα ευρήματα της παρούσας μελέτης φαίνεται ότι το άτομο που μεγαλώνει σε οικογένεια με υψηλή συναισθηματική συνοχή και ευελιξία, έχει περισσότερες πιθανότητες να εκφράζει τα συναισθήματά του, να αναπτύξει την ενσυναίσθηση, όπως και να συνεργάζεται με τους άλλους, δεξιότητες οι οποίες συμβάλουν στην ομαλή ψυχοσωματική του υγεία.

Διατύπωση προτάσεων

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα, μπορούν να αποδειχθούν πολύτιμα για τους ειδικούς στο χώρο της ψυχικής υγείας, κυρίως σε επίπεδο συμβουλευτικής παρέμβασης. Ο σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού που συνεργάζεται, ειδικότερα, με μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι χρήσιμο να διερευνά τις παραπάνω λειτουργίες της οικογένειας, ταυτόχρονα με τις δημογραφικές (π.χ. το φύλο) αλλά και οικογενειακές μεταβλητές, οι οποίες λειτουργούν ως πληροφορίες-κλειδιά για την βαθύτερη κατανόηση και προσέγγιση του συμβουλευόμενου.

Αξιοποιώντας την κλίμακα Circumplex Model του Olson, ο σύμβουλος μπορεί να καθορίσει τον οικογενειακό τύπο του συμβουλευόμενου, ανάμεσα στους τρεις που προτείνει το μοντέλο: (α) ακραίο (β) μέσο και (γ) ισορροπημένο. Μπορεί ακόμα, εντοπίζοντας άκαμπτα και δυσλειτουργικά σχήματα στην οικογένεια προέλευσης του συμβουλευόμενου να βοηθήσει στην ανακατασκευή μιας περισσότερο λειτουργικής πραγματικότητας. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να συμβάλει και στη βελτίωση των κοινωνικών του δεξιοτήτων, όπως είναι η καλύτερη έκφραση αλλά και αντίληψη των συναισθημάτων του ίδιου και των άλλων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Baferani, M., H.(2015). The Role of the Family in the Socialization of Children, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6, 417-423.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*, Routledge, London.
- Γεώργας, Δ. (1999). Ψυχολογικές διαστάσεις της σύγχρονης οικογένειας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 98, 21-47. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/grsr.741>
- Ciarrochi, J., Chan, A., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality & Individual Differences*, 31, 1105-1119
- Dallos, R. (1997). *Interacting stories, narratives, family beliefs and therapy*, Karnac Books, London.
- Deming, D., J. (2017). The Growing Importance Of Social Skills In The Labor Market. *The Quarterly Journal of Economics*, 1593-1640. doi:10.1093/qje/qjx022.
- Downey, D., B., Condron, D., J., & Yucel, D. (2015). Number of siblings and social skills revisited among american fifth graders. *Journal of Family Issues*, 36, 273-296. DOI: 10.1177/0192513X13507569
- Goldenberg, I., & Goldenberg, H. (1991). *Family therapy: An overview* (3rd ed.). Belmont, CA, US: Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Goleman, D. (2000). Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο εργασίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goswami, U. (2014). *Child psychology: A very short introduction*. Hampshire: Oxford University Press.
- Κοκκέβη, Α., Ξανθάκη, Μ., Φωτίου, Α., & Καναβού, Ε. (2012). *Οι έφηβοι στην Ελλάδα σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους στις χώρες της έρευνας HBSC*. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Αθήνα.

- Κουρμούση, Ν. (2013). *Βήματα για τη ζωή: Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το νηπιαγωγείο: Εγχειρίδιο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Σοκόλη.
- Leme, V., Del Prette, Z., & Coimbra, S. (2015). Social Skills, Social Support and Well-Being in Adolescents of Different Family Configurations. *Paidéia Ribeirão Preto*, 25, 9-17. doi: 10.1590/1982-43272560201503
- Levin, K., A., Dallago, L., & Currie, C. (2012). The association between adolescent life satisfaction, family structure, family affluence and gender differences in parent-child communication. *Social Indicators Research*, 106(2), 287-305. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9804-y>
- Μπαφίτη, Τ. (1999). *Διαπροσωπικές σχέσεις στην οικογένεια και ψυχοσωματική υγεία: Μια συστημική προσέγγιση*. Διδακτορική διατριβή, Τομέας Ψυχολογίας του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- Μπεξεβέγκης, Η., & Παυλόπουλος, Β. (1999). Η επίδραση χαρακτηριστικών της οικογένειας στην αξιολόγηση της προσωπικότητας των παιδιών από τους γονείς. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 98-99, 99-120. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/grsr.744>
- Olson, D., H., Russell, C., S., & Sprenkle, D., H. (1989). *Circumplex Model: Systemic assessment and treatment of families*. New York: Haworth Press.
- Olson, D. (1999). Circumplex Model of Marital & Family Systems. *Empirical Approaches to Family Assessment*, (special edition), *Journal of Family Therapy*.
- Olson, D., H. (2000). Circumplex Model of Marital and Family Systems. *Journal of Family Therapy*, 22, 144-167. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00144>
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (2000). *Οικογένεια και Όρια*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι., Γκαρή, Α., & Μυλωνάς, Κ. (2002). *Αυτοσχέδιο Ερωτηματολόγιο Κοινωνικών Δεξιοτήτων*, Ψυχομετρικό Εργαστήριο, ΕΚΠΑ.
- Savickas, M., L. (2015). *Life-Design Counseling Manual*.
- Seban, A., M., Pierce, S., L., Cheatham, C., L., & Gunnar, M., R. (2003). Gendered Social Worlds in Preschool: Dominance, Peer Acceptance and Assertive Social Skills in Boys' and Girls' Peer Groups. *Social Development*, 12, 91-106. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00223>
- Schneider, R. J., Ackerman, P. L., & Kanfer, R. (1996). To "act wisely in human relations": Exploring the dimensions of social competence. *Personality and Individual Differences*, 21(4), 469-481. [http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869\(96\)00084-0](http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869(96)00084-0)
- Στεφανίδου, Σ. (2017). *Διερεύνηση του ρόλου της οικογένειας ως πρωτογενούς φορέα κοινωνικοποίησης σε περιβάλλον κοινωνικής και οικονομικής κρίσης*. Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας.
- Τάνταρος, Σ. (2004). *Ανθρώπινη Ανάπτυξη και Οικογένεια*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Αγλαΐα Σταμπολτζή, Ευαγγελία Παπαστεργίου**, Ράνυ Καλούρη****

**ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ
ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ:
ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ**

Η ανίχνευση του φαινομένου του εκφοβισμού στα ελληνικά σχολεία και οι συνέπειές του έχουν αποτελέσει αντικείμενο έρευνας τα τελευταία χρόνια. Στην παρούσα εργασία προσεγγίζουμε το φαινόμενο του εκφοβισμού από την πλευρά των γονέων, δεδομένου ότι έχει αποδειχθεί ποικιλοτρόπως ο πρωτεύων ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος στη μείωση της παιδικής επιθετικότητας. Σκοπός της εργασίας είναι η καταγραφή των απόψεων των γονέων για το σχολικό εκφοβισμό και την αντιμετώπισή του. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 62 γονείς, οι οποίοι είχαν παιδιά με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι γονείς αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού, του θύτη και του θύματος και δίνουν έμφαση στα χαρακτηριστικά της οικογένειας που δρουν προστατευτικά. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται πιο ευάλωτα στο σχολικό εκφοβισμό, αποτελούν ευκολότερο στόχο και έχουν ανάγκη από συμβουλευτική υποστήριξη.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, γονείς, αντιλήψεις, μαθησιακές δυσκολίες.

Aglaia Stampoltzis, Evaggelia Papastergiou, Rany Kalouri

**SCHOOL BULLYING FROM THE PERSPECTIVE OF PARENTS:
A STUDY WITH EMPHASIS ON PARENTS OF CHILDREN
WITH LEARNING DIFFICULTIES**

The phenomenon of school victimization in Greek schools and its consequences has been studied thoroughly in recent years. In this paper we attempt to gain the perspective of parents, their perceptions and their views about school bullying and its prevention. The sample consisted of 62 parents whose children are formally diagnosed with mild learning difficulties. The research tool is a questionnaire with a Cronbach α of 0.844. According to the results, parents are able to recognize the characteristics of school bullying, the characteristics of the perpetrators and the victims as well as the family factors that act protectively against children's victimization.

* Η Α.Σ είναι Ε.ΔΙ.Π στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Στοιχεία επικοινωνίας: Άνδρου 3 Πεύκη 151 21 Αθήνα, τηλ. 2106128597, e-mail: lstampoltzi@gmail.com

** Η Ε.Π είναι εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στην Ειδική (Ενιαία Εκπαίδευση). Στοιχεία επικοινωνίας: email: ep165071@students.euc.ac.cy

*** Η Ρ.Κ είναι Καθηγήτρια στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Στοιχεία επικοινωνίας: rkalouri@hotmail.com

In addition, parents support the idea that children and young people with special educational needs or learning difficulties are disproportionately vulnerable to experience bullying within the school context. As a result, antibullying interventions need to widen their focus beyond the school setting and embrace concerns about family and parenting.

Keywords: school bullying, parents, perceptions, learning difficulties.

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός, ή αλλιώς θυματοποίηση (bullying) είναι ένα φαινόμενο που τα τελευταία χρόνια απασχολεί συχνά εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές και ερευνητές. Ο Olweus ήδη από το 1997 επιχείρησε να διασαφηνίσει τον όρο «εκφοβισμό». Υποστήριξε ότι ένα παιδί είναι θύμα εκφοβισμού όταν *«εκτίθεται, κατ' επανάληψη και σε διάρκεια χρόνου, σε αρνητικές πράξεις, από ένα ή περισσότερα άτομα»*. Η αρνητική πράξη μπορεί να είναι λεκτική (πειράγματα, απειλές, ειρωνείες), σωματική (χτυπήματα, σπρώξιμο) ή ψυχολογική (συκοφάντηση, αποκλεισμός από ομάδα, απομόνωση). Βασικό χαρακτηριστικό του εκφοβισμού είναι η «ανισορροπία δύναμης και εξουσίας» ανάμεσα στο θύτη και στο θύμα (Γεραράς, 2014; Houndoumadi & Pateraki, 2001).

Έρευνες για το σχολικό εκφοβισμό έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς σε όλες τις χώρες με διαφορετικά ποσοστά αναφοράς, ενώ σε κάποιες χώρες οι νέοι οι οποίοι έχουν εμπλακεί σε περιστατικά εκφοβισμού φτάνουν και το 45% (Harel-Fisch et al., 2011). Ο παράγοντας της «διαφορετικότητας» με όλες τις εκφάνσεις του (εμφάνιση, σωματότυπος, θρησκεία, χώρα προέλευσης, ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες κλπ) αυξάνει

κατακόρυφα τις πιθανότητες εμφάνισης εκφοβισμού σύμφωνα με τους ερευνητές (Knox & Conti-Ramsden, 2003).

Στη χώρα μας σύμφωνα με τα στοιχεία του Ε.Π.Ι.Ψ.Υ (2010) τουλάχιστον 1 στα 10 παιδιά και εφήβους (ποσοστό 10-15%) έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού. Σε διακρατική έρευνα μέσω του προγράμματος ΔΑΦΝΗ σε μαθητές και μαθήτριες από σχολεία της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης, βρέθηκε το 22,5% των συμμετεχόντων να έχει υποστεί κάποια μορφή λεκτικού, σωματικού, σεξουαλικού, έμμεσου ή άλλου τύπου εκφοβισμού, ενώ το ποσοστό των παιδιών που έχει ασκήσει εκφοβισμό έφτασε στο 10,11% (Τσιάντης και συν., 2007).

Στη μεγάλη πανελλήνια έρευνα για το σχολικό εκφοβισμό η οποία διεξήχθη στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση από το Υπουργείο Παιδείας το 2016 έχουμε την πιο πρόσφατη καταγραφή του φαινομένου στη χώρα μας (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016). Σύμφωνα με τα ευρήματα, ο εκφοβισμός παίρνει διαφορετικές μορφές στις επιμέρους βαθμίδες εκπαίδευσης και σε γενικές γραμμές η σοβαρότητα των περιστατικών τείνει να κλιμακώνεται με την ηλικία. Ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών στην πρόληψη και αντι-

μετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι καταλυτικός και πολυεπίτεδος, ενώ επισημαίνονται κι άλλοι παράγοντες που λειτουργούν καθοριστικά. «Κλειδί» στην αντιμετώπιση του φαινομένου και στην άμβλυνση των συνεπειών που μπορεί να έχει, αποτελεί η συνεργασία και η κοινή δράση οικογένειας και σχολείου (Τσιάντης και συν., 2007).

Στην παρούσα εργασία προσεγγίζουμε το φαινόμενο του εκφοβισμού από την πλευρά των γονέων, δεδομένου ότι έχει αποδειχθεί ποικιλοτρόπως ο πρωτεύων ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος στο αίσθημα ασφάλειας και στη μείωση της επιθετικότητας των παιδιών (Ungar, 2004; Harcourt, Jasperse & Green, 2014). Ωστόσο δεν είναι πολλές οι έρευνες που έχουν γίνει για το σχολικό εκφοβισμό από την πλευρά των γονέων, αν και ο εκφοβισμός έχει αποδειχθεί να σχετίζεται, μεταξύ άλλων παραγόντων, με την καταθλιπτική συμπτωματολογία της μητέρας (Bibou-Nakou, 2003), τα αρνητικά συναισθήματα στην οικογένεια (Connolly & O'Moore, 2003) και την έλλειψη επικοινωνίας παιδιού-γονέων (Flouri & Buchanan, 2003).

Μια άλλη ιδιαίτερη πλευρά του σχολικού εκφοβισμού είναι αυτή που έχει να κάνει με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α). Τα ερευνητικά δεδομένα που εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα στο σχολικό εκφοβισμό και τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι λιγότερα (Mishna, 2003). Στις έρευνες αυτές φαίνεται ότι οι μαθητές με ε.ε.α. διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο να θυματοποιηθούν σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (ιδιαίτερα αν η αναπηρία τους

είναι εμφανής και σοβαρή) (Dawkins, 1996). Αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθητές με ε.ε.α. υστερούν σε παράγοντες που λειτουργούν προστατευτικά απέναντι στον κίνδυνο του σχολικού εκφοβισμού, όπως η διεκδικητικότητα, οι κοινωνικές δεξιότητες, η αυτοπεποίθηση, η θετική αυτοεικόνα και οι φιλικές σχέσεις (Παγούνη & Αντωνίου, 2014).

Σύμφωνα με τους Κάργα (2013) και Κάργα & Μπίμπου-Νάκου (χ.η), οι απόψεις των γονέων αποτυπώνουν τις αναπαραστάσεις των ενηλίκων μαζί με τα πιθανά στερεότυπα για την αντιμετώπιση του φαινομένου, συντηρούν ή και αποθαρρύνουν πρακτικές εφοβισμού, επηρεάζουν την απόφαση των παιδιών να γνωστοποιήσουν στην οικογένειά τους τις εμπειρίες εκφοβισμού, διευκολύνουν τον εντοπισμό ενδείξεων πιθανής θυματοποίησης, επηρεάζουν την απόφαση των «θυτών» να εγκαταλείψουν τις εκφοβιστικές συμπεριφορές και επιτρέπουν το σχεδιασμό αποτελεσματικότερων δράσεων για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

Η παρούσα έρευνα

Η παρούσα έρευνα έρχεται να καλύψει το κενό της βιβλιογραφίας σχετικά με τις αντιλήψεις και απόψεις γονέων σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό οι οποίοι επιπροσθέτως έχουν παιδιά με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες (ήπιες ε.ε.α) τα οποία φοιτούν σε γενικά σχολεία. Είναι μέρος ευρύτερης έρευνας για τον εκφοβισμό στο Νομό Ημαθίας. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία εξετάζουμε είναι:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι γονείς το σχολικό εκφοβισμό και κατά πόσο γνωρίζουν αν έχουν εμπλακεί τα παιδιά τους σε επεισόδια εκφοβισμού;
2. Ποιες οι απόψεις των γονέων για τα παιδιά που εκφοβίζονται και κατά πόσο οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν κρίσιμο παράγοντα;
3. Ποιες οι απόψεις των γονέων για τα παιδιά που εκφοβίζουν;
4. Ποιες στρατηγικές αντιμετώπισης του φαινομένου προτείνουν και επιλέγουν οι γονείς;
5. Ποια από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων διαφοροποιούν τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους για το σχολικό εκφοβισμό;

Μεθοδολογία

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 62 γονείς παιδιών με επίσημα διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες (ήπιες ε.ε.α) από το Νομό Ημαθίας. Ως προς το φύλο, είχαμε 11 άντρες (ποσοστό 17,7%) και 51 γυναίκες (ποσοστό 82,3%). Ως προς την ηλικία, 38 γονείς είχαν ηλικία μέχρι 40 ετών (ποσοστό 61,3%) και 24 γονείς (ποσοστό 38,7%) είχαν ηλικία 41-50 ετών. Η οικογενειακή κατάσταση ήταν: Άγαμοι 4 (ποσοστό 6,5%), Διαζευγμένοι 3 (ποσοστό 4,7%), Έγγαμοι 53 (ποσοστό 85,5%) και Σε συμβίωση 2 (ποσοστό 3,2%). Ως προς το μορφωτικό επίπεδο: Απόφοιτοι Γυμνασίου/Λυκείου 15 (ποσοστό 24,2%), Απόφοιτοι ΑΕΙ-ΤΕΙ 37 (ποσοστό 59,7%) και Κάτοχοι Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού τίτλου 10 (ποσοστό 16,1%). Ως προς τον τόπο κατοικίας οι

47 (ποσοστό 75,8%) έμεναν σε πόλη και οι 15 (ποσοστό 24,2%) σε χωριά.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

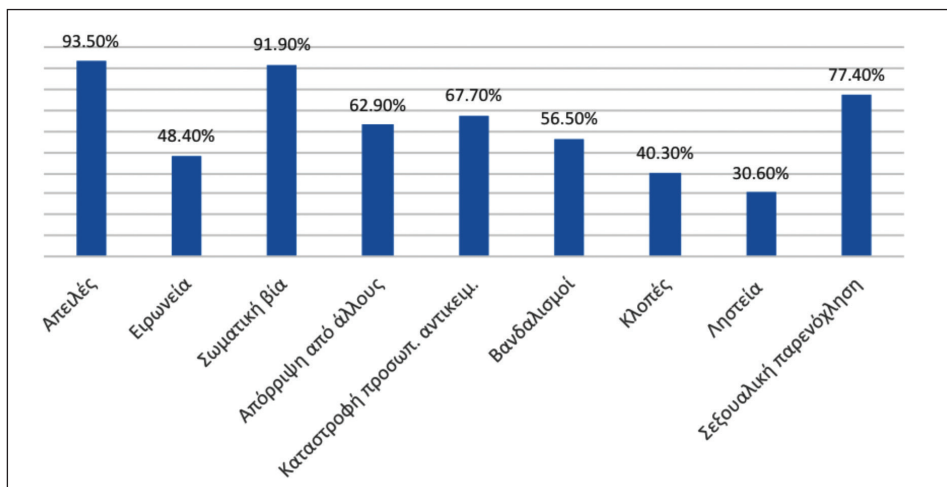
Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε σύντομο ερωτηματολόγιο βασισμένο στο ερωτηματολόγιο της Κάργα (2013) αποτελούμενο από πέντε μέρη: ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά, σχολικός εκφοβισμός (γενική άποψη), απόψεις για τα παιδιά που εκφοβίζονται, απόψεις για τα παιδιά που εκφοβίζουν, απόψεις για τις στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού. Στο ερωτηματολόγιο υπήρχε και μια ανοιχτού τύπου ερώτηση για το κατά πόσο τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή ε.ε.α είναι πιο ευάλωτα στο φαινόμενο του εκφοβισμού. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε σε 0.844.

Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το 62,5% των γονέων θεωρεί τον εκφοβισμό μια πολύ σοβαρή υπόθεση, το 32,5% μια αρκετά σοβαρή υπόθεση για την οποία δεν ευθύνονται οι μαθητές και μόνο 1,6% θεωρεί ότι δεν είναι κάτι σοβαρό.

Στην ερώτηση για το αν το παιδί τους έχει πάρει μέρος σε περιστατικό εκφοβισμού, οι απαντήσεις ήταν: *Ναι* (29,0%), *Όχι* (46,8%) και *Δε γνωρίζω* (24,2%). Ως προς το ρόλο που είχε το παιδί τους στο περιστατικό εκφοβισμού, το 66,6% δήλωσε ότι το παιδί τους ήταν «θύμα», 16,7% δήλωσε «θύτης» και 16,7% δήλωσε «παρατηρητής-μάρτυρας».

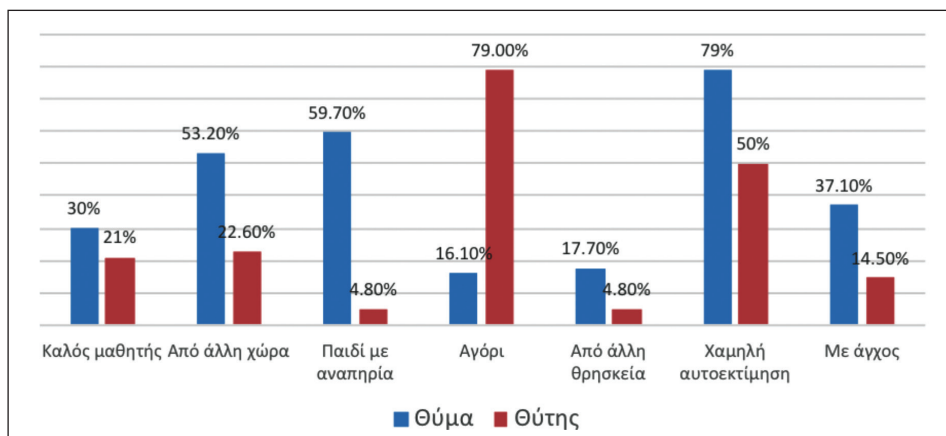
Στο Γράφημα 1 παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των γονέων για το ποιες συμπεριφορές θεωρούνται περιστατικά βίας ή εκφοβισμού.



Γράφημα 1: Απόψεις γονέων για το ποιες συμπεριφορές θεωρούνται περιστατικά εκφοβισμού

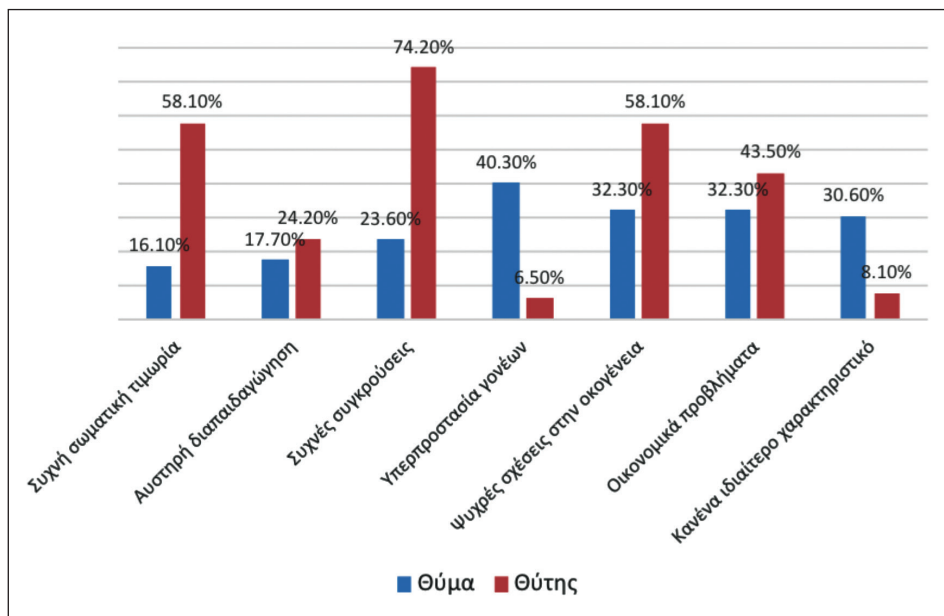
Σημ. Οι συμμετέχοντες μπορούσαν να επιλέξουν περισσότερες από μία κατηγορία.

Στο Γράφημα 2 παρουσιάζονται οι απόψεις των γονέων για τα χαρακτηριστικά των παιδιών που εκφοβίζονται (θύματα) και τα χαρακτηριστικά των παιδιών που εκφοβίζουν (θύτες).



Γράφημα 2: Απόψεις γονέων για τα παιδιά που εκφοβίζονται και τα παιδιά που εκφοβίζουν

Το Γράφημα 3 αναφέρεται στο οικογενειακό περιβάλλον του «θύματος» και του «θύτη», σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων



Γράφημα 3: Χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος του θύματος και του θύτη

Στη συνέχεια αναφέρονται οι απαντήσεις στην ερώτηση αν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή ε.ε.α είναι πιο ευάλωτα στο φαινόμενο του εκφοβισμού. Η πλειοψηφία των γονέων (78%) συμφωνεί με την άποψη αυτή, ενώ μικρότερο ποσοστό (22%) διαφωνεί κι εκφράζει ένα γενικότερο προβληματισμό. Από την πρώτη κατηγορία απαντήσεων, αναφέρουμε ενδεικτικά κάποιες απαντήσεις:

Γ1: «Παιδιά με αναπηρίες ή με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, νιώθουν πολλές φορές περιθωριοποιημένα, δεν κάνουν εύκολα φίλους και όλα αυτά βοηθάνε να είναι πιο εύκολα θύματα».

Γ10: «Ναι είναι πιο ευάλωτα επειδή έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, είναι εσωστρεφή και λιγότερο κοινωνικά από τα άλλα παιδιά».

Γ22: «Συμφωνώ ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο ευάλωτα, γιατί στη χώρα μας δεν μαθαίνουν να δεχόμαστε το διαφορετικό και κατά συνέπεια τα παιδιά αυτά δέχονται το ρατσισμό και τον εκφοβισμό».

Γ45: «Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο ευάλωτα στο φαινόμενο του εκφοβισμού, γιατί η διαφορετικότητά

τους είναι αυτή που προσελκύει τους θύτες. Ότι ξεχωρίζει από το κανόνα ενοχλεί και διώκεται (είτε αυτό έχει να κάνει με την εμφάνιση, τον χαρακτήρα, την συμπεριφορά κ.λπ.). Όσο δεν ξεχωρίζεις, τόσο θεωρώ ότι θα σε αφήνουν ήσυχο».

Γ34: «Ναι, γιατί είναι παιδιά που ξεχωρίζουν από τους άλλους και αυτό είναι κίνητρο για τους άλλους να τους κοροϊδέψουν και να τους κακομεταχειριστούν».

Από τη δεύτερη κατηγορία απαντήσεων, ενδεικτικά αναφέρουμε:

Γ39: «Δεν συμφωνώ. Υπάρχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες τα οποία μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους σε περίπτωση συμμετοχής σε περιστατικό εκφοβισμού».

Γ24: «Από προσωπική εμπειρία πιστεύω ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι λιγότερο ευάλωτα. Συνήθως τα ζωηρότερα παιδιά προσπαθούν να επιβληθούν κυρίως σε καλούς μαθητές ή σε καλύτερους από αυτούς για να δείξουν ότι είναι καλύτεροι σε κάτι άλλο».

Γ62: «Όχι, πιστεύω ότι όλα τα παιδιά έχουν τις ίδιες πιθανότητες να πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού».

Γ51: «Πιστεύω πως μέσα στο ειδικό σχολείο, τα παιδιά είναι προστατευμένα από κρούσματα βίας και εκφοβισμού».

Γ5: «Πιστεύω πως θύματα εκφοβισμού δεν είναι μόνο παιδιά με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες ή μαθησιακές δυσκολίες. Θύμα μπορεί να είναι και ο καλύτερος μαθητής, ο χειρότερος μαθητής, ένας μικροκαμωμένος αλλοδαπός και γενικά μαθητής με κάποια ιδιαιτερότητα. Τα παιδιά έχουν ταλέντο να ξεχωρίζουν την ιδιαιτερότητα».

Στους λόγους για τους οποίους ένα παιδί πέφτει θύμα σχολικού εκφοβισμού, οι απαντήσεις των γονέων (καταγωγή: 69,4%, θρησκεία: 33,9%, εμφάνιση ή κάποια νοητική ιδιαιτερότητα: 88,7%, φύλο: 29%, ανταγωνισμός των παιδιών: 53,2%) συγκλίνουν με τις απαντήσεις τους στην προηγούμενη ανοιχτή ερώτηση του ερωτηματολογίου.

Στη συνέχεια ρωτήθηκαν τι θα έκαναν σε περίπτωση που το παιδί τους έπεφτε θύμα εκφοβισμού. Οι γονείς σε ποσοστό 96,8% αναφέρουν πως θα μιλούσαν με τον εκπαιδευτικό του σχολείου ή το διευθυντή. Ακολουθούν η στήριξη από τον ίδιο το γονιό (61,3%) και η συζήτηση με τους γονείς του παιδιού που εκφόβισε το παιδί τους (56,5%). Σημαντικό ποσοστό (43,5%) ανέφεραν πως θα προσπαθούσαν να βελτιώσουν καταστάσεις στο οικογενειακό περιβάλλον που ίσως επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιού τους.

Για τους τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, οι γονείς δίνουν υψηλά ποσοστά στην πληροφόρηση των μαθητών (67,7%), στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης σχολικού εκφοβισμού (88,7%), στις ενημερωτικές συναντήσεις γονέων (71%) και στην εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης μέσα στην τάξη (51,6%).

Για να εξετάσουμε την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των γονέων στις αντιλήψεις τους για τον εκφοβισμό, χρησιμοποιήσαμε τα μη παραμετρικά τεστ Chi-square (χ^2) και Kruskal Wallis. Ως προς τη μεταβλητή φύλο, διαφορές παρατηρήθηκαν στις μεταβλητές: *καταστροφή προσώπων αντικειμένων ως περιστατικό βίας/εκφοβισμού* ($\chi^2=6,025$, d.f=1, $p=0,029$), *χαμηλή αυτοεκτίμηση θύματος* ($\chi^2=9,098$, d.f=1, $p=0,007$), *ανταγωνισμός ως αιτία να πέσει κάποιος θύμα εκφοβισμού* ($\chi^2=6,596$, d.f=1, $p=0,017$).

Ως προς την ηλικία των γονέων, στατιστικά σημαντικές διαφορές υπήρξαν στις μεταβλητές: *βανδαλισμοί ως περιστατικό βίας/εκφοβισμού* ($\chi^2=8,513$, d.f=1, $p=0,004$), *σεξουαλική παρενόχληση ως περιστατικό βίας/εκφοβισμού* ($\chi^2=12,111$, d.f=1, $p=0,001$), *θύμα από άλλη χώρα καταγωγής* ($\chi^2=9,104$, d.f=1, $p=0,004$), *θύμα με αναπηρία* ($\chi^2=5,279$, d.f=1, $p=0,033$), *χαμηλή αυτοεκτίμηση θύματος* ($\chi^2=6,670$, d.f=1, $p=0,011$), *καλός μαθητής ο θύτης* ($\chi^2=6,670$, d.f=1, $p=0,011$), *πληροφόρηση στους μαθητές ως τρόπος αντιμετώπισης του εκφοβισμού* ($\chi^2=5,641$, d.f=1, $p=0,026$).

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν στις μεταβλητές: *άγχος ως χαρακτηριστικό του θύματος* ($H=7,077$, d.f=2, $p=0,029$) *θρησκεία ως αίτιο για θυματοποίηση* ($H=6,469$, d.f=2, $p=0,039$), *φύλο ως αίτιο για θυματοποίηση* ($H=6,313$, d.f=2, $p=0,043$).

Ως προς τον τόπο κατοικίας των γονέων, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στο *άγχος ως χαρακτηριστικό του θύματος* ($\chi^2=7,414$, d.f=1,

$p=0,012$) και *υπερπροστασία γονέων ως χαρακτηριστικό οικογένειας του θύτη* ($\chi^2=6,018$, d.f=1, $p=0,041$).

Συζήτηση

Η παρούσα εργασία σκιαγραφεί τις απόψεις γονέων που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, το οποίο το σύνολο των γονέων το θεωρεί σοβαρό πρόβλημα, με τα παιδιά τους να έχουν εμπλακεί σε ανάλογα περιστατικά κυρίως ως «θύματα». Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, φαίνεται πως οι γονείς σε μεγάλο ποσοστό γνωρίζουν ποια περιστατικά ανήκουν στην εμβέλεια του σχολικού εκφοβισμού (δίνοντας σημασία κυρίως στη σωματική βία και τις απειλές) ενώ συμπεριλαμβάνουν και περιστατικά βίας τα οποία ξεπερνούν το φαινόμενο του εκφοβισμού, όπως οι βανδαλισμοί οι κλοπές και οι ληστείες. Το εύρημα αυτό πιθανώς να δηλώνει την γενικότερη ανησυχία τους για τη βία ως ένα σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα του καιρού μας, επέκταση του σχολικού εκφοβισμού.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι περιγραφές των γονέων για τα παιδιά που «θυματοποιούνται» συμφωνούν με τις περιγραφές που έδωσε ο Olweus για το θύμα, ήδη από το 1997. Οι γονείς αναφέρουν ως μεγαλύτερους παράγοντες κινδύνου τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και την ύπαρξη αναπηρίας, και σε μικρότερο ποσοστό άλλους παράγοντες (αλλοδαπός, μαθητής με άγχος, καλός μαθητής, αλλόθρησκος και φύλο=αγόρι). Το εύρημα αυτό αναδεικνύει το ρόλο

που μπορεί να παίξει η οικογένεια στη δημιουργία ασφαλούς προσκόλλησης στο παιδί, στην καλλιέργεια κατάλληλων κοινωνικών διαπροσωπικών δεξιοτήτων, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και στην ψυχική ενδυνάμωση των παιδιών ώστε να μειωθούν οι πιθανότητες θυματοποίησης (McLaughlin, Byers & Oliver, 2010; Bibou-Nakou et al., 2013; Πατκίδου και συν., 2016).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των γονέων στην ανοιχτή ερώτηση, όπου τονίζουν πως η διαφορετικότητα που συνοδεύει την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών ή ε.ε.α ενισχύει την πιθανότητα θυματοποίησης, λόγω του ότι τα παιδιά αυτά είναι εσωστρεφή, δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, δεν έχουν πολλούς φίλους και είναι πιο ευάλωτα από τους συμμαθητές τους στην κοροϊδία και τα πειράγματα. Οι γονείς στην παρούσα έρευνα τονίζουν τη σημασία να μπορούν τα ίδια τα παιδιά να υπερασπιστούν τον εαυτό τους.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, οι γονείς σκιαγραφούν παραστατικά το πιθανό προφίλ του θύτη, δίνοντας έμφαση στο φύλο (αγόρι) που ίσως είναι μια στερεοτυπική αντίληψη και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση. Στην τελευταία θέση κατάταξης τοποθετούν την αναπηρία ως παράγοντα που οδηγεί στην άσκηση βίας, επιβεβαιώνοντας τα ερευνητικά δεδομένα που αναφέρουν πως οι μαθητές με ε.ε.α έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκφοβίζονται παρά να εκφοβίζονται (Γεραρής, 2014; Nabuzoka & Smith, 1993).

Στην παρούσα έρευνα οι γονείς δίνουν έμφαση στον παράγοντα οικογένεια, περιγράφοντας τα χαρακτηριστικά

του οικογενειακού περιβάλλοντος τα οποία δρουν αποτρεπτικά ή ενισχυτικά στην άσκηση βίας. Στους ενισχυτικούς παράγοντες αναφέρουν τη συχνές συγκρούσεις στην οικογένεια, τις ψυχρές σχέσεις, την άσκηση σωματικής βίας από τους γονείς αλλά και τα οικονομικά προβλήματα. Παρόμοιες αναφορές κάνουν και οι έφηβοι στην ελληνική έρευνα των Bibou-Nakou et al. (2013), οι οποίοι υπογραμμίζουν πως οι συγχνοί ενδο-οικογενειακοί καυγάδες, η υπερπροστασία των γονέων, το γονεϊκό στυλ ανατροφής με μειωμένη ή υπερβολική επιτήρηση και η οικογενειακή βία είναι παράγοντες που αυξάνουν τις πιθανότητες σχολικού εκφοβισμού στα παιδιά. Αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό των γονέων που στην παρούσα έρευνα θεωρεί την υπερπροστασία των γονέων αρνητικό παράγοντα ο οποίος δε βοηθά τα θύματα να αντιμετωπίσουν περιστατικά εκφοβισμού και να διαχειριστούν αρνητικά συναισθήματα, ούτε να δομήσουν μια ψυχικά υγιή προσωπικότητα (Taki, 2010).

Περνώντας στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, οι γονείς προτείνουν έναν ολιστικό τρόπο αντιμετώπισης ή αλλιώς ένα οικοσυστημικό μοντέλο παρέμβασης όπου για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού απαιτείται κινητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων-μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών και της ευρύτερης κοινότητας, με στόχο την ενημέρωση όλων των εμπλεκόμενων και την υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης (Farrington & Ttofi, 2009). Η κοινή δράση σχολείου-οικογένειας αναγνωρίζεται ως ύψιστης σημασίας, αλλά στην πράξη υπάρχουν εμπόδια, καθώς

γονείς και οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να οριοθετήσουν τον ρόλο τους, ενώ θεσμοθετημένες μορφές επικοινωνίας και συνεργασίας δεν λειτουργούν ή δεν είναι πάντα αποτελεσματικές (Γεραρής, 2014).

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων που αποτελούν το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα φαίνεται να επιδρούν στις απόψεις και αντιλήψεις τους για το σχολικό εκφοβισμό, με κυρίαρχο παράγοντα την ηλικία αλλά και με άλλους παράγοντες (φύλο, μορφωτικό επίπεδο και τύπος διαμονής) οι οποίοι είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη στο σχεδιασμό προγραμμάτων ενημέρωσης και ενδυνάμωσης των γονέων σε θέματα σχολικού εκφοβισμού (Axford et al., 2015).

Συμπεράσματα και προτάσεις

Η παρούσα έρευνα αν και έχει περιορισμούς (μικρό δείγμα από έναν νομό, εργαλείο αυτοαναφοράς ως μόνο μέσο συλλογής δεδομένων, απουσία ομάδας ελέγχου) δίνει μια πρώτη εικόνα της αντίληψης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού από την πλευρά γονέων που τα παιδιά τους έχουν μαθησιακές

δυσκολίες και είναι πιθανόν πιο ευάλωτα σε περιστατικά εκφοβισμού. Οι γονείς της παρούσας έρευνας γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά μιας εκφοβιστικής συμπεριφοράς, κατηγοριοποιούν τις συχνότερες αιτίες που οδηγούν στη θυματοποίηση ενός παιδιού, συνειδητοποιούν τα στοιχεία της προσωπικότητας που διαφοροποιούν το θύμα από το θύτη και τονίζουν τα χαρακτηριστικά της οικογένειας που δρουν προστατευτικά στα παιδιά. Διαφαίνεται πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή ε.ε.α έχουν περισσότερες πιθανότητες να υποστούν ήπιες ή σοβαρότερες μορφές εκφοβισμού αλλά υπάρχουν παράγοντες που δρουν προστατευτικά τόσο στο πλαίσιο του σχολείου όσο και της οικογένειας. Είναι απαραίτητο να δημιουργηθεί ένας δίαυλος επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών για άμεση συζήτηση και επίλυση προβλημάτων. Οι γονείς των παιδιών με ε.ε.α (τόσο οι μητέρες όσο και οι πατέρες) πρέπει πρωτίστως να ενδυναμωθούν οι ίδιοι ώστε να μπορούν να περιορίσουν ή να εξαλείψουν τις αρνητικές ψυχολογικές επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού στα παιδιά τους και να τα ενθαρρύνουν να μιλούν για ό,τι τους συμβαίνει χωρίς φόβο και δισταγμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αρτινοπούλου, Β. Μπαμπάλης, Θ. & Νικολόπουλος, Ι. (2016). *Πανελλήνια έρευνα για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Θ.
- Axford, N., Farrington, D., Clarkson, S. & Hutchings, J. (2015). Involving parents in school-based programmes to prevent and reduce bullying: what effect does it have? *Journal of Children Services*, 10 (3), 242-251.

- Bibou-Nakou, I. (2003). Helping teachers to help children living with a mentally ill parent: Teachers' perceptions on identification and policy issues. *School Psychology International*, 24, 5-21.
- Connolly, I., & O'Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences*, 35, 559-567.
- Γεωργιάς, Η. (2014). Περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες – Πρόληψη και παρέμβαση. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 557-563.
- Dawkins, J.L. (1996). Bullying, physical disability and the pediatric patient. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38(7), 603-612.
- Ε.Π.Ι.Ψ.Υ (2010) Έφηβοι, συμπεριφορές και υγεία: Πανελλήνια έρευνα στους μαθητές, Έφηβοι και βία (επιμ. Κοκκέβη, Α., Σταύρου, Μ., Φωτίου, Α. και Καναβού, Ε.). Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής
- Farrington, D.P. & Ttofi, M.M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization: a systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 6, 1-148.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). The role of mother involvement and father involvement in adolescent bullying behavior. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 634-644.
- Harcourt, S., Jasperse, M. & Green, V.A. (2014). "We were sad and we were angry": a systematic review of parents' perspectives on bullying. *Child Youth Care Forum*, 43 (3), 373-391.
- Harel-Fisch, Y., Walsh, S., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M., et al. (2011). Negative school perceptions and involvement about school bullying: A universal relationship across 40 countries. *Journal of Adolescence*, 34, 639-652.
- Houndoumadi, A. & Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness, *Educational Review*, 53(1), 19-26.
- Κάργα, Σ. (2013). *Οι απόψεις των γονιών γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό και τα δικαιώματα του παιδιού*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Κάργα, Σ. & Μπίμπου-Νάκου, Ι. (χ.η). Οι απόψεις των γονέων ως προς τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Ανάκτηση από:
- Knox, E., & Conti-Ramsden, G. (2003). Bullying risks of 11-year-old children with specific language impairment (S.L.I.): Does school placement matter? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38, 1-12.
- McLaughlin C., Byers, R. & Oliver, C (2010). *Responding to bullying among children with special educational needs and/or disabilities: A comprehensive literature review*. London: Anti-bullying Alliance.
- Mishna, Φ. (2003). Learning disabilities and bullying: double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36 (4), 336-347.
- Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1435-1448.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school. Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 495. <https://doi.org/10.1007/BF03172807>
- Παγούνη, Μ. & Αντωνίου, Α.Σ. (2014). Σχολικός εκφοβισμός και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης 2. Ανάκτηση από: <https://e proceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/400>
- Ρατκίδου, Φ., Μπουρτζή Μ., Λασπάζ Ε. & Λασπάζ, Α. (2016). Οι απόψεις των γονέων για τη σχολική βία. Στο Σ. Γρόσδος και συν. (επιμ). *Πρακτικά Συνεδρίου: Σχολική Βία και Εκφοβισμός* (σ. 298-316). Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. & Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας.

- Taki, M. (2010). Relations between bullying, stresses and stressors. A longitudinal and comparative survey among countries. In S. Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective*. London: Routledge.
- Τσιάντης, Ι., Ασημόπουλος, Χ., Γιαννακοπούλου, Δ., ...Μπίμπου, Ι. (2007). *Η βία μεταξύ των μαθητών στο σχολείο. Αποτελέσματα του Διακρατικού Προγράμματος για την αντιμετώπιση της ενδο-σχολικής βίας και του εκφοβισμού*. Συνέντευξη Τύπου, Αίθουσα Ανταποκριτών Ξένου Τύπου, 22/11/2007.
- Ungar, M. (2004). The importance of parents and other caregivers to the resilience of high risk adolescents. *Family Process*, 43, 23-41.

*Λεωνίδας Β. Κατσίρας**

**ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ (ΔΑΦ).
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ**

Στην συγκεκριμένη εργασία θα γίνει βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος του αυτιστικού φάσματος. Η μελέτη ξεκινά με την εισαγωγική αναφορά στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), την προβληματική της και το ζήτημα του εκπαιδευτικού πλαισίου. Στη συνέχεια, καταγράφονται τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά και η μελέτη επικεντρώνεται στη αυτιστική διαταραχή, με την πρόταση της εκπαιδευτικής προσέγγισης που ακολουθεί. Στο τέλος, αποτυπώνονται τα γενικά συμπεράσματα και οι βιβλιογραφικές αναφορές, που αποτέλεσαν πηγή ενδιαφέροντος και άντλησης για την εν λόγω εργασία.

Λέξεις κλειδιά: Διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ), εκπαίδευση, παρέμβαση.

Leonidas V. Katsiras

ABSTRACT

In this particular paper there will be a literature review of the issue of the autistic spectrum. The study begins with an introductory reference on Autism Spectrum Disorder (ASD), its examination and the issue of its educational framework. To continue with, the equivalent characteristics are recorded and the study focuses on autistic disorder, with the suggestion of the educational approach that follows. Finally the general conclusions and bibliographical references which triggered and inspired the foresaid paper are imprinted.

Εισαγωγή

Από την Άνοιξη του 2013, η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία εξέδωσε το DSM-V με τα νέα διαγνωστικά κριτήρια στην Ψυχική Υγεία. Εξέδωσε και τα νέα διαγνωστικά κριτήρια για τον αυτισμό. Μεγάλος προβληματισμός επικρατεί από τους ειδικούς διάγνωσης, κατά πόσον τα νέα αυτά κριτήρια μπορούν να ορίσουν

καλύτερα τον αυτισμό και κατά πόσον αυτά τα νέα κριτήρια μπορούν να προσανατολίσουν καλύτερα τους μηχανισμούς παρέμβασης.

Τα νέα διαγνωστικά κριτήρια αναφέρουν «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος 299.00» (“Autistic Spectrum Disorder”) και εξαφανίζονται όλα τα «είδη» των Αυτιστικών Διαταραχών όπως το Σύνδρομο Άσπεργκερ (Asperger’s Disorder) και

* Ο Α.Κ. είναι Εκπαιδευτικός π. Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ13, Επικοινωνία: τηλ. 6977896978, katsiras13@gmail.com

η Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη αλλιώς Προσδιοριζόμενη (PDD-NOS).

Τα επίπεδα βαρύτητας ή δυσκολίας βασίζονται στο ποσοστό στήριξης που το άτομο θα έχει ανάγκη σε σχέση με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στους τομείς της κοινωνικής επικοινωνίας (social communication), των περιορισμένων ειδικών ενδιαφερόντων (restricted interests) καθώς και των επαναλαμβανόμενων στερεοτυπικών συμπεριφορών (repetitive behaviors).

Από την άλλη, τα κριτήρια χωρίστηκαν σε δύο μόνο ομάδες, αντί των τριών που υπήρχαν στο προηγούμενο εργαλείο: (I) «*Επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση σε πληθώρα πλαίσια*» με δυσκολίες, όπως «κοινωνική-συναισθηματική αμοιβαιότητα», «συμπεριφορές μη λεκτικής επικοινωνίας στην προσπάθεια για κοινωνική αλληλεπίδραση», «προσπάθεια για ανάπτυξη, διατήρηση και κατανόηση των σχέσεων» και (II) «*Περιορισμένες, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες*», με δυσκολίες, όπως «στερεότυπη ή επαναλαμβανόμενη κίνηση, χρήση αντικειμένων ή ομιλίας», (<http://www.healio.com/pediatrics/journals/pedann>, 10-9-2015).

Με τα νέα κριτήρια γίνονται πιο ευκρινείς οι τομείς που πρέπει να προσανατολιστεί η παρέμβαση, (Εργοθεραπευτική, Λογοθεραπευτική και Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση), αναδύονται μέθοδοι πραγματολογικής, δομημένης και αισθητηριακής παρέμβασης και αποσαφηνίζονται πολλά δεδομένα σχετικά με τους μηχανισμούς σκέψης και λειτουργίας του παιδιού με Διαταραχή

Αυτιστικού Φάσματος (Σ. Αλεξάνδρου, <http://www.proseggisi.gr>, 10-9-2015).

Στο DSM –V «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος» περιλαμβάνονται τα παρακάτω κριτήρια:

1. *Επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε ποικίλα πλαίσια*: Δυσκολίες κοινωνικο/συναισθηματικής αμοιβαιότητας, δυσκολίες κοινωνικής προσέγγισης και λειτουργικής επικοινωνίας, μέσω της μειωμένης ανταλλαγής ενδιαφερόντων, συναισθημάτων και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, Ελλείμματα μη λεκτικής επικοινωνίας, Δυσκολίες στην δημιουργία και διατήρηση σχέσεων με τους άλλους.
2. *Περιορισμένες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες*.
3. *Τα συμπτώματα πρέπει να εμφανίζονται κατά την νηπιακή ηλικία*.
4. *Τα συμπτώματα περιορίζουν την καθημερινή λειτουργικότητα του ατόμου*.

Τα παιδιά με ΔΑΦ μπορούν να βελτιωθούν σημαντικά με την κατάλληλη θεραπευτική – εκπαιδευτική αντιμετώπιση. Είναι πολύ νωρίς για να διαπιστωθεί τι επιπτώσεις θα έχει αυτή η αλλαγή στην υποστήριξη και τις υπηρεσίες για τα άτομα με τέτοια διάγνωση. (Πηγή: DSM – official site/NAS/Autism Speaks/Ilona Roth (Understanding Autism in the 21st century). Επιμ. – Μτφρ.: Σ. Μαγνήσαλης – Σ. Σαγιά. Επιστ. Επιμ.: Σ. Νότας).

Πολλοί εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αποτελεί σπουδαία πρόκληση για εφαρμογή εκπαιδευτικών πλαισίων (Kalambouka et al, 2007; Walton

& Ingersoll, 2012). Το άτομο που εκδηλώνει Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα της ζωής του, μέσω της κατάλληλης εκπαιδευτικής παρέμβασης (McCleen, 2014). Η αντιμετώπιση αποσκοπεί στην βελτίωση των συμπτωμάτων αναφορικά με τις δυσκολίες μάθησης. Το εκπαιδευτικό σχέδιο για κάθε περίπτωση παιδιού δεν είναι στατικό και σταθερό, αλλά εξελίσσεται και αναδιαμορφώνεται, ανάλογα με ηλικία του, το αναπτυξιακό του προφίλ, τη συμπτωματολογία, που εκδηλώνει και το εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο συμμετέχει (Howlin et al, 2004). Κάθε εκπαιδευτικός ή μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού καλείται να διαδραματίσει ενεργό δράση καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πορείας του παιδιού (Lord et al, 2002).

Εν κατακλείδι θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι η συμπτωματολογία και διάγνωση των Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή για τη υιοθέτηση ειδικών εκπαιδευτικών σχεδίων για την αντιμετώπισή του (Bryson et al, 2008).

Πρέπει όμως, να τονιστεί το γεγονός ότι κάθε περίπτωση παιδιού πρέπει να έχει αποκλειστική και διαφορετική προσέγγιση και αντιμετώπιση και κάθε εκπαιδευτικό σχέδιο πρέπει να είναι εξατομικευμένο για κάθε παιδί. Η εκδήλωση και συμπτωματολογία, λοιπόν, διαφοροποιείται από άτομο σε άτομο και από μέρα σε μέρα, κατά τη διάρκεια της ζωής του και επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση του περιβάλλοντός. Σε μία ιδανική περίπτωση και στα πλαίσια της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, περιπτώσεις με Διαταραχή Αυτιστικού

Φάσματος (ΔΑΦ) θα πρέπει να αξιολογούνται εξατομικευμένα από σχολικό ψυχολόγο, εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και από ειδικούς λογοθεραπευτές (Συριοπούλου & Κασίμος, 2013). Από τα δεδομένα της αξιολόγησης πηγάζουν οι ατομικοί εκπαιδευτικοί στόχοι και σχεδιάζεται εν συνεχεία το Ατομικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για το κάθε παιδί. (Συριοπούλου & Κασίμος, 2013, Συριοπούλου-Δελλή, 2011).

Α. Διαταραχή αυτιστικού φάσματος (προηγούμενος όρος: Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές). Είδη και αντίστοιχα χαρακτηριστικά

Ο όρος Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (Δ.Α.Δ., P.D.D., Pervasive Developmental Disorders) χρησιμοποιείται συνώνυμα με τον όρο Διαταραχή του Φάσματος του Αυτισμού (Νότας & Νικολαΐδου, 2006, Γενά (2002). Η Αυτιστική διαταραχή (Autism, Αυτισμός Kanner λοιπόν, ή Παιδικός αυτισμός ή βρεφονηπιακός αυτισμός) είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή, που εκδηλώνεται σε παιδιά ηλικίας 3 ετών ως μία μη φυσιολογική λειτουργία και ανάπτυξη και η διάγνωσή της εντοπίζεται σ' αυτή την ηλικία και εμφανίζεται ως εξής:

- i. *Ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική διαντίδραση, η οποία περιλαμβάνει δύο, τουλάχιστον, από τα παρακάτω χαρακτηριστικά: (α) έντονη έκπτωση στην χρησιμοποίηση πολλαπλών μη λεκτικών συμπεριφορών, όπως βλεμματικής επαφής, έκφρασης προσώπου, στάσεων του σώματος και χειρονομιών για τη ρύθμιση*

της κοινωνικής διαντίδρασης, (β) αδυναμία ανάπτυξης σχέσεων με συνομήλικους, (γ) έλλειψη αυθόρμητης αναζήτησης για να μοιραστεί χαρά, ενδιαφέροντα ή επιδόσεις με άλλα άτομα (π.χ. έλλειψη να επιδεικνύει, να φέρνει στην κουβέντα ή να επισημαίνει αντικείμενα ενδιαφέροντος), (δ) έλλειψη κοινωνικής ή συναισθηματικής αμοιβαιότητας.

ii. Ποιοτική έκπτωση στην επικοινωνία, που περιλαμβάνει, τουλάχιστον, ένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά: (α) καθυστέρηση ή πλήρης έλλειψη ανάπτυξης της ομιλούμενης γλώσσας (δεν συνοδεύεται από προσπάθεια αντιστάθμισης με εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας, όπως χειρονομίες ή μίμηση), (β) έντονη έκπτωση στην ικανότητα να ξεκινήσει ή να διατηρήσει μία συζήτηση με άλλα παιδιά, (γ) στερεότυπη και επαναληπτική χρήση της γλώσσας ή ιδιοσυγκρασιακή χρήση της γλώσσας, (δ) έλλειψη ποικίλου, αυθόρμητου παιγνιδιού φαντασίας ή παιγνιδιού κοινωνικής μίμησης, σύμφωνα με αναπτυξιακό του επίπεδο.

iii. *Περιορισμένοι, επαναλαμβανόμενοι και στερεότυποι τύποι συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων, που να περιλαμβάνει ένα, τουλάχιστον, από τα παρακάτω χαρακτηριστικά:* (α) περίκλειστη απασχόληση με έναν ή περισσότερους στερεότυπους και περιορισμένους τύπους ενδιαφερόντων, η οποία απασχόληση παρουσιάζεται ως μη φυσιολογική είτε σε ένταση, είτε σε εστιασμό, (β) άκαμπτη προσκόλληση

σε συγκεκριμένες, μη λειτουργικές ρουτίνες ή τελετουργίες, (γ) στερεότυποι και επαναλαμβανόμενοι κινητικοί μαννερισμοί (π.χ. «πέταγμα» ή συστροφή των χεριών ή των δακτύλων ή σύμπλοκες κινήσεις όλου του σώματος), (δ) επίμονη ενασχόληση με μέρη αντικειμένων» (Μάνος, 1997:606; Νότας & Νικολαΐδου, 2006).

Τα είδη του αυτισμού, που αναφέρονται στο ICD-10, διαφοροποιούνται από το DSM-V, και περιλαμβάνουν τις εξής διαταραχές: Σύνδρομο Rett (Rett Syndrome, Μάνος, 1997, 610, Κάκουρος-Μανιαδάκη, 2003, 337), Διαταραχή Asperger. Asperger Syndrome (E. Κακούρος-Κ. Μανιαδάκη, σ. 336, Baskin, Sperber & Price, 2006), Αποδιοργανωτική Διαταραχή της Παιδικής Ηλικίας (Childhood Disintegrative Disorder) ή Σύνδρομο Heller, Βρεφονηπιακή άνοια ή Αποδιοργανωτική ψύχωση, (McPartland & Volkmar, 2012), άτυπος αυτισμός ή Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (P.D.D.-N.O.S., Pervasive Developmental Disorder – not otherwise specified, ICD-10, 1992:322), Σύνδρομο του Εύθραυστου Χ (Wing, 2000: 88), σύνδρομο Landau-Kleffner, (Wing, 2000: 89), Σύνδρομο Williams, Σύνδρομο Tourette (νευρολογική διαταραχή με κύρια συμπτώματα, βογκήματα, απότομα τινάγματα, έμμονες ιδέες, αισχρολογίες, έλλειψη συγκέντρωσης προσοχής, υπερδραστηριότητα (Wing, 2000: 90; Pober, 2010, McPartland & Klin, 2006; Baskin et al, 2006), (Happe, 1998; Στασινός, 2003).

B. Κλινική εικόνα αυτισμού

Η διάγνωση του αυτισμού ακόμη και μέσω εργαστηριακών και αιματολογικών εξετάσεων δεν αποτελεί μια εύκολη διαδικασία (Γκονέλα, 2006: 45, Κάκουρος-Μανιδάκη, 2003: 322 εξ). Το προηγούμενο εγχειρίδιο DSM – IV εντοπίζει τις διαταραχές σε τρεις ευρείες περιοχές: στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία και στα στερεότυπα - πρότυπα της συμπεριφοράς ή των ειδικών ενδιαφερόντων (Νότας, 2006:5). Έτσι, λοιπόν, θα μπορούμε να αναφέρουμε ότι τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1. *Αυτιστική απομόνωση*: Το παιδί φαίνεται να είναι κλεισμένο στον εαυτό του, σαν να μην ακούει ή να μη βλέπει τα αντικείμενα και τα πρόσωπα που εμφανίζονται μπροστά του. Το βλέμμα του μοιάζει να κοιτάζει τον ορίζοντα, η ματιά του είναι διαπεραστική. Αδιαφορεί για τους άλλους, δεν εκδηλώνει ενδιαφέρον, δεν επικοινωνεί, δεν ανταποκρίνεται, τους αντιμετωπίζει σαν να μην υπάρχουν, κ.λπ.
2. *Ανάγκη του σταθερού - αμετακίνητου*: Το αυτιστικό παιδί δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον προς τα υλικά αντικείμενα, τα οποία θέλει να περιεργαστεί, να τα αγγίξει, να τα μυρίσει, να τα βάλει στο στόμα του. Προτιμά τα αντικείμενα, τα οποία κινούνται ή μετακινούνται.
3. *Στερεοτυπίες των κινήσεων*: συνεχή επανάληψη κινήσεων των χεριών τους. Αρέσκειται να κάνει κύκλους γύρω από τον εαυτό του. Εκδηλώνει ιδιαίτερη εμμονή σε συγκεκριμένους ήχους και η αντίδρασή του στο

άκουσμα αυτών θα χαρακτηριζόταν εξαιρετικά υπερβολική.

4. *Διαταραχές του λόγου*: Οι διαταραχές του λόγου σε παιδιά με αυτισμό είναι εμφανείς ήδη από την ηλικία των πέντε χρόνων. Η έκφραση του παιδιού με αυτισμό στηρίζεται κυρίως στην παραγωγή ήχων, μιμουρμουρίζει ή επαναλαμβάνει λέξεις ή φράσεις που δεν έχουν νόημα οπότε ευνόητο είναι ότι δυσχεραίνεται και παρεμποδίζεται η επικοινωνία του με το περιβάλλον του.
5. *Νοητική ανάπτυξη*: οι νοητικές ικανότητες συνυπάρχουν με διαταραχές του λόγου. Τα περισσότερα αυτιστικά παιδιά/έφηβοι έχουν μειωμένες νοητικές ικανότητες και οι δυσκολίες τους είναι εμφανείς σε κάθε δραστηριότητα στην οποία καλούνται να κάνουν χρήση της σκέψης τους. Σχεδόν το 70% των αυτιστικών παιδιών έχει νοητική στέρωση (Curatolo, 2003).

Γ. Εκπαιδευτική αντιμετώπιση

Η αποτελεσματική εκπαιδευτική παρέμβαση και η συμβουλευτική παρέμβαση και μετά την αλλαγή που πραγματοποιήθηκε με το DSM-V εξακολουθεί να παραμένει η ίδια, όπως και στο DSM-IV και εξαρτάται από την κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, των αναγκών του κάθε παιδιού και από τις συγκεκριμένες εξατομικευμένες στρατηγικές, που στη εφαρμογή τους αποδεικνύονται οι ενδεδειγμένες. Το εξατομικευμένο σχέδιο εκπαιδευτικής παρέμβασης βασίζεται στο αναπτυξιακό προφίλ, στις αξιολογήσεις και κυρίως

στις ανάγκες του παιδιού. Ένταξη σε σχολικό πλαίσιο. Βασική αρχή είναι ότι το κάθε παιδί έχει εξατομικευμένο σχεδιασμό θεραπευτικής παρέμβασης.

Για να ενταχθεί ένα παιδί με αυτισμό σε σχολικό πλαίσιο θα πρέπει να πραγματοποιηθεί ένα εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η αναπτυξιακή προσέγγιση του προγράμματος συνδυάζει την ανάγκη των παιδιών για συναισθηματικά ξεσπό και υποστηρικτικό περιβάλλον. Εμπλεκόμενος ο ενήλικας στις δραστηριότητες αυτές, στην αρχή διακριτικά, έπειτα περισσότερο ενεργά, επιδιώκει την δημιουργία σχέσης-κλειδί που θα αποτελέσει την βάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Όταν μια συμπεριφορά πρέπει να τροποποιηθεί ή να εξαιρεθεί (επειδή είναι επικίνδυνη ή εμποδίζει την αναπτυξιακή πορεία) τότε το παιδί λαμβάνει το μήνυμα ότι αυτή δεν επιτρέπεται, αλλά ταυτόχρονα κατευθύνεται σε μια άλλη ελκυστική εναλλακτική και αποδεκτή (συμπεριφορά) για το παιδί, που την υποκαθιστά. Το εξατομικευμένο σχέδιο εκπαιδευτικής παρέμβασης βασίζεται στο αναπτυξιακό προφίλ, στις αξιολογήσεις και κυρίως, στις ανάγκες του παιδιού και η γονεϊκή συμμετοχή θα πρέπει να είναι επιβεβλημένη.

Οι παρεμβάσεις, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, είναι το πρόγραμμα TEACCH, ABA, ECS και MAKATON, ενώ παράλληλα χρησιμοποιούνται και εκπαιδευτικές τεχνικές, που αποβλέπουν στην υποβοήθηση της ενσωμάτωσης του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον.

τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί πολλά προγράμματα εκπαιδευτικής παρέμβασης. Μερικά από αυτά, (τα

προγράμματα), τα πιο γνωστά, είναι τα παρακάτω:

1. *Το Πρόγραμμα TEACCH*. Τα κέντρα διάγνωσης, συμβουλευτικής και υποστήριξης ατόμων με αυτισμό του μοντέλου TEACCH είναι, μέχρι σήμερα, εννέα (9) και βρίσκονται στην πολιτεία της Β. Καρολίνας (ΗΠΑ) (Σ. Μαυροπούλου, 2006: 73 εξ.). Η διδασκαλία με την χρήση οπτικοποιημένου υλικού έχει αναδειχθεί ιδιαίτερα επιτυχημένη μέθοδος για την κατάρτιση της αυτονομίας του παιδιού, ενώ ταυτόχρονα, μειώνονται τα προβλήματα συμπεριφοράς του (MacDuff, Krantz & McClannachan, 1993· Pierce & Schreibman, 1994).
2. *Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς* (Applied Behavior Analysis – ABA). Η έρευνα έχει δείξει ότι η παρέμβαση και ο οποίος βασίζεται στις αρχές και πρακτικές της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς μπορεί να επιφέρει γρήγορη, σύνθετη και σταθερή βελτίωση στις γνωστικές, επικοινωνιακές, κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού, καθώς και στις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και παιχνιδιού. (Siegel, 1996).
3. *Το πρόγραμμα PECS* χρησιμοποιεί τεχνικές για να διδάξουν τα παιδιά να ανταλλάσσουν μία εικόνα, ένα παιχνίδι ή μία δραστηριότητα. Το πλεονέκτημα του προγράμματος PECS είναι ότι η τεχνική του είναι ξεκάθαρη και αποτελεί πρωτοβουλία του ίδιου του παιδιού και οι στόχοι του είναι η αξιολόγηση αντικειμένων, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως

ενισχυτές και η εκμάθηση των απαιτήσεων πραγματοποιείται με απλές ερωτήσεις με την βοήθεια πολλαπλών εικόνων.

4. Οι «κοινωνικές ιστορίες» (Grey, 1991) αναπτύχθηκαν για να χρησιμεύσουν ως εργαλείο εκμάθησης κοινωνικών κανόνων στα παιδιά με αυτισμό. Μέσα από αυτές τις ιστορίες, που σχεδιάζονται γύρω από ένα συγκεκριμένο συμβάν, το παιδί λαμβάνει όσο το δυνατόν πιο σαφείς πληροφορίες, που θα το βοηθήσουν να κατανοήσει την αναμενόμενη ή κατάλληλη ανταπόκριση. Οι κοινωνικές ιστορίες γράφονται πάντα σε ενεστώτα χρόνο και σε πρώτο πρόσωπο.

Σ' αυτά τα προγράμματα παρέμβασης παρατηρούνται κάποια βασικά σημεία σύγκλισης, όπως εστίαση στην επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση, οπτικοποίηση μαθησιακού περιβάλλοντος, διδασκαλία εναλλακτικών προτύπων συμπεριφοράς, εξατομικευμένη εκπαίδευση και ενεργή συμμετοχή των γονέων. Πρέπει, όμως, να σημειωθεί ότι η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης εξαρτάται από τον τρόπο προσέγγισης και μεθόδου των διαφόρων προγραμμάτων, αλλά και από άλλους παράγοντες, που χρειάζεται να συνυπολογιστούν κατά τον σχεδιασμό τους.

Τα κριτήρια με τα οποία επιλέγουμε την κατάλληλη ή τις κατάλληλες προσεγγίσεις είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού, ο βαθμός της διαταραχής και ο τρόπος αντιμετώπισης. Το σημαντικότερο όμως, είναι η αξιολόγηση και η κατάταξη των ενισχυτών για την ενεργοποίηση του παιδιού (Ε. Καδέρογλου,

2004). Οι κοινωνικές επιβραβεύσεις (μπράβο, αγκαλιά, χάδι, χαμόγελο, λεκτική επιβράβευση) δεν επαρκούν για να κινητοποιήσουν τα παιδιά κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η καλύτερη πηγή πληροφοριών για να διαπιστωθεί τι αρέσει σε ένα παιδί είναι οι γονείς του και η προσπάθεια που καταβάλλει το παιδί για να αποκτήσει κάτι.

Ο εκπαιδευτικός αφού συγκεντρώσει τους καλύτερους ενισχυτές, θα πρέπει να τους ιεραρχήσει κατάλληλα, έτσι ώστε να αναπτυχθεί στο παιδί ο επικοινωνιακός λόγος. Η επικοινωνία του παιδιού δυσκολεύεται από πολλούς παράγοντες. Ο Halle (1984) περιγράφει τρεις τρόπους υπονόμευσης της επικοινωνίας και είναι οι εξής: (α) *Ο περιβαλλοντικός αποκλεισμός*. Στην περίπτωση αυτή τα πάντα είναι προσίτα και σε διαθεσιμότητα στο παιδί, χωρίς να καταβάλει καμία προσπάθεια, (β) *Ο μη λεκτικός αποκλεισμός*. Στην περίπτωση αυτή δεν είναι γνωστό το επίπεδο δεξιοτήτων του παιδιού και ως εκ τούτου δεν γνωρίζουμε αν πρέπει να διδαχθεί το επόμενο βήμα, (γ) *Ο λεκτικός αποκλεισμός*. Στην περίπτωση αυτή λαμβάνει ο εκπαιδευτικός την πρωτοβουλία και δεν αφήνουμε να μάθουμε σε ένα παιδί που υστερεί ή έχει διαταραγμένη επικοινωνία.

Οι Frost & Bondy (2002) ξεχωρίζουν εννέα σημαντικές δεξιότητες επικοινωνίας οι οποίες κατατάσσονται σε δύο ομάδες στις *Παραγωγικές δεξιότητες*, δηλ. δεξιότητες που χρειάζεται το παιδί για επικοινωνία με τους άλλους συνανθρώπους του, και στις *Δεξιότητες Αναγνώρισης*, δηλ. δεξιότητες που αφορούν την ανταπόκριση των παιδιών με τους άλλους. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να

αξιολογηθούν αυτές οι δεξιότητες και να αποτελέσουν διδακτικούς στόχους προτεραιότητας, εάν δεν έχουν κατακτηθεί από το παιδί.

Το κυριότερο όμως, είναι να προσδιοριστεί τι αρέσει στο παιδί (αξιολόγηση και καταγραφή ενισχυτών) και μετά να οργανωθεί έτσι το φυσικό περιβάλλον, ώστε τα αντικείμενα αυτά να μην είναι άμεσα διαθέσιμα. Μόλις το παιδί δείξει ενδιαφέρον για ένα αντικείμενο, τότε θεωρούμε ότι το παιδί αρχίζει επικοινωνεί. Αυτή η τεχνική ονομάζεται *Ευκαιριακή Διδασκαλία (Incidental Teaching, Hart & Riley, 1982)*.

Για να προετοιμαστεί το έδαφος για επικοινωνία, θα πρέπει να επιλέξουμε διάφορους τρόπους επικοινωνίας, τις λεγόμενες *επικοινωνιακές προκλήσεις* (Wetherby & Prizant, 1989). Μερικές από αυτές είναι: Φουσκώνουμε ένα μπαλόνι και σιγά σιγά το ξεφουσκώνουμε. Μετά το κρατάμε κοντά στο στόμα μας και περιμένουμε. Τοποθετούμε το αγαπημένο του παιγνίδι σε ψηλό ράφι και περιμένουμε ανταπόκριση από το παιδί. Επίσης, πολλές άλλες τεχνικές (επικοινωνιακές δεξιότητες) μπορούμε να σκεφθούμε για να βοηθήσουμε το παιδί να επικοινωνήσει, αφού λάβουμε υπόψη μας και το επίπεδο δεξιοτήτων του παιδιού.

Αναφέρονται (M. Rappaport, 1996) δέκα στρατηγικές, που μπορούν να βοηθήσουν το παιδί με αυτισμό και αυτές είναι οι εξής:

1. *Ελαχιστοποίηση ευθέων ερωτήσεων.* Ο Quill (1997) τονίζει οι ενήλικες πιστεύουν ότι ο λόγος και η επικοινωνία αναπτύσσονται με το να

ρωτούν πολλές ερωτήσεις. Φυσικά είναι αδύνατον να αφαιρέσουμε από τον λόγο μας αυτού του τύπου τις ερωτήσεις. Μπορούμε, όμως, να τις μετριάσουμε χρησιμοποιώντας τις παρακάτω εναλλακτικές στρατηγικές.

2. *Σχολιασμός.* Αφηγούμαστε αυτό που συμβαίνει με τρόπο που θα μπορούσε να αναπαριστά τον εσωτερικό διάλογο του ίδιου του παιδιού, ενώ μπορούμε να σχολιάζουμε και τις δικές μας παράλληλες ενέργειες. Σε μεγαλύτερα παιδιά μπορούμε να εντάξουμε και περιγραφή σκέψεων ή συναισθημάτων.
3. *Παύση για επικοινωνιακή ανταλλαγή.* Παρατηρούμε με προσμονή έχοντας πετύχει πρώτα βλεμματική επαφή, με τα χείλια ελαφρώς ανοιχτά, τα φρύδια ανεβασμένα με το κεφάλι και το σώμα προσανατολισμένα προς το παιδί. Όμως, κάποια παιδιά με αυτισμό δεν αντέχουν την βλεμματική επαφή και αποφεύγουν να μας κοιτάζουν (Grandin, 1995; Williams, 1997).
4. *Χρήση γλώσσας του σώματος.* Στην περίπτωση αυτή δίνουμε έμφαση με τον τόνο της φωνής και την γλώσσα του σώματος για να περάσει πιο εύκολα το μήνυμά μας.
5. *Επίδειξη.* Επιδεικνύουμε την σωστή χρήση λέξεων ή προτάσεων αντί να διορθώνουμε λάθη.
6. *Μείωση συνθετότητας.* Στην πραγματικότητα ο λεκτικός βομβαρδισμός οδηγεί σε πλήρη σύγχυση και απογοήτευση. Όταν λοιπόν, σχολιάζουμε, απαντούμε ή επιδεικνύουμε γλωσσικά πρότυπα πρέπει να απλο-

ποιούμε αυτά που λέμε μειώνοντας την συνθετότητα του λόγου μας, έτσι ώστε να αυξηθεί η καθαρότητα του μηνύματος. Η Hodgson (1995) προτείνει την μείωση της γλώσσας σε φράσεις κλειδιά που είναι απλές και το «πάντρεμά» τους με οπτικά βοηθήματα.

7. *Εμφατικός τόνος, ένταση και ρυθμός στον λόγο.* Η στρατηγική αυτή μπορεί να βοηθήσει το παιδί να προσέχει τον λόγο. Αυτός είναι ο λόγος που τα τραγούδια χρησιμοποιούνται τόσο συχνά στο νηπιαγωγείο για να δώσουν γλωσσικά ερεθίσματα.
8. *Βλεμματική επαφή.* Εντολές, όπως «κοίταξέ με», «πρόσεχε», δεν βοηθούν το παιδί. Μπορούμε, όμως, να πλησιάσουμε το κεφάλι μας προς το αντικείμενο ή σ' αυτό που θέλουμε να κάνουμε εκείνη την στιγμή, έτσι ώστε η επαφή να πραγματοποιηθεί με φυσικό τρόπο.
9. *Ενίσχυση της ανταπόκρισης.* Πρέπει να ενισχύουμε κάθε μορφή επικοινωνίας, λεκτική ή μη λεκτική. Οι Jordan & Powel (1996) προτείνουν οι εκπαιδευτικοί να δίνουν νόημα και ενίσχυση σε κάποιους φθόγγους, που λέει το παιδί. Ο Peeters (1997) τονίζει ότι τα άτομα που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνική τους επικοινωνία οφείλουν να δείχνουν «ηθική ευγένεια» με το να είναι ευέλικτοι, ώστε να επικοινωνούν με τα άτομα που δεν στερούνται αυτής της ευελιξίας.
10. *Η δημιουργία επικοινωνίας καθίσταται δυνατή με την αποφυγή της άμεσης κάλυψης των αναγκών του παιδιού, έτσι ώστε αυτό να πρέπει*

να επικοινωνήσει για να ζητήσει με τον τρόπο του αυτό που χρειάζεται.

Δ. Βασικά στοιχεία εκπαιδευτικής παρέμβασης

Δα) Καταγραφή διδακτικού στόχου
Κατ' αρχάς θα πρέπει να καταγράψουμε το παρόν επίπεδο δεξιοτήτων του παιδιού. Στη συνέχεια θέτουμε πρώτα τους μακροπρόθεσμους στόχους μας και, με γνώμονα πάντα το αναπτυξιακό επίπεδο του συγκεκριμένου παιδιού, ταξινομούμε τις επιμέρους δεξιότητες σε βραχυπρόθεσμους στόχους.

Η σαφής περιγραφή της συμπεριφοράς του παιδιού. Εάν δεν δοθεί μία σαφής περιγραφή, τότε είναι αδύνατον να εκτιμηθούν οι πραγματικές δυνατότητες του παιδιού (Ν.Ρ.Α., 1985, Καδέρογλου, Καλπαδάκη, Στέφου, Χαμάου, 2000). Ως ασάφειες ορίζονται οι μη ακριβείς περιγραφές συμπεριφοράς, οι οποίες επιδέχονται διαφορετικές ερμηνείες, ενώ οι σαφείς περιγραφές συμπεριφοράς επιδέχονται μία ερμηνεία και μπορούν να παρατηρηθούν και να καταγραφούν από τον εκπαιδευτικό.

Για να εφαρμόσουμε ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα θα πρέπει να καταγράψουμε τον διδακτικό μας στόχο, όπως γίνεται σε οποιαδήποτε διδασκαλία κάθε μαθήματος. Ο κάθε διδακτικός στόχος σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης εκφράζει αυτό που θέλουμε να διδάξουμε στο παιδί και διατυπώνεται μια σαφή περιγραφή συμπεριφοράς, ώστε να μπορεί να εκτιμηθεί αργότερα, εάν έχει επιτευχθεί και σε ποιο βαθμό η παρέμβασή μας. Εκτός, όμως, από την σαφή περιγραφή του τι καλείται το παιδί

να κάνει, ένας διδακτικός στόχος πρέπει να μπορεί να απαντά στα παρακάτω ερωτήματα: ποιος, τι θα κάνει, πότε θα το κάνει (συνθήκες) και ποιο θα είναι το κριτήριο επιτυχίας. Παρατηρούμε λοιπόν, ότι εκτός από την σαφήνεια, που πρέπει να χαρακτηρίζει το διδακτικό μας στόχο, θα πρέπει να ορίζουμε και τις *συνθήκες*, βάσει των οποίων θα πραγματοποιηθεί η παρέμβαση, δηλ. ο τρόπος, το ποσοστό και το είδος βοήθειας που θα προσφερθεί στο παιδί, αλλά και το *κριτήριο επιτυχίας* που θέτουμε για τη συγκεκριμένη δεξιότητα.

Δβ) *Μορφές προσφερόμενης βοήθειας* στο παιδί

Δβ1. *Λεκτική βοήθεια*: μπορεί ο,τιδήποτε να λεχθεί, αρκεί να προκαλεί την ζητούμενη αντίδραση, π.χ. οδηγίες, ο πρώτος ήχος της λέξης που πρέπει το παιδί να πει κτλ.

Δβ2. *Οπτική βοήθεια*: οποιεσδήποτε οπτικές ενδείξεις-κλειδιά που δίνουμε στο παιδί για να αναδυθεί η σωστή συμπεριφορά: π.χ. να δείξουμε με το δάχτυλο ποιο αντικείμενο πρέπει να διαλέξει ή να ιχνηλατεί πάνω σε τελείες για να μάθει να κάνει γραμμές.

Δβ3. *Σωματική βοήθεια*: ο,τιδήποτε γίνεται με σωματική βοήθεια και προκαλεί την ανταπόκριση του παιδιού π.χ. όταν οδηγούμε με το χέρι μας το παιδί να εκτελέσει κάποια δεξιότητα, που είναι δύσκολο να την κάνει μόνο του. Η μορφή αυτής της βοήθειας είναι πολύ χρήσιμη, όταν το παιδί δεν μπορεί να κάνει πράγματα μόνο του.

Δβ4. *Επίδειξη*: παρουσιάζουμε εμείς μια δραστηριότητα, έτσι ώστε το παιδί να μπορέσει να την επαναλάβει. Αυτό είναι χρήσιμο, όταν το παιδί δεν μπορεί

να ανταποκριθεί μόνο στις προφορικές οδηγίες του εκπαιδευτή.

Γενικά, η επιλογή του κατάλληλου τύπου βοήθειας εξαρτάται από το επίπεδο επίδοσης του παιδιού και γνώμονα θα πρέπει πάντα να έχει τη δυνατότητα του συγκεκριμένου παιδιού να επιτύχει τον συγκεκριμένο στόχο, που έχουμε προγραμματίσει (Ν.Ρ.Α., 1985; Καδέρογλου, Καλπαδάκη, Στέφου, Χαμάουϊ, 2000).

Κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και στις στρατηγικές που ακολουθούνται θα πρέπει να προσέξουμε και τη διαβάθμιση των υλικών που χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας στο παιδί. Σε δραστηριότητες που αφορούν λεπτούς χειρισμούς θα μπορούσαμε να διαβαθμίσουμε τα υλικά, που χρησιμοποιεί το παιδί. Η διαβάθμιση αυτή θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί (Ν.Ρ.Α., 1985; Καδέρογλου, Καλπαδάκη, Στέφου, Χαμάουϊ, 2000) με τη μείωση αριθμού επιλογών. Επίσης, σε δραστηριότητες που απαιτούν ταξινόμηση, ταύτιση ή η αναγνώριση, μπορούμε να δώσουμε τα υλικά με τέτοιον τρόπο, έτσι ώστε να μειωθεί η δυσκολία των επιλογών, που πρέπει να κάνει το παιδί (Ν.Ρ.Α., 1985; Καδέρογλου, Καλπαδάκη, Στέφου, Χαμάουϊ, 2000). Επίσης, ένας διαφορετικός τρόπος για να επιτυγχάνονται μικρότερα διδακτικά βήματα είναι να διαφοροποιείται το μέγεθος προσπάθειας, που απαιτείται από το παιδί.

Ε. Επαγγελματική συμβουλευτική στα παιδιά με αυτισμό

Για την επαγγελματική συμβουλευτική των «ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», όπως αυτά οροθετήθηκαν

προηγούμενως και ιδιαίτερα για Τους μαθητές με αναπτυξιακές και εξελικτικής φύσεως δυσλειτουργίες (αυτιστικά παιδιά), απαιτείται να διαθέτει εν αρχή ο εκπαιδευτικός - σύμβουλος εξειδικευμένες γνώσεις σχετιζόμενες με το ειδικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο μαθητής, αλλά και Ευρύτερη γνώση των δυνατοτήτων και των αναγκών των μαθητών αυτών, ώστε να είναι ικανός να οδηγήσει την συμβουλευτική διαδικασία αρχικά στην αντιστάθμιση των συναισθημάτων μειονεξίας, απομόνωσης και απόσυρσης που πιθανόν να υπάρχουν και σε δεύτερο επίπεδο να προσπαθήσει να επανεντάξει τους μαθητές, ώστε να αναπτύξουν την επαγγελματική τους προοπτική κατά τρόπο που να συνάδει με την αξιοποίηση του ξεχωριστού δυναμικού που οι ίδιοι διαθέτουν (Α. Ρούσσου κ.ά., 2000). Χρειάζεται η επιστράτευση ειδικών στρατηγικών και τεχνικών επαγγελματικής συμβουλευτικής που θα αποδειχθούν αποτελεσματικές για τους αυτιστικούς μαθητές. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η εφαρμογή ενός δομημένου προγράμματος επαγγελματικού προσανατολισμού Που να υλοποιεί και να επιτυγχάνει τους τέσσερις διεθνώς καθιερωμένους αντικειμενικούς στόχους τους Σ.Ε.Π.: αυτογνωσία, Εκπαιδευτική και επαγγελματική πληροφόρηση, διαδικασίες λήψης απόφασης και μετάβαση.

Από έρευνες έχει αποδειχτεί ότι οι εργασίες, στις οποίες θα απασχοληθούν άτομα με αυτισμό πρέπει να έχουν απόλυτα διασαφηνισμένους στόχους και διαδικασίες, να δίνουν έμφαση στα παραγωγικά αποτελέσματα κι όχι στην προσωπικότητα του εργαζομένου και να μην χρειάζονται κοινωνικές δεξιότητες.

Κατ' αναλογία ακαδημαϊκοί τομείς, όπως η Επιστήμη των Υπολογιστών, η Λογιστική, η Βιβλιοθηκονομία, Η Μουσειολογία, η Τέχνη και η τεχνική κατάρτιση είναι προσαρμοσμένες στις δεξιότητες και ανάγκες των αυτιστικών, ενώ οι θεωρητικές και πολιτικές επιστήμες, η Διοίκηση Επιχειρήσεων, το Marketing και οι πωλήσεις δεν συνάδουν προς τα χαρακτηριστικά και τους περιορισμούς του αυτισμού (Ε. Παπάνης, (2007).

Ο Σύμβουλος που εμπλέκεται σε μια συμβουλευτική διαδικασία θα πρέπει να εφοδιαστεί με τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες, καθώς και επαρκή πρακτική εκπαίδευση στη χρήση των ειδικών μεθόδων, τεχνικών δεξιοτήτων, μέσων και υλικών που εφαρμόζονται στην πράξη από τις διάφορες θεωρίες (Κρουσταλάκης, Γ. 1998).

Σκοπός της επαγγελματικής συμβουλευτικής για τα αυτιστικά άτομα είναι η δημιουργία ενός εξατομικευμένου στρατηγικού σχεδίου απασχόλησης και η απόκτηση εμπειρίας μέσω πρακτικής άσκησης, παράλληλα με την επίσημη εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, έμφαση δίνεται στην αφύπνιση της κοινότητας, στην ενημέρωση των εργοδοτών, που συνήθως αγνοούν την έννοια του αυτισμού και στην καλύτερη περίπτωση την συγχέουν με κάποια μορφή βαριάς και ανίατης νοητικής καθυστέρησης (Ε. Παπάνης, 2007). Η συμμετοχή των γονέων στη συμβουλευτική διαδικασία είναι σημαντική, ώστε μέσα σε ένα πλαίσιο ασφάλειας, αποδοχής και εμπιστοσύνης να μπορέσουν να εκφράσουν και να επεξεργαστούν τα φυσιολογικά αλλά δύσκολα συναισθήματα που τους δημιουργούνται και να οδηγηθούν σε μία

ρεαλιστική αντιμετώπιση της κατάστασης (Μ. Μαλλά, 2015).

Με τη σωστή πληροφόρηση, την έγκυρη και έγκαιρη διάγνωση και θεραπεία η διαταραχή παύει να αποτελεί «πρόβλημα» που καθηλώνει και γίνεται πρόκληση, αποδεχόμενοι τη διαφορετικότητα των αναγκών κάθε ανθρώπινου πλάσματος και τις δεδομένες προκλήσεις της ζωής, ώστε να υπερασπιστούμε το πραγματικά σημαντικό: τη δυνατότητα να δημιουργούμε και να χαιρόμαστε τα παιδιά και τις οικογένειές μας.

Συμπερασματικά

Η σωστή διάγνωση πρέπει εξασφαλίζεται και άμεσα να δίνεται προτεραιότητα στην έναρξη της πρώιμης παρέμβασης με την εκπαίδευση και συμμετοχή της οικογένειας. Αργότερα η εκπαιδευτική παρέμβαση πρέπει να διακρίνεται από συνέπεια και συνέχιση μέσα από

τα διαφορετικά σχολικά πλαίσια της προσχολικής, δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης.

Η παρέμβαση πρέπει πάντα να βασίζεται σε σαφή αξιολόγηση με καθορισμό βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων που διαπραγματεύονται οι εκπαιδευτικοί σεβόμενοι τις προτεραιότητες της οικογένειας.

Ειδικές μεθοδολογίες και προγράμματα αλλά κυρίως ο συνδυασμός στοιχείων αυτών μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε συγκεκριμένου μαθητή. Εναλλακτικές μέθοδοι επικοινωνίας και οπτικοποιημένο μαθησιακό περιβάλλον μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά την μαθησιακή διαδικασία για τα παιδιά, που παρουσιάζουν προβλήματα σε πολλά επίπεδα. Η σπουδαιότερη όμως η *ευελιξία* και αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς, που δέχονται την πρόκληση να πλησιάσουν, να αφογκραστούν και να ακουμπήσουν το αυτιστικό παιδί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσσες

- Adams, J.I. (1997). *Autism PDD More Creative Ideas*. Ontario: Adams Publications
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic & Statistical Manual of Mental Disorders 4th ed*. Washington. DC: Author.
- Attwood, A. (1998). *Asperger Syndrome: A guide for educators and parents*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Attwood, T & Wing, L. (1998). *Asperger's Syndrome: A guide for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley Pub.
- Baron-Cohen, S. (1996). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge: MIT Press.
- Bloom, L. & Lacey, M. (1998). *Language Development and Language disorders*. London: Wiley.
- Bondy, A.S., & Frost, L.A. (1994). The picture exchange communication system. *Focus on Autistic Behaviour*, (August), 9(3), 1-19.
- Cook, EH Jr, Courchesne R, Lord C, Cox NJ, Yan S, Lincoln A, Haas R, Courchesne E, & Leventhal BL. (1997), Evidence of linkage between the serotonin transporter and autistic disorder, *Mol Psychiatry*, 2:247-50.

- Donnellan, A., La Vigna, G., Negri-Shoultz, N., & Fassbender, L. (1988). *Progress without punishment*. New York and London: Teachers College, Columbia University
- Frohman, A., Weber, S., & Wollenburg, K. (1983). *The Portage Home Teaching Handbook*. Portage, Wisconsin: CESA 12
- Frost, L., & Bondy, A. (2002). *PECS's Instructional material*. Newark: Pyramid Educational products, Inc.
- Grandin, T. (1995). *Thinking in pictures*. New York: Doubleday
- Gray, C., & Garand, J. (1993). Social Stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behaviour*, 8, 1, 1-10.
- Gray, C.A. (1997). Teaching children with autism to read social situations. In Quill, K.A. (ed) (1997) *Teaching children with autism: strategies to enhance communication and socialization*. London: Delmar.
- Green, G. (1996). Early behavioural intervention for autism: what does research tell us. In c. Maurice, G. Green, & S. Luce (Eds.), *Behavioural Interventions for young children with autism*. (pp. 29-44). Austin, TX: ProEd.
- Halle, J.W. (1984). Arranging the natural environment to occasion language. *Seminars in speech and language*, 5, 185-196.
- Harris, S., & Handleman, J. (1994). *Pre-school education programs for children with autism*. Austin, TX: ProEd.
- Hart, B., & Risley, T.R. (1982). *How to use incidental teaching for elaborating language*. Kansas: H&H Enterprises, Inc.
- Hodgon, L. (1995). *Visual strategies for improving communication*. Michigan: Quirk Roberts.
- Jordan, R., & Powell, S. (1996). *Understanding and teaching children with autism*. London: Wiley.
- Kaderoglou, E. (1993). *A case study of a home teaching service*. (Master's Thesis) Victoria University of Manchester.
- Kaderoglou, E., & Thomaidis, L. (2001). Family-centered early intervention on families with children with autistic spectrum disorders. In: M, Ainscow, P. Mittler (Eds.) *Proceedings of 5th International Special Education Congress*. University of Manchester: Inclusive Technology Ltd.
- Koegel, R.L., & Koegel, L.K. (1995). *Teaching children with autism: Strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks Publishing Company.
- Loovas, O.I., & Smith, T. (1988). Intensive behavioural intervention with young autistic children. In: B.B. Lahey, R.A.E. Kazdin (Eds). *Advances in Clinical Child Psychology*, Vol.11 (pp. 285-324). New York: Plenum Press.
- Lord, C., Bristol, M.M., & Schopler, E. (1993). Early intervention for children with autism and related developmental disorders. In: E. Schopler, M. van Bourgondien, Sc M. Bristol (Eds.) *Pre-school issues in Autism*. New York: Plenum Press.
- MacDuff, G.S., Krantz, P.J. & McClannachan, L. E. (1993). Teaching children with autism to use photographic activity schedules: Maintenance and generalization of complex response chains. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 89-97.
- National Portage Association (1985). *Portage Instructional Manual of Teacher Trainers*. Winchester: NPA.
- Peeters, T. (1997). *Autism: From theoretical understanding to educational intervention*. London: Whurr Publications.
- Quill, K.A. (ed.) (1997). *Teaching children with autism: strategies to enhance communication and socialization*. London: Delmar.
- Rappaport, M. (1996). Strategies for promoting language acquisition in children with autism.

- In Maurice, C. (ed) *Behavioural Interventions for Young Children with Autism*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Schopler, E., & Reichler, R.J., et al. (1990). *Psychoeducational profile*. Austin, TX: ProEd.
- Siegel, B. (1996). *The world of the autistic child*. New York: Oxford Press.
- Siegel, B. (2002). *Behavioural and Educational Treatment for Autistic Spectrum Disorders. Advocate*, 33, 6.
- Smith, M.D. (1989). *Autism and life in the community: Successful interventions for behavioural challenges*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Thomaidis, L., & Kaderoglou, E. et al. (2000). Does early intervention work? A controlled trial. *Infants & Young Children*, Vol 12 (3): 17-22.
- Tod, J., & Blamires, M. (1999). *Speech and Language*. London: David Fulton Publishers.
- Trevarthen, C., Aitken, K., Papoudi, D., & Roberts, J. (1996). *Children with autism. Diagnosis and Interventions to meet their needs*. London: Jessica Kingsley Publ.
- Wetherby, A.M., & Prizant, B.M. (1989). The expression of communicative intent: assessment guidelines. *Seminars in Speech and Language*, 10, 77-91.
- Wing, L. J. Gould (1979). "Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification", *Journal of autism and developmental disorders*, Volume 9, Issue 1, pp. 11-29.

Ελληνικές

- Γεννά, Αγγελική (2002). *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές: αξιολόγηση, διάγνωση, αντιμετώπιση*, Αθήνα.
- Θωμαΐδου, Λ., & Καδέρογλου, Ε. (1997). Πρώιμη παρέμβαση σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Εφαρμογή του προγράμματος Portage στην Ελλάδα. *Παιδιατρική*, 60: 574-581.
- Καδέρογλου, Ε. Ν. (2004). *Διάχυτες Διαταραχές Ανάπτυξης: από τη θεωρία στην πράξη*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων,
- Καδέρογλου, Ε. (2003). Γονείς συνεργάτες και συνεκπαιδευτές: Οικογενειοκεντρική πρώιμη παρέμβαση για το αυτιστικό φάσμα. Πρακτικά ημερίδας με διεθνή συμμετοχή «Αυτισμός – Ποιότητα ζωής» 14 Μαΐου 2003. Α.Π.Θ., «Ελπίδα», Ελληνική Εταιρεία δια την βελτίωση της ποιότητας ζωής των χρονίως νευρολογικώς πασχόντων.
- Καδέρογλου, Ε., Καλπαδάκη, Α., Στέφου, Μ., & Χαμάου, Μ. (2000). *Εγχειρίδιο Σεμιναρίου Πρώιμης Παρέμβασης Portage*. Αθήνα: Portage-Hellas
- Κακούρος, Ε. - Μανιαδάκη, Κ. (2003). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Εκδ. τυπωθήτω, Αθήνα: Δάρδανος, σ. 336.
- Κρουσταλάκης, Γ. (1998). «Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο-Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση». Γ΄ Έκδοση, Αθήνα: Έκδοση ιδίου, σ. 430.
- Νότας, Στ. «Γενική εισαγωγή», στο *Αυτισμός - Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Ολιστική διεπιστημονική προσέγγιση. Επιλογή παρουσιάσεων από τη διημερίδα (2006), Επιστημονική Επιμέλεια: Στ. Νότας – Μ. Νικολαΐδου, Αθήνα: Βήτα, σ. 2.

Ιστοσελίδες

- Α. Ρούσου κ. ά., (2000). Η επαγγελματική προετοιμασία και ένταξη των Ατόμων Με Ειδικές Ανάγκες: Υψηλά Λειτουργικοί Αυτιστικοί Μαθητές Και Επαγγελματικός Προσανατολισμός, <http://1kesyp-v.thess.sch.gr/neaamea/ameaa/ergasia/Epag-Proet-EntajiAMEA-Autismos.pdf> <http://www.healio.com/pediatrics/journals/pedann>, <http://www.proseggisi.gr>, 10-9-2015).
- Μ. Μαλτά (8-9-2015) <http://laiou.webnode.gr/news/%CE%B1%CF%85%CF%84%CE%B9%CF%83%CE>
- Ε. Παπάνης (2007). Επαγγελματική αποκατάσταση Παιδιών με αυτισμό, Παιδαγωγική, Ψυχολογική και Κοινωνιολογική Έρευνα, <http://penthileus.blogspot.com>

Κυριακή Αθανασίου, Αθανάσιος Κ. Δεβετζίδης***

**ΡΕΠΕΡΤΟΡΙΑ ΩΦΕΛΟΥΜΕΝΩΝ ΑΝΕΡΓΩΝ
ΣΕ ΔΡΑΣΕΙΣ ΠΡΟΩΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ:
ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ**

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η συμβολή μας στη μελέτη για την ηθική της ανεργίας μέσα από την εμπειρία που αποκομίσαμε ως Σύμβουλοι, Εκπαιδευτές και Υπεύθυνοι Υλοποίησης Προγραμμάτων Κατάρτισης. Συγκεκριμένα, θα εστιάσουμε στη δράση «Κατάρτιση και πιστοποίηση ανέργων 29-64 ετών σε κλάδους αιχμής» και των πράξεων «Προώθηση της απασχόλησης μέσω προγραμμάτων κοινωνοφελούς χαρακτήρα σε θύλακες ανεργίας, συμπεριλαμβανομένης της κατάρτισης των συμμετεχόντων». Η συνεισφορά μας εδράζεται στην αυτούσια αποτύπωση των «ρεπερτορίων» κυρίως μακροχρόνια ανέργων μέσης ηλικίας, τα οποία καταδεικνύουν μια πολυσύνθετη ηθική τάξη πραγμάτων και αποτυπώνουν ένα ευρύ φάσμα ιδεών μεταξύ του διπόλου «καλό – κακό» αναφορικά με τις έννοιες της εργασίας και της ανεργίας. Η διάρθρωση της εισήγησης μας, εκκινεί από μια συνοπτική επισκόπηση εργασιακής ηθικής σε κάθε ιστορική φάση με το συγκεκριμένο της, καταλήγοντας στις σύγχρονες μετανεωτερικές συνθήκες που καθορίζουν το εποικοδόμημα της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι δράσεις Επαγγελματικής Συμβουλευτικής των δράσεων προώθησης στην απασχόληση, τα ειδικά προς αυτήν μαθήματα και οι λοιπές υποστηρικτικές ενέργειες όπως η εποπτεία της πρακτικής άσκησης, στο πλαίσιο των οποίων εκδιπλώθηκαν τα ρεπερτόρια των ανέργων. Ακολουθώντας, με ορατό τον κίνδυνο της γενίκευσης και της ετικετοποίησης, χρησιμοποιήσαμε την Ανάλυση Λόγου, αποφεύγοντας αξιολογικές κρίσεις για τα ρεπερτόρια αυτά ως θετικά ή αρνητικά, ως σωστά ή λάθος, αλλά τα εκθέτουμε ως ψηφίδα της αλήθειας των συμμετεχόντων. Ο αντικειμενικός μας σκοπός είναι η απόδοση των ρεπερτορίων με «αξιολογική ελευθερία», ώστε η ανάλυση των αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών και εμποδίων που αποτυπώθηκαν κατά την προσπάθεια ανάκτησης ελέγχου της σταδιοδρομίας τους να περιγράφει πιστά την μετάβαση από μια ηθική της ανεργίας προς μια ηθική της εργασίας. Η ανάλυση αυτή προβάλλει μεταξύ άλλων και την πολυπλοκότητα της επανένταξης στην Αγορά Εργασίας για την ομάδα στόχο και της αναπλαισίωσης που αυτή προϋποθέτει. Τέλος, θεωρούμε πως η παρούσα καταγραφή και αποτύπωση δίνει το στίγμα ορισμένων κυρίαρχων κοινωνικών αναπαραστάσεων όσων ανήκουν στον λεγόμενο «σκληρό

* Η Κ.Α είναι πτυχιούχος Ανθρωπιστικών Σπουδών, Σπουδές στον Ευρωπαϊκό Πολιτισμό ΕΑΠ, απόφοιτη ΠΕΣΥΠ/ΑΣΠΑΙΤΕ, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, μέλος της Κοινωνικής Συνεταιριστικής Επιχείρησης «ΣΤΟΧΟΣ», Βενιζέλου 24 Πολίχνη, ΤΚ 56533, kiriaki_ath@yahoo.gr, 6984198033

** Ο Α.Κ.Δ είναι κάτοχος ΜΔΕ Κοινωνιολογίας, ΜΔΕ Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και απόφοιτος ΠΕΣΥΠ/ΑΣΠΑΙΤΕ, Εργασιακός Σύμβουλος ΟΑΕΔ και Εκπαιδευτής ενηλίκων, ΚΠΑ2 Τούμπας Θεσσαλονίκης, Λαζάρου Τσάμη 74-76, ΤΚ 54352, athanasioskd@outlook.com, 6974431412

Το παρόν άρθρο παρουσιάστηκε στο συνέδριο της ΕΛΕΣΥΠ με θέμα: «Ηθική της Εργασίας».

πυρήνα» της ανεργίας στην Ελλάδα σήμερα, προσφέροντας κρίσιμη ενημέρωση για τους συναδέλφους που θα αναλάβουν να φέρουν σε πέρας παρόμοιες δράσεις.

Λέξεις-κλειδιά: Ηθική ανεργίας, Ενεργητικές Πολιτικές Απασχόλησης (ALMP's), επιταγή επαγγελματικής κατάρτισης 29-64, κοινωνικής εργασία, δια βίου μάθηση, δια βίου συμβουλευτική.

Kyriaki Athanasiou, Athanasios K. Devetzidis

REPERTOIRES OF THE UNEMPLOYED IN ACTIVE LABOR MARKET POLICIES ACTIONS: EXPERIENCE FROM THE IMPLEMENTATION

This paper aims to contribute to the topic named “ethics of unemployment” through our experience as Counsellors, Trainers and administrative staff of the Training Voucher. Specifically, our approach derives from Active Labour Market Policies actions such as «Vocational Education and Certification for unemployed 29-64 years old in emerging industries» and «Employment and Vocational Education in public authorities». Our contribution to the topic of the unemployment ethics it is based on an authentic depiction of “repertoires” mostly of the long term unemployed, middle-aged, men and women who participated in the above ALMPs actions. Given the complexity of those ALMPs actions in practice we seek to feature arose opportunities and challenges. The highlighted repertoires of the unemployed who took part in “training voucher” demonstrate an extended and complex moral order regarding meaning and construct of labor and unemployment. The structure of our thesis can be described as follows, first a short historical report on the ethics and context of the work through the centuries. Secondly, we mention contemporary postmodern conditions that they determine superstructure of Career Counseling and Guidance. Also, there is a presentation of the provided Career Counselling tools and methods on the examined ALMPs actions especially on theoretical training and internship supervision where repertoires unfolded. Subsequently, given the risk of generalization and labeling we use Discourse Analysis without any form of “judgemental evaluation” of those repertoires as positive or negative, right or wrong, but we assume them as a unique tile of participants existence, life and truth. Our objective is to attribute repertoires evaluation-free, analysing concepts, attitudes, obstacles that they revealed during the effort of the participants to regain control of their career and moving forward from “ethics of unemployment” to “ethics of work”. Our effort presents the complexity of reintegration in the Labor Market and the necessity to cover specific preconditions for reframing. Finally, we assume that this presentation with comments on implementation complications will be useful to colleagues and related practitioners in similar future ALMPs actions. Hence, we bear in mind that the presented repertoires unfold the mainstream social representations those who deal with the core of unemployment in Greece today.

Keywords: Unemployment ethics, Active Labor Market Policies, training voucher, last frontier employer, lifelong learning, lifelong guidance.

Εισαγωγή

Το θέμα της εργασίας είναι θεμελιώδες ζήτημα κάθε κοινωνίας και βασική εκδήλωση της ανθρώπινης ζωής αποτελώντας τη βάση των οικονομικών και κοινωνικών συστημάτων για την επιβίωση του ανθρώπου. Το είδος και η ένταση της προσδιορίζουν κάθε εποχή και τον πολιτισμό μιας κοινωνίας (Κρικώνης, 2001). Αντίστοιχα, η ηθική έχει δυναμικό χαρακτήρα, κινείται μαζί με τον άνθρωπο στον χωροχρόνο και σκοπός της είναι να τον βοηθήσει στην αντιμετώπιση του ηθικού προβληματισμού, να τον οδηγήσει δηλαδή στη διαμόρφωση κριτηρίων ηθικής συμπεριφοράς και να τον κατευθύνει σε ακέραιες επιλογές... *«δεν έγινε ο άνθρωπος για την ηθική αλλά η ηθική για τον άνθρωπο»* παρότι το γεγονός ότι ο πλουραλισμός δημιούργησε συγχύσεις και δυσχέρειες στον ηθικό προβληματισμό, ο άνθρωπος έχει στη συνείδησή του τις προϋποθέσεις να γνωρίζει το καλό και να το διακρίνει από το κακό (Μαντζαρίδης, 2004).

Σκοπός της παρούσας ανακοίνωσης είναι η προβολή, εξέταση και αποτίμηση των ρεπερτορίων ωφελουμένων ανέργων που συμμετείχαν σε δράσεις προώθησης στην απασχόληση μέσα από την βιωμένη εμπειρία μας στον χώρο της Επαγγελματικής Κατάρτισης. Για την επεξεργασία και παρουσίαση των αποτελεσμάτων αυτών χρησιμοποιήσαμε το ποιοτικό εργαλείο της Ανάλυσης Λόγου (DA – Discourse Analysis) μέσα από χαρακτηριστικές περιπτώσεις που έχουμε καταγράψει στο αρχείο μας σε διάφορους και διακριτούς ρόλους ως συντελεστές κατάρτισης (Υπευθύνου

υλοποίησης τμήματος επαγγελματικής κατάρτισης, Εκπαιδευτή ενηλίκων, Επόπτη πρακτικής άσκησης, Συμβούλου Σύζευξης και Συμβούλου Επαγγελματικής Συμβουλευτικής).

Η δομή της εργασίας μας συνίσταται πρώτον, σε μια συνοπτική αποτύπωση των εκφάνσεων της εργασίας μέσα στον χρόνο και σε μια αδρομερή παρουσίαση της κρατούσας κατάστασης. Ακολούθως, παρουσιάζονται οι δράσεις προώθησης στην απασχόληση μέσω των οποίων αναδύθηκαν τα *ρεπερτόρια* των ωφελουμένων ανέργων. Εν συνεχεία, αποδίδεται το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης μας, ήτοι η Συμβουλευτική στη μετανεωτερική συνθήκη, ώστε να καταδειχθεί το συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο εκτυλίχθηκε η εφαρμογή των εξεταζόμενων ενεργητικών πολιτικών απασχόλησης με λίγα επιμέρους σχόλια για τον βαθμό συνειδητοποίησης του εν λόγω πλαισίου (context) από τους συμμετέχοντες. Δεύτερον, προβαίνουμε στην αποτίμηση (follow-up) της απόπειρας μετάβασης με κρίσιμες επισημάνσεις για τα επιμέρους χαρακτηριστικά της. Η μελέτη μας ολοκληρώνεται με την καταγραφή Συμπερασμάτων τα οποία ευελπιστούμε να φανούν χρήσιμα στους ομοτίμους μας που θα κληθούν να βοηθήσουν ωφελούμενους ανέργους αντίστοιχων ομάδων.

1. Ιστορική Επισκόπηση

1.1 Εκφάνσεις της εργασίας, της αεργίας και της ανεργίας στην ιστορία

Στον αρχαίο ελληνικό κόσμο η εργασία αποτιμάται άλλοτε θετικά κι άλλοτε

αρνητικά. Ο Ησίοδος στο *Έργα και Ημέραι* αναφέρει «με την εργασία ο άνθρωπος κατορθώνει να επιτύχει την ευημερία και την αγάπη των θεών και των ανθρώπων». Οι μη-εργαζόμενοι παρομοιάζονται με τους κηφήνες. Ο Μένανδρος στους *Επιτρέποντες* «ο μη-εργαζόμενος είναι χειρότερος κι από τον άρρωστο». Ο Θουκυδίδης δια στόματος Περικλή στον *Επιτάφιο* «Αισχρή η μη αποφυγή της φτώχειας με την εργασία αλλά όχι αισχρή η ίδια η φτώχεια». Αργότερα και πριν ακόμη την κυριαρχία των Ρωμαίων επικράτησαν άλλες αντιλήψεις όπως ότι «η ελευθερία είναι αδελφή της αργίας», φράση που αποδίδεται στον Σωκράτη, όπου ο ελεύθερος πολίτης δεν εργάζεται για να μην εξαντλείται ώστε να διοικεί την πόλη, να γυμνάζεται κ.λπ. (Zelinski, 2003). Σταδιακά, κριτήριο πλέον για την άσκηση ενός επαγγέλματος είναι όχι η προσωπική αξία του κάθε ανθρώπου αλλά η κοινωνική του θέση (Κρικιώνης, 2001).

Στην περίοδο αυτή, κατά την οποία η κοινωνία χαρακτηρίζεται ως δουλοκτητική, θεμελιώνεται η ολοκληρωτική εκμετάλλευση της εργατικής δύναμης των δούλων από τους απόλυτα κυρίαρχους δουλοκτήτες. Ταυτόχρονα, εμφανίζεται η έννοια της ατομικής ιδιοκτησίας. Συνέπεια αυτού του γεγονότος είναι ότι ο δούλος δεν μπορεί να εμφανιστεί σαν υποκείμενο δικαίου και γι' αυτό η σχέση μεταξύ δούλου - δουλοκτήτη δεν μπορεί να εκφραστεί σαν νομική σχέση (Γαγανάκης, 1999). Ο δούλος υπάρχει και θεωρείται απλό αντικείμενο με αντίστοιχη μεταχείριση υπό την έννοια της αγοροπωλησίας, δίχως την θέσπιση των εργασιακών δικαιωμάτων.

Στον αντίποδα, κατά τους χρόνους της Παλαιάς Διαθήκης, η εργασία τυγχάνει μεγάλης προσοχής κι εκτίμησης ως υποταγή στο θείο νόμο όπου ο Θεός παρουσιάζεται συμβολικά ως εργαζόμενος, ενώ ο άνθρωπος καθίσταται συνεργάτης και συγκυρίαρχος της Δημιουργίας του κόσμου (Γεν. 2,15). Η εργασία εμφανίζεται ως θεία εντολή και κοινωνικός θεσμός, καθορίζονται 6 ημέρες εργασίας, ώστε να αποκλειστεί η συνεχής κι αδιάκοπη εργασία, ενώ προβλέπεται η δίκαιη αμοιβή του εργαζόμενου.

Μετέπειτα και σύμφωνα με την Ρωμαϊκή αντίληψη η εργασία, αρχικά, θεωρείται ως ευγενές κοινωνικό λειτούργημα για κάθε άνθρωπο και το σπουδαιότερο για τις βιοτικές ανάγκες. Αργότερα και κάτω από την επίδραση του ελληνικού κόσμου εκτιμήθηκε πως αυτή δεν αρμόζει στους ελεύθερους πολίτες, οπότε σταδιακά την επιτέλεση κάθε εργασίας αναλαμβάνουν οι δούλοι με μόνη εξαίρεση τα επιτεύγματα της πνευματικής εργασίας.

Ακολουθως, στη φεουδαρχική κοινωνία, αν και η δουλεία σταδιακά έπαψε να υπάρχει σαν θεσμός, η εργατική δύναμη βρίσκεται υπό την εξάρτηση και την πίεση των φεουδαρχών. Η βάση των παραγωγικών σχέσεων περιστρέφεται γύρω από την ιδιοκτησία του φεουδάρχη στο φέουδο. Η σχέση μεταξύ του δουλοπάροικου με φέουδο και φεουδάρχη δεν βασιζονταν σε καμία συμφωνία για μίσθωση εργασίας (Γαγανάκης, 1999). Σε αντίθεση με τα φέουδα, στις πόλεις άρχισαν να δημιουργούνται κάποιες συντεχνίες, στις οποίες οι σχέσεις εργασίας ρυθμιζονταν από κάποιο, υποτυπώδες έστω, καταστατικό το οποίο τους έδινε

προϊόντος του χρόνου εργασιακά δικαιώματα.

Κοντολογίς, σε ορισμένες περιόδους της αρχαιότητας η χειρωνακτική εργασία θεωρείται γνώρισμα μόνο των δούλων και των φτωχών, με την έλευση δε του Χριστιανισμού εμπλουτίζεται το ηθικό περιεχόμενο της εργασίας, ενώ η ακηδία και η φυγοπονία κατακρίθηκε με δριμύτητα (Β' Θεσ. 3,10).

Συνεπώς, ο Χριστιανισμός διακήρυξε πως η εργασία δεν είναι τιμωρία αλλά κοινωνική λειτουργία και αποστολή προς τον πλησίον του εφόσον ο εργαζόμενος έχει τη συνείδηση ότι με την προσωπική του εργασία συντελεί στην αρμονική συμβίωση και ευημερία του συνόλου. Παράλληλα, από το έργο των Πατέρων της Εκκλησίας παρατηρείται ότι αυτοί λειτουργούν όχι μόνο ως σύμβουλοι πνευματικής σταδιοδρομίας αλλά και επαγγελματικής συμβουλευτικής με επιμέρους αναφορές για το είδος και την εκλογή επαγγέλματος, όπου η επιτυχής επιλογή γίνεται σύμφωνα με τις φυσικές και πνευματικές δυνατότητες του ανθρώπου.

Εν τέλει, από την διδασκαλία και ερμηνεία των Πατέρων της Εκκλησίας, προκύπτει η αναγκαιότητα να υφίσταται ευνοϊκοί όροι για την εκτέλεση της εργασίας, καλή αμοιβή, πρόβλεψη για ανάπαυση και ψυχαγωγία αλλά και η προστασία της προσωπικότητας του εργαζομένου, η ασφαλιστική κάλυψη, η προστασία του γήρατος και της χηρείας (Κρικιώνης, 2001).

Έπειτα, με την κυριαρχία της προτεσταντικής εργασιακής ηθικής (Tawney, 1979) αντιστρέφεται ο ορθολογικός τρόπος θεώρησης της εργασίας (Zelinski, 2003) με την ανάδυση του Καπιταλισμού.

Η πρώτη μορφή της καπιταλιστικής κοινωνίας εμφανίζεται με την αποχώρηση του εργαζόμενου από το φέουδο, και την απασχόλησή του σε εργοστάσια. Έτσι, έχουμε τη δράση ενός μεγαλύτερου αριθμού εργατών στο ίδιο χρονικό διάστημα, στον ίδιο χώρο για την παραγωγή του ίδιου προϊόντος, υπό τις οδηγίες του ίδιου εργοδότη (εκμηχάνιση της παραγωγής). Η εκμετάλλευση του εργαζόμενου εξακολουθούσε να υπάρχει και η εργοδοσία κατάφερε με τη σημαντική δύναμη που διέθετε και με τη σχέση της με το Κράτος να επιβάλει τις απόψεις της όσον αφορά την εργασία (Γαγανάκης, 1999).

Οι εργαζόμενοι, όμως, άρχισαν σταδιακά να αντιλαμβάνονται τον σημαντικό ρόλο που διαδραμάτιζαν στην παραγωγή. Έτσι, προσπαθούσαν μέσω συλλογικών διεκδικήσεων, να απαιτούν καλύτερες συνθήκες εργασίας, το δικαίωμα στην ανάπαυση, την απαγόρευση της παιδικής εργασίας και την προστασία της μητρότητας. Το σημαντικότερο μέσο για τις παραπάνω διεκδικήσεις ήταν οι απεργιακές κινητοποιήσεις, ώστε μέσω των συμφωνιών με την εργοδοσία να πετυχαίνουν ανθρώπινες συνθήκες εργασίας.

1.2 Η κρατούσα κατάσταση

Η κατάρρευση του χρηματοπιστωτικού κολοσσού Lehman Brothers στις ΗΠΑ τον Σεπτέμβριο του 2008, συνεπεία και των πρακτικών της σκιδώδους οικονομίας (Roche, 2011), πυροδότησε αλυσιδωτές αντιδράσεις στον χρηματοπιστωτικό κλάδο και κατ' επέκταση στην παγκόσμια οικονομία με οδυνηρές συνέπειες για

τους πολίτες όπως ανεργία, απώλεια πιστώσεων και κατοικιών, απομείωση αξίας επενδύσεων και συνταξιοδοτικών προγραμμάτων (Stiglitz, 2010).

Ταυτόχρονα, εγκαινιάζεται μια νέα συζήτηση για τον ρόλο του Κράτους, των διεθνών οργανισμών και την κοινωνία των πολιτών προς αναζήτηση ενός μετακαπιταλιστικού παραδείγματος (Touraine, 2010· Morin, 2010). Οι εξελίξεις αυτές επηρέασαν σημαντικά την Ευρώπη και ιδιαίτερα την Ευρωζώνη η οποία δέχεται έντονη κριτική για τα δομικά της προβλήματα και τις ανεπάρκειές της στην λειτουργία και την αποτελεσματικότητα της (Fitussi, 1997· Overtveldt, 2011).

Οι συνέπειες για την Ελλάδα άργησαν να γίνουν άμεσα αντιληπτές τη στιγμή μάλιστα που η χώρα μας, ούτως ή άλλως, αντιμετώπιζε σειρά από στρεβλώσεις, αδυναμίες και ιδεολογικές αγκυλώσεις (χαμηλός βαθμός οικονομικής ελευθερίας, χαμηλή ανταγωνιστικότητα, ασταθές φορολογικό πλαίσιο, γραφειοκρατία, καθυστέρηση απονομής δικαιοσύνης και πολυνομία, προστατευτισμοί, κλειστά επαγγέλματα, αφιλόξενο επενδυτικό περιβάλλον) πριν ακόμη από την εκδήλωση της οικονομικής κρίσης.

Ιδιαίτερα οι παρεμβάσεις μέσω των έκτακτων μηχανισμών διάσωσης της ελληνικής οικονομίας υπό το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και την Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα παρά την αποφυγή της επίσημης άτακτης χρεοκοπίας, δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα για επιστροφή σε μόνιμη ανάπτυξη αλλά συνέβαλλαν σε μια βίαιη αναδιανομή εισοδήματος και ισχύος με σημαντικές κοινωνικές

επιπτώσεις (Stiglitz, 2012b· Μουρίκη, 2012· Κτιστάκη, 2012· Μπαλούρδος & Σπυροπούλου, 2012· Κανελλόπουλος και συν., 2014).

Μια κεντρική αρνητική και ανελαστική συνέπεια της βαθείας ύφεσης την οποία διέρχεται η Ελλάδα είναι η υπέρμετρη αύξηση της ανεργίας, η οποία «δεν αποτελεί πια έκτακτη κατάσταση αλλά συνήθη σταθμό στην εργασιακή διαδρομή των ατόμων» (Παπαβασιλείου-Αλεξίου & Σινάνη, 2011:157) όπου εμφανίζονται ένας ή περισσότεροι παράγοντες όπως (α) η εναλλαγή εργασιακών ρόλων, (β) η παρεμβολή περιόδων εκπαίδευσης καθ' όλη πλέον τη διάρκεια του εργασιακού βίου, (γ) η μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας, (δ) η μετατόπιση της ευθύνης από τους φορείς χάραξης της πολιτικό-οικονομικής στρατηγικής στο άτομο με υψηλή αβεβαιότητα της επιλογής του.

Οι προαναφερθείσες προκλήσεις για τη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό (εφεξής ΣΥΕΠ) είναι μεγάλες, κατ' επέκταση και για τις υπηρεσίες δια βίου μάθησης με δεδομένο πως η βάση της οικονομίας στον πλανήτη μετατοπίζεται από τη βιομηχανία στην γνώση και την πληροφορία, οπότε προκύπτουν πολλαπλές συνέπειες τόσο για το έργο των στελεχών ΣΥΕΠ όσο και για τους νέους επιχειρηματίες (Κατσιγιάννη, 2015· Κοτσιαφίτου, 2015).

Η παραπάνω υποχρέωση για συνεχή ενημέρωση επί των τεχνικών, επιστημονικών και κοινωνικών εξελίξεων από μέρους των Συμβούλων Σταδιοδρομίας δεν προέρχεται μόνο από τον εθνικό Κώδικα Δεοντολογίας (ΕΟΠΠΕΠ, 2013) αλλά είναι συνυφασμένη με τον ίδιο τον

κοινωνικό χαρακτήρα της επαγγελματικής συμβουλευτικής και του προσανατολισμού όντας συνδεδεμένη με τα κινήματα για κοινωνική δικαιοσύνη (Toporek et al., 2013). Εξάλλου, έχει διατυπωθεί η άποψη πως η ανάπτυξη ενός συνεργατικού πνεύματος στη σύγχρονη εποχή χρειάζεται να εμπνέεται από το κοινωνικό-οικονομικό σύστημα (Ratner, 2013).

Έτσι, αξίζει να υπενθυμίσουμε τις απελευθερωτικές και δημιουργικές δυνατότητες της Κοινωνικής Αλληλέγγυας Οικονομίας με την αδήριτη ανάγκη διάχυσης του αντικειμένου της Κ.Αλ.Ό, με επιμόρφωση και ενημέρωση των λειτουργών ΣΥΕΠ, ως ένα ευρύ πεδίο της ανθρώπινης δραστηριότητας που ικανοποιεί τις αρχές της αειφορίας του φυσικού περιβάλλοντος και της τοπικής ανάπτυξης με κοινωνική συνοχή (Οικονόμου & Δεβετζίδης, 2015).

2. Οι δράσεις προώθησης στην ελληνική αγορά εργασίας σήμερα

Η χώρα μας από την εμφάνιση της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης του 2008 έως σήμερα βρίσκεται αντιμέτωπη με δυσθεώρητα ποσοστά ανεργίας όπου οι αντοχές των πολιτών, θεσμών και συστημάτων δοκιμάζονται ποικιλοτρόπως όπως εκθέσαμε στις εισαγωγικές μας παρατηρήσεις και θα αναπτύξουμε και στη συνέχεια. Στο πλαίσιο της μελέτης μας θα αναφερθούμε στην εμπειρία μας από δύο πρόσφατα προγράμματα ενεργητικών πολιτικών απασχόλησης που τέθηκαν σε εφαρμογή.

– Κατάρτιση και πιστοποίηση ανέργων 29-64 ετών σε κλάδους αιχμής (πρόσκληση 2/2016 του Υπουργείου Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης)

Η πλέον emblematicή, πολυσυζητημένη και πολυαναμενόμενη δράση ήταν αυτή του voucher 29-64 (Λεπτ. βλ. voucher.gov.gr). Η δράση συγχρηματοδοτήθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, η οποία θα ξεκινούσε το 2014, αποσύρθηκε, επανασχεδιάστηκε και επαναπροκηρύχθηκε, αποτέλεσε πεδίο ακόμη και πολιτικών συγκρούσεων και τελικά παρείχε ευκαιρία επανένταξης στην Αγορά Εργασίας σε περίπου 23.000 άνεργους, 29-64 ετών σε κλάδους αιχμής της ελληνικής οικονομίας το 2017. Η δράση υλοποιήθηκε με το σύστημα των επιταγών κατάρτισης (training voucher), ενώ η επιλογή των ανέργων και η εγγραφή τους στο Μητρώο Ωφελουμένων έγινε με μοριοδότηση, βάσει των ακόλουθων κριτηρίων:

1. Διάρκεια συνεχόμενης ανεργίας.
2. Προηγούμενη επαγγελματική εμπειρία
3. Εισόδημα ατομικό/οικογενειακό
4. Ηλικία υποψηφίου
5. Αναπηρία (σε ποσοστό 50% και άνω και η οποία δεν πλήττει την ικανότητα για εργασία)
6. Ύπαρξη Προστατευόμενου/ων τέκνου/ων ΑΜΕΑ (αηλίκων ή/και ενηλίκων) 67% και άνω
7. Ωφελούμενοι του Κοινωνικού Εισοδήματος Αλληλεγγύης (ΚΕΑ – πρώην ελάχιστο εγγυημένο εισόδημα)

Μέσω της «Επιταγής κατάρτισης»,

οι ωφελούμενες/οι είχαν τη δυνατότητα να λάβει τις ακόλουθες υπηρεσίες:

- Υπηρεσίες συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης (θεωρητικά μαθήματα διάρκειας 120 Δ.Ω. σύμφωνα με τις επιταγές της εκπαίδευσης ενηλίκων) σε κλάδους που παρουσιάζουν προοπτικές ανάπτυξης όπως το Εμπόριο, η Εφοδιαστική αλυσίδα (Logistics), Έργα υποδομής και Τεχνικά επαγγέλματα, Τουρισμός, Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών, Περιβάλλον-Διαχείριση Στερεών και Υγρών Αποβλήτων, Τρόφιμα-Ποτά, Ενέργεια, Βιομηχανία και Αγροτικός Τομέας.
- Υπηρεσίες Συμβουλευτικής υποστήριξης (κατόπιν παροχής σύμφωνης γνώμης από τον ΕΟΠΠΕΠ με δεδομένο ότι δεν έχει συγκροτηθεί η διαδικασία συγκρότησης Μητρώου Στελεχών ΣΥΕΠ).
- Πιστοποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων.
- Πρακτική άσκηση σε επιχειρήσεις του ιδιωτικού τομέα, συνολικής διάρκειας πεντακοσίων (500) ωρών.

Αναφορικά με τη συμβουλευτική υποστήριξη των ωφελούμενων, η πρόσκληση προέβλεπε 2 ατομικές συνεδρίες με στόχους (α) την επιλογή του προγράμματος κατάρτισης που θα παρακολουθούσαν οι ωφελούμενοι με βάση το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τους προφίλ, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους, (β) την κατάλληλη σύζευξη του προφίλ των ωφελουμένων με διαθέσιμες θέσεις πρακτικής στις συνεργαζόμενες επιχειρήσεις, (γ) την προετοιμασία των ανέργων για τη μετάβασή τους στο εργασιακό περιβάλ-

λον της επιχείρησης πρακτικής άσκησης αλλά και ευρύτερα στην αγορά εργασίας, (δ) την παρακολούθηση και υποστήριξη των ωφελουμένων κατά την υλοποίηση της πρακτικής τους άσκησης και (ε) τη μετατροπή της πρακτικής άσκησης των ωφελουμένων σε σύμβαση εξαρτημένης εργασίας, όπου είναι δυνατό. Οι σχετικές υπηρεσίες πραγματοποιήθηκαν σε τρεις φάσεις:

- i. προ της έναρξης του προγράμματος κατάρτισης
- ii. μετά τη λήξη της θεωρητικού μέρους της κατάρτισης (και πριν την έναρξη της πρακτικής άσκησης στις επιχειρήσεις)
- iii. κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης έως ή/και μετά τη λήξη της.

Κατά τη γνώμη μας ο ορισμός μόλις 2 συνεδριών ήταν εξαιρετικά μικρός αριθμός αναφορικά με τους ποιοτικούς στόχους που τέθηκαν από την Πρόσκληση.

– Η προαιρετική κατάρτιση στο πλαίσιο προσκλήσεων προώθησης της απασχόλησης μέσω Προγραμμάτων Κοινωφελούς Εργασίας του ΟΑΕΔ

Ο σκοπός των δράσεων αυτών είναι η ενδυνάμωση και αναβάθμιση των προσόντων και των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων σε προγράμματα Κοινωφελούς εργασίας και η διευκόλυνση της ένταξης/επανένταξής τους στην αγορά εργασίας (voucher.gov.gr). Συγκεκριμένα η παροχή Προγραμμάτων Κατάρτισης, περιλαμβάνει:

- Πρόγραμμα θεωρητικής κατάρτισης 120 διδακτικών ωρών που περι-

λαμβάνει 90 διδακτικές ώρες χρήση Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) σε τρία επίπεδα γνώσεων: στοιχειώδεις, βασικές και προχωρημένες, 20 διδακτικές ώρες Κοινωνική Οικονομία και Κοινωνική Επιχειρηματικότητα και 10 διδακτικές ώρες οριζόντιες δεξιότητες όπως Υγεία και Ασφάλεια στην Εργασία, Βασικές Αρχές Εργατικού Δικαίου και Τεχνικές Αναζήτησης Εργασίας.

- Πιστοποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων πληροφορικής.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε τις σημαντικές καθυστερήσεις στη συγκρότηση του Μητρώου κατάρτισης αλλά και το γεγονός ότι η σύμπτυξη των προγραμμάτων σε 8 διδακτικές ώρες ανά ημέρα είναι υπερβολικά πολλές και δυσχέρανε σημαντικά το έργο των παρόχων και των εκπαιδευτών.

3. Θεωρητικό υπόβαθρο

Το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης μας συνίσταται στις νεότερες παρατηρήσεις που αφορούν την ενάσκηση των καθηκόντων της ΣΥΕΠ στο πλαίσιο της μετανεωτερικής συνθήκης (ΕΟΠΠΕΠ, 2013), όπου η διεθνοποίηση της οικονομίας και η παγκοσμιοποίηση, οι χωρικές αναδιαρθρώσεις της εργασίας και προσφάτως οι αναδυόμενοι νέοι εθνικοί οικονομικοί ανταγωνισμοί επιτείνουν τις ανισότητες και την αδικία συμπιέζοντας τους μισθούς αλλά και την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών στο όνομα του εξορθολογισμού δαπανών και της δημοσιονομικής εξισορρόπησης.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, τα άτομα καλούνται να αποχαιρετίσουν τη γραμμική πορεία στις επαγγελματικές τους επιλογές και να αντιληφθούν την ανάγκη της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας, ώστε να διαπραγματευτούν με επιτυχία τις μεταβάσεις από έναν επαγγελματικό ρόλο σε έναν άλλο, με δεδομένη την «αδιάκοπη ανασύνθεση» του κόσμου της εργασίας (Καϋκ & Ζύλκεμπεργκ, 2017: 30).

Η προσωπική και εργασιακή ζωή του ατόμου πλήττονται σφοδρά από την έκρηξη της ανεργίας, την υποαπασχόληση και την ετεροαπασχόληση, συνέπειες της πρωτοφανούς κοινωνικοοικονομικής κρίσης στη χώρα μας. Οι παραδοσιακές θεωρίες συμβουλευτικής για τη σταδιοδρομία είχαν ως υπόβαθρο το θετικιστικό, ψυχαναλυτικό είτε το συμπεριφοριστικό μοντέλο. Οι μετανεωτερικές προσεγγίσεις, σε αντιδιαστολή με τις παραδοσιακές θεωρίες, υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα των σηματοδοτήσεων, των αφηγήσεων και της εμπλοκής του υποκειμένου στην αντιμετώπιση των σύγχρονων πολύπλοκων κοινωνικό-οικονομικών προκλήσεων και κατ' επέκταση στη διαχείριση της σταδιοδρομίας. Η έντονη ρευστότητα στη σημερινή αγορά εργασίας επιβάλλει στο ίδιο το άτομο να διαπραγματευτεί τη σταδιοδρομία του μέσα στο γενικότερο πλαίσιο σχεδιασμού ζωής, με γνώμονα την κατανόηση του εαυτού και της ταυτότητας του. Η κατανόηση του αφηγούμενου «εαυτού» και της «ταυτότητας» συνιστά ένα νέο επιστημονικό παράδειγμα «κατασκευής» της σταδιοδρομίας (Καλίρης & Κρίβας, 2013: 79-81).

Υποστηρίχθηκε, έτσι, ότι δεν υπάρχει

μια αντικειμενική πραγματικότητα την οποία μπορούμε να παρατηρήσουμε, καθώς η πραγματικότητα είναι μια νοητική κατασκευή ενός παρατηρητή, θέση η οποία τοποθετείται στο πλαίσιο του κονστρουκτιβισμού. Για το πεδίο της συστημικής συμβουλευτικής/ψυχοθεραπείας αυτό αποτέλεσε μια σημαντική εξέλιξη καθώς η έμφαση μετακινήθηκε από την οργάνωση και τα πρότυπα του συστήματος στον τρόπο νοηματοδότησης του αναφερόμενου προβλήματος από το κάθε μέλος του συστήματος. Η επόμενη φάση χαρακτηρίστηκε από την επίδραση του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού. Σε διαφορά με το ρεύμα του κονστρουκτιβισμού και παρά την κοινή θέση περί μη ύπαρξης αντικειμενικής πραγματικότητας, θεωρήθηκε ότι το νόημα δεν κατασκευάζεται εντός του ατόμου, αλλά μέσα από το διάλογο και την αλληλεπίδραση.

Στο σημείο αυτό σημειώνουμε, επίσης, τις φιλοσοφικές και επιστημολογικές ενστάσεις, αναφορικά με τη χρήση των μετανεωτερικών εργαλείων για την δυνατότητα κατάκτησης της αλήθειας, καθώς και τη νοηματοδότηση της σκέψης μέσα από τον «κοινό δημόσιο λόγο» (Rosenberg, 2017: 444)

Η δική μας συμβολή έρχεται να συμπληρώσει τη θεώρηση των Καλίσρη-Κρίβα σχετικά με την ανάγκη νέων προσεγγίσεων στη ΣΥΕΠ, η οποία εδράζεται στη σημασία της νοηματοδότησης και διυποκειμενικής πραγματικότητας που ανακύπτει μέσα από τις αφηγήσεις των ωφελουμένων. Έτσι, θα επιχειρήσουμε να εξετάσουμε τον εαυτό και την ταυτότητα όπως αποτυπώνονται στα ρεπερτόρια των ανέργων αναδεικνύοντας εν τέλει τις

αφηγήσεις τους, την εμπειρία τους και την δυναμική των μεταβάσεων, μεταβολών και επιδράσεων στη σταδιοδρομία τους.

Από μεθοδολογική σκοπιά, μετερχόμαστε τα εργαλεία της Ανάλυσης Λόγου για την απόδοση των *ρεπερτορίων* ανέργων και λαμβάνουμε υπόψη τις ακόλουθες παρατηρήσεις του Rosenberg (Rosenberg, 2017) για τη γλώσσα, την αλληλεπίδρασή της με τους θεσμούς και την ευθύνη των κοινωνικών ερευνητών:

- Η λεκτική συμπεριφορά δέον να εξετάζεται ως ομιλιακό ενέργημα.
- Η γλώσσα συνδέεται μυχίως με τη δράση και την εξήγησή της, καθώς δεν μπορούμε να γνωρίζουμε τι πράξη είναι, παρά μόνο αν γνωρίζουμε πως τη βλέπει το δρων υποκείμενο, δηλαδή ποια γλωσσική περιγραφή της δίνει το δρων υποκείμενο.
- Η γλωσσική ανάλυση είναι σπουδαία επειδή αναζητά να βρει τις ενσωματωμένες ηθικές διαστάσεις στο νόημα των ανθρώπινων συμβάντων. Αυτό προκύπτει από τη γλώσσα με την οποία τα δρώντα υποκείμενα καθοδηγούν και εξηγούν τη συμπεριφορά τους.
- Κάθε λεξιλόγιο είναι αξιακά φορτισμένο.
- Η ερμηνευτική των ανθρωπίνων πράξεων μελετά επιθυμίες καιπίστεις που οδηγούν σε πράξεις, αυτό δηλαδή επιζητούν οι κοινωνικοί επιστήμονες την αναζήτηση δηλαδή του νοήματος. Επίσης, η ανθρώπινη δράση προϊόν κανονιστικών προτύπων, οι κοινωνικοί επιστήμονες οφείλουν να αποκαλύπτουν αυτούς τους κανόνες και τα πρότυπα.

- Οι κοινωνικοί θεσμοί είναι «κατασκευές» άρα δεν υπάρχουν ανεξάρτητα από τις πράξεις των ανθρώπων.

Επίσης, σημειώνουμε την αναφορά του Murphy (2003) πως για να ενταχθεί στο λόγο η ζωή, το σεξ, η εργασία ή η γλώσσα, θα πρέπει να υπάρχει κάποιο εσωτερικό σύνολο κανόνων που επιτρέπει σε αυτά τα αντικείμενα να εμφανιστούν μέσα στο λόγο, ο οποίος παρέχει το γλωσσικό και εννοιολογικό χώρο μέσα στο οποίο γίνονται καταληπτά. Για τη θεωρία του λόγου, η κατασκευή της πραγματικότητας δεν είναι απλώς μια δεδομένη ιδιότητα των διανοητικών αντικειμένων, είναι ένα από τα βασικά γεγονότα, της κοσμικής, κοινωνικής ζωής (Murphy, 2003).

4. Από την ηθική της ανεργίας στην ηθική της εργασίας. Οι προκλήσεις της μετάβασης και τα ρεπερτόρια των ανέργων

Η ανάλυση μας προκύπτει με βάση τις νέες θεωρίες οι οποίες αμφισβητούν την απόλυτη και αντικειμενική αλήθεια στις ακαδημαϊκές έρευνες, υπογραμμίζοντας τη σχετικότητα της γνώσης, στρέφοντας την προσοχή της έρευνας από το άτομο στο λόγο ως μονάδα ανάλυσης (Αθανασιάδου & Δεληγιάννη-Κουιμτζή, 2004).

Έναν τέτοιο τρόπο ανάλυσης λόγου αποτελούν τα ερμηνευτικά ρεπερτόρια. Τα ρεπερτόρια χρησιμοποιούνται κυρίως όταν ο στόχος της ανάλυσης είναι η αποκάλυψη κάποιου διαδεδομένου προτύπου λόγου και αφορούν στις περιγραφές,

τα επιχειρήματα, τις αξιολογήσεις που χρησιμοποιεί το άτομο προκειμένου να κατασκευάσει εκδοχές γεγονότων και πράξεων. Ο λόγος αποκαλύπτει τα συστήματα κατανόησης, περιλαμβάνει βασικές κατηγορίες αντίληψης του εαυτού, επηρεάζει τις πράξεις και αναπαράγει την πολιτισμική ταυτότητα. Εκτός από τον προσδιορισμό και το περιεχόμενο των ρεπερτορίων, η ανάλυση λόγου ασχολείται και με τις συνέπειες της χρήσης συγκεκριμένων ρεπερτορίων στο πλαίσιο το οποίο χρησιμοποιούνται. Συνεπώς, οι άνθρωποι επιλέγουν τα ρεπερτόρια και το λόγο τους ανάλογα με αυτό που θέλουν να πετύχουν σε σχέση με τις συνθήκες και τελικά «κατασκευάζουν» μια εκδοχή της πραγματικότητας ανάμεσα σε πολλές άλλες.

Ο αναλυτής Λόγου, με ανάλογο τρόπο, δεν θεωρεί ότι προσφέρει μια οριστική/τελική περιγραφή του κόσμου, καθώς αναγνωρίζει ότι και η δική του κατασκευή αποτελεί μια εκδοχή μεταξύ άλλων, εφόσον αποδέχεται ότι η γνώση είναι μια κοινωνική κατασκευή. Επίσης, στο πλαίσιο της Ανάλυσης Λόγου καθώς αναγνωρίζεται ότι ο ερευνητής δεν μπορεί να παραμείνει ουδέτερος και αμερόληπτος, καλείται να υιοθετήσει μια αναστοχαστική στάση και να αναγνωρίσει τη δική του επίδραση στο ερευνητικό εγχείρημα (Τσέλιου, 2017).

Αναφορικά με τα όρια της ερευνητικής μας προσέγγισης αναγνωρίζουμε την κριτική που έχει ασκηθεί στην ΑΔ αλλά και στη χρήση της αφήγησης σε ερευνητικό επίπεδο –η οποία φαίνεται να παρουσιάζει προβλήματα εγκυρότητας και γενίκευσης των αποτελεσμάτων (Καλίρης & Κρίβας 2013). Επισημαίνου-

με ότι σκοπός μας δεν είναι ο έλεγχος υποθέσεων όσο η σκιαγράφηση των τρόπων με τους οποίους τα άτομα νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους.

Αναφορικά με τη μεθοδολογία, οι αναλυτές λόγου υποστηρίζουν ότι τα μικρά δείγματα είναι υπεραρκετά για την εις βάθος ανάλυση των γλωσσικών σχημάτων, όπως συμβαίνει και στη παρούσα μελέτη. Το γεγονός ότι η ανάλυση λόγου δεν μπορεί να περιγραφεί με αυστηρούς όρους, όπως η στατιστική δε σημαίνει ότι τα αποτελέσματα της μεθόδου είναι αναξιόπιστα και αμφισβητήσιμα. Η αξιολογία της μεθόδου προκύπτει από το γεγονός ότι η λογική διαδικασία της ανάλυσης από τα δεδομένα ως τα συμπεράσματα είναι απολύτως εμφανής. Από την άλλη η εγκυρότητα της μεθόδου επιβεβαιώνεται από τον ίδιο τον λόγο του δείγματος ο οποίος αποτελεί να το αντικείμενο της μελέτης μας. Λαμβάνοντας υπόψη μας το εν λόγω θεωρητικό πλαίσιο, τα ερωτήματα μας διαμορφώνονται ως εξής: Ποια τα ρεπερτόρια που χρησιμοποιούνται; Ποιες οι συνέπειες από αυτή τη χρήση; (Αθανασιάδου & Δεληγιάννη-Κουιμτζή, 2004).

Έτσι λοιπόν εκθέτουμε τέσσερις ομάδες ρεπερτορίων, (α) ρεπερτόρια για τη στάση στη δια βίου μάθηση (από τη θεωρητική κατάρτιση), (β) ρεπερτόρια για τη στάση στη πρακτική άσκηση, (γ) ρεπερτόρια δικαιωμάτων-υποχρεώσεων και (δ) ρεπερτόρια κλεισίματος προγράμματος. Λαμβάνοντας υπόψη μας τις λειτουργίες του λόγου και των ρεπερτορίων, επιχειρούμε να αποκαλύψουμε το διαδεδομένο προτύπου λόγου των ερμηνευτικών μας υποκειμένων και να αποδώσουμε τις αντιλήψεις για τον

εαυτό, την ταυτότητα και τελικά την δι-υποκειμενική τους πραγματικότητα. Τα ρεπερτόρια που ακολουθούν είναι αυτά που εκφράζονται με τη μεγαλύτερη συχνότητα. Δεν επιχειρούμε να αποδώσουμε το σύνολο των ρεπερτορίων αλλά τα πλέον χρησιμοποιούμενα.

Από τα ρεπερτόρια ανέργων στη θεωρητική κατάρτιση προέκυψαν ως τα πλέον χρησιμοποιούμενα τα ακόλουθα:

- A.1 *«Όλα γίνονται για να βγάλουν λεφτά τα ΚΕΚ»*
- A.2 *«Θέλω να πάρω όλες τις ημέρες “άδειας” που δικαιούμαι»*
- A.3 *«Οι ώρες κατάρτισης είναι πάρα πολλές, δεν γίνεται με κάποιο τρόπο να τις αποφύγουμε;»*
- A.4 *«Δεν με ενδιαφέρουν αυτά που κάνουμε αλλά εφόσον πληρώνομαι...»*
- A.5 *«Άντε να τελειώνουμε»*
- A.6 *«Τι να μάθουμε τώρα σε τέτοια ηλικία;»*

Οι ωφελούμενοι φαίνεται να έχουν εδραιωμένες πεποιθήσεις για τις αντίστοιχες δράσεις προώθησης στην απασχόληση και για τη Δια Βίου Μάθηση, παρατηρείται αποπροσανατολισμός από τον στόχο της ΔΒΜ και φαίνεται να δίνεται έμφαση όχι στη διαδικασία της μάθησης, την απόκτηση δεξιοτήτων, πιστοποίησης, εμπειρίας, δικτύωσης που είναι τα ζητούμενα αλλά σε περιφερειακά ζητήματα όπως η διατροφή, το ωράριο, το εκπαιδευτικό επίδομα και οι απουσίες.

Από τα ρεπερτόρια που εκδιπλώθηκαν κατά την διάρκεια της πρακτικής άσκησης θα ξεχωρίζαμε κυρίως τα ακόλουθα:

- B.1 «Καλοί (σ.σ εργοδότες) είναι αλλά τι να κάτσω να κάνω εκεί, αυτοί δεν ξέρουν να το δουλεύουν καλά το μαγαζί!»
- B.2 «Ξέρετε αν αυτή η επιχείρηση πρόκειται να προσλάβει;»
- B.3 «Βρήκανε τζάμπα προσωπικό»
- B.4 «Έχω ανάγκη τη δουλειά, θα προσπαθήσω όσο μπορώ»

Η πρακτική άσκηση φαίνεται να απαξιώνεται και να παρατηρείται αποπροσανατολισμός από το ζητούμενο που ήταν η εργασιακή εμπειρία και η επαγγελματική αποκατάσταση. Αξίζει να σημειώσουμε ότι οι περισσότεροι ωφελούμενοι είχαν εργασιακή εμπειρία.

Από τα ρεπερτόρια που κυριάρχησαν αναφορικά με τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα στο πλαίσιο της δράσης κυριάρχησαν τα παρακάτω:

- Γ.1 «Να' ναι κοντά στο σπίτι μου»
- Γ.2 σε αντιστοιχία με το Α.2 «Θέλω να κάνω όλες τις απουσίες που μπορώ»
- Γ.3 «Πότε θα πάρουμε τα λεφτά μας;»
- Γ.4 «Δεν θα παρακολουθήσω το πρόγραμμα, παραιτούμαι διότι θα μου κοπεί το ΚΕΑ, δεν θα έχω απαλλαγές (πχ ΔΕΗ), θα μου κοπεί η ιατροφαρμακευτική κάλυψη»

Από τα παραπάνω είναι εμφανές ότι γενικότερα το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων επικεντρώνεται κυρίως στα δικαιώματα τους όπως οι απουσίες, τα χρήματα και τα επιδόματα.

Στον αντίποδα παρουσιάζουμε αμύθητες δηλώσεις και αντιδράσεις ωφελουμένων στο κλείσιμο της δράσης του voucher 29-64 προς εμάς:

- Δ.1 «Σας ευχαριστώ πολύ. Μου δώσατε μια ευκαιρία και μπορώ τώρα ξανά να βοηθήσω το παιδί μου»
- Δ.2 «Θέλω να σου δώσω αυτό το δώρο (σ.σ. διακοσμητικό) για τα Χριστούγεννα για τη βοήθειά σου στο πρόγραμμα»
- Δ.3 «Ωραία ήταν όσο κράτησε, τώρα τι θα κάνω...»
- Δ.4 «Ήσυχάσατε από μένα»

Οι ωφελούμενοι που επανέρχονται μετά τη λήξη, συνήθως, κομίζουν θετικά σχόλια. Οι περισσότεροι από τους υπόλοιπους δεν επικοινωνούν εκτός κι αν ενδιαφέρονται για νέα προγράμματα ή για θέματα πληρωμών.

Ταυτόχρονα, αξίζει να σημειώσουμε ότι και από πλευράς των εργασιακών υπευθύνων στις επιχειρήσεις πρακτικής υπήρξαν και φαινόμενα που προκάλεσαν την παρέμβαση των παρόχων κατάρτισης ακόμη και με αλλαγή επιχείρησης.

- «Δεν με λένε με το όνομά μου αλλά ο vouchers». Ο ωφελούμενος δεν έτυχε της αναγνώρισης που του όφειλε το μόνιμο προσωπικό της επιχείρησης.
- «Αυτοί που μας στέλνετε δεν κάνουν για δουλειά». Η εργασιακή υπεύθυνη που όρισε η επιχείρηση έστω κι αν συμμετείχε στη διαδικασία επιλογής (συνέντευξη) των προς τοποθέτηση πρακτικά ασκουμένων δεν τους ενέταξε ουσιαστικά στο ανθρώπινο δυναμικό της εταιρίας.
- «Η δουλειά αυτή θέλει ταχύτητα δεν επιτρέπονται λάθη, δεν την θέλω άλλο στο γραφείο». Ο εργοδότης δεν φάνηκε να αναγνωρίζει ότι όλοι οι

άνθρωποι κάνουν λάθη πόσο μάλλον οι πρακτικά ασκούμενοι.

Στον αντίποδα υπήρξαν και εργασιακοί υπεύθυνοι και επαγγελματίες που αναγνώρισαν τη συμβολή των ασκουμένων είτε τελικά προσλαμβάνοντάς τους είτε αναφέροντας πολύ θεράμ λόγια στις συστατικές επιστολές και στα φύλλα αξιολόγησης για τα άτομα με τα οποία συνεργάστηκαν:

- *«Η διοίκηση αποφάσισε να της προτείνει μόνιμη συνεργασία στην οργάνωση εκδηλώσεων»*
- *«Αν είχα τη δυνατότητα θα την προσλάμβανα»*
- *«Ή ... ήταν πολύ καλή, πρόθυμη, τυπική και πολύ ευγενική με τους πελάτες τη συστήνω ανεπιφύλακτα»*

Από όλα τα παραπάνω είναι εμφανές πως παρά τους ενιαίους και σχετικά σαφείς κανόνες των Προσκλήσεων συμμετοχής τόσο οι καταρτιζόμενοι όσο και οι επιχειρήσεις παρέκλιναν από το ρόλο και τη θέση τους στο πρόγραμμα παρά τις οδηγίες από τους συντελεστές κατάρτισης.

Συμπεράσματα

Η εμπειρία από την υλοποίηση δράσεων ενεργητικών πολιτικών απασχόλησης υπέδειξε την αναγκαιότητα συνεργασίας μεταξύ Επιτελικών Δομών και θεσμικών οντοτήτων όπως η ΕΛΕΣΥΠ. Αυτή η συνεργασία δύναται να διασφαλίσει έναν ολοκληρωμένο σχεδιασμό προγραμμάτων με σκοπό την επίτευξη

των επιμέρους στόχων που είναι τόσο η επανένταξη στην αγορά εργασίας, όσο και η αναβάθμιση των δεξιοτήτων των ωφελούμενων. Ιδιαίτερη βαρύτητα πρέπει να δοθεί στην ανάγκη αναπλαισίωσης του τρόπου παρέμβασης προς μια κατεύθυνση ενδυνάμωσης των ανέργων μέσω νέων θεωριών, την εποπτεία των προγραμμάτων με δυνατότητα γνωμοδοτικής παρέμβασης και συνδιαμορφωτικής αξιολόγησης, ώστε να αποφευχθούν εκπτώσεις στη συμβουλευτική διαδικασία και να αποκομιστούν τα μέγιστα οφέλη για τους ίδιους τους συμμετέχοντες στα προγράμματα αυτά.

Επιπλέον, προκύπτει η ανάγκη εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των συμβούλων σε μετανεωτερικές θεωρίες και σε ένα νέο μοντέλο ώστε στα επερχόμενα προγράμματα να διασφαλίζεται η ποιότητα στην παροχή υπηρεσιών ΣΥΕΠ. Σε κάθε περίπτωση, παραμένει ευθύνη για τον σύμβουλο να χρησιμοποιήσει τις νέες προσεγγίσεις της ΣΥΕΠ και την ενεργητική ακρόαση ώστε να αξιοποιεί τις προσωπικές αφηγήσεις και τα ρεπερτόρια των ωφελούμενων, ως τμήμα του θεματικού τους σύμπαντος, και να συνδράμει στην αναπλαισίωση τους με σκοπό την εποικοδομητικότερη μετάβαση των ωφελούμενων από την ανεργία στην εργασία.

Η ΣΥΕΠ και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής οφείλουν να συμβάλλουν τόσο στην κριτική συνειδητοποίηση των πολιτών όσο και στον αγώνα για την προάσπιση των ατομικών ελευθεριών και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Toporek, 2013), δεδομένου ότι εργασιακά δικαιώματα και κατακτήσεις που θεωρούνταν κεκτημένα, τίθενται υπό αμφισβήτηση στο σημερινό

κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο. Η συμβουλευτική πράξη, συνεπώς, οφείλει να υπηρετεί προς ενίσχυση και βοήθεια ιδίως των μη-προνομιούχων, λαμβάνοντας υπόψη τις «συνέπειες και τα προβλήματα της ανάπτυξης» (Rosenberg, 2017), τα οποία δύναται να συγκεφαλαιωθούν στην ενίσχυση 5 διακριτών ικανοτήτων

όπως (α) δημοκρατική δεοντολογία των κομμάτων, (β) οικονομικές δυνατότητες που προσφέρουν οι ελεύθερες αγορές, (γ) εγγυήσεις για διαφάνεια στη διακυβέρνηση (Κράτος Δικαίου), (δ) ασφάλεια από ένα δίχτυ κοινωνικής προστασίας και (ε) κοινωνικές ευκαιρίες, χωρίς διακρίσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασιάδου, Χ. & Δεληγιάννη-Κουϊμπζή, Β. (2004). Ρεπερτόρια γυναικών: Η ανάλυση λόγου στη φεμινιστική έρευνα. Επιστημονική Επετηρίδα Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γαγανάκης, Κ. (1999). *Κοινωνική και Οικονομική Ιστορία της Ευρώπης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- ΕΟΠΠΕΠ (2013). *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Δια Βίου Διαχείρισης Σταδιοδρομίας – Θεωρητικό πλαίσιο*. Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ.
- ΕΟΠΠΕΠ (2013). *Κώδικας Δεοντολογίας – Στην παροχή υπηρεσιών Δια Βίου Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού & Σταδιοδρομίας*. Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ.
- Fitussi, J.-P. (1997). *Η απαγορευμένη συζήτηση – νόμισμα, ευρώπη, φτώχεια*. (μτφρ. Κλαντιανού, Μ.) Αθήνα: Πόλις.
- Zelinski, E. (2003). *Η χαρά να μη δουλεύεις – Ένα βιβλίο για όποιον ξέχασε ότι η πολλή δουλειά τρώει τον αφέντη* (μτφρ. Χριστοπούλου, Ε.). Αθήνα: Κέδρος.
- Καλίρης, Α. & Κρίβας, Σ. (2013). Η συμβολή των μετανεωτερικών προσεγγίσεων στη θεωρία και πράξη της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας: Ο ρόλος τους σε μια κρίσιμη εποχή για τον κόσμο της εργασίας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, τ. 101, Αθήνα: Πατάκη.
- Κανελλόπουλος, Κ., Κωστόπουλος, Κ., Παπανικολόπουλος, Δ. & Ρόγγας, Β. (2014). Οι κινηματικές οργανώσεις στην εκστρατεία ενάντια στα Μνημόνια και τις πολιτικές λιτότητας: Κινηματικά δίκτυα, ταυτότητες οργανώσεων, προφίλ ακτιβιστών. Στο Κυρίδης, Α. (επιμ.) *Πρακτικά 4ου Συνεδρίου «Κοινωνικές Ταυτότητες και Κοινωνική Συνοχή – Προκλήσεις και προοπτικές»* (130-138). Αθήνα: Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία.
- Κάνκ, Π. & Ζύλκεμπεργκ, Α. (2017). *Από την εργασία στην ανεργία και πάλι πίσω*. (μτφρ. Οικονόμου, Ε.). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Κατσιγιάννη, Ε. (2015). Οι δεξιότητες του 21ου αι. ως γέφυρα μεταξύ εκπαίδευσης και εργασίας *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 105 (263-273).
- Κοτσιαφίτου, Α. (2015). Γνώσεις – Δεξιότητες και Επιχειρηματικότητα. Ο ρόλος του Συμβούλου Σταδιοδρομίας *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 105 (259-262).
- Κρικώνη, Χ. (2001). *Πατερικά Μελετήματα, τομ. Β΄*. Αθήνα: University Studio Press.
- Morin, F. (2010). *Ένας κόσμος χωρίς την Wall Street; - Προτάσεις για ένα νέο παγκόσμιο οικονομικό σύστημα*. (μτφρ. Αρ. Κομνηνέλλη). Αθήνα: Εκδόσεις Ημερησία Α.Ε.
- Κτιστάκη, Σ. (2012). Η επίδραση της οικονομικής κρίσης στα κοινωνικά δικαιώματα. *Επιθεώρησης Δικαίου Κοινωνικής Ασφάλισης*, 4, 482-506.

- Μαντζαρίδης, Γ. (2004). *Χριστιανική Ηθική*, τ. Α' - Εισαγωγή - Γενικές Αρχές - Σύγχρονη Προβληματική. Θεσσαλονίκη: Π. Πουρνάρας.
- Μπαλούρδος, Δ. & Σπυροπούλου, Ν. (2012). Πορτραίτα της φτώχειας στην Ελλάδα της κρίσης. Στο Μουρίκη, Α. και συν (επιμ.) *Το κοινωνικό προτραίτο της Ελλάδας – 2012. Όψεις της κρίσης*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Murphy, T. (2003). Λόγος. Στο *Εγχειρίδιο Θρησκευτολογίας*, Braun W. - McCutcheon R. (μτφρ. Ξυγαλάτς, Δ.) Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Οικονόμου, Α. & Δεβετζίδης, Α. (2015). Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία: Ένα ευρύ πεδίο της ανθρώπινης δραστηριότητας αναζητά τη θέση του στο χώρο της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, τ. 106, Αθήνα: Πεδίο.
- Overtveldt, v.J. (2014). *Το τέλος του ευρώ – Το αβέβαιο μέλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (μτφρ. Γ. Μπαρουξής). Αθήνα: Εκδόσεις Ημερησία Α.Ε. Πρωτότυπη έκδοση 2011 Chicago.
- Παπαβασιλείου-Αλεξίου Ι. & Σινάνη, Γ. (2011). Ο ρόλος και τα προσόντα των λειτουργών επαγγελματικού προσανατολισμού: διεθνείς τάσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο *Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και το πλαίσιο της – Συλλογή εργασιών προς τιμήν του Καθηγητή Αχιλλέα Καψάλη*. Θεσσαλονίκη: εκδ. ΠαΜακ.
- Ratner, C. (2013). *Cooperation, Community and Co-Ops in a Global Era*. New York: Springer.
- Roche, M. (2011). *Καπιταλισμός εκτός νόμου – Η οικονομία του παρασκηνίου* (μτφρ. Α. Κομνηνέλλη) Αθήνα: Εκδόσεις Ημερησία Α.Ε.
- Rosenberg, A. (2017). *Φιλοσοφία των κοινωνικών επιστημών* (μτφρ. Μαραγκός, Γ.) Ηράκλειο Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Stiglitz, E. J. (2012). *Το τίμημα της ανισότητας – Πως η διχασμένη κοινωνία του σήμερα θέτει σε κίνδυνο το μέλλον όλων μας*, τ. Β' (μτφρ. Ρούσσος, Ν.). Για την ελληνική γλώσσα, Αθήνα: Εκδόσεις Ημερησία Α.Ε.
- Tawney, R. H. (1979). *Η Χριστιανική θρησκεία και η άνοδος του Καπιταλισμού* (μτφρ. Κούρτοβικ, Δ.) Αθήνα: Κάλβος.
- Toporek, R., Gerstein, L., Fouad, N., Roysircar, G. & Israel, T. (2013). *Συμβουλευτική ψυχολογία και κοινωνική δικαιοσύνη: ηγεσία, όραμα και δράση* (επιμ. Παπαδοπούλου, Ε.) Αθήνα: Πεδίο.
- Touraine, A. (2010). *Μετά την κρίση - Από την κυριαρχία των αγορών στην αναγέννηση της κοινωνίας* (μτφρ. Μ. Μαλαφέκα). Αθήνα: Εκδόσεις Ημερησία Α.Ε.
- Tseliou (2017). Selected Proceedings from the 10th International Conference of the Hellenic Semiotics Society 645

Ηλεκτρονικές πηγές

- voucher.gov.gr: Ειδική ιστοσελίδα διαχείρισης Επιταγών Επαγγελματικής Κατάρτισης. Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης - Προσπελάστηκε 30/11/2018.

*Κων/νος Παναγιώτης Κωστόπουλος**

**Η ΑΝΤΙΑΛΗΨΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟΝ ΟΡΘΟΔΟΞΟ ΜΟΝΑΧΙΣΜΟ
ΩΣ ΠΗΓΗ ΕΜΠΝΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ
ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ**

Ο Ορθόδοξος μοναχισμός δε μένει σιωπηλός απέναντι στη νέα παγκόσμια πραγματικότητα των σύγχρονων εργασιακών μεταβολών, της οικονομικής κρίσης και της αποστέρευσης της εργασίας των συνανθρώπων μας. Ο μοναχισμός έχει περιγράψει ιστορικά μέσα από τη διδασκαλία του και την καθημερινή του πρακτική, την εργασία ως διακονία και προσευχή, στο πλαίσιο της προσπάθειας του μοναχού για τελείωση και απαλλαγή από τα πάθη του. Στη σημερινή εποχή, έχει τη δυνατότητα να εμπνεύσει την συμπεριφορά και τη στάση του ανθρώπου απέναντι στην εργασία και να συμβάλει, τόσο προληπτικά όσο και θεραπευτικά, στο πρόβλημα της ανεργίας και της προσαρμογής στη νέα εργασιακή πραγματικότητα που διαμορφώνεται παγκοσμίως.

Η συγκεκριμένη βιβλιογραφική έρευνα έχει ως βασικούς σκοπούς αφενός να εντοπίσει τη διδασκαλία του Ορθόδοξου Μοναχισμού για την καθημερινή πρακτική, την αξία, τη χρησιμότητα και τη σημασία της εργασίας για τον άνθρωπο, και αφετέρου να διαπιστώσει κατά πόσον η θεώρηση αυτή μπορεί να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για τη σύγχρονη εργασιακή πραγματικότητα. Το κύριο συμπέρασμα της εργασίας είναι, ότι ο τρόπος ζωής του μοναχού που ορά την εργασία ως διακονία και έμπρακτη έκφραση αγάπης για το συνάνθρωπο μπορεί να αποτελέσει αντίβαρο στο άκρως ανταγωνιστικό και αδυσώπητο εργασιακό περιβάλλον στο οποίο καλούμαστε να ενταχθούμε.

Λέξεις κλειδιά: Μοναχισμός, εργασία, ανεργία.

Kon/nos Panagiotis Kostopoulos

**THE PERCEPTION OF WORK IN ORTHODOX MONASTICISM AS AN
INSPIRATION SOURCE FOR THE SYNCHRONOUS LABOR REALITY**

Orthodox monasticism does not remain silent towards the new global reality of modern industrial change, economic crisis and the deprivation of the work of our fellow human beings. Monasticism has described through teaching and daily practice, work as service and prayer, in an effort of the monk for perfection and freedom from passions. Nowadays, it has the ability to inspire the behavior and attitude of man towards work and contribute both, preventively and therapeutically, to the problem of the unemployment and the adaptation to the new labor reality formed worldwide.

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

This specific bibliographic research has as basic aims to locate the teaching of the Orthodox Monasticism for the daily practice, value, usefulness and importance of labor for the human and at the same time to ascertain whether this aspect can constitute to an inspiration source for the synchronous labor reality. The main conclusion of the thesis is that the way of monks' life, that deals the work as apostle and active love expression for the fellow human, can constist a counterbalance to the utterly competitive and implacable labor market environment in which we are called to include ourselves.

Keywords: Monasticism, work, labor marker, unemployment.

Εισαγωγή: Η σύγχρονη εργασιακή πραγματικότητα

Η συνεχώς αυξανόμενη τάση διεθνοποίησης της οικονομίας, και ιδιαίτερα η προοπτική δημιουργίας ενιαίας παγκόσμιας αγοράς παράλληλα με εκείνη της εθνικών ή πολυεθνικών οικονομικών ενώσεων (Ευρωπαϊκή Ένωση, διεθνείς οργανισμοί), οδηγεί στη διεθνοποίηση των κοινωνικών φαινομένων, επηρεάζοντας τόσο το μέγεθος και τον όγκο της απασχόλησης, όσο και το περιεχόμενο των εργασιακών σχέσεων (Ψαρρά, 2016). Οι διαγραφόμενες εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο δημιούργησαν νέα δεδομένα στον εργασιακή καθημερινότητα του σύγχρονου ανθρώπου. Η κινητικότητα του εργατικού δυναμικού σε προσφορότερες αγορές εργασίας και η αύξηση της ευελιξίας της εργασίας μέσα από την επέκταση εφαρμογής της αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά των σύγχρονων εργασιακών σχέσεων. Ανεξάρτητα από την αξιολόγηση του περιεχομένου και των συνεπειών των διαδραματιζόμενων εξελίξεων, είναι γεγονός ότι το παραδοσιακό εργασιακό πρότυπο, η τυπική, κανονική εργασιακή σχέση, εκείνης της εξαρτημένης σταθερής και πλήρους, μισθωτής απασχόλησης

υφίσταται πολλαπλές αλλαγές (Γιαννακούρου, 2006).

Οι νέες μορφές απασχόλησης χαρακτηρίζονται από έλλειψη μονιμότητας στον εργασιακό χώρο και στις εργασιακές σχέσεις, μετατροπή του σταθερού οκτώωρου ωραρίου εργασίας σε ευέλικτα ωράρια, συνεχή επαναπροσδιορισμό των θέσεων εργασίας, των αρμοδιοτήτων, υποχρεώσεων και δικαιωμάτων που απορρέουν από αυτές, ευελιξία στο κόστος της εργασίας, αποδόμιση του συνδικαλισμού και ανατροπή της κρατικά εξασφαλισμένης κοινωνικής ασφάλισης και κοινωνικής πρόνοιας (Κουκιάδη, 2011).

Συνεπώς, τα σύγχρονα αυτά εργασιακά περιβάλλοντα και οι αλλαγές στις απαιτήσεις της απασχόλησης, δημιουργούν την ανάγκη ενός νέου είδους εργαζομένου. Η εργασιακή θέση και οι αρμοδιότητες πλέον, δεν μπορούν να είναι ξεκάθαρες και ένας εργαζόμενος καλείται μέσα σε μια εργασία να μπορεί να «μετακινείται» και να ανταποκρίνεται στις αρμοδιότητες διαφόρων εργασιακών θέσεων. Ο εργαζόμενος εκτός των τυπικών προσόντων του (επιστημονικό αντικείμενο, τεχνικές και άλλες γνώσεις) χρειάζεται να αναπτύξει και να αναπτύσσει συνεχώς μια πληθώρα νέων δεξιοτή-

των. Οι κυριότερες νέες δεξιότητες είναι: επικοινωνιακές δεξιότητες, οργανωτικότητα, ανάληψη πρωτοβουλίας, καινοτομία, συνεργατικότητα, αυτοδιαχείριση, κριτική σκέψη, αφαιρετική ικανότητα, συντομία, σαφήνεια, ικανότητα να δίνει λύσεις κ.α. (Κατσανέβας, 2016)

Έχουμε μια παγκόσμια μετατόπιση από την άσκηση ενός επαγγέλματος για απλά βιοποριστικούς λόγους σε μια ολική θεώρηση της εργασίας ως καριέρας, με πλήρη αφοσίωση του σύγχρονου ανθρώπου σε αυτήν. Ο κάθε άνθρωπος επενδύει σημαντικότερους υλικούς και πνευματικούς πόρους σε μια επιτυχημένη σταδιοδρομία, με την ελπίδα να επιτύχει την αυτοπραγμάτωσή του. Πρόκειται για την ικανότητα να εκφραζόμαστε σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μας, που μας κάνουν να ξεχωρίζουμε από οποιονδήποτε άλλο, ή αλλιώς την ικανότητά μας να γινόμαστε αυτό που μπορούμε να είμαστε. Η εργασία αποτελεί το σημαντικότερο μέσο ανάδειξης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών μας, των ικανοτήτων μας και των δεξιοτήτων που έχουμε αποκτήσει.

Σε αυτήν τη νέα εργασιακή πραγματικότητα προβάλλει επιτακτικά την παρουσία της η ανεργία, η οποία απειλεί να γκρεμίσει στόχους, όνειρα και να απειλήσει την ψυχοσωματική υπόσταση του ανθρώπου. Η ανεργία υποβαθμίζει το βιοτικό επίπεδο των ανθρώπων, οι οποίοι και συχνά οδηγούνται σε εξαθλίωση και ανέχεια (Brenner, 1977). Τα κοινωνικά τους δικαιώματα στην πράξη καταργούνται, ενώ η κοινωνική προκατάληψη τους στιγματίζει ανεξίτηλα. Είναι αποκλεισμένοι από κάθε είδους αγαθά και κοινωνικές υπηρεσίες.

Στάση του ορθόδοξου μοναχισμού απέναντι στη σύγχρονη εργασιακή και οικονομική πραγματικότητα

Ο Ορθόδοξος μοναχισμός δε μένει σιωπηλός απέναντι στη νέα αυτή ζοφερή πραγματικότητα, όπως έχει αποδείξει μέσα από τη μακραίωνη παράδοσή του (Στογιάννος, χ.χ.). Η μοναχική άσκηση δεν είναι μια μεμονωμένη ιδιωτική και εγωκεντρική διαδικασία, αλλά συνδέεται διαχρονικά με την αγάπη προς τον πλησίον και γενικότερα τη συμπαράσταση στις ανάγκες των συνανθρώπων. Η αγάπη των μοναχών προς τους ανθρώπους, που ενισχύεται από τις αγιοπνευματικές αύρες, τους πληροφορεί να αποκαλύψουν τα μυστήρια του θεού σε όσους αντιμετωπίζουν δυσκολίες με διάφορους τρόπους, μετατρέποντας τις σπηλιές, τα κελιά, τα βουνά σε εφалτήρες και στάδια παρηγοριάς και ενίσχυσης (Μωυσής Αγιορείτης, 2003).

Ο Μητροπολίτης Ναυπάκτου Ιερόθεος (2016) επισημαίνει χαρακτηριστικά για το ρόλο του μοναχισμού απέναντι στα σύγχρονα προβλήματα: «Ο ορθόδοξος μοναχισμός, καίτοι ασχολείται με τον άνθρωπο, εν τούτοις δεν έχει καμία σχέση με τον ακτιβισμό του δυτικότροπου μοναχισμού, που αποβλέπει μόνον σε ένα κοινωνικό έργο και μια κοινωνική προσφορά. Και αυτό είναι απαραίτητο να λεχθή, επειδή, δυστυχώς, σήμερα μερικοί εκλαμβάνουν ως μοναχισμό, τον κακέκτυπο μοναχισμό που δεν ανταποκρίνεται ούτε στο Ευαγγέλιο, αλλ' ούτε και στην ιστορία του Ορθόδοξου μοναχισμού. [...] Ο σύγχρονος άνθρωπος δεν είναι κάτι διαφορετικό από τον άνθρωπο άλλων εποχών, αλλά στην ουσία του είναι ο

ίδιος. Οι εξωτερικές συνθήκες αλλάζουν, αλλά πάντοτε υπάρχουν οι ίδιες πνευματικές αναζητήσεις, τα ίδια πνευματικά ερωτήματα και προβλήματα. Ο πόνος, οι ενοχές, οι αρρώστιες, ο θάνατος, ο Θεός και ο κόσμος είναι τα θέματα που απασχολούν τους ανθρώπους όλων των εποχών».

Συμπερασματικά, η εργασιακή ανασφάλεια, η απορρύθμιση των εργασιακών δικαιωμάτων, η αυξανόμενη ανεργία αντιμετωπίζονται ως ένα από τα πολλά δεινά, που χαρακτηρίζουν τη σημερινή εποχή και της οποίας τα αίτια είναι κυρίως πνευματικά. Ο Μητροπολίτης Κάλλιστος Ware(2012) αναφέρει: «Δεν είμαι οικονομολόγος και δεν μπορώ να εκφέρω άποψη για τους οικονομικούς λόγους, αλλά σε οποιαδήποτε κρίση αυτού του είδους πρέπει να [...] κοιτάμε πέρα από την επιφάνεια και πέρα από τους τεχνικούς λόγους και πρέπει να προσπαθήσουμε να διακρίνουμε τα πνευματικά αίτια.»

Επομένως η αιτία των διαφορών προβλημάτων της σύγχρονης οικονομικής κρίσης είναι στο μεγαλύτερο μέρος της πνευματική και οφείλεται εν πολλοίς στη συσπείρωση της σημερινής γενιάς στον εαυτό της, γινόμενη έτσι αντικοινωνική, καλλιεργώντας τα πάθη της έχθρας, της κακίας, της εκμετάλλευσης του συνανθρώπου και της αντικατάστασης του Θεού με την υλική ευδαιμονία, την εγκόσμια με κάθε μέσο επιτυχία και το χρήμα. Οι στρεβλώσεις στη σύγχρονη

αγορά εργασίας, δεν είναι αποτέλεσμα μόνο των σύγχρονων οικονομικών διεργασιών, αλλά εντοπίζεται και στην απομάκρυνση από γνήσιο χριστιανικό ήθος, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά όλες τις δραστηριότητες μας και τις σχέσεις μας με τον πλησίον εντός του εργασιακού στίβου, αλλά και γενικότερα εντός της καθημερινής κοινωνικής μας βιωτής.

Προβληματική της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτέλεσε πρωτότυπη εργασία που εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος σπουδών του ΕΑΠ «Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία» και βασίζεται σε ανασκόπηση πλήθους κειμένων του Ορθόδοξου Μοναχισμού που αναφέρονται στα ζητήματα της εργασίας, τα οποία εκτίνονται χρονολογικά από τον 1ο αιώνα μ.Χ. μέχρι σήμερα. Για την ανάπτυξη της εργασίας αξιοποιούνται αρχικά κείμενα του θεμελιωτών του Μοναχισμού και στη συνέχεια η διδασκαλία των μοναχών και ασκητών των επόμενων αιώνων¹. Η προσέγγιση γίνεται χρονολογικά από το παλαιότερο στο μεταγενέστερο, ώστε να αξιοποιηθεί όσο το δυνατόν ευρύτερη χρονική περίοδος.

Η μελέτη έχει ως βασικούς σκοπούς αφενός να εντοπίσει τη διδασκαλία του Ορθόδοξου Μοναχισμού για την καθημερινή πρακτική, την αξία, τη χρησιμότητα και τη σημασία της εργασίας για τον

1. Τα κείμενα που μελετήθηκαν προέρχονται από συλλογές όπως, Βιβλιοθήκη Ελλήνων Πατέρων και Εκκλησιαστικών Συγγραφέων, Ελληνική Πατρολογία J.-P.Migne, Φιλοκαλία, Ευαγγελινός, Λαυσαικόν, Γεροντικό, σύγχρονες συλλογές Γεροντικών, Βιογραφίες και λόγοι Γερόντων και ασκητών (Άγιος Παΐσιος, Άγιος Πορφύριος, Ιγνάτιος Μπριαντανίνωφ, κτλ.).

άνθρωπο, και αφετέρου να διαπιστώσει κατά πόσον η θεώρηση αυτή μπορεί να προσφέρει διέξοδο στο σύγχρονο φλέγον ζήτημα της απασχόλησης στο πλαίσιο της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης.

Βασικά συμπεράσματα από την ανασκόπηση των κειμένων

Ο ορθόδοξος μοναχισμός έχει μιλήσει εδώ και αιώνες για την έννοια της εργασίας² ως διακονίας και προσευχής στο πλαίσιο της άσκησης και θεωρούμε ότι μπορεί να συνεισφέρει με τη διδασκαλία του πολλαπλά στη σημερινή εποχή και να βοηθήσει τόσο προληπτικά όσο και θεραπευτικά. Προληπτικά μπορεί να προσφέρει, δομώντας ένα πνευματικό πλαίσιο άσκησης της εργασίας στην καθημερινότητά μας, ώστε αυτή να αποτελέσει ορθό πρότυπο «επαγγελματικής» ενασχόλησης. Όπως όλες οι θεμελιώδεις δομές, έτσι και η εργασία έχει θιγεί από την αμαρτία σύμφωνα με τη διδασκαλία των Πατέρων, με την έννοια της παρακοής και της παράβασης του θεϊκού νόμου. Και ο τομέας της εργασίας είναι ένα πεδίο, στο οποίο η αμαρτία ξεδιπλώνει τη δύναμή της. Σημειώνεται σε πολλά σημεία, ότι η αδικία, η αυθαιρεσία, η αρπακτικότητα, το ανικανοποίητο του κέρδους, όχι λίγες φορές καθιστούν την εργασία βάρος και χώρο διακρίσεων, καταπιέσεων, ανταγωνισμών, μίσους (Φυτράκης, 1950).

Η εργασία και το επάγγελμα ωστό-

σο, εμπεριέχουν στην έννοιά τους την επαγγελία, το χαρμόσυνο μήνυμα της Βασιλείας του Θεού και της ανακαίνισης των πάντων, και επομένως κατά την άσκησή τους, οι Χριστιανοί θα πρέπει να λειτουργούν ως καινοί άνθρωποι διαπνεόμενοι από σωστό τρόπο αγάπης για τον εαυτό τους και τον πλησίον, διαρκή δοξολογία προς το Θεό και συνετή χρήση των υλικών και πνευματικών αγαθών που τους προσφέρονται κατά την απασχόλησή τους. Επομένως, θα πρέπει να αντιμετωπίζουν την εργασία από μια χριστιανική θεώρηση, ενώ παράλληλα οφείλουν να πράξουν το ίδιο και σε μια ενδεχόμενη απώλειά της.

Η αντίληψη του μοναχισμού για την εργασία δύναται ωστόσο να προσφέρει και θεραπευτικά. Η θεραπευτική αυτή επίδραση αναφέρεται στην καταπράνιση των αρνητικών συνεπειών του ζητήματος της ανεργίας. Η ανεργία αδιαμφισβήτητα είναι ένα δεινό, ένα κακό, ένας πειρασμός που αναστατώνει τη ζωή του ανθρώπου και του προκαλεί θλίψη, λύπη, ακόμα και απελπισία. Η σωστή πνευματική αντιμετώπιση της δυσκολίας αυτής είναι σωτήρια για τη ψυχή του ανθρώπου. Όμως δε στεκόμαστε μόνο σε μια πνευματική και ψυχική υποβοήθηση του ανέργου, αλλά όπως καταδεικνύουν τα σημαντικότερα ρεύματα του μοναχισμού, οφείλουμε να στεκόμαστε και πρακτικά αλληλέγγυοι, παρέχοντας υλική συμπαράσταση.

Ο μοναχός οφείλει, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο του

2. Η εργασία στο μοναχισμό ονομάζεται διακόνημα. Πρόκειται για δραστηριότητα που προσφέρεται με αγάπη, με στόχο πρωτίστως να βοηθήσω, να διακονήσω (εξυπηρετήσω) τον «άλλον» και δευτερευόντως να συντηρηθώ εγώ

κόσμου που τον περιβάλλει, να δίνει συνεχή μαρτυρία αυτοθυσίας, αγάπης και συνεπούς πνευματικής ζωής. Ίσα ίσα που οι διωγμοί, οι διάφορες ιστορικές παγκόσμιες κρίσεις, όπως η σημερινή, του δίνουν μιας πρώτης τάξεως αφορμή να πράξει όσο διδάσκει και να αποτελέσει σημείο στήριξης και πνευματικής αφύπνισης για τους χειμαζόμενους αδελφούς.

Το ίδιο καλείται να πράξει και ο κάθε χριστιανός καθημερινά μέσα από την εργασία του, στην οποία σήμερα αφιερώνει δυστυχώς ή ευτυχώς το μεγαλύτερο μέρος του βίου του. Οι συνθήκες είναι δύσκολες, συχνά απάνθρωπες και αδελφοκτόνες. Η υποαπασχόληση, η ετεροπασχόληση, εργασιακή προσφυγιά διαμορφώνουν ένα απειλητικό, αλλά είναι άλλο ζήτημα το να ενταχθεί κανείς πλήρως σε αυτό και να ενστερνιστεί τις πρακτικές του, και άλλο το να προσαρμोστεί και να ασκήσει την εργασία του με αξιοπρέπεια, με πνεύμα διακονία, αγάπης και προσφοράς προς τον αδελφό του.

Ο π. Σαράντης Σαράντος (2012) σκιαγραφώντας το πώς η καθημερινότητα του μοναχισμού μπορεί να αποτελέσει υπόδειγμα αντιμετώπισης της οικονομικής κρίσης και φιλάδελφης στάσης για όλους μας λέει χαρακτηριστικά: *«Τώρα και εμείς, κληρικοί και λαϊκοί, χρειαζόμαστε θεραπεία εφόδου για να αντιμετωπίσουμε τον ύψιστο κίνδυνο της κρίσεως [...] Θεραπεία εφόδου συστήσαμε, παίρνοντας παράδειγμα από τους Αγίους μοναχούς και τις άγιες μοναχές που ζουν αφιερωμένοι στον Κύριο, αλλά και παραλλήλως ασκούν την εν Χριστώ φιλαδελφία».*

Ως προς το θέμα της ανεργίας οι αναφορές είναι αποσπασματικές, κα-

θώς το φαινόμενο εμφανίστηκε σχετικά πρόσφατα σε σχέση με την μακροαίωνη πορεία του Χριστιανισμού. Εθεωρείτο αδιανόητο μέχρι και πριν από λίγα χρόνια, η αδυναμία εργασίας να οφείλεται σε έλλειψη κενών θέσεων απασχόλησης και να μην προκύπτει από την αεργία, την προσωπική επιλογή του ατόμου για μη απασχόληση ή από την αδυναμία εργασίας λόγω προβλημάτων υγείας..

Οι στρεβλώσεις στις σύγχρονες εργασιακές σχέσεις, στην απασχόληση και στην οικονομική κρίση που έχει ξεσπάσει εντοπίζονται στο δίπολο *«αγάπη και επικέντρωση αποκλειστικά στο εγώ μου»* από τη μια μεριά και *«αγάπη προς τον αδελφό μου»* από την άλλη. Η φιλαντία και η φιλαδελφία αποτελούν δύο αντίθετους πόλους, που προσδιορίζουν ανάλογα ολόκληρη τη συμπεριφορά του ανθρώπου. Η φιλαντία κάνει τον άνθρωπο να έχει ως στόχο της ζωής και της συμπεριφοράς του το εγώ. Η φιλαλληλία τον ανοίγει προς τον πλησίον. Ο φίλαντος δεν αγαπά. Ο φιλλάλληλος είναι ο άνθρωπος της αγάπης.

Όταν ο άνθρωπος περιορίζεται στην παρούσα ζωή, όλο το ενδιαφέρον του συγκεντρώνεται στην άπληστη ικανοποίηση των αισθήσεων και έχει στόχο το ατομικό συμφέρον και είναι φυσικό να υποτάσσει και την εργασία του στην κάλυψη των πραγματικών ή φανταστικών αναγκών του. Ο πλησίον αντιμετωπίζεται ωφελιμιστικά και γίνεται αντικείμενο εκμετάλλευσης. Κρίνεται χρήσιμος στο μέτρο που ικανοποιεί ιδιοτελή συμφέροντα.

Ο σύγχρονος άνθρωπος, δρώντας ως «αποστερητής» του κόπου και της μισθαποδοσίας του συνανθρώπου του

(συναδέλφου, υφισταμένου ή εργαζομένου του), αρνείται να ασκηθεί στην ολιγάρκεια και να αφήσει χώρο στη δράση του Θεού. Να ζήσει τα πράγματα με μέτρο και την αγάπη άμετρα. Αυτήν την αγάπη που αρνήθηκε ο πλούσιος και επέλεξε να ζήσει αγνοώντας το Λάζαρο. Στις καπιταλιστικές κοινωνίες όσοι έχουν πολλά χρήματα και εξουσία, καθώς και όσοι έχουν μεγάλες ικανότητες στην εργασία, αυτοί είναι γνωστοί στον πολύ κόσμο και βρίσκονται στο επίκεντρο του εγκόσμιου ενδιαφέροντος. Ο Θεός όμως δίνοντας όνομα στο Λάζαρο, φανερώνει ότι είναι πλάι στους περιφρονημένους και αδικημένους επί γης πτωχούς Λάζαρους (Παπαθανασίου, 2006).

Ιδιαίτερα αυτός που στερεί την εργασία του άλλου, είτε άμεσα είτε έμμεσα, παράγει αδικία και προκαλεί την κραυγή του αποστερημένου μισθού προς τον ουρανό. Πλείστες οι σχετικές αναφορές στην Παλαιά και την Καινή Διαθήκη, όπου η αποστέρηση της τροφής του άλλου (όπως συμβαίνει στην περίπτωση της ακούσιας ανεργίας) και η εκμετάλλευσή του λογίζεται ως αμαρτία θανάσιμη, ενώ η αποστέρηση του εργατικού μισθού, ισοδυναμεί με επαίσχυντη πράξη βαρύτερη και από φόνο.

Ο τρόπος ζωής του μοναχού που ορά την εργασία ως διακονία και έμπρακτη έκφραση αγάπης για το συνάνθρωπο μπορεί να αποτελέσει αντίβαρο στο άκρως ανταγωνιστικό και αδυσώπητο εργασιακό περιβάλλον στο οποίο καλούμαστε να ενταχθούμε. Μέσα από τα ασκητικά συγγράμματα που ανατρέξαμε, διαπιστώσαμε πέραν των παραπάνω απόψεων, ότι επαναλαμβάνονται συνεχώς τα εξής σημεία:

- Ο σεβασμός κάθε επαγγελματία και κάθε εργασίας είναι βασικής σημασίας για κάθε άνθρωπο και κανένα επάγγελμα δεν είναι υποτιμητικό ή άνευ ωφέλειας. Κάθε επαγγελματική ενασχόληση μπορεί να αποτελέσει εφαλτήριο αγιότητας και ασύγκριτης πνευματικής ωφέλειας.
- Η εργασία είναι πρωτίστως διακονία και ένδειξη αγάπης και ωφέλειας προς το συνάνθρωπο και το κοινωνικό σύνολο.
- Η εργασία για να είναι ευλογημένη από το Θεό και για να είναι παράγοντας πνευματικής ωφέλειας, πρέπει να γίνεται σύμφωνα με το θέλημά Του, να εξαγιαζεται από την ατμόσφαιρα της προσευχής, να μη συντελεί στην ανάπτυξη του πάθους της φιλαργυρίας, να συνδέεται με την ελεημοσύνη και την φιλανθρωπία και γενικά να προσφέρεται προς δόξα Θεού. Η εργασία αποτελεί μια πολυσήμαντη ασχολία του ανθρώπου, όπου Ο Κύριος πρέπει να έχει συνεχή παρουσία και κάθε πράξη μας να διέπεται από μνήμη και φόβο Θεού.
- Ο θεοφόρος άνθρωπος φέρνει το Άγιο Πνεύμα και την αγιότητα σε κάθε εργασία του και με τη θεία συνεργία προοδεύει στην επιστήμη του και το επάγγελμά του και επιτυγχάνει να βρει λύσεις και επινοήσεις σε καθημερινά θέματα.
- Η ταπείνωση αποτελεί σημαντικό κομμάτι της κατά Θεόν άσκησης ενός επαγγέλματος και θα πρέπει να μας ακολουθεί τόσο κατά την επαγγελματική επιλογή όσο και κατά την άσκηση της εργασίας.
- Ο άνθρωπος θα πρέπει να αγωνίζεται

στον επαγγελματικό στίβο, να επιμορφώνεται δια βίου, να αγωνίζεται κάνοντας κάθε τι ανθρώπινο, αλλά είναι υψίστης επίσης σημασίας να εμπιστεύεται τη Θεία Πρόνοια και να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο αμέριμνος.

- Ωστόσο, ακόμα και η εργασία θα πρέπει να κατανοείται στο πλαίσιο ενός μέσου για πνευματική πρόοδο και να μην αποτελεί αυτοσκοπό και μοναδικό αντικείμενο «λατρείας», αποτελώντας μιας νέας μορφής ειδωλολατρία.
- Η συμμετοχή στα Θεία Μυστήρια και τις μεγάλες εορτές και η αποφυγή της εργασίας τις Κυριακές αποτελούν έμπρακτη απόδειξη ότι ο άνθρωπος τιμά τον Θεό και του Αγίου αλλά και όλους τους ανθρώπους και αδελφούς του, εντασσόμενος στο σώμα της Εκκλησίας, δοξολογώντας και ευχαριστώντας για τις θείες δωρεές και ενεργείες. Ο Θεός έδωσε την εντολή της εργασίας και της αργίας μαζί, αξεχώριστα. Η Κυριακή δεν καθορίζεται από ένα φυσικό γεγονός, αλλά από την ίδια τη Δημιουργία. Τήρηση της αργίας της Κυριακής σημαίνει τιμή στην καλή λίαν δημιουργία του Θεού. Το ότι ο Θεός αγιάζει στην Παλαιά Διαθήκη το Σάββατο, σημαίνει ότι η αγιότητα δεν συνδέεται με τον χώρο (ιεροί τόποι κ.λπ.) αλλά με τον χρόνο, δεν συνδέεται με τη φύση αλλά με την ιστορία. Σάββατο σημαίνει αγιότητα, ανάπαυση, χαρά.
- Μια άλλη επίσης συνισταμένη της παραπάνω πρότασης συμβάλλει στην εφαρμογή της μοναστικής οπτικής στη γενικότερη σύγχρονη κοινωνία.

Η έγνοια για την Κυριακή αργία είναι και γενικότερη συμβολή, διότι τονίζει ότι δεν είναι οικονομία και εμπόρευμα τα πάντα. Τονίζει το βασικό ανθρώπινο δικαίωμα όλων των ανθρώπων για ξεκούραση, ανάπαυση και εκμετάλλευση του ελεύθερου χρόνου τους, δεδομένα που επαπειλούνται διαρκώς από μια προσπάθεια «ξεξουμίσματος» του ανθρώπου μέσα από μια χαμηλά αμειβόμενη επταήμερη και υποχρεωτική υπερωριακή εργασία του.

- Δεν υπάρχει εργασία και επάγγελμα, το οποίο να είναι αποκομμένο από το ανθρώπινο περιβάλλον και να αποκλείει την κοινωνία με το συνάνθρωπο είτε σε βάση προσφοράς προς την κοινωνία είτε σε αναφορά με τις ενδοεργασιακές σχέσεις. Η εργασία έχει τη δύναμη να μας απεγκλωβίσει από το «εγώ» μας και να μας φέρει σε «εσύ», αναδεικνύοντάς μας πρόσωπα και άτομα. Έτσι επιτυγχάνεται η ριζική διαφοροποίηση της έννοιας του προσώπου από την έννοια του ατόμου και της ατομικότητας.
- Είναι πολύ σημαντικό να δείχνουμε στην εργασία μας επιμέλεια, φιλομάθεια και να διαπνεόμαστε από πνεύμα αυτοθυσίας και αυταπάργνησης κατά την άσκησή της, ώστε να διακονήσουμε τον συνάνθρωπο με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.
- Είναι ιδιαίτερα επιζήμια η συμπεριφορά αδικίας, ανεντιμότητας, φιλαργυρίας και εκμετάλλευσης του άλλου (υφισταμένου, προϊσταμένου, συναδέλφου, πελάτη) κατά την άσκηση ενός επαγγέλματος.
- Σε περίπτωση ανεργίας θα πρέπει

να επισημάνουμε την ενεργοποίηση και ενασχόληση του ανέργου με καθημερινές δραστηριότητες και την αποφυγή της αδρανοποίησής του, καθώς η αργία και η αδράνεια προκαλεί πολλά σωματικά, ψυχολογικά και πνευματικά δεινά.

- Ζητούμενο είναι το να εμπνεύσει ο μοναχισμός στη σημερινή εποχή έναν άλλον τρόπο εννόησης της οικονομίας και της κοινωνίας, η οποία θα αλλάξει τη μέχρι στιγμής οδυνηρή πορεία της εργασιακής κατάστασης και θα διαμορφώσει νέα δεδομένα στην καθημερινή οικονομική και εργασιακή ζωή. Με αυτό το στόχο, θα πρέπει να αλλάξουμε τον σύγχρονο καταναλωτικό τρόπο ζωής και να στραφούμε σε ένα νέο πρότυπο οικονομικής διαχείρισης βασισμένο στην αυτάρκεια, την εγκράτεια, την άσκηση, την ολιγάρκεια και το σεβασμό στους διαθέσιμους υλικούς πόρους.
- Τονίζεται διαρκώς η ανάγκη για υποστήριξη και ηθική, ψυχολογική και οικονομική ενίσχυση του ανέργου και της οικογένειάς του από όλους μας. Έτσι η αγάπη γίνεται πράξη και η αλληλεγγύη μας με τους πάσχοντες παίρνει χειροπιαστή μορφή.
- Οι μαθητές, οι φοιτητές θα πρέπει να επιλέγουν ένα επάγγελμα με βάση τις εσωτερικές εφέσεις και ικανότητες του ανθρώπου, δηλαδή την κλίση του και τα Θεόθεν δοσμένα τάλαντα, ώστε να είναι ευτυχισμένοι, αλλά και ωφέλιμοι σε όλη τη σταδιοδρομία τους.

Επίλογος

Η εργασία αποτελεί αντικείμενο της σύγχρονης έρευνας και μελέτης, αλλά και η Ορθόδοξη Εκκλησία, εδώ και πολλούς αιώνες έχει αναπτύξει μια αξιοπρόσεκτη θεολογία (στην οποία ιδιαίτερο ρόλο έχει διαδραματίσει ο μοναχισμός και η εμπειρία της άσκησης) για την αξία της εργασίας και τη σημασία της για την πνευματική, συναισθηματική, σωματική και ψυχολογική υγεία και ισορροπία του ατόμου.

Το πόσο ευλογημένη είναι η εργασία, αποδεικνύεται και από τη στέρησή της, όταν το άτομο μένει άνεργο. Πέρα από τις υλικές στερήσεις, οι άνεργοι στη συντριπτική τους πλειονότητα σπρώχνονται στο περιθώριο. Η κοινωνική προσφορά του ατόμου χάνεται, ενώ ακολουθεί και αλλοίωση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους.

Με βάση τις διαπιστώσεις που προέκυψαν από τα ευρήματα της μελέτης μας, προτείνουμε μια διαφορετική πρόταση-τρόπο ζωής όσον αφορά τη σύγχρονη εργασιακή πραγματικότητα. Η συγκεκριμένη πρόταση, δεν είναι κάτι καινοτόμο και ούτε κάτι ουτοπικό. Ο Ορθόδοξος μοναχισμός εφαρμόζει αυτήν τη διδασκαλία εδώ και αιώνες και έχει εντάξει στην καθημερινή του πράξη τις ωφέλειές της. Εμείς σιγά σιγά ξαναανακαλύπτουμε αρκετές πλευρές της, εξαναγκασμένοι συχνά από τις οικονομικές συγκυρίες, και την επαναφέρουμε στο προσκήνιο για να προσαρμοστούμε στη σύγχρονη εργασιακή πραγματικότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Brenner, M. H. (1977). Personal stability and economic security, *Social Policy*, 8, 2-5.
- Ware, K., Επίσκοπος Διοκλείας, (2012). *Τα αίτια της οικονομικής κρίσης*. Ανακτημένο στις 7/11/2012 από www.agioritikovima.gr.
- Γιαννακούρου, Σ. (2006). Χρόνος εργασίας και άτυπες μορφές απασχόλησης: νομικά ζητήματα. *Επιθεώρησης Εργατικού Δικαίου*, 65, 1265-1283.
- Ιερόθεος, Μητροπολίτης Ναυπάκτου και Αγίου Βλασίου (2016). *Το μήνυμα του μοναχισμού στον σύγχρονο κόσμο*. Ανακτημένο στις 7/11/2016 από <http://www.alopsis.gr/modules.php?name=News&file=article&sid=1526>.
- Κατσανέβας, Θ. (2016). *Η Μετεξέλιξη των Επαγγελματιών και το Μέλλον της Εργασίας*. Ανακτημένο στις 1/7/2016 από HYPERLINK "<http://www.unipi.gr/katsanevas/arthra/scientific%20articles/90.doc>"www.unipi.gr/katsanevas/arthra/scientific%20articles/90.doc.
- Κουκιάδης, Ι. (2011). *Εργατικό δίκαιο-ατομικές εργασιακές σχέσεις και το δίκαιο της ευελιξίας*, Αθήνα, Σιδέρης.
- Μωυσής Αγιορείτης (2003). *Άγιον Όρος και κόσμος, Άγιον Όρος, Αρμός*.
- Παπαθανασίου, Θ. Ν. (2006). Καλύτερα παρέα με γύπες, στο Τραϊού Ελευθ. (Επιμ.), *7 Θανάσιμα αμαρτήματα. Η απληστία*, Αθήνα, 7 Ημέρες Καθημερινής σσ. 6-8.
- Σαράντος, Σ. (2012). *Η εν Χριστώ πνευματική ζωή ως βασική προϋπόθεση υπέρβασης της κρίσεως*. Ανακτημένο στις 7/11/2012 από www.orthros.eu.
- Στογιάννος, Β. Π. (χ.χ.). *Η Εκκλησία στην ιστορία και στο παρόν*, Θεσ/νίκη, Πουρναρά.
- Φυτράκης, Α. (1950). *Οι μοναχοί ως κοινωνικοί διδάσκαλοι και εργάται*, Αθήνα, Αποστολική Διακονία.
- Ψαρούς, Α. (2013). *Η Μετάβαση στο Μεταφορντισμό. Τάσεις Και Χαρακτηριστικά της Νέας Μεταβιομηχανικής Κοινωνίας*. Ανακτημένο στις 31/6/2013 από courses.arch.ntua.gr/fsr/109756/ARURO%20CARRA%20Aik.doc.

*Μαρία Τσούτσουβα**

**ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ:
ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΘΕΤΙΚΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ
ΣΕ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ**

Τις τελευταίες δεκαετίες αυξάνεται σταθερά το ερευνητικό ενδιαφέρον αναφορικά με τα θετικά συναισθήματα και τα θετικά χαρακτηριστικά του ατόμου. Στο πλαίσιο του ρόλου της Λογοτεχνίας ως μέσου συμβουλευτικής και προαγωγής της συναισθηματικής και ψυχικής ανάπτυξης των παιδιών, διερευνώνται οι αναπαραστάσεις των θετικών συναισθημάτων στα λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά, καθώς και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την αναπαράσταση αυτή. Επίσης, προτείνονται δραστηριότητες για την ανάδειξη των θετικών συναισθημάτων που «βιώνουν» οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες και τη γόνιμη αλληλεπίδραση των παιδιών με αυτά.

Λέξεις-κλειδιά: Θετικά Συναισθήματα, Λογοτεχνία για Παιδιά, Λογοτεχνικοί Χαρακτήρες.

**LITERATURE AND COUNSELLING:
REPRESENTATIONS OF POSITIVE EMOTIONS
IN CHILDREN'S LITERATURE**

During the last decades there is an increasing interest regarding positive emotions. As Literature has a significant role in children's emotional and mental development, we are going to study the ways and techniques in which the positive emotions are represented in children's literature. Also, there are suggested activities in order to help children to emphasize and interact with the positive emotions "felt" by the literary characters.

Key words: Positive Emotions, Children's Literature, Literary Characters.

Εισαγωγή

Τα συναισθήματα είναι πολυσύνθετες και αντιδραστικές ως προς διάφορα ερεθίσματα τάσεις που εκδηλώνονται για μικρά χρονικά διαστήματα: αρχικά

ένα γεγονός-ερεθίσμα προσλαμβάνεται συνειδητά ή ασυνείδητα από το άτομο και ερμηνεύεται υποκειμενικά, προκαλώντας μια σειρά αντιδράσεων σε ποικίλα επίπεδα: γνωστικό, σωματικό, ψυχολογικό, συμπεριφορές (Fredrickson, 2001).

* Η Μ. Τ. είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ 70, Δρ Π.Τ.Δ.Ε του Ε.Κ.Π.Α., Σ.Ε.Ε. στο 3ο Π.Ε.Κ.Ε.Σ Αττικής. Επικοινωνία: maritsva@hotmail.com

Όπως επισημαίνεται από τη Fredrickson (1998, 2001) στο πλαίσιο των μελετών της για τη Θετική Ψυχολογία και τα Θετικά Συναισθήματα, η βίωση των τελευταίων επιφέρει ποικίλες ευεργετικές συνέπειες για το άτομο με κυριότερες αυτές της διεύρυνσης του ρεπερτορίου σκέψεων και δράσεων και του χτισίματος ισχυρών διαχρονικών φυσικών, κοινωνικών, συναισθηματικών και ψυχολογικών πόρων. Η βίωση ενός θετικού συναισθήματος και ο εμπλουτισμός των πόρων του ατόμου τροφοδοτεί και άλλα θετικά συναισθήματα τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν σε νέα διεύρυνση, σχηματίζοντας έτσι ένα είδος αέναα ανεπισσώμενης σπείρας που συντελεί στην οχύρωση της ψυχικής υγείας του ατόμου και στην ωρίμανσή του με ιδανικό τρόπο.

Βασισόμενη και στη θεώρηση του Ekman (1992) αναφορικά με τις οικογένειες συναισθημάτων, η Fredrickson (2009, 2013) εστιάζει σε δέκα θετικά συναισθήματα τα οποία συμβάλλουν ουσιαστικά στην ανάπτυξη και διατήρηση της θετικότητας και βιώνονται με τη μεγαλύτερη συχνότητα: χαρά (joy), ευγνωμοσύνη (gratitude), γαλήνη (serenity), ενδιαφέρον (interest), ελπίδα (hope), υπερηφάνεια (pride), διασκέδαση (amusement), έμπνευση (inspiration), δέος (awe) και, τέλος, αγάπη (love).

Με δεδομένο ότι τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν να διερευνούν, να κατανοούν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, ξεπερνώντας το απλό σύστημα επικοινωνίας μέσω εκφράσεων ή τόνου φωνής, το σχολείο μπορεί να γίνει το κατεξοχήν περιβάλλον παροχής κατάλληλων ευκαιριών και δυνατοτήτων

ανάπτυξης των θετικών συναισθημάτων, καθώς η σχέση δασκάλου μαθητή έχει όλα τα χαρακτηριστικά μιας συμβουλευτικής σχέσης (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011· Rogers, 1961).

Ο ρόλος και η συμβολή της Λογοτεχνίας

Η λογοτεχνική ανάγνωση είναι συνυφασμένη με την έννοια της αισθητικής απόλαυσης και συνδέεται με τη βίωση θετικών συναισθημάτων, όπως η χαρά, η ικανοποίηση, το ενδιαφέρον ακόμη και το δέος (Barthes, 1973). Όμως και στο ίδιο το λογοτεχνικό έργο αναπαρίστανται ποικίλα συναισθήματα, θετικά και αρνητικά, τα οποία βιώνουν οι χαρακτήρες.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ως αναγνώστες κινούνται σε έναν φανταστικό κόσμο με έναν τρόπο σκέψης που κυριαρχεί ο ανιμισμός, ο εγωκεντρισμός και το μαγικό στοιχείο, ενώ τα παιδιά σχολικής ηλικίας ως αναγνώστες διακρίνονται για την ισχυρή τάση ταύτισης με τον λογοτεχνικό χαρακτήρα που πρωταγωνιστεί και τη συγκροτημένη και οργανωμένη σύλληψη της μυθοπλαστικής πραγματικότητας (Appleyard, 1991). Η ευκολία ταύτισής τους με τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες εκφράζει ακριβώς την ανάγκη να διαχειριστούν ανάλογες καταστάσεις και συναισθήματα με αυτά που περιγράφονται στο λογοτεχνικό κείμενο. Επομένως, η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού έργου μπορεί, πέρα από την αισθητική απόλαυση και τα θετικά συναισθήματα που βιώνει ο αναγνώστης από την ίδια την αναγνωστική διαδικασία, να λειτουργήσει ως ευκαιρία για

να έρθει σε επαφή με τα θετικά συναισθήματα που βιώνουν οι χαρακτήρες, να αναγνωρίσει σε αυτά συναισθήματα που και ο ίδιος βιώνει, να εξερευνήσει πτυχές τους που δεν γνώριζε, να διαπιστώσει τα οφέλη τους, αρχικά στη ζωή των μυθοπλαστικών χαρακτήρων και μετέπειτα και στη δική του.

Η λογοτεχνική ανάγνωση υπό αυτό το πρίσμα είναι συνδεδεμένη και με την έννοια της Βιβλιοθεραπείας η οποία στοχεύει στην ενδυνάμωση της ανθρωπίνης προσωπικότητας ή στην επίλυση ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων μέσω της ανάγνωσης βιβλίων (Ανδρουτσοπούλου, 1994).

Αναπαραστάσεις των θετικών συναισθημάτων στα βιβλία για παιδιά

Μια πρώτη έρευνα στο εκδοτικό τοπίο της χώρας δείχνει ότι κυκλοφορεί σημαντικός αριθμός βιβλίων, ελληνικών και μεταφρασμένων, για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας που αναφέρονται στα συναισθήματα. Πρόκειται για βιβλία γνώσεων, για εικονογραφημένες μικρές ιστορίες, ενώ και σε όλα τα μυθιστορήματα υπάρχουν αναφορές και αναπαραστάσεις των συναισθημάτων που βιώνουν οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες. Βέβαια, φαίνεται να υπερτερούν ποσοτικά βιβλία που εστιάζουν στα αρνητικά συναισθήματα, κυρίως στο φόβο, στο θυμό και στη ζήλια, προφανώς γιατί, όπως και στον κλάδο της Ψυχολογίας, κυριαρχεί η αντίληψη ότι η διαχείρισή τους από το παιδί-αναγνώστη αποτελεί προτεραιότητα.

Τα περισσότερα βιβλία γνώσεων επικεντρώνονται σε μια γενική και κυρίαρχη ιδέα ή έννοια (concept books) την οποία συνήθως φέρουν και ως τίτλο. Αρκετά έχουν ως θεματικό πυρήνα ποικιλία συναισθημάτων, άλλα εστιάζουν σε ένα και ορισμένα προβαίνουν σε ποικίλους συνδυασμούς, όπως *Ο Νικηφόρος ανακαλύπτει τα συναισθήματα. Με οδηγό τα κυκλαδικά ειδώλια* (Γερούλάνου, 2014). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα βιβλία γνώσεων ανάλογα με την τεχνική τους ταξινομούνται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: στα καθαρά βιβλία γνώσεων και σε εκείνα που παρέχουν γνώσεις μέσω μυθοπλασίας (Καρπόζηλου, 1994). Η τελευταία κατηγορία περιλαμβάνει τα λογοτεχνικά βιβλία γνώσεων, ένα υβριδικό είδος που συνδυάζει τη λογοτεχνική αφήγηση με τις γνώσεις τις οποίες εγκιβωτίζει στη μυθοπλασία (Παπαδάτος, 2014).

Στην παρούσα μελέτη επικεντρωνόμαστε στην εξέταση των αναπαραστάσεων των θετικών συναισθημάτων σε λογοτεχνικά βιβλία, ελληνικά και μεταφρασμένα, για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας που κυκλοφόρησαν στην Ελλάδα από την εκδοτική χρονιά 1996 έως και το πρώτο εξάμηνο του 2019, και ανήκουν είτε στο είδος της εικονογραφημένης μικρής ιστορίας, είτε του μυθιστορήματος, καθώς σε αυτά τα είδη δίνεται η δυνατότητα οι χαρακτήρες να αναπτυχθούν, να έχουν αρκετά χαρακτηριστικά γνωρίσματα και να αναπαρασταθεί η συνείδησή τους.

Αναπαραστάσεις της χαράς

Ο όρος χαρά εναλλάσσεται και με τον

όρο ευτυχία (happiness) (Lazarus, 1991). Το άτομο αισθάνεται χαρά σε καταστάσεις ασφάλειας και οικειότητας, όπως και όταν καταφέρνει να εκπληρώσει έναν στόχο του (Izard, 1977).

Η χαρά και η ευτυχία αποτελούν ευδιάκριτα συναισθήματα που βιώνονται με μεγάλη συχνότητα από τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες-παιδιά, ενώ από τους ενήλικες χαρακτήρες η βίωση και έκφρασή τους παρουσιάζεται σε πιο περιορισμένο βαθμό.

Σε κείμενα με ομοδιηγητικό αφηγητή, δηλαδή έναν αφηγητή που μετέχει ο ίδιος στην ιστορία που αφηγείται (Genette, 2007), και ειδικά όταν είναι παιδί που αφηγείται την ιστορία του, παρατηρείται πληθώρα δηλώσεων ότι αισθάνεται χαρούμενος, κυρίως σε περιπτώσεις επίτευξης στόχων, απρόσμενων θετικών εξελίξεων ή θετικών εκβάσεων. Αντίθετα, όταν ο ομοδιηγητικός αφηγητής κάνει αναδρομική αφήγηση, έχει δηλαδή ενηλικιωθεί και αφηγείται εκ των υστέρων τα παιδικά του χρόνια, τότε είναι πιο περιορισμένες οι περιστάσεις που δηλώνεται η βίωση χαράς και ευτυχίας. Κάτι ανάλογο παρατηρείται και με τους ενήλικες χαρακτήρες οι οποίοι βιώνουν λιγότερο συχνά τη χαρά συγκριτικά με τους χαρακτήρες παιδιά. Επίσης, στις αφηγήσεις με ετεροδιηγητικό αφηγητή, δηλαδή αφηγητή που δε μετέχει στην ιστορία που αφηγείται (Genette, 2007), οι αναπαραστάσεις χαράς και ευτυχίας είναι αισθητά μειωμένες. Φαίνεται, λοιπόν, να ακολουθείται η στερεοτυπική αντίληψη σύνδεσης της χαράς με τη φύση των παιδιών και ηλικιακές παραμέτρους.

Αποτελεί, επίσης, συγγραφική επι-

λογή που συνάδει με τον παραδοσιακά διδακτικό χαρακτήρα της λογοτεχνίας για παιδιά, το συναίσθημα της χαράς και της ευτυχίας να συνδέεται με ανθρωπιστικές αξίες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα το βιβλίο *Ο Καρλ, ο Φριτς και το αυγό της ευτυχίας* (Παπαθεοδώρου, 2016) στο οποίο η ευτυχία συνδέεται με την προσφορά στους άλλους. Βέβαια, το συναίσθημα της χαράς συνδέεται και με τη γενικότερη θετική στάση του ατόμου απέναντι στη ζωή, στοιχείο που αποτελεί κεντρικό πυρήνα πολλών βιβλίων, όπως *Το κρυφό της Χαράς* (Καβαδά, 2014), *Ευτυχία είναι ένα καρπούζι πάνω στο κεφάλι σου* (Dreis, 2019), ενώ συχνά προβάλλεται η βίωση της χαράς με απλά, καθημερινά πράγματα, όπως στο βιβλίο *Εδώ κρύβεται η χαρά* (Edwards, 2018).

Αναπαραστάσεις της ευγνωμοσύνης

Η ευγνωμοσύνη ορίζεται ως αποτέλεσμα γνωστικής διεργασίας η οποία επιτελείται σε δύο στάδια: την αναγνώριση από το άτομο του θετικού αποτελέσματος και την αναγνώριση ότι το αποτέλεσμα αυτό οφείλεται και σε μια εξωτερική πηγή (Weiner, 1985).

Το συνηθέστερο μοτίβο βίωσης και έκφρασης τους συναισθήματος της ευγνωμοσύνης συναντάται στα παραμύθια. Ο ευεργετημένος, συνήθως κάποιο ζώο που του χαρίζεται η ζωή, μετατρέπεται σε βοηθό του πρωταγωνιστή ή σε δωρητή ενός μαγικού μέσου το οποίο ο πρωταγωνιστής θα χρησιμοποιήσει για να πετύχει το στόχο του.

Η ευγνωμοσύνη στα μυθιστορήματα βιώνεται συχνά από χαρακτήρες παιδιά, κυρίως όταν τους δωρίζεται κάτι

σημαντικό. Επίσης, το συναίσθημα της ευγνωμοσύνης συνδέεται με την αναγνώριση των αγώνων και των προσπαθειών των μεγαλύτερων ή των προγόνων. Στις περιπτώσεις αυτές όμως, ειδικά στα κείμενα που ο ίδιος ο πρωταγωνιστής-παιδί αφηγείται την ιστορία του, διαπιστώνεται μια αποστασιοποίηση και η βίωση του συναισθήματος παραμένει μάλλον επιφανειακή. Αντίθετα, η ευγνωμοσύνη με την έννοια της ουσιαστικής αναγνώρισης του θετικού, της απόλαυσής του και της παραδοχής ότι ένα μέρος του οφείλεται σε άλλους βιώνεται και εκφράζεται από χαρακτήρες ενήλικες, κυρίως παππούδες και γιαγιάδες κατά τη διάρκεια συζητήσεων με τα εγγόνια τους και αναδρομών στη ζωή τους.

Αναπαραστάσεις της γαλήνης

Η γαλήνη (serenity), όπως και το σχετικό με αυτή συναίσθημα της ικανοποίησης (contentment), βιώνεται σε καταστάσεις κατά τις οποίες το άτομο αισθάνεται ασφάλεια, βεβαιότητα και δεν χρειάζεται να καταβάλλει επιπλέον προσπάθεια για κάποιο σκοπό (Ellsworth & Smith, 1988). Η Fredrickson (1998) διαχωρίζει τη γαλήνη από την απλή ικανοποίηση (satisfaction) ή την ευχαρίστηση - ηδονή (pleasure) που αισθάνεται κανείς μετά από την ικανοποίηση μιας σωματικής ανάγκης.

Η γαλήνη βιώνεται κατά κύριο λόγο από ενήλικες χαρακτήρες του ευρύτερου οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού-πρωταγωνιστή, ενώ ο μικρός πρωταγωνιστής, όταν βιώνει αυτό το συναίσθημα, κατά κύριο λόγο βρίσκεται μαζί τους. Η τεχνική με την

οποία αναπαρίσταται συνήθως το συναίσθημα της γαλήνης είναι με περιγραφή ετεροδιηγητικού αφηγητή, ή ενήλικα ομοδιηγητικού αφηγητή.

Αναπαραστάσεις του ενδιαφέροντος

Το ενδιαφέρον (interest) εμφανίζεται σε συνθήκες κάτω από τις οποίες το άτομο αισθάνεται ασφαλές και για τις οποίες θεωρεί ότι του παρέχουν κάτι καινούριο (Izard, 1977) ή του δημιουργούν μια αίσθηση μυστηρίου (Kaplan, 1992).

Αποτελεί βασικό στοιχείο πλοκής, καθώς χρησιμοποιείται ως έναυσμα για την κινητοποίηση και δράση του πρωταγωνιστή. Ανεξάρτητα από το θεματικό πυρήνα του βιβλίου και προκειμένου αυτός να αναπτυχθεί, ο συγγραφέας κατασκευάζει τέτοιες μυθοπλαστικές συνθήκες, ώστε να δημιουργηθεί στον πρωταγωνιστή ένα ανάλογο ενδιαφέρον το οποίο τον ωθεί να αποκτήσει περισσότερη γνώση και επαφή με το αντικείμενο του ενδιαφέροντός του. Ειδικότερα στα περιπετειώδη μυθιστορήματα και στα μυθιστορήματα αστυνομικής πλοκής, το ενδιαφέρον προκαλείται από την αίσθηση μυστηρίου που υπάρχει ή από κάποια γνωστική ασυμφωνία που παρατηρεί ο πρωταγωνιστής και κινητοποιείται το ενδιαφέρον του απαιτώντας την προσοχή του και την καταβολή προσπάθειας, ώστε να οδηγηθεί σε ασφαλή συμπεράσματα και λύσεις.

Το συναίσθημα του ενδιαφέροντος συνδέεται και με τις διδακτικές καταβολές της λογοτεχνίας για παιδιά, καθώς οι συγγραφείς θέλοντας να ευαισθητοποιήσουν και να ενημερώσουν τα παιδιά για διάφορα θέματα, χρησιμοποιούν

ως μέσο το ανάλογο ενδιαφέρον του πρωταγωνιστή.

Τέλος, αρκετά σύγχρονα λογοτεχνικά βιβλία πραγματεύονται τη γενικότερη έλλειψη ενδιαφερόντων και το συναίσθημα πλήξης που βιώνουν πολλά παιδιά. Στα έργα αυτά παρουσιάζονται στους αναγνώστες, πάντα μέσω των λογοτεχνικών χαρακτήρων, στοιχεία που μπορούν να εγείρουν το ενδιαφέρον, όπως για παράδειγμα στο βιβλίο *Μια μεγάλη μέρα του τίποτα* (Ale magna, 2016) στο οποίο ο πρωταγωνιστής από ένα τυχαίο γεγονός βιώνει το ενδιαφέρον στην ανακάλυψη της φύσης και στην περαιτέρω ενασχόλησή του με αυτή.

Αναπαραστάσεις της ελπίδας

Η ελπίδα ορίζεται ως ένα γνωστικό σύνολο το οποίο σχετίζεται με την κινητοποίηση για την επίτευξη ενός στόχου και αποτελείται από δύο συστατικά: την υποκειμενική αντίληψη της επιτυχίας σε σχέση με την επίτευξη ενός στόχου, πρόκειται δηλαδή για την αίσθηση του ατόμου ότι μπορεί να ενεργήσει αποτελεσματικά και να επιτύχει το στόχο του, και την υποκειμενική αντίληψη της ικανότητας του ατόμου να παράγει τα κατάλληλα μέσα ώστε να υλοποιήσει τους στόχους του (Snyder, Irving & Anderson, 1991).

Αποτελεί, όπως και η αγάπη και η χαρά, βασικό συναίσθημα που συναντάται στη λογοτεχνία για παιδιά, ακόμη και ως τίτλος βιβλίων: *Καλημέρα, Ελπίδα* (Βαρελλά, 2003), *Το “γιατί” των παιδιών φέρνει την ελπίδα* (Ηλιόπουλος, 2012), *Με λένε Ελπίδα* (Σκορδυλά-Κακατσάκη, 2009). Βιώνεται με μεγάλη συχνότητα

από χαρακτήρες-παιδιά τα οποία διακατέχονται από το αίσθημα ότι μπορούν να ενεργήσουν αποτελεσματικά και να επιτύχουν τους στόχους τους, εν αντιθέσει με τους ενήλικες δευτερεύοντες χαρακτήρες οι οποίοι φαίνεται να το βιώνουν σπανιότερα. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε έργα που αναφέρονται στη μετανάστευση ή στο προσφυγικό ζήτημα οι ενήλικες χαρακτήρες συχνά παρουσιάζονται απελπισμένοι, ενώ οι πρωταγωνιστές-παιδιά βιώνουν σταθερά την ελπίδα για μια καλύτερη ζωή και αίσιο τέλος της περιπέτειάς τους. Αλλά και γενικότερα σε βιβλία με θέμα τη διαφορετικότητα, η ελπίδα ότι τα προβλήματα θα ξεπεραστούν δεν εγκαταλείπει τον «διαφορετικό» μικρό πρωταγωνιστή και, συνήθως, η στάση και οι προσπάθειές του επιφέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Αναπαραστάσεις της υπερηφάνειας

Η υπερηφάνεια ορίζεται αφενός ως συναίσθημα αυτογνωσίας σχετικά με το ίδιο το άτομο και αφετέρου ως κοινωνικό συναίσθημα που αναδύεται στις σχέσεις του ατόμου με τους άλλους, αντανακλώντας την αξιολόγηση του εαυτού σε σχέση με αυτούς (Williams & DeSteno, 2009). Αποτελεί, δηλαδή, συναίσθημα με διττή εστίαση, τόσο στον εαυτό όσο και στους άλλους, καθώς συνδέεται με το αίσθημα επίτευξης στόχων με κοινωνική αποδοχή και αξία.

Για αυτόν ακριβώς το λόγο και η παρουσία του στα λογοτεχνικά έργα για παιδιά είναι ιδιαίτερα έντονη. Αναδύεται εδώ η ιδεολογία του υπονοούμενου συγγραφέα και ο διδακτικός χαρακτήρας

της λογοτεχνίας για παιδιά ο οποίος, αν και πλέον έμμεσος, υπαγορεύει την αναπαράσταση πράξεων με κοινωνική αποδοχή και αξία οι οποίες δημιουργούν με τη σειρά τους συναισθήματα υπερηφάνειας τόσο στο ίδιο το υποκείμενο που προέβη στα επιτεύγματα αυτά, όσο και στο οικογενειακό ή φιλικό του περιβάλλον. Οι χαρακτήρες παιδιά, λοιπόν, βιώνουν υπερηφάνεια όταν επιτυγχάνουν τους στόχους τους οι οποίοι είναι συνδεδεμένοι με κοινωνικές αξίες ή με την προσωπική τους ανέλιξη, ενώ παράλληλα και οι δευτερεύοντες ενήλικοι χαρακτήρες βιώνουν κι αυτοί συναισθήματα υπερηφάνειας για τη στάση και τις ενέργειες του παιδιού. Η βίωση του συναισθήματος της υπερηφάνειας, εκτός από την ψυχική ευεξία που δημιουργεί, αποτελεί και εφάλτηριο για τη συνέχιση των προσπαθειών. Συχνά, επίσης, οι πρωταγωνιστές-παιδιά νιώθουν υπερηφάνεια και για άλλα άτομα με τα οποία συνδέονται, τους γονείς, δασκάλους ή φίλους τους.

Αναπαραστάσεις της διασκέδασης

Η διασκέδαση έχει οριστεί αρχετυπικά ως το συναίσθημα που βιώνεται σε καταστάσεις ανταπόκρισης σε ευκαιρίες για παιχνίδι (Panksepp, 1998) και, ουσιαστικά, αποτελεί τη βίωση αντιληπτικής μετατόπισης από τη χρήση μιας γνωστικής δομής σε μια άλλη προκειμένου να επιτευχθεί ένας στόχος (Latta, 1999).

Στην πλειοψηφία των λογοτεχνικών βιβλίων για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας το συναίσθημα της διασκέδασης είναι συνυφασμένο με το παιχνίδι και μάλιστα το συνεργατικό-

κοινωνικό ή ομαδικό που προάγει τις διαπροσωπικές σχέσεις. Το ψηφιακό παιχνίδι, παρό το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια κυριαρχεί, δεν προβάλλεται στα λογοτεχνικά κείμενα ως αίτιο βίωσης του συναισθήματος της διασκέδασης, κι αυτό φαίνεται να αποτελεί σαφή συγγραφική επιλογή.

Συναισθήματα διασκέδασης βιώνουν οι μυθοπλαστικοί χαρακτήρες και κατά τη διάρκεια λογοτεχνικών αναγνώσεων. Και πάλι είναι χαρακτηριστική η προσπάθεια προαγωγής της φιλαναγνωσίας. Ακόμη και σε βιβλία που ο τίτλος προδιαθέτει για το αντίθετο, όπως το *Μισώ το διάβασμα* (Μάρσαλ, 2001), ο πρωταγωνιστής-παιδί αλλάζει στάση, καθώς η αλληλεπίδραση με τα λογοτεχνικά βιβλία τού δημιουργεί έντονα συναισθήματα διασκέδασης και ενδιαφέροντος.

Αναπαραστάσεις της έμπνευσης

Η έμπνευση βιώνεται όταν το άτομο με οποιονδήποτε τρόπο αποτελεί μέρος της ανθρώπινης τελειότητας και υπεροχής, όταν βλέπει κάποιον άλλο να επιτυγχάνει ή να δημιουργεί κάτι σε ένα μη παράλληλο επίπεδο (Fredrickson, 2013). Πηγάζει από το κίνητρο για προσωπική ανάπτυξη ωθώντας το άτομο στην υπέρβαση του εαυτού του και στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων του στον υπέρτατο βαθμό (Algoe & Haidt, 2009).

Η έμπνευση ως συναίσθημα που βιώνει ο λογοτεχνικός χαρακτήρας αναπαρίσταται σε μεγάλο βαθμό στις μυθιστορηματικές βιογραφίες. Επιστήμονες και καλλιτέχνες παρακολουθώντας τις δημιουργίες και τα επιτεύγματα άλλων εμπνέονται και υπερβαίνοντας τα μέχρι

τότε όριά τους προβαίνουν σε ανακαλύψεις, εφευρέσεις και δημιουργίες. Επίσης, σε περιπετειώδη μυθιστορήματα ο πρωταγωνιστή εμπνέεται και οδηγείται στη λύση του μυστηρίου ή στην αίσια έκβαση της περιπέτειάς του, ενώ σε βιβλία με στοιχεία αυτοαναφορικότητας η έμπνευση αποτελεί βασικό συναίσθημα που βιώνεται από τον χαρακτήρα, ενήλικα ή παιδί, που ασχολείται με τη συγγραφή.

Αναπαράστάσεις του δέους

Ορίζεται ως το συναίσθημα που βιώνεται κατά τη διάρκεια ταχύτατων προσπαθειών γνωστικής διευθέτησης (Keltner & Haidt, 2003) και, όπως επισημαίνει η Fredrickson (2009), δημιουργείται κατά την εμπειρία του απόμου με φυσικά φαινόμενα, εξαιρετικά δημιουργήματα της τέχνης, ή εντυπωσιακά επιτεύγματα.

Η αναπαράσταση του συναισθήματος του δέους στη μυθοπλασία για παιδιά συναντάται σε εμπειρίες των λογοτεχνικών χαρακτήρων ανάλογες με όσες αναφέρει η Fredrickson. Βέβαια, η πλειοψηφία των αναπαράστασεων συνδέεται με την εμπειρία φυσικών φαινομένων με συχνότερο μοτίβο τη βίωση δέους μπροστά την ομορφιά της φύσης.

Αναπαράστάσεις της αγάπης

Η αγάπη αποτελεί μείγμα ποικίλων θετικών συναισθημάτων. Αν και διακρίνονται διαφορετικά είδη αγάπης, καθώς μια σχέση αγάπης μπορεί να περιλαμβάνει τη σχέση ερωτικών συντρόφων, τη σχέση γονιού και παιδιού, τη φιλική σχέση, τη σχέση δασκάλου μαθητή, τους

συναισθηματικούς δεσμούς των μελών μιας ομάδας ή συναδέλφων σε χώρο εργασίας, κοινό στοιχείο σε όλες τις μορφές της είναι η βίωση του συναισθήματος για συγκεκριμένο πρόσωπο και η ένταξη του συναισθήματος στο πλαίσιο της σχέσης (Oatley & Jenkins, 1996).

Η αγάπη αποτελεί κεντρικό θέμα πλείστων λογοτεχνικών βιβλίων για παιδιά, ενώ ως δευτερεύον αναφύεται σε όλα. Η έντονη παρουσία του συναισθήματος της αγάπης και η σπουδαιότητά του δηλώνεται ήδη από τους τίτλους των βιβλίων, όπως τα *Θα σ' αγαπώ ό,τι κι αν γίνει* (Gliori, 1999) *Μάντεψε πόσο σ' αγαπώ* (McBratney, 1996), *Πού πάει η αγάπη όταν χάνεται;* (Κοντολέων, 2014), *Αγάπη μου* (Desbordes, 2016).

Το συναίσθημα της αγάπης βιώνεται από ενήλικες και ανήλικους χαρακτήρες, πρωταγωνιστές και δευτερεύοντες, με έμφαση στα πολλαπλά οφέλη τόσο για αυτόν που το βιώνει όσο και για αυτόν που το δέχεται. Η μορφή της γονεϊκής αγάπης ή της αγάπης μεταξύ των μελών της ευρύτερης οικογένειας κυριαρχεί στα αναγνώσματα για παιδιά. Ιδιαίτερα σημαντική θέση κατέχει και η μορφή της αγάπης μεταξύ των συνομήλικων παιδιών αναδεικνύοντας ουσιαστικά τη φιλία και τους συναισθηματικούς δεσμούς των μελών μιας ομάδας. Πολύ συχνά, επίσης, αναπαρίσταται και το συναίσθημα της αγάπης ως κυρίαρχο της σχέσης δασκάλου μαθητή.

Στα λογοτεχνικά έργα για παιδιά που διαπραγματεύονται ζητήματα ετερότητας ένα από τα βασικά στοιχεία επίτευξης της αποδοχής του διαφορετικού είναι η βίωση συναισθημάτων αγάπης των μελών της κυρίαρχης ομάδας προς αυτόν και

η ανταπόδοσή τους. Για παράδειγμα, η διαφορετικότητα του αλόγου και της λεύκας υπερβαίνεται με την αγάπη στο βιβλίο *Η παράξενη αγάπη του αλόγου και της λεύκας* (Μπουλώτης, 1997), ενώ στο *Δώσε την αγάπη* (Βαρελλά, 2004) το ομώνυμο τραγουδάκι που λέει ο χαρακτήρας-μετανάστης σηματοδοτεί την αρχή της αποδοχής του από τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας.

Ακόμη και την αγάπη με τη μορφή του πλατωνικού έρωτα και του ενδιαφέροντος για το άλλο φύλο μπορεί να βιώσει ο πρωταγωνιστής-παιδί, όπως στο βιβλίο *Τη μέρα που μεταμορφώθηκα σε πουλί* (Chabbert, 2017). Όταν το βιβλίο απευθύνεται σε αναγνώστες σχολικής ηλικίας, η αγάπη με τη μορφή του ερωτικού ενδιαφέροντος κατατάσσεται σημαντικότερη θέση για να αναδειχθεί σε κεντρικό θέμα στα λογοτεχνικά έργα για εφήβους και νέους. Και βέβαια θα πρέπει να σημειωθεί η ισχυρή παρουσία της αγάπης με τη μορφή του έρωτα ανάμεσα σε ενήλικες χαρακτήρες των βιβλίων, είτε αυτοί είναι δευτερεύοντες, όπως πολύ συχνά γίνεται με τις αναδρομές στη γνωριμία και τον έρωτα των γονιών των παιδιών, είτε είναι πρωταγωνιστές, όπως για παράδειγμα στο βιβλίο *Ο μεγάλος έρωτας του βιβλιοθηκάρη* (Μπριζού-Πελέν, 2000). Τέλος, συνηθισμένος αποδέκτης της αγάπης στα λογοτεχνικά έργα για παιδιά είναι και τα κατοικίδια ζώα.

Αναφορικά με τις τεχνικές αναπαράστασης του συναισθήματος της αγάπης κυριαρχεί η ανάδειξη του μέσα από τα λόγια, τις πράξεις, τις σκέψεις και τη συνείδηση του χαρακτήρα, ή και από δηλώσεις-σχόλια του αφηγητή.

Συμπεράσματα – Διδακτικές Προτάσεις

Η αγάπη, η χαρά, η ελπίδα, το ενδιαφέρον αποτελούν θετικά συναισθήματα τα οποία οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες βιώνουν με μεγάλη συχνότητα, γεγονός που επηρεάζει θετικά τη ζωή τους, τη διαμόρφωση της κοσμοθεωρίας τους και την εξέλιξή τους. Επομένως, εμβάθυνοντας στους χαρακτήρες μπορούμε να αναδείξουμε τα θετικά συναισθήματα που νιώθουν, πώς αυτά δημιουργούνται και, κυρίως, τις επιδράσεις τους στην ευεξία και στην προσωπική τους ανάπτυξη.

Αναφορικά με την αναπαράσταση των συναισθημάτων χρησιμοποιούνται και οι τρεις τεχνικές παρουσίασης της συνείδησης των χαρακτήρων, έτσι όπως έχουν προταθεί από την D. Cohn (2002), δηλαδή η ψυχο-αφήγηση, ο παρατιθέμενος μονόλογος και ο αφηγημένος μονόλογος. Η ψυχο-αφήγηση και η αυτο-αφήγηση είναι συνηθέστερες, καθώς η πρώτη ενδείκνυται για συμπύκνωση και απόδοση της συνείδησης του χαρακτήρα από έναν ετεροδιηγητικό αφηγητή, ενώ η δεύτερη συνοδεύεται αναγκαστικά από απλοποίηση των συνειδησιακών και συναισθηματικών καταστάσεων, καθώς το παιδί-χαρακτήρας και αφηγητής ταυτόχρονα δε διαθέτει το κατάλληλο λεξιλόγιο και εμπειρία για την εμβάθυνση και πληρέστερη έκφρασή τους.

Για την ανάδειξη των θετικών συναισθημάτων και την αλληλεπίδραση των παιδιών με αυτά, πολλές δραστηριότητες που συμβάλλουν στη μελέτη, ανάλυση και κατανόηση των χαρακτήρων (Τσούτσουβα, 2016) μπορούν να προσαρ-

μοστούν, ώστε η έμφαση να δοθεί στα θετικά συναισθήματα. Μία τέτοια είναι η εκτεταμένη και σε βάθος συζήτηση των συναισθημάτων των χαρακτήρων. Επίσης, καλλιεργώντας και την ενσυναίσθηση, τα παιδιά μπορούν να συζητήσουν τι θα έκαναν αν βρίσκονταν στη θέση του χαρακτήρα, πώς θα διαχειρίζονταν τα συγκεκριμένα συναισθήματα, πώς η βίωση των θετικών συναισθημάτων συντελεί στην ανέλιξή τους.

Δραστηριότητες οπτικών αναπαραστάσεων, όπως ζωγραφική, εικονογράφηση, δημιουργία χαρτών, σχεδιαγραμμάτων, ιστογραμμάτων, πινάκων, που αποσκοπούν στο να βοηθήσουν τους μαθητές να αποσαφηνίσουν και να επεκτείνουν την αρχική πρόσληψη των χαρακτήρων, να βελτιώσουν την κατανόησή τους και να ενθαρρύνουν τις πολλαπλές ερμηνείες (Τσούτσουβα, 2011), μπορούν να διαμορφωθούν έτσι ώστε η έμφαση να δοθεί στα θετικά συναισθήματα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει και η χρήση συμβόλων, όπως χρωμάτων, γραμμών, σχημάτων, εικόνων ή άλλων σημείων για να αποδοθεί ο ρόλος, οι ιδιότητες και τα γνωρίσματα του θετικού συναισθήματος που βιώνει ο χαρακτήρας. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές καλούνται να κινηθούν μεταξύ κειμενικής και προσωπικής νοηματοδότησης.

Διαδεδομένες είναι και δραστηριότητες που σχετίζονται με τη γραπτή έκφραση, όπως οι καταγραφές ημερολογιακού τύπου.

Τέλος, αναφορικά με δραστηριότητες που συνδέονται με τη δραματοποίηση και τη θεατρική τέχνη γενικότερα, η θεατρική ανάγνωση αποτελεί μια εύκολη στην εφαρμογή της τεχνική, καθώς δεν απαιτεί απομνημόνευση, σκηνικά ή κοστούμια. Διάφοροι άλλοι τύποι θεατρικών δραστηριοτήτων όπως η δραματοποίηση, το κουκλοθέατρο, ο αυτοσχεδιασμός με προσθήκη νέων σκηνών ή προεκτάσεις και υποθετικές ανταποκρίσεις των χαρακτήρων σε νέες καταστάσεις, το παιχνίδι ρόλων, όλα αυτά μπορούν να βρουν εφαρμογή τόσο στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, όσο και έξω από αυτή.

Με τις προαναφερθείσες δραστηριότητες παρέχεται η δυνατότητα χρησιμοποιώντας ποικίλα σημειωτικά συστήματα να καθοδηγήσουμε τα παιδιά στη βαθύτερη κατανόηση των θετικών συναισθημάτων των χαρακτήρων, αλλά και του λογοτεχνικού έργου γενικότερα, επιτυγχάνοντας παράλληλα την ενεργητική συμμετοχή τους και την επίτευξη αναγνωστικής και αισθητικής απόλαυσης και χαράς, συνδέοντας έτσι με τον καλύτερο τρόπο τη λογοτεχνική ανάγνωση με τη βίωση θετικών συναισθημάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Α) Πρωτογενείς πηγές

- Alemagna, B. (2016). *Μια μεγάλη μέρα του τίποτα*. Καλαμάτα: Κόκκινο.
Βαρελλά, Α. (2003). *Καλημέρα, Ελπίδα*. Αθήνα: Πατάκης.
Βαρελλά, Α. (2004). *Δώσε την αγάπη*. Αθήνα: Πατάκης.
Γερουλάνου, Ε. (2014). *Ο Νικηφόρος ανακαλύπτει τα συναισθήματα. Με οδηγό τα κυκλαδικά ειδώλια*. Αθήνα: Πατάκης.

- Chabbert, I. (2017). *Τη μέρα που μεταμορφώθηκα σε πουλί*. Αθήνα: Πατάκης.
- Desbordes, A. (2016). *Αγάπη μου*. Καλαμάτα: Κόκκινο.
- Dreis, S. (2019). *Ευτυχία είναι ένα καρπούζι πάνω στο κεφάλι σου*. Αθήνα: Άγκυρα.
- Edwards, N. (2018). *Εδώ κρύβεται η χαρά*. Αθήνα: Διόπτρα.
- Gliori, D. (1999). *Θα σ' αγαπώ ό,τι κι αν γίνει*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ηλιόπουλος, Β. (2012). *Το «γιατί» των παιδιών φέρνει την ελπίδα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Καββαδά, Μ. (2014). *Το κρυφτό της χαράς*. Αθήνα: Διάπλους.
- Κοντολέων, Α., (2014). *Πού πάει η αγάπη όταν χάνεται*; Αθήνα: Πατάκης.
- Μάρσαλ, Ρ. (2001). *Μισώ το διάβασμα*. Αθήνα: Κάστωρ.
- McBratney S. (1996). *Μάντεψε πόσο σ' αγαπώ*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Μπουλώτης, Χ. (1997). *Η παράξενη αγάπη του αλόγου και της λεύκας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπριζού-Πελέν, Ε. (2000). *Ο μεγάλος έρωτας του βιβλιοθηκάριου*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Παπαθεοδώρου, Β. (2016). *Ο Καρλ, ο Φριτς και το αυγό της ευτυχίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σκορδαλά-Κακατσάκη, Ε. (2009). *Με λένε Ελπίδα*. Αθήνα: Άγκυρα.

Β) Δευτερογενείς πηγές

- Algoe, S. B., & Haidt, J. (2009). Witnessing excellence in action: The “other-praising” emotions of elevation, gratitude, and admiration. *The Journal of Positive Psychology*, 4 (2), 105-127.
- Ανδρουτοπούλου, Α. (1994). Παιδί, οικογένεια και βιβλιοθεραπεία. *Διαδρομές*, 35, 188-194.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barthes, R. (1973). *Η απόλαυση του κειμένου*. Αθήνα: Ράππας.
- Cohn, D. (2002). *Διαφανή πρόσωπα. Αφηγηματικοί τρόποι για την παρουσίαση της συνείδησης στη μυθοπλασία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.
- Ellsworth, P. C., & Smith, C. A. (1988). Shades of joy: Patterns of appraisal differentiating pleasant emotions. *Cognition and Emotion*, 2, 301-331.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity*. New York: Three Rivers Press.
- Fredrickson, B. L. (2013). *Love 2.0*. New York: Hudson Street Press.
- Genette, G. (2007). *Σχήματα ΙΙΙ. Ο λόγος της αφήγησης. Δοκίμιο μεθοδολογίας και άλλα κείμενα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum Press.
- Kaplan, S. (1992). Environmental preference in a knowledge-seeking, knowledge-using organism. In J. Backow, L. Cosmides, & J. Tooby (Eds.), *The adapted mind: evolutionary psychology and the generation of culture* (581-600). Oxford: Oxford University Press.
- Κατσόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στην χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Keltner, D., & Haidt, J. (2003). Approaching Awe, a Moral, Spiritual, and Aesthetic Emotion. *Cognition & Emotion*, 17, 297-314.
- Latta, R. L. (1999). *The Basic Humor Process. A Cognitive-Shift Theory and the Case against Incongruity*. Boston: De Gruyter Mouton.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2011). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αναθεωρημένη έκδοση. Αθήνα: Πεδίο.
- Oatley, K., & Jenkins, J. M. (1996). *Understanding emotions*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Panksepp, J. (1998). *Series in affective science. Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. New York: Oxford University Press.
- Παπαδάτος, Γ. (2014). *Το παιδικό βιβλίο στην εκπαίδευση και στην κοινωνία*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Rogers, C. R., (1961). *On becoming a person*. Boston M. A.: Houghton Mifflin.
- Snyder, C. R., Irving, L., & Anderson, J. R. (1991). Hope and health: Measuring the will and the ways. In C. R. Snyder & D. R. Forsyth (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective* (pp. 285-305). Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Τσούτσουβα Μ. (2016). *Θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις των λογοτεχνικών χαρακτήρων. Οι χαρακτήρες στα μυθιστορήματα του Μάνου Κοντολέων για παιδιά και εφήβους*. Αθήνα: Αιώρα.
- Τσούτσουβα, Μ. (2011). Η προσέγγιση και διδασκαλία των λογοτεχνικών χαρακτήρων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μέσα από δραστηριότητες οπτικών αναπαραστάσεων και γραπτής έκφρασης-ανταπόκρισης. Στο Γ. Παπαδάτος, Α. Σ. Αντωνίου, Α. Μπαστέα & Π. Τρακαδάς (Επιμ.), *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης-Πρακτικά Συνεδρίου*, (Τόμος Α΄, σ. 264-276). Αθήνα: Κισσός.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92 (4) 548-573.
- Williams, L. A., & DeSteno, D. (2008). Pride and Perseverance. The Motivational Function of Pride. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 1007-1017.

*Αργυρώ Κ. Χαροκοπάκη**

**ΕΡΓΑΣΙΑ ΠΑΝΩ ΣΕ ΙΣΤΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ
ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ
ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ.
ΜΙΑ ΝΕΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ**

Στο πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης, η επαγγελματική αξιολόγηση και η παροχή επαγγελματικής συμβουλευτικής θεωρούνται αλληλοσυμπληρούμενα γνωστικά πεδία. Συμπληρωματικά με αυτό, τη σύγχρονη περίοδο της μετανεωτερικότητας, σύμφωνα με όσα καταγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία, τόσο τα θεωρητικά σχήματα που προτείνονται από τους ερευνητές για την επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων όσο και τα μοντέλα συμβουλευτικής αξιολόγησης και παρέμβασης, ανταποκρίνονται ολοένα και περισσότερο στην ανάγκη για αλληλοσυμπληρωματικότητα των αρχών και των μεθόδων τους. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα μοντέλο συμβουλευτικής συνέντευξης που αφορά στην επεξεργασία θεμάτων επαγγελματικής ταυτότητας, τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Το μοντέλο εφαρμόζει τη σύγχρονη αφηγηματική προσέγγιση και ειδικότερα τη μέθοδο της αφήγησης ιστοριών (storytelling) και είναι βασισμένο και δομημένο στις επιστημολογικές αρχές της Κοινωνικογνωστικής Θεωρίας της Συμπεριφοράς και της Κοινωνικογνωστικής Θεωρίας για τη Σταδιοδρομία, φιλοδοξώντας να αποτελέσει μια πρόταση για συμβουλευτική αξιοποίηση από επαγγελματίες και ερευνητές σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, το προτεινόμενο μοντέλο φιλοδοξεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.

Λέξεις κλειδιά: αφήγηση ιστοριών, αφηγηματική προσέγγιση, κοινωνικο-γνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία, αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων, επαγγελματική αξιολόγηση/διάγνωση, επαγγελματική συμβουλευτική, ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι επαγγελματικής αξιολόγησης, συμβουλευτική συνέντευξη.

**USING THE NARRATIVE APPROACH TO CAREER DECISION
MAKING SELF-EFFICACY: WORKING ON STORIES**

In the field of career development, there is an acknowledged relationship between career assessment and career counselling. Additionally, in the current post-modern period, there is also an acknowledged trend that revised principles presented by theoretical frameworks of career counselling, correspond to the need of mutual completion of their principals and

* Η Α.Χ. είναι Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπ/σης, Δρ. Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Επιστημονική Συνεργάτης Ε.Κ.Π.Α. (Τμήμα Παιδαγωγικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. και Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου (Ε.Π.Κ.). Επικοινωνία: acharokop@gmail.com

proposed methods of career assessment. This article considers the potential complementarity between the Narrative Career Counselling and story telling approach and Social Cognitive Career Theory framework which draws its roots from Bandura's Social Cognitive Theory, and describes a qualitative structured interview process to construct stories about Career Decision Making Self-Efficacy. Self-efficacy enhancing procedures (i.e. mastery experiences, vicarious learning, social persuasion and emotions regulations techniques) are the foundation of a qualitative process based on story crafting questions to demonstrate the complementarity of both theoretical frameworks (Narrative approach and Social Cognitive Career Theory) and career assessment and story telling.

Key words: career assessment, quantitative assessment, social cognitive career theory, narrative career counseling, story telling, career decision-making self-efficacy, counseling interview.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη κοινωνική πολυπλοκότητα και οι συνεχόμενες αλλαγές στο χώρο εργασίας διαφοροποιούν την επαγγελματική συμπεριφορά των ατόμων και απαιτούν τη διαπραγμάτευση των αλλαγών και την «κατασκευή» της ζωής και της σταδιοδρομίας τους (Peavy, 1998, 2000). Το νέο θεωρητικό υπόβαθρο του επιστημολογικού παραδείγματος της σταδιοδρομίας που προέκυψε από τη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής και του κοινωνικού κονστρουκξιονισμού οδήγησε στη διατύπωση νέων θεωρητικών προσεγγίσεων για την επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων και τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας (Amundson, 2009· Guichard, 2009· Savickasetal., 2009), δημιούργησε αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητα των παραδοσιακών μεθόδων επαγγελματικής αξιολόγησης (π.χ. Savickas, 1993· McMachon & Watson, 2012) και τάσεις ενσωμάτωσης στις παλαιές θεωρητικές προσεγγίσεις των νέων, προκειμένου για τη διατύπωση αλληλοσυμπληρούμενων, άρα και πιο ολοκληρωμένων θεωρητικών σχημάτων ερμηνείας της σταδιοδρομίας των ατόμων

(Wright & Perrone, 2008, 2010). Οι τάσεις αυτές, αναμφίβολα επηρεάζουν και τη σύγχρονη συμβουλευτική πρακτική. Η παρούσα εργασία δεν αποσκοπεί στην εξαντλητική παρουσίαση και ανάλυση των εν λόγω τάσεων και θεωρητικών και ερευνητικών κατευθύνσεων, ωστόσο μια σύντομη αναφορά σε αυτές, θα καταστήσει φανερό ποια ήταν η αφορμή για την εκπόνησή της καθώς και το θεωρητικό και μεθοδολογικό της υπόβαθρο.

Σύγχρονες τάσεις στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας και την Επαγγελματική Αξιολόγηση

Α) Διατύπωση νέων επιστημολογικών προσεγγίσεων και ανάδυση παλαιότερων

Οι θεωρίες που ασχολούνταν με την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας και προσδιόριζαν τη συνακόλουθη συμβουλευτική πρακτική πριν τη σύγχρονη μετα-νεωτερική εποχή που ζούμε εδώ και μερικές δεκαετίες, είχαν θετικιστικό, ψυχαναλυτικό ή συμπεριφοριστικό υπόβαθρο. Το σώμα των θεωρητικών τους εννοιών (μορφωμάτων) είχε ως βασική συνισταμένη την ανακάλυψη αιτιωδών σχέσεων

οι οποίες θεωρούνταν ότι καθορίζουν τα κοινωνικά φαινόμενα. Στόχος τους ήταν η «ανακάλυψη» των ενδιαφερόντων και δεξιοτήτων των ατόμων και υποψηφίων εργαζομένων (κώδικας υποψηφίου) προκειμένου για την τοποθέτησή τους σε ένα περιβάλλον του ίδιου ή παρεμφερούς τύπου ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή ικανοποίηση τόσο του ατόμου όσο και του εργοδότη (Nota et al., 2014).

Το θεωρητικό υπόβαθρο του νέου επιστημολογικού παραδείγματος της σταδιοδρομίας προέκυψε από το θεωρητικό εύρος του κονστρουκτιβισμού και τη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής ή του κοινωνικού κονστρουξιονισμού. Οι θεωρίες αυτές, αναφέρονται στη δομή και διαμόρφωση της ανθρώπινης γνώσης μέσα από τη δράση του ατόμου και την κοινωνική διαμεσολάβηση και αποτέλεσαν πρόδρομους της εμφάνισης νέων θεωρητικών προσεγγίσεων.¹ Τα κοινωνικά φαινόμενα πλέον δεν έχουν καθορισμένες αιτιώδεις σχέσεις και η κοινωνική πραγματικότητα δεν είναι αντικειμενικά δοσμένη και αμετάβλητη, αλλά μια «κατασκευή» (construct) στη διαμόρφωση της οποίας συμβάλει τα μέγιστα η ανθρώπινη δράση και η αλληλεπίδραση μ' αυτήν (McMahon, Patton & Watson, 2005).

Στις σύγχρονες τάσεις θεωρητικών προσεγγίσεων της Επαγγελματικής Συμ-

βουλευτικής δεν θα πρέπει να παραλείψουμε και τη στροφή προς τη Θετική Ψυχολογία η οποία ξεκίνησε από το ευρύτερο πεδίο της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας. Πρόκειται για την επιστημονική μελέτη των αρετών του ανθρώπου και των εσωτερικών δυνάμεων του χαρακτήρα που ενδυναμώνουν τα άτομα και βοηθούν τις κοινωνίες να ευδοκμήσουν. Επιβεβαίωσε τις θέσεις των ανθρωπιστικών ψυχολόγων και άνοιξε το δρόμο προς τη διερεύνηση σημαντικών διαχρονικών αξιών, ψυχοκοινωνικών δυνάμεων, ικανοτήτων και συναισθημάτων όπως το θάρρος, η αισιοδοξία, η εγκαρτέρηση, η ελπίδα, η επαγγελματική προσαρμοστικότητα, η ανθεκτικότητα, η χαρά, ο αλτρουισμός, κ.ά. (λ.χ. Bockorny, 2015· Fair, 2014· Fredrickson & Levenson, 1998· Frederickson Mancuso, Branigan & Tugade, 2000· Luthans, Avolio, Avey, & Norman, 2007· Peterson & Seligman, 2004· Pury et al., 2014· Sidiropoulou-Dimakakou, Argyropoulou, Drosos, Kaliris, & Mikedaki, 2015). Επίσης, ανέδειξε τη σημασία των παραμέτρων της υποκειμενικότητας στη νοηματοδότηση των εμπειριών που αναφέρονταν προηγουμένα, με την εισαγωγή σύνθετων εννοιολογικών μορφωμάτων όπως η «υποκειμενική ευημερία» (well-being) (Lent, 2004). Η θετική ψυχολογία υιοθετήθηκε από την επαγγελματική

1. Μερικές από τις θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναδυθεί προκειμένου για την κατανόηση και ανάπτυξη της σταδιοδρομίας των ατόμων είναι (ενδεικτικά): η Θεωρία Σχεδιασμού Ζωής (Life Design: Savickas, 2012. Savickas et al., 2009), η Θεωρία Συστημάτων για την ανάπτυξη σταδιοδρομίας (systems theory framework of career development: Patton & McMahon, 2006), η Θεωρία του Χάους για τη σταδιοδρομία (chaos theory of careers: Bright & Pryor, 2011), η Θεωρία της Μάθησης για το Τυχαίο (Happenstance Learning Theory: Krumboltz, 2009, 2011) και η Αφηγηματική προσέγγιση (Narrative Approach) (Amundson, 2009. Brown & Brooks, 1996. Bujold, 2004. Cochran, 1994. Guichard, 2009. Savickas et al., 2009) (ό.α. στο Kaliris & Kriwas, 2014).

συμβουλευτική για τη μελέτη σημαντικών αναπτυξιακών επιτευγμάτων στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου. Η προσέγγιση της επαγγελματικής συμβουλευτικής με βάση τις εσωτερικές δυνάμεις του ανθρώπου είναι ένα μοντέλο που θέτει υπό έλεγχο το εσωτερικό δυναμικό του ατόμου και έτσι διευκολύνει τη βέλτιστη επίδοση και την ευημερία του (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2016). Παράλληλα, φαίνεται ότι όταν τα άτομα, αντί να εστιάζουν στις αποτυχίες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη λήψη απόφασης, επενδύουν και ενεργοποιούν περισσότερο τις θετικές εσωτερικές τους δυνάμεις, μαθαίνουν περισσότερα. Συνεπακόλουθα, τείνουν να λαμβάνουν καλύτερες αποφάσεις (Dye, 2009). Η τάση αυτή, έδωσε, όπως ήταν φυσικό, ώθηση σε ερευνητικό επίπεδο για τη μελέτη της σχέσης και της επίδρασης διαφόρων θετικών συναισθημάτων και παραμέτρων σε σημαντικά θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης όπως η λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας (λ.χ. Αργυροπούλου, Κατσιούλα, Δρόσος, & Καλίρης, υπό κρίση· Ginevra et al., 2018· Καλίρης, Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου, Δρόσος, & Φουντουκά, 2017· Santilli, Marcionetti, Rochat, Rossier, & Nota, 2016· Sovet, Annovazzi, Ginevra, Kaliris, & Lodi, 2018· Χαροκοπάκη & Καλίρης, 2018).

Β) Διαφοροποιήσεις στην Επαγγελματική Αξιολόγηση

Συνακόλουθο της διατύπωσης νέων επισημολογικών προσεγγίσεων είναι ότι η επαγγελματική αξιολόγηση βρίσκεται μπροστά σε νέες προκλήσεις ως προς την

εφαρμογή της. Η παραδοσιακή μέθοδος του ταιριάσματος των χαρακτηριστικών του ατόμου με το «κατάλληλο» εργασιακό περιβάλλον ως κορωνίδα των διαδικασιών επαγγελματικής αξιολόγησης αμφισβητείται. Βασικός στόχος των διαδικασιών επαγγελματικής αξιολόγησης σήμερα είναι η ενίσχυση των τάσεων αυτοδιερεύνησης και επαγγελματικής διερεύνησης του ατόμου (Blustein & Flum, 1999· De Bruin & de Bruin, 2006, ό.α. στο McMahon & Watson, 2012) καθώς και η στήριξη αυτού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Sampson, 2009).

Νέα τάση για την επαγγελματική αξιολόγηση αποτελεί η αξιοποίηση παλαιών και νέων μεθοδολογιών μαζί (McMahon, 2005, 2006, 2007, 2009· McMahon & Watson, 2010, 2012). Βασικό ρεύμα αποτελούν οι προτάσεις για την ενσωμάτωση της αφηγηματικής προσέγγισης και της αφήγησης ιστοριών στην παραδοσιακή μέθοδο της μέτρησης εννοιολογικών κατασκευών με συγκεκριμένα εργαλεία/κλίμακες (π.χ. ερωτηματολόγια) όπως η Αυτοκατευθυνόμενη Έρευνα του J. Holland. Έτσι, σύγχρονοι ερευνητές της διεθνούς βιβλιογραφίας έχουν προτείνει νέες ποιοτικές μεθόδους με μοντέλα δομημένων συνεντεύξεων (Integrative Structured Interview) για την επαγγελματική αυτοδιερεύνηση των ατόμων (βλ. McMahon & Watson, 2010, 2012).

Γ) Συγκρασμός και αλληλοσυμπληρωματικότητα των θεωρητικών προσεγγίσεων

Όπως ακριβώς στις διαδικασίες και τις μεθόδους επαγγελματικής αξιολόγησης

σης, έτσι και στα θεωρητικά μοντέλα, η ανάπτυξη των νέων επιστημολογικών προσεγγίσεων στην επαγγελματική συμβουλευτική δεν σηματοδοτεί την απόρριψη των προηγούμενων προσεγγίσεων και μοντέλων. Αντιθέτως, σημασία αποκτά πλέον ο συνδυασμός παλαιών και νέων προσεγγίσεων.

Πιο συγκεκριμένα, το σύγχρονο οικονομικοκοινωνικό συγκείμενο ζωής και εργασίας είναι αυτό που κάνει ώστε οι εξωτερικές απρόβλεπτες παράμετροι και τα γεγονότα να διαπλέκονται με τις ψυχικές αναστοχαστικές διεργασίες του ατόμου και η συμβουλευτική διαδικασία να αποτελεί ένα διαφορετικό εγχείρημα κάθε φορά (project) και για τα δύο εμπλεκόμενα μέρη (σύμβουλος - συμβουλευόμενος). Έτσι, η αποκλειστική εφαρμογή μιας παραδοσιακής θεωρίας επαγγελματικής ανάπτυξης δεν μπορεί να προσεγγίσει την εν λόγω διαδικασία παρ' εκτός και αν συνδυάζεται με κάποια σύγχρονη, η οποία δίνει έμφαση στα ποιοτικά χαρακτηριστικά εκάστου συμβουλευόμενου (Bujold, 2004· Reid & West, 2009).

Αντιπροσωπευτική της τάσης για αλληλοσυμπληρωματικότητα των θεωρητικών προσεγγίσεων είναι ο συνδυασμός της Θεωρίας Δεσμού (Bowlbey, 1969, 1973, 1982) και της Κοινωνικογνωστικής Θεωρίας για τη Σταδιοδρομία (Social Cognitive Career Theory-SCCT, Lent, Brown & Hackett, 1994, 2000) σε ότι αφορά τη διερεύνηση της επίδρασης της γονικής συμπεριφοράς στη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων (Dowing & Nauta, 2010· Wright, 2017· Wright & Perrone, 2008, 2010). Η Κοινωνικογνωστική Θεωρία για τη

σταδιοδρομία παρέχει ένα σαφές και δεκτικό σε έρευνα πλαίσιο ενσωμάτωσης των αρχών της Θεωρίας Δεσμού στη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης (μοντέλα: ανάπτυξης ενδιαφερόντων, επιλογής σταδιοδρομίας και συμπεριφοράς επίδοσης Lent, Brown & Hackett, 1994, 2000). Το θεωρητικό σημείο αλληλοσυμπλήρωσης αναφέρεται στο ρόλο που διαδραματίζει το πλαίσιο των σχέσεων του ατόμου με σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντός του ήδη από την παιδική ηλικία και ιδιαίτερα με τους γονείς του/της, στην επίδραση που ασκεί στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου (ιδιαίτερος στη διαμόρφωση των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών: των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και των προσδοκιών για αποτελέσματα). Η στροφή του ερευνητικού ενδιαφέροντος προς την κατεύθυνση αυτή οδήγησε σε εμπειρικές διαπιστώσεις σχετικά με την επίδραση των τύπων δεσμού με τους γονείς (ασφαλής και ανασφαλής τύπος δεσμού με τους γονείς) στη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων διεθνώς (ενδεικτικά: Blustein et al., 1989· Braunstein-Bercovitz et al., 2012· Dowling & Nauta, 2010· Κουμουνδούρου & Μήτσου, 2014· Lease & Dahlbeck, 2009· O'Brien Fredman, Tipton & Lim, 2000· Ryan, Solberg & Brown, 1996· Wright & Perrone 2010, Wright et al., 2014· Wright 2017· Χαροκοπάκη, 2012) και ως εκ τούτου σε εδραίωση της τάσης αλληλοσυμπληρωματικής θεώρησης των εν λόγω προσεγγίσεων.

Συμπερασματικά των όσων αναφέρθηκαν σχετικά με τις σύγχρονες τάσεις Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας και Επαγγελματικής Αξιολόγησης, η

αποκλειστική επιλογή μιας εκ των νέων (ή και παλαιότερων) προσεγγίσεων με ποσοτικά ή ποιοτικά χαρακτηριστικά σε θεωρητικό ή ερευνητικό επίπεδο χωρίς τον συνδυασμό αρχών και μεθόδων και των δύο, υπεραπλουστεύει και καθιστά περιορισμένη την αποτελεσματικότητά τους στην πράξη της συμβουλευτικής και δεν λαμβάνει υπόψη της τα δεδομένα του σύγχρονου κοινωνικού πλαισίου και τις συνδεόμενες με αυτό ανάγκες των συμβουλευόμενων (Reid & West, 2009).

Αναγκαίο λοιπόν θεωρείται, το να διατυπωθούν και να εφαρμοστούν ολοκληρωμένα και σαφή μοντέλα συμβουλευτικής διαδικασίας, που να απευθύνονται σε συμβούλους σταδιοδρομίας και σε ερευνητές.

Στην ανάγκη αυτή ανταποκρίνεται η παρούσα εργασία και με επίγνωση του μεγέθους της προσφοράς της, επιθυμεί να συμβάλλει με ένα μοντέλο συμβουλευτικής συνέντευξης για την επεξεργασία θεμάτων διαμόρφωσης επαγγελματικής ταυτότητας, συγκεκριμένα της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Ακολουθώς γίνεται σύντομη αναφορά στις αρχές και τις μεθόδους εκάστης χρησιμοποιούμενης θεωρητικής προσέγγισης που συνθέτουν το προτεινόμενο μοντέλο.

Η Αφηγηματική Προσέγγιση στη Συμβουλευτική και τη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας

Ο αφηγηματικός τρόπος στοχασμού, ο οποίος ξεκίνησε από τον ψυχολόγο J. Bruner (1986), εστιάζει στην προ-

σωπική ιστορία των ατόμων και στις σημασίες και τα νοήματα που τα άτομα αποδίδουν στις εμπειρίες τους όπως τις εκφράζουν μέσα από τον αφηγηματικό λόγο, ή σε ορισμένες όψεις της, αφού θεωρεί ότι αυτές είναι δυνατό να παρουσιάζουν συνοχή και συνεκτικότητα. Δύο θεωρούνται τα βασικά χαρακτηριστικά της προσέγγισης: (α) η διάσταση του προσωρινού (temporality) στην επεξεργασία και νοηματοδότηση των εμπειριών του ατόμου ή των στοιχείων των ιστοριών αυτού και (β) οι αιτιώδεις σχέσεις (causality) ανάμεσα στα γεγονότα που αφηγήθηκε (Richardson, 2000· Ricoeur, 1984· Polkinghorne, 1988, ό.α. στο Gibson, 2004). Έτσι, η συμβουλευτική θεωρείται μια «διαδικασία υπό κατασκευή» (work in progress) (Reid, 2006), ένα ερευνητικό σχέδιο (project) (Bujold, 2004) που καθιστά δυνατή την εις βάθος ανάλυση και ως εκ τούτου την κατανόηση της ταυτότητας του ατόμου, διαδικασία στην οποία ενυπάρχει η δυνατότητα ανασυγκρότησης – αναδιαμόρφωσης (Lapointe, 2000, ό.α. στο Bujold, 2004).

Η χρήση ιστοριών στην αφηγηματική προσέγγιση αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο (Peavy, 1998) η οποία εξυπηρετεί τους στόχους της δυνατότητας του ωφελούμενου ατόμου για αυτοκαθορισμό (agency), της νοηματοδότησης των εμπειριών (meaning making), της αντανάκλασης/αναστοχασμού (reflection), του αισθήματος της σύνδεσης (connectedness) (ανάμεσα σε αυτό και τις ιστορίες του για το παρελθόν το παρόν και το μέλλον) και τέλος, της μάθησης (learning,). Οι στόχοι αυτοί πραγματοποιούνται μέσω του προσδιορισμού κατά τη διαδικασία

της νοηματοδότησης, των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων, των αξιών, των χαρακτηριστικών και των συναισθημάτων του ατόμου (Campbell & Ungar, 2004). Η παρούσα εργασία ενσωματώνει αυτούς τους στόχους στο μοντέλο που παρουσιάζει.

Η αφηγηματική προσέγγιση έχει αναδυθεί τις τελευταίες δεκαετίες σε σημαντικό θεωρητικό ρεύμα και στο πεδίο της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας (Stebbleton, 2010). Οι σύμβουλοι που υιοθετούν τις εν λόγω θεωρίες ενθαρρύνουν τους ωφελούμενους να αφηγηθούν την προσωπική τους ιστορία, τους διευκολύνουν να αντλήσουν από αυτήν νέα νοήματα και να προσδιορίσουν τα βασικά ζητήματα σταδιοδρομίας που τους απασχολούν. Ως εκ τούτου, γίνονται διευκολυντές της ανάπτυξης μαθησιακών εμπειριών σταδιοδρομίας και συγκατασκευαστές των νοημάτων που παράγονται (Bujold, 2004). Διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εν λόγω διαδικασία καθώς είναι αυτοί που αναγνωρίζουν, προσδιορίζουν, ερμηνεύουν, ακόμα και νοηματοδοτούν τα στοιχεία των ιστοριών των ωφελουμένων τους (Loyttyniemi, 2001, ό.α. στο Bujold, 2004).

Η διαδικασία συγκρότησης επαγγελματικής ταυτότητας και ειδικότερα ο μηχανισμός των διαδικασιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας αποτελεί κεντρική συνισταμένη των παλαιότερων και σύγχρονων θεωριών επαγγελματικής ανάπτυξης. Η αφήγηση λοιπόν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την κατανόηση και προαγωγή της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, καθώς οι αποφάσεις αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο των ιστοριών που αφηγείται το άτομο (Cochran, 1991).

Η Κοινωνικογνωστική Θεωρία για τη Σταδιοδρομία

Η Κοινωνικογνωστική Θεωρία για τη σταδιοδρομία (Social Cognitive Career Theory-SCCT, Lent, Brown & Hackett, 1994, 2000), η οποία στηρίζεται στις απόψεις του Bandura (1986), παρέχει ένα από τα πλέον έγκυρα μοντέλα ερμηνείας και πρόβλεψης της ακαδημαϊκής και της επαγγελματικής επιλογής του ατόμου (Betz, 2000, 2008· Sheu & Bordon, 2017).

Τα μοντέλα ανάπτυξης ενδιαφερόντων, επιλογής σταδιοδρομίας και συμπεριφοράς επίδοσης δίνουν έμφαση στους γνωστικούς μηχανισμούς που διαμορφώνουν τις παραμέτρους αυτών, δηλαδή τα ενδιαφέροντα, τις επαγγελματικές επιλογές και τη συνακόλουθη επίδοση. Είναι όμως εύλογο ότι οι ανθρώπινες ενέργειες δε λαμβάνουν χώρα σε περιβαλλοντικό κενό. Έτσι, ένα ακόμα σημαντικό σημείο της θεωρίας είναι η περιγραφή του ρόλου των ατομικών και των περιβαλλοντικών παραγόντων (σε αυτούς περιλαμβάνονται οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί και οι φραγμοί-εμπόδια) (Lent, Brown & Hackett, 1994, 2000, 2002).

Τα τελευταία χρόνια, οι εισηγητές της Κοινωνικογνωστικής Θεωρίας για τη Σταδιοδρομία διατύπωσαν το Μοντέλο Διαχείρισης Σταδιοδρομίας (Social Cognitive Model of Career Self-Management – Lent & Brown, 2013), το οποίο περιγράφει τις διαδικασίες συγκρότησης μηχανισμών επαγγελματικής προσαρμοστικότητας σε όλα τα αναπτυξιακά στάδια ζωής και σταδιοδρομίας του ατόμου (adaptive career behaviors).

Οι υποθέσεις της θεωρίας έχουν επανειλημμένα επαληθευτεί, όχι μόνο

στις Η.Π.Α. όπου να αρχικώς διατυπώθηκαν, αλλά και σε διάφορες χώρες της Ε.Ε., καταδεικνύοντας ομοιότητες στα αποτελέσματα με τις άλλες χώρες της Δύσης. Στην πραγματικότητα, οι σχετικές έρευνες είναι τόσες πολλές, ώστε οι ερευνητές έχουν τη δυνατότητα να πραγματοποιήσουν μετα-αναλύσεις που να επαληθεύουν και αυτές τις ισχυρές συνδέσεις μεταξύ συγκεκριμένων υποθέσεων των αρχικών μοντέλων για την πρόβλεψη της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής επιλογής των ατόμων (Brown, et al., 2011· Brown et al., 2008· Sheu et al., 2010· Shew & Bordon, 2017).

Η έννοια και η σημασία της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας

Η έννοια του όρου αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να αναζητηθεί στο εύρος της κοινωνικογνωστικής θεωρίας του Albert Bandura (1971, 1977a, 1977b, 1986), ενός ψυχοκοινωνικού 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). Θεωρήθηκε το πιο σημαντικό μόρφωμα στη συμβουλευτική ψυχολογία τα τελευταία 35 χρόνια (Fitzgerald & Harmon, 1998, ό.α. στο Betz, 2000).

Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικό-

τητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων αναφέρονται στην υποκειμενική εκτίμηση της δυνατότητας του ατόμου να αναλάβει 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 ή επαγγελματικής απόφασης» (Career Decision – Making Self-Efficacy) από τους Taylor & Betz, (1983). Οι ενέργειες που αναφέρονται σε αυτήν περιλαμβάνουν τις παρακάτω κατηγορίες: (1) την επαγγελματική πληροφόρηση (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).

Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζουν σημαντικά την πρόθεση των ατόμων να εμπλακούν σε ένα συγκεκριμένο έργο-διαδικασία καθώς και την ποιότητα της προσπάθειάς τους. Όσοι έχουν θετική αυτοαποτελεσματικότητα δε φοβούνται να ασχοληθούν με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, προσπαθούν και δεν παραιτούνται εάν συναντήσουν δυσκολίες. Η εμπλοκή τους στις διαδικασίες επαγγελματικών αποφάσεων, του παρέχουν την ευκαιρία να μπορέσουν να ελέγξουν σε μεγάλο βαθμό τη διαδικασία αυτή (ακόμη και το περιεχόμενο των αποφάσεων ή προτιμήσεων) και έτσι να κατανοήσουν την ικανότητά τους να

ασκούν προσωπικό έλεγχο στις διαδικασίες αυτές ξεχνώντας ενδεχομένως στερεοτυπικές αντιλήψεις του τύπου «όλα είναι έμφυτα» ή «όλα είναι θέμα τύχης» (Lent, Hackett, & Brown, 1999).

Αντιστρόφως, η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι δυνατόν να δημιουργήσει συνθήκες παρακώλυσης για την αποτελεσματική λειτουργία των γνωστικών μηχανισμών που ενεργοποιούνται κατά τη λήψη απόφασης, με αρνητικές προεκτάσεις: απουσία ενασχόλησης με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με τη σταδιοδρομία, περιορισμένη συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνηση (Blustein, 1989· Gushue et al., 2006), περιορισμός της δυνατότητας ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και μη επίτευξη αυτοεκτίμησης για τις ικανότητες εκείνες που θα βοηθήσουν το άτομο στο μέλλον να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Taylor & Betz, 1983· Taylor & Pompa, 1990).

Στο νέο πλαίσιο δια βίου προγραμματισμού και δράσης οι άνθρωποι θα χρειαστεί να σχεδιάσουν και να επανασχεδιάσουν τη σταδιοδρομία αλλά και τη ζωή τους. Ως εκ τούτου, η διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα κρίσιμο και σημαντικό θέμα για την επαγγελματική ανάπτυξή τους.

Πηγές διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας

Η αυτοαποτελεσματικότητα περιλαμβάνει μια εμπειρικά παραγόμενη θεωρία της αιτιολογίας της βασισμένης σε τέσσε-

ρις σημαντικές πηγές πληροφοριών. Σύμφωνα με τις έρευνες του Bandura (1986, 1995) οι κύριες πηγές από τις οποίες τροφοδοτείται η αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου θεωρούνται: οι προηγούμενες εμπειρίες επιδόσεων του ατόμου (past performance accomplishments), η έμμεση λειτουργική μάθηση (vicarious learning), η φυσιολογία και η συναισθηματική κατάσταση του ατόμου (psychological and emotional states), και η λεκτική πειθώς (verbal persuasion). Οι πηγές αυτές, που διαμορφώνουν τις παραπάνω αντιλήψεις, συγκροτούν ένα πλαίσιο οργάνωσης αντίστοιχων συμβουλευτικών παρεμβάσεων με στόχο την ανάπτυξη ή αναδόμησή τους.

Πιο αναλυτικά, σε ότι αφορά τις *εμπειρίες επιδόσεων του ατόμου*, πρόκειται για τη σπουδαιότερη πηγή πληροφόρησης. Τόσο η εμπειρία όσο και η έρευνα έχουν αναδείξει τον κεντρικό ρόλο που διαδραματίζουν τα προσωπικά επιτεύγματα στη διαμόρφωση ή την ενίσχυση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας. Υψηλά επίπεδα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας που συνδυάζονται με επιτυχίες στην έκβαση συγκεκριμένων ενεργειών μεγάλωνουν την πιθανότητα υιοθέτησης της εν λόγω συμπεριφοράς ενώ το αντίστροφο συμβαίνει στις περιπτώσεις αρνητικής έκβασης συγκεκριμένων ενεργειών.

Οι *έμμεσες εμπειρίες* αποκτώνται από την παρακολούθηση προτύπων, δηλαδή άλλων ανθρώπων οι οποίοι και εκτελούν κάποιες ενέργειες. Η υπόδειξη ατόμων που έχουν επιτυχημένα διαχειριστεί ζητήματα λήψης επαγγελματικής απόφασης παρέχει στον ωφελούμενο τη δυνατότητα

να έρθει σε επαφή με πρότυπα με τα οποία μπορεί να ταυτιστεί, ενισχύοντας έτσι τις δικές του δυνατότητες.

Οι *ισχυρές συναισθηματικές αντιδράσεις* σε ένα έργο ή μια σειρά συγκεκριμένων ενεργειών προειδοποιούν για την προσδοκώμενη επιτυχία ή την αποτυχία της έκβασης μιας ενέργειας. Όταν οι άνθρωποι βιώνουν αρνητικά συναισθήματα (π.χ. φόβος ή άγχος) σχετικά με τις ικανότητές τους, οι συναισθηματικές τους αντιδράσεις μπορούν από μόνες τους να μειώσουν τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και να προσθέσουν επιπλέον αρνητικά συναισθήματα. Τέλος, η *λεκτική πειθώς* αφορά στην λεκτική ενθάρρυνση ή αποθάρρυνση που δίνει ο κοινωνικός περίγυρος σε ότι αφορά την επιδίωξη συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, την ολοκλήρωση μιας δράσης ή την αντιμετώπιση μιας κατάστασης (π.χ. στην κατανόηση του εαυτού, στην αναζήτηση πληροφοριών κ.ά.). Τα υποστηρικτικά μηνύματα μπορεί να βοηθήσουν τους ωφελούμενους να επιμείνουν σε δραστηριότητες οι οποίες τους δημιουργούν συναισθήματα άγχους ή φόβου και στις οποίες αρχικά δείχνουν ότι αποτυγχάνουν. Επίσης, μπορούν να ενισχύσουν τη διαδικασία αναδόμησης των γνωστικών ερμηνευτικών σχημάτων απόδοσης αιτίων (Lent, Hackett & Brown, 1999).

Συγκριτική θεώρηση των δύο προσεγγίσεων

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις που αξιολογούνται στην παρούσα εργασία, η Αφηγηματική προσέγγιση και η Κοινωνικογνωστική Θεωρία για Σταδιοδρομία

εκκινούν από διαφορετική θεωρητική και φιλοσοφική βάση. Ωστόσο, είναι δυνατόν, κατά τη γνώμη της γράφουσας, να εντοπιστούν κοινές συνισταμένες στο σώμα των θεωρητικών αρχών τους. Η προσέγγιση αυτή της δυναμικής αλληλοσυμπληρωματικότητας των δύο θεωρητικών προσεγγίσεων υιοθετείται στην παρούσα εργασία, προκειμένου να συγκροτηθεί και να παρουσιαστεί ένα δομημένο μοντέλο συμβουλευτικής συνέντευξης που στηρίζεται στην εργασία σε ιστορίες και αφορά την επεξεργασία των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Η συμπληρωματική αυτή θεώρηση διευρύνει και ενισχύει τη μεθοδολογική εγκυρότητα του προτεινόμενου μοντέλου συμβουλευτικής συνέντευξης που παρουσιάζεται και συνακόλουθα τις δυνατότητες για τη συμβουλευτική διαδικασία που προκύπτουν από αυτό.

Η προσέγγιση του θέματος της διαμόρφωσης και της δυνατής ανασυγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας του ατόμου (άρα και των επιμέρους στοιχείων και διαδικασιών που την αφορούν όπως η διαδικασία λήψης αποφάσεων), αποτελεί ένα *πρώτο σημείο*. Στο πλαίσιο της αφηγηματικής προσέγγισης, η συγκρότηση επαγγελματικής ταυτότητας εξετάζεται στο ευρύτερο πολιτισμικό, ιστορικό και κοινωνικό συγκείμενο του ατόμου (McMahon & Patton, 2006· Meijersa & Lengelle, 2012). Τα στοιχεία και οι παράμετροι που αναγνωρίζονται και σημασιοδοτούνται σε αυτό το πλαίσιο παίζουν καθοριστικό ρόλο τόσο στην ίδια τη διαδικασία όσο και στο αποτέλεσμα αυτής (απόφαση) με διαφορετικό ενδεχο-

μένως τρόπο κάθε φορά (διαφοροποίηση του περιεχομένου της νοηματοδότησης) (Young & Collin, 2004). Ωστόσο, η θεώρηση του κοινωνικού πλαισίου δεν είναι στατική. Η αλληλεπίδραση του ατόμου με τη δεδομένη, αντικειμενική και παγιωμένη πραγματικότητα (πλαίσιο) αυτού, γίνεται με τρόπο ώστε η τελευταία να (ανά)κατασκευάζεται και να συγκροτείται από αυτήν την αλληλεπίδραση (Campbell & Ungar, 2004· Nightingale, & Cromby, 2002). Σε ότι αφορά την κοινωνικογνωστική προσέγγιση, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας που διαμορφώνει το άτομο, αλληλεπιδρούν δυναμικά με το περιβάλλον, με άλλους μηχανισμούς παρώθησης και αυτό-ρύθμισης (όπως οι προσδοκίες αποτελέσματος) αλλά και με τις προσωπικές ικανότητες και τα επιτεύγματα του ατόμου (Bandura, 1997). Με τον τρόπο αυτό, οι άνθρωποι δεν είναι παθητικοί αποδέκτες των επιδράσεων του περιβάλλοντός τους, αλλά μπορούν να βιωθούν τόσο παράγωγα όσο και διαμορφωτές του περιβάλλοντός τους (Lent, Brown & Hackett, 1996).

Παρατηρούμε λοιπόν ότι και στις δύο προσεγγίσεις η θεώρηση των παραμέτρων της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου –βασικό στοιχείο της οποίας είναι η διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας–, προσδιορίζεται από τις επιδράσεις του περίπλοκου κοινωνικού πλαισίου όμως σε ένα αλληλεπιδραστικό σχήμα, όπου δεν υποτιμάται η δυνατότητα του ατόμου να αλλάζει, να αναπτύσσεται και κυρίως, να αυτορυθμίζεται ούτε όμως και της ίδιας της αντικειμενικής πραγματικότητας να ανασυγκροτείται.

Παρά την σύγκλιση σε ότι αφορά τη διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας,

οι διαδικασίες (ανα)διαμόρφωσης των γνωστικών διαδικασιών λήψης αποφάσεων αντιμετωπίζονται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε θεώρηση. Στην περίπτωση της αφηγηματικής προσέγγισης η αφήγηση ως βασική ψυχολογική λειτουργία εμπεριέχει τη δύναμη της μεταμόρφωσης (Bujold, 2004) η οποία προκύπτει από την κατανόηση, ερμηνεία και νοηματοδότηση των σχετικών με τη λήψη αποφάσεων εμπειριών (Τσέργας, 2015). Η διαδικασία αυτή βοηθά το άτομο να εντοπίσει και εν συνεχεία να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του και να οδηγηθεί στο να αλλάξει –αν χρειάζεται– τον μηχανισμό λήψης αποφάσεων στην πορεία της σταδιοδρομίας του. Στην περίπτωση της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία, οι κεντρικοί γνωστικοί μηχανισμοί των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και των προσδοκιών για αποτελέσματα, μπορούν αποδεδειγμένα να τροποποιηθούν με τη βοήθεια κατάλληλα σχεδιασμένων παρεμβάσεων που εστιάζονται στις τέσσερις πηγές άντλησης των στοιχείων που διαμορφώνουν τις παραπάνω πεποιθήσεις με την εμπλοκή του ατόμου σε δραστηριότητες που αφορούν τη λήψη αποφάσεων, όπως παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη παράγραφο (Lent, Brown & Hackett, 1996· Lent, Hackett & Brown, 1999).

Η διάσταση της υποκειμενικότητας στη νοηματοδότηση των προσωπικών εμπειριών που συνθέτουν τη σταδιοδρομία των ατόμων η οποία επιδρά στον τρόπο διαμόρφωσης των πεποιθήσεών τους σε σημαντικά θέματα της ζωής και της σταδιοδρομίας όπως η διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, αποτελεί ένα **δεύτερο σημείο** σύγκλισης

των δύο προσεγγίσεων. Η αφηγηματική προσέγγιση μπορεί να νοηθεί στο εύρος των θεωρητικών βάσεων που έθεσε ο κονστρουκτιβισμός και ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός (Bujold, 2004) σύμφωνα με τον οποία το υποκείμενο μέσα από την αφήγηση ιστοριών οικοδομεί μέσω γνωστικών διαδικασιών αντιλήψεις για συγκεκριμένα θέματα της επαγγελματικής του ανάπτυξης όπως η λήψη αποφάσεων. Οι αντιλήψεις αυτές *δεν είναι δυνατόν να έχουν διάσταση αντικειμενικότητας* καθώς τα άτομα νοηματοδοτούν έκαστος τη δική του ζωή (Peavy, 1998). Από την άλλη πλευρά, το εννοιολογικό μόρφωμα της αυτοαποτελεσματικότητας στην κοινωνικογνωστική θεωρία, είναι ένας θεμελιακός γνωστικός μηχανισμός που περιλαμβάνει εκτιμήσεις υποκειμενικής πρόγνωσης για συγκεκριμένα πεδία δράσης. Αναφέρεται στις πεποιθήσεις που έχει το κάθε άτομο ως προς το κατά πόσο θα μπορέσει να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις κάποιου συγκεκριμένου ρόλου ή σε ποιο βαθμό θα φέρει εις πέρας με επιτυχία κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα (Bandura, 1986). Με τον τρόπο αυτό, κάθε άτομο έχει τις δικές του πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας για διαφορετικά πεδία δράσης.

Παρά την ύπαρξη ομοιότητας όμως, ο χρονικός προσδιορισμός των δύο εννοιολογικών μορφωμάτων συνιστά ουσιαστική διαφορά. Η νοηματοδότηση εμπειριών της αφηγηματικής προσέγγισης πραγματοποιείται σε παρόντα χρόνο (αυτόν της διεξαγωγής της συμβουλευτικής διαδικασίας) και αφορά εμπειρίες του παρελθόντος και του παρόντος, ενώ οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας

είναι οι πεποιθήσεις που έχουν τα άτομα σε παρόντα χρόνο (ανεξάρτητα τα πότε και με βάση ποιες εμπειρίες διαμορφώθηκαν) για ενέργειες που πιθανόν πραγματοποιηθούν στο άμεσο ή απώτερο μέλλον. Ωστόσο, οι άνθρωποι μπορούν να στηριχθούν μεταξύ άλλων στις προηγούμενες εμπειρίες προκειμένου να αναδιαμορφώσουν τους γνωστικούς μηχανισμούς τους ή να πραγματοποιήσουν δυναμική αναθεώρηση των επαγγελματικών ρόλων και ρόλων ζωής που θα αναλάβουν στο μέλλον. Έτσι, οι δύο θεωρήσεις μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά στην εφαρμογή τους προκειμένου να παράγουν θετικά αποτελέσματα για τους συμβουλευόμενους.

Τέλος, ένα *τρίτο σημείο* σχολιασμού αφορά τη σχέση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων με τη συμπεριφορά του ατόμου. Οι ιστορίες εμπειριών σχετικά με τη λήψη αποφάσεων καθίστανται οδηγός για την πορεία του ατόμου στο άμεσο μέλλον (Rushdie, 2010, ό.α. στο Τσέργας, 2015), αφορούν δηλαδή τις ενέργειες που σχεδιάζει να υλοποιήσει. Ο σχεδιασμός αυτός και η ανάληψη δράσης ως αποτέλεσμα της συμβουλευτικής διαδικασίας, σύμφωνα με τους εισηγητές της αφηγηματικής προσέγγισης καθιστούν το άτομο έτοιμο να λάβει αποφάσεις και να πραγματοποιήσει όποιες μεταβάσεις απαιτούνται (Cochran, 1991. Colin, 1990. Laine, 1998. McAdam et al., 2001. Peavy, 1998 ό.α. στο Bujold, 2004). Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου για τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, παρά το ότι αφορούν την εκτίμηση του ατόμου για μελλοντικές του ενέργειες σε ότι αφορά το χειρισμό μιας κατάστασης,

επηρεάζουν τις ενέργειές του και στο παρόν, αφού καθορίζουν την επιλογή, την ποσότητα της προσπάθειας, τη επιμονή ή όχι σε αυτήν και φυσικά την έκβαση των ενεργειών αυτών, δηλαδή τα συγκεκριμένα αποτελέσματα/συνέπειες (Bandura, 1982, 1997· Lent & Hackett, 1987). Με άλλα λόγια, οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας (βεβαίως και οι προσδοκίες για αποτελέσματα) αποτελούν κεντρικό μηχανισμό μέσω των οποίων οι άνθρωποι διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους.

Αξιοποιώντας όσα αναφέρθηκαν προηγούμενα, η παρούσα εργασία εισηγείται τη δυνατότητα παρέμβασης στα γνωστικά σχήματα που αφορούν την απόδοση αιτίων και τα οποία είναι υπεύθυνα για την υποκειμενική εκτίμηση υψηλής ή χαμηλής επίδοσης του ατόμου σε συγκεκριμένους τομείς (εν προκειμένω για τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας σε ότι αφορά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας) μέσα από την αξιοποίηση παρελθόντων εμπειριών που εντοπίζονται στις αφηγήσεις του ατόμου.

Προς ένα Αλληλοσυμπληρούμενο Ποιοτικό, Δομημένο Μοντέλο Συμβουλευτικής Συνέντευξης για την Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας

Στόχος της παρούσης εργασίας αποτελεί η διατύπωση ενός αλληλοσυμπληρούμενου, ποιοτικού και όχι ποσοτικού, δομημένου μοντέλου συμβουλευτικής συνέντευξης για την (ανα)διαμόρφωση

των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Μέχρι σήμερα, οι προτάσεις που έχουν κατατεθεί στην ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία για την ανάπτυξη ή την αναδόμηση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας σχετικά με τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας, αφορούν στον σχεδιασμό συμβουλευτικών παρεμβάσεων (σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο). Οι προτάσεις αυτές στηρίζονται στην παροχή σταδιακής εμπλοκής των ωφελούμενων ατόμων σε δραστηριότητες σχετικές με τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων (βλ. Κουμουνδούρου, 2015· Χαροκοπάκη, 2012, 2015α, 2015β, 2016). Προτάσεις για ένα δομημένο μοντέλο συμβουλευτικής συνέντευξης όπως αυτό που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία, από όσο γνωρίζουμε δεν υπάρχουν.

Σε επίπεδο θεωρητικής τεκμηρίωσης, το μοντέλο συγκροτείται στη βάση της Αφηγηματικής προσέγγισης και της Κοινωνικογνωστικής Θεωρίας για τη Σταδιοδρομία. Σε μεθοδολογικό επίπεδο προτείνει τον συνδυασμό των μεθόδων της αφήγησης ιστοριών και της χορήγησης ερωτηματολογίων (εν προκειμένω της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας). Το εγχείρημα φιλοδοξεί να αποτελέσει ένα μοντέλο - πρότυπο ποιοτικής μεθόδου για τους επαγγελματίες συμβούλους, θεωρητικούς και ερευνητές της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, ανταποκρινόμενο στις σύγχρονες τάσεις και προτάσεις για συνέργεια σύγχρονων δυναμικών προσεγγίσεων όπως η αφηγηματική με κλασικές ποσοτικές προσεγγίσεις και ψυχομετρικές μεθόδους που αφορούν

στη διαχείριση θεμάτων λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Argyropoulou & Kaliris, 2018).

Το μοντέλο παρουσιάζεται στον **Πίνακα 1**. Οι ερωτήσεις που αναφέρονται εκεί έχουν στόχο την πρόκληση ερεθισμάτων στον ωφελούμενο/η προκειμένου να αφηγηθεί ιστορίες και εμπειρίες που συνδέονται με θέματα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Οι κατηγορίες σύμφωνα με τις οποίες δομείται το μοντέλο είναι οι τέσσερις πηγές άντλησης των στοιχείων που διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας (εμπειρίες επιδόσεων, έμμεση λειτουργική μάθηση, λεκτική πειθώς, φυσιολογία και συναισθηματική κατάσταση του ατόμου) ενώ η θεματολογία των ερωτήσεων για κάθε κατηγορία αντλείται τόσο από το περιεχόμενο κάθε πηγής, όσο και από τις πέντε υποκλίμακες που συγκροτούν το ερωτηματολόγιο μέτρησης των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων (Career Decision Making Self-Efficacy Scale - Taylor & Betz, 1983). Οι ερωτήσεις απευθύνονται σε ενήλικες (από την πρώτη ηλικιακή φάση έναρξης της ενηλικίωσης έως την ύστερη ωριμότητα). Ωστόσο, είναι δυνατό να προσαρμοστούν και για μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στόχοι του μοντέλου αποτελούν η υποβοήθηση του ωφελούμενου/ης στην αυτοδιερεύνηση σχετικά τη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων και η σταδιακή ανάπτυξη, ή η αναδόμηση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας του/της για την εν λόγω διαδικασία (στις περιπτώσεις στις οποίες διατηρεί ψευδώς χαμηλή ή υψηλή αντίληψη σχετικά με

τις αντίστοιχες ικανότητές του). Έτσι, η αφήγηση και η ερμηνεία στοιχείων των ιστοριών ή και εξ' ολοκλήρου αυτών στη βάση των ερωτήσεων που δίνονται και η συνακόλουθη νοηματοδότηση με τη συμβολή του συμβούλου, φιλοδοξώ ότι θα αποτελέσει μια ουσιαστική παρέμβαση στα γνωστικά σχήματα των συγκεκριμένων αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και τα οποία αφορούν την απόδοση αιτίων. Τα σχήματα αυτά σχετίζονται με τις ερμηνείες, τις οποίες τα άτομα δίνουν ως προς τα αίτια της υψηλής ή της χαμηλής επίδοσής τους, τα οποία λειτουργούν συχνά, ως στρεβλωτικά φίλτρα αντίληψης των ικανοτήτων τους.

Με άλλα λόγια, η ενθάρρυνση των ωφελούμενων ατόμων στην αφήγηση εμπειριών παρελθούσης επίδοσης σε θέματα που άπτονται της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας ή άλλων θεμάτων, αλλά κυρίως η νοηματοδότηση αυτών των εμπειριών, αποτελούν σημαντικά εργαλεία με τα οποία το άτομο μπορεί να επεξεργαστεί την ορθότητα των πεποιθήσεών του όσον αφορά τα αίτια της επιτυχίας ή της αποτυχίας των παρελθουσών ενεργειών του ή ενεργειών άλλων και έτσι να αναγνωρίσει τα αίτια αυτά που σχετίζονται με τις ικανότητές του και εκείνα που συνδέονται με άλλους παράγοντες, πέρα από αυτό (π.χ. η αγορά εργασίας). Ο ωφελούμενος ακούει τις διάφορες ιστορίες ζωής και σταδιοδρομίας και στη συνέχεια, καλείται με τη βοήθεια του συμβούλου να τις επαναφηγηθεί. Αυτό δίνει μια νέα προοπτική στα μελλοντικά σχέδια και παρέχει το πλεονέκτημα της κατασκευής μελλοντικών σχεδίων σταδιοδρομίας που εμπεριέχουν μόνο τις διαστάσεις

Πίνακας 1: Δομημένο, Ποιοτικό Μοντέλο Συμβουλευτικής Συνέντευξης για την ανάπτυξη της Αυτοαποτελεσματικότητας στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας: Εργασία πάνω σε ιστορίες

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν για κάθε πηγή διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας καλούν τους ωφελούμενους να αφηγηθούν ιστορίες

Ερωτήσεις για την αφήγηση ιστοριών σχετικά με: Εμπειρίες επιδόσεων του ατόμου

1. Μπορείς να θυμηθείς ένα προσωπικό σου επίτευγμα που να αφορά την προσωπική σου ζωή και τους ρόλους που κατέχεις σε αυτήν;
 2. Μπορείς να θυμηθείς ένα προσωπικό σου επίτευγμα σε ότι αφορά τις σπουδές, την εκπαίδευση ή την κατάρτισή σου;
 3. Μπορείς να θυμηθείς ένα προσωπικό σου επίτευγμα σε ότι αφορά την εργασία σου;
 4. Μπορείς να θυμηθείς ένα προσωπικό σου επίτευγμα σε ότι αφορά τη λήψη απόφασης στη ζωή ή τη σταδιοδρομία σου;
 5. Μπορείς να θυμηθείς ένα προσωπικό σου επίτευγμα σε ότι αφορά την επίλυση ενός προβλήματος στη ζωή ή την εργασία σου;
 6. Μπορείς να θυμηθείς ένα προσωπικό σου επίτευγμα σε ότι αφορά την αναζήτηση και εύρεση επαγγελματικών πληροφοριών;
 7. Εάν θα έπρεπε να αξιολογήσεις χρησιμοποιώντας μια κλίμακα από το 1 έως το 10 (όπου το ένα είναι το ελάχιστο σημαντικό και το 10 το μέγιστο σημαντικό) πώς θα αξιολογούσες κάθε ένα από τα παραπάνω επιτεύγματά σου;
 8. Πώς ερμηνεύεις την αξιολόγηση αυτή για το/τα πιο σημαντικά σου επιτεύγματα;
 9. Ποιες προσωπικές σου ικανότητες, δεξιότητες, χαρακτηριστικά προσωπικότητας μπορείς να αναγνωρίσεις στο (στα) πιο σημαντικό-ά σου επίτευγμα/τα σου;
- Σημείωση:* Η παραπάνω ερώτηση επαναλαμβάνεται για τα προσωπικά επιτεύγματα στην εργασία, τη σταδιοδρομία, τη λήψη αποφάσεων, την επαγγελματική πληροφόρηση και την επίλυση ενός προβλήματος, δηλαδή σε όσα ερωτήματα θέτει ο σύμβουλος για ξεχωριστούς τομείς της ζωής ή της σταδιοδρομίας του ωφελούμενου/ης.
10. Με ποιο τρόπο αυτές οι ικανότητες, δεξιότητες, χαρακτηριστικά προσωπικότητας έχουν επηρεάσει τη ζωή σου;
 11. Ποια από αυτά τα στοιχεία μπορείς να εντοπίσεις στην προσωπική σου ζωή και στους ρόλους που κατέχεις σήμερα (παιδιού, γονέα, συντρόφου κ.ά.);
 12. Ποιά από αυτά τα στοιχεία μπορείς να εντοπίσεις στους ρόλους και τα καθήκοντα που είχες μέχρι σήμερα στη σταδιοδρομία σου;
 13. Ποιά από τα στοιχεία αυτά μπορείς να εντοπίσεις στους ρόλους και τα καθήκοντα που έχεις σήμερα στην εργασία σου;
 14. Από τις αρμοδιότητες που σου δίνουν οι ρόλοι που κατέχεις στη ζωή και την εργασία σου, ποιες θεωρείς ότι σου προσφέρουν περισσότερη και ποιες λιγότερη ικανοποίηση;
 15. Βασισμένος/η στον αναστοχασμό που έκανες σχετικά με τα προσωπικά σου επιτεύγματα στους διάφορους τομείς της ζωής και της εργασίας σου στα θέματα που αναφέρθηκαν, τι θα ήθελες να επιτύχεις στο μέλλον σε ότι αφορά την εργασία σου το οποίο θα σου προσφέρει μεγαλύτερη ικανοποίηση;

Ερωτήσεις για την αφήγηση ιστοριών σχετικά με: Έμμεση Λειτουργική Μάθηση (επαφή με πρότυπα)

1. Μπορείς να θυμηθείς ένα πρόσωπο από το στενό σου οικογενειακό περιβάλλον το οποίο αποτέλεσε πρότυπο για σένα κατά την παιδική σου ηλικία;
2. Με ποιό τρόπο ερμηνεύεις τον θαυμασμό σου για το πρόσωπο αυτό;
3. Υπάρχει κάποιο θέμα στη ζωή, την εργασία ή εν γένει την σταδιοδρομία του προσώπου αυτού το οποίο θεωρείς ότι το διαχειρίστηκε με επιτυχία; (π.χ. σε ότι αφορά τη λήψη αποφάσεων, την επίλυση προβλημάτων, την επιλογή στόχου/ων, την επίλυση προβλήματος/των, τον σχεδιασμό στη ζωή ή την εργασία του);
4. Μπορείς να περιγράψεις τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα της εργασίας (επαγγέλματος, επαγγελματικού τομέα) του προσώπου αυτού; Αν όχι, νομίζεις ότι σου είναι δυνατό να βρεις πληροφορίες για το θέμα αυτό;
5. Ποιες ικανότητες, δεξιότητες, χαρακτηριστικά προσωπικότητας, αξίες, ενδιαφέροντα, ή άλλα στοιχεία θαύμαζες/εκτιμούσες (τότε και σήμερα) στο πρόσωπο αυτό;
6. Ποια από αυτά τα στοιχεία θεωρείς ότι διαθέτεις και εσύ;

Σημείωση: οι παραπάνω ερωτήσεις επαναλαμβάνονται για πρόσωπο/α τα οποία αποτέλεσαν πρότυπο/α για τον ωφελούμενο/η από το ευρύτερο περιβάλλον του (κοινωνικό, επαγγελματικό, ευρύτερο οικογενειακό κ.ά.).

7. Με ποιό τρόπο θεωρείς ότι κάθε ένα από το/α πρόσωπο/α αυτό/α επηρέασε/αν τις αποφάσεις της ζωής σου;
8. Με ποιό τρόπο θεωρείς ότι κάθε ένα από το/α πρόσωπο/α αυτό/α επηρέασε/αν τις αποφάσεις σου σχετικά με την εργασία και εν γένει τη σταδιοδρομία σου;

Σημείωση: οι ερωτήσεις από τον αριθμό 2 έως και τον αριθμό 8 επαναλαμβάνονται στην περίπτωση που ο ωφελούμενος/η έχει αναφέρει περισσότερα από ένα πρόσωπο/α τα οποία αποτέλεσαν πρότυπο για αυτόν/ήν από το ευρύτερο περιβάλλον του/της.

9. Τι σχέση θεωρείς ότι μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στο/α πρόσωπο/α αυτό/α και τις διάφορες πτυχές της ζωής σου;

Επόμενες ερωτήσεις:

10. Μπορείς να αναφέρεις ένα πρόσωπο το οποίο αποτελεί πρότυπο για σένα σήμερα;
- Σημείωση:* Οι ερωτήσεις από τον αριθμό 2 έως και τον αριθμό 9 επαναλαμβάνονται για το πρόσωπο που θα αναφερθεί. Στην περίπτωση που υπάρχουν περισσότερα από ένα πρόσωπα που αποτελούν πρότυπο/α, επαναλαμβάνονται εκ νέου οι εν λόγω ερωτήσεις.

11. Ποια είναι η αγαπημένη σου ταινία; (μυθιστόρημα, περιοδικό ή τηλεοπτική σειρά)

12. Ποιός είναι ο αγαπημένος σου ήρωας/ηρωίδα σε αυτό;

Σημείωση: οι ερωτήσεις από τον αριθμό 2 έως τον αριθμό 9 επαναλαμβάνονται για τον αγαπημένο ήρωα/ηρωίδα του ωφελούμενου/ης. Στην περίπτωση που ο τελευταίος έχει περισσότερα από ένα πρόσωπα ως αγαπημένο ήρωα/ηρωίδα σε διαφορετικό τομέα, επαναλαμβάνονται εκ νέου.

Στο τέλος, αφού αναφερθούν όλα τα πρότυπα:

13. Εάν θα έπρεπε να αξιολογήσεις χρησιμοποιώντας μια κλίμακα από το 1 έως το 10 (όπου το ένα είναι το ελάχιστο σημαντικό και το 10 το μέγιστο σημαντικό) πώς θα αξιολογούσες κάθε ένα από τα παραπάνω πρότυπα;
14. Πώς ερμηνεύεις την αξιολόγηση αυτή;
15. Βασισμένος/η στον αναστοχασμό που έκανες σχετικά με τα πρότυπα που έχεις, με ποιό τρόπο πιστεύεις ότι τα τρία πιο σημαντικά σου πρότυπα επηρεάζουν τους στόχους που έχεις για το μέλλον σου σε ότι αφορά την εργασία;

Ερωτήσεις για την αφήγηση ιστοριών σχετικά με: Συναισθηματική κατάσταση

1. Μπορείς να αναφέρεις τρεις από τις αναμνήσεις σου που να αναφέρονται στις σχέσεις σου με τους γονείς/κηδεμόνες στα παιδικά σου χρόνια;
2. Με ποιό τρόπο εξηγείς την επιλογή των αναμνήσεων αυτών;
3. Εάν θα έπρεπε να τις αξιολογήσεις χρησιμοποιώντας μια κλίμακα από το 1 έως το 10 (όπου το ένα είναι το ελάχιστο σημαντικό και το 10 το μέγιστο σημαντικό) πώς θα αξιολογούσες κάθε μια από τις παραπάνω αναμνήσεις;
4. Πώς ερμηνεύεις την αξιολόγηση αυτή;
5. Με ποιό τρόπο θεωρείς ότι οι αναμνήσεις αυτές επηρέασαν τη ζωή σου;
6. Με ποιό τρόπο θεωρείς ότι οι αναμνήσεις αυτές επηρέασαν την εργασία ή και τη σταδιοδρομία σου σε θέματα όπως: την επιλογή στόχου/ων, τη λήψη αποφάσεων, τον σχεδιασμό ενεργειών σου, την επίλυση προβλημάτων;
7. Ποια συναισθήματα μπορείς να θυμηθείς και να αναγνωρίσεις στις αναμνήσεις αυτές;
8. Πώς διαχειρίστηκες τα συναισθήματα αυτά;

Σημείωση: το ερώτημα υποβάλλεται μόνο για αρνητικά συναισθήματα όπως φόβος, θυμός, άγχος, κ.ά.

9. Ποια συναισθήματα σου δημιουργεί η ανάκληση των αναμνήσεων αυτών αυτή τη στιγμή;
- Επόμενες ερωτήσεις:*

10. Μπορείς να αναφέρεις τρεις από τις αναμνήσεις σου όταν χρειάστηκε να αναζητήσεις πληροφορίες για τις σπουδές, τα επαγγέλματα και την αγορά εργασίας;
11. Εάν θα έπρεπε να τις αξιολογήσεις χρησιμοποιώντας μια κλίμακα από το 1 έως το 10 (όπου το ένα είναι το ελάχιστο σημαντικό και το 10 το μέγιστο σημαντικό) πώς θα αξιολογούσες κάθε μια από τις παραπάνω αναμνήσεις;
12. Πώς ερμηνεύεις την αξιολόγηση αυτή;
13. Ποια συναισθήματα μπορείς να θυμηθείς και να αναγνωρίσεις στην πιο σημαντική σου ανάμνηση;
14. Πώς διαχειρίστηκες τα συναισθήματα αυτά;

Σημείωση: το ερώτημα υποβάλλεται μόνο για αρνητικά συναισθήματα όπως φόβος, θυμός, άγχος, κ.ά.

15. Με ποιό τρόπο πιστεύεις ότι αυτή η ανάμνηση επηρέασε την εργασία ή και την πορεία της σταδιοδρομίας σου;
16. Με ποιο τρόπο τα συναισθήματα αυτά επηρεάζουν την εργασία ή και τη σταδιοδρομία σου σήμερα;

Επόμενες ερωτήσεις:

17. Μπορείς να αναφέρεις τρεις από τις αναμνήσεις σου όταν χρειάστηκε να θέσεις έναν στόχο σχετικά με την εργασία ή τη σταδιοδρομία σου; (π.χ. να πάρεις μια απόφαση για τις σπουδές ή την εκπαίδευσή σου, να επιλέξεις επάγγελμα ή ειδικότητα, να αναζητήσεις εργασία κ.ά.)

Σημείωση: ακολουθούν οι ερωτήσεις από τον αριθμό 11 έως και τον αριθμό 16.

18. Μπορείς να αναφέρεις τρεις από τις αναμνήσεις σου όταν χρειάστηκε να σχεδιάσεις κάτι σε ότι αφορά την εργασία ή τη σταδιοδρομία σου; (π.χ. να συντάξεις ένα βιογραφικό σημείωμα, να φτιάξεις ένα χρονοδιάγραμμα για ένα επόμενο χρονικό διάστημα, να αναζητήσεις εργασία, να δώσεις μια συνέντευξη επιλογής, να αποφασίσεις εάν θα προχωρήσεις σε επόμενες σπουδές, κ.ά.)

Σημείωση: ακολουθούν οι ερωτήσεις από τον αριθμό 11 έως και τον αριθμό 16.

19. Μπορείς να αναφέρεις τρεις από τις αναμνήσεις σου στις περιπτώσεις που χρειάστηκε να επιλύσεις κάποιο/α πρόβλημα/τα σχετικά με την εργασία ή τη σταδιοδρομία σου; (π.χ. να σχεδιάσεις μια στρατηγική για μια αποτυχία στην εκτέλεση ενός έργου, να αλλάξεις επαγγελματική δραστηριότητα, να πραγματοποιήσεις ένα νέο πρόγραμμα

εκπαίδευσης, να αντισταθείς σε προσπάθειες ανθρώπων του οικείου περιβάλλοντός σου να σε πείσουν για κάτι, κ.ά.)

Σημείωση: ακολουθούν οι ερωτήσεις από τον αριθμό 11 έως και τον αριθμό 16.

Ερωτήσεις για την αφήγηση ιστοριών σχετικά με: Λεκτική Πειθώ

1. Μπορείς να θυμηθείς ένα υποστηρικτικό σχόλιο (π.χ. επιβράβευση) ή αποθαρρυντικό σχόλιο (π.χ. αρνητική κριτική) που σου έκανε κάποιος/α όταν χρειάστηκε να αναζητήσεις πληροφορίες για σπουδές ή και επαγγέλματα;
2. Με ποιο τρόπο πιστεύεις ότι το σχόλιο αυτό σε επηρέασε γενικά, ή πιο συγκεκριμένα στην εργασία και την πορεία της σταδιοδρομίας σου;
3. Ποια συναισθήματα μπορείς να θυμηθείς και να αναγνωρίσεις στη συγκεκριμένη ανάμνηση;
4. Το υποστηρικτικό αυτό σχόλιο σε επηρεάζει σήμερα; Αν ναι, με ποιό τρόπο;

Επόμενες ερωτήσεις:

5. Μπορείς να θυμηθείς ένα υποστηρικτικό ή αποθαρρυντικό σχόλιο που σου έκανε κάποιος/α όταν χρειάστηκε να θέσεις έναν στόχο σχετικά με την εργασία ή τη σταδιοδρομία σου; (π.χ. να πάρεις μια απόφαση για τις σπουδές ή την εκπαίδευσή σου, να επιλέξεις επάγγελμα ή ειδικότητα, να αναζητήσεις εργασία κ.ά.);

Σημείωση: οι ερωτήσεις από τον αριθμό 2 έως τον αριθμό 4 επαναλαμβάνονται.

6. Μπορείς να θυμηθείς ένα υποστηρικτικό ή αποθαρρυντικό σχόλιο που σου έκανε κάποιος/α όταν χρειάστηκε να σχεδιάσεις κάτι σε ότι αφορά την εργασία ή τη σταδιοδρομία σου; (π.χ. να συντάξεις ένα βιογραφικό σημείωμα, να φτιάξεις ένα χρονοδιάγραμμα για ένα επόμενο χρονικό διάστημα, να αναζητήσεις εργασία, να δώσεις μια συνέντευξη επιλογής, να αποφασίσεις εάν θα προχωρήσεις σε νέο κύκλο σπουδών, κ.ά.)

Σημείωση: ακολουθούν οι ερωτήσεις από τον αριθμό 2 έως και τον αριθμό 4.

7. Μπορείς να θυμηθείς ένα υποστηρικτικό ή αποθαρρυντικό σχόλιο που σου έκανε κάποιος/α στις περιπτώσεις που χρειάστηκε να επιλύσεις κάποιο/α πρόβλημα/τα σχετικά με την εργασία ή τη σταδιοδρομία σου; (π.χ. να σχεδιάσεις μια στρατηγική για να αντιμετωπίσεις μια αποτυχία στην εκτέλεση ενός έργου, να αλλάξεις επαγγελματική δραστηριότητα, να πραγματοποιήσεις ένα νέο πρόγραμμα εκπαίδευσης, να αντισταθείς σε προσπάθειες ανθρώπων του οικείου περιβάλλοντός σου να σε πείσουν για κάτι, κ.ά.)

Σημείωση: ακολουθούν οι ερωτήσεις από τον αριθμό 2 έως και τον αριθμό 4.

Επόμενες ερωτήσεις:

8. Εάν θα έπρεπε να αξιολογήσεις χρησιμοποιώντας μια κλίμακα από το 1 έως το 10 (όπου το ένα είναι το ελάχιστο σημαντικό και το 10 το μέγιστο σημαντικό) πώς θα αξιολογούσες κάθε ένα από τα παραπάνω υποστηρικτικά σχόλια που έχεις δεχθεί;
9. Πώς ερμηνεύεις την αξιολόγηση αυτή;
10. Υπάρχει κάποιο άλλο υποστηρικτικό ή αποθαρρυντικό σχόλιο που σου έκανε κάποιος/α σχετικά με κάποιο άλλο θέμα που αφορά στην εργασία ή τη σταδιοδρομία σου;

Σημείωση: Οι ερωτήσεις που ακολουθούν υποβάλλονται στην περίπτωση που ο ωφελούμενος/η απάντησε στην ερώτηση 10.

11. Με ποιο τρόπο το σχόλιο αυτό σε επηρεάζει σήμερα;
12. Με ποιο τρόπο πιστεύεις ότι το σχόλιο αυτό θα σε επηρεάσει στο μέλλον;
13. Βασισμένος/η στον αναστοχασμό που έκανες σχετικά με τα υποστηρικτικά σχόλια που έχεις δεχθεί μέχρι σήμερα στα θέματα που αναφέρθηκαν, τι θα ήθελες να σχολιάσεις γενικά σχετικά με τη σημασία των σχολίων αυτών για σένα;

Σημείωση: Οι ερωτήσεις που αφορούν στη Λεκτική Πειθώ, είναι δυνατόν να υποβληθούν ξεχωριστά για το/τα υποστηρικτικό/ά σχόλιο/α και ξεχωριστά για το/α αποθαρρυντικό/α σχόλιο/α που έχει δεχθεί ο ωφελούμενος/η.

που το άτομο κρίνει πιο σημαντικές στην ανάπτυξή του (Maree, 2016). Πρόκειται για τη διαδικασία της πρόκλησης των γνωστικών ερμηνευτικών σχημάτων και οδηγεί, σταδιακά, στην ουσιαστική ανάπτυξη ή αναδόμηση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας καθώς το άτομο μεταφέρει το/τα αίτιο της επιτυχίας από τους εξωγενείς παράγοντες (π.χ. την τύχη ή την ευκολία της δραστηριότητας) σε υπαρκτούς εσωγενείς παράγοντες όπως οι πραγματικές του ικανότητες (Lent, Brown & Hackett, 1996· Lent, Hackett & Brown, 1999).

Η αξιοποίηση ποσοτικών μεθόδων επαγγελματικής αξιολόγησης όπως η κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, προτείνεται να πραγματοποιηθεί με χορήγηση στα πρώτα στάδια της συμβουλευτικής διαδικασίας, για την πρώιμη αξιολόγηση της ετοιμότητας του/των ωφελομένου/ων ατόμου/ων στο θέμα της λήψης αποφάσεων και σε επόμενο στάδιο μετά την εμπλοκή στη συμβουλευτική διαδικασία όπως συνήθως προβλέπεται για κάθε συμβουλευτική παρέμβαση (Reese & Miller, 2006, 2010). Η (επανα)χορήγηση ερωτηματολογίου στο τέλος της συμβουλευτικής διαδικασίας διασφαλίζει τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας του εφαρμοζόμενου προγράμματος και των τεχνικών του (Kalliris & Kriwas, 2014), αποφεύγοντας παράλληλα τη σκόπελο της αμφισβήτησης της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της χρήσης της αφήγησης ιστοριών και της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της (Κρίβας, 2011). Το στοιχείο αυτό αποτελεί ένα ακόμη πλεονέκτημα του προτεινόμενου μοντέλου. Πειραματι-

κές έρευνες δείχνουν ότι ο συνδυασμός παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης (χορήγηση ερωτηματολογίων) και της αφηγηματικής προσέγγισης παράγει θετικά αποτελέσματα ως προς τη βοήθεια που παρέχει στους συμβούλους να κατανοήσουν τα θέματα που αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας της συμβουλευτικής διαδικασίας (Pratt, Arnold & Mackey, 2001).

Ένα ακόμη θέμα αφορά στην ενσωμάτωση των στόχων της αφήγησης που αναφέρθηκαν παραπάνω στο προτεινόμενο μοντέλο, δηλαδή της μάθησης, της ανάπτυξης της δυνατότητας του ατόμου για αυτοκαθορισμό, της νοηματοδότησης των εμπειριών του, της αντανάκλασης/αναστοχασμού και της ανάπτυξης του αισθήματος της σύνδεσης ανάμεσα στον ωφελούμενο/η και τις ιστορίες του/της για το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Ο στόχος της σύνδεσης επιτυγχάνεται με ερωτήσεις οι οποίες εξερευνούν στοιχεία της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων σε διάφορους τομείς της ζωής του ατόμου και στη συνέχεια του ζητούν να συνδέσει παρελθούσες και τωρινές εμπειρίες σε τομείς όπως το σχολείο, η εργασία, η οικογένεια κ.ά. Οι ερωτήσεις που επιδιώκουν να εξυπηρετήσουν την αντανάκλαση/αναστοχασμό καλούν τον ωφελούμενο/η να επεξεργαστεί συναισθήματα, στάσεις, τύπους συμπεριφοράς ή άλλες εμπειρίες που διαθέτει αναφορικά με στοιχεία που συνθέτουν τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητάς του. Η νοηματοδότηση επιτυγχάνεται με ερωτήσεις που καλούν τον ωφελούμενο να προβεί σε συμπερά-

σματα σχετικά με τη δυναμικότητα των αλληλεπιδράσεων των στοιχείων² των ιστοριών μεταξύ τους. Η μάθηση, αποτελεί έναν σημαντικό στόχο της αφήγησης ιστοριών η οποία βοηθά στη γενίκευση της νοηματοδότησης στο σύνολο των πτυχών της ζωής του ατόμου και τέλος ο αυτοκαθορισμός επιδιώκεται μέσα από ερωτήσεις που προσκαλούν τον ωφελούμενο/η να σχεδιάσει και να αφηγηθεί μια ή περισσότερες ιστορίες που να περιλαμβάνει μελλοντικές ενέργειες (McMahon & Watson, 2012).

Στο **Πίνακα 2** παρουσιάζεται ο τρόπος σύνδεσης των στόχων της αφήγησης που αναφέρθηκαν και των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Στον πίνακα αυτό, για κάθε ερώτηση παρουσιάζεται η πηγή τροφοδότησης της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας που διερευνάται και αντιστοίχα με ποιόν στόχο της αφήγησης αντιστοιχίζεται. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται σχεδόν για όλες τις ερωτήσεις.

Τέλος, ιδιαίτερη αναφορά θεωρούμε ότι θα πρέπει να γίνει στην συμβουλευτική αξιοποίηση στο πλαίσιο του προτεινόμενου μοντέλου, της δυναμικής αλληλοσυμπληρωματικότητας της Θεωρίας Δεσμού και της Κοινωνικο-γνωστικής Θεωρίας για τη Σταδιοδρομία που αναφέρθηκε σε προηγούμενη

παράγραφο. Πρόκειται για το θέμα του ρόλου των σχέσεων που δημιουργεί το ωφελούμενο άτομο με τους γονείς/τροφούς του/της κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής, οι οποίες προσδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο με τον οποίο αξιολογεί τον εαυτό του και το περιβάλλον του καθώς και όλα τα πεδία των δραστηριοτήτων του μεταξύ των οποίων και την επαγγελματική του ανάπτυξη (πρόκειται για την επίδραση του ασφαλούς ή ανασφαλούς τύπου δεσμού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων). Σε κάθε περίπτωση, βέβαια, τα ενεργά μοντέλα δεσμού δεν μπορούν να τροποποιηθούν με τις διαδικασίες που εφαρμόζει η συμβουλευτική σταδιοδρομίας, ούτε κάτι τέτοιο εμπίπτει στους στόχους της (Κουμουνδούρου, 2015). Ωστόσο, το ότι οι πεπονηθείσες αυτοαποτελεσματικότητας όπως έχει αναφερθεί μπορούν να τροποποιηθούν.

Ως εκ των ανωτέρω, στόχος της συμβουλευτικής πράξης είναι να γίνει εκτίμηση της φύσης και της ποιότητας των σχέσεων του ατόμου με τους γονείς/τροφούς κατά την έναρξη της συμβουλευτικής διαδικασίας, ώστε να εντοπιστούν οι πιθανοί παράγοντες που αναστέλλουν την ετοιμότητά του να διαχειριστεί ζητήματα όπως αυτό της λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Wright & Perrone, 2008, 2010).

Στο μοντέλο που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία η εκτίμηση της

2. Η έννοια της αλληλεπίδρασης αποδίδεται στην θεωρητική προσέγγιση που εντάσσεται στο πλαίσιο της αφηγηματικής συμβουλευτικής για τη σταδιοδρομία, αυτή του Συστημικού Πλαισίου Θεώρησης της Σταδιοδρομίας. Ο όρος επαναληπτικότητα (recursiveness) θεωρείται ένα ερμηνευτικό σχήμα που αποδίδει τις αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή και στη σταδιοδρομία του ατόμου, οι οποίες δεν είναι πάντα ούτε γραμμικές, ούτε συνεχείς (Patton & McMahon, 2006).

Πίνακας 2: Σύνδεση των ερωτήσεων πρόκλησης αφήγησης με τους στόχους της αφήγησης και τις υποκλίμακες της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας

Ερωτήσεις αφήγησης ιστοριών	Κλίμακες αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας	Στόχοι αφήγησης ιστοριών
<i>Εμπειρίες επιδόσεων του ατόμου</i>		
1	Αυτοεκτίμηση	Αντανάκλαση / Αναστοχασμός
2	Αυτοεκτίμηση, Σχεδιασμός σταδιοδρομίας	Αντανάκλαση / Αναστοχασμός
3	Αυτοεκτίμηση, Σχεδιασμός σταδιοδρομίας, Επίλυση προβλήματος	Αντανάκλαση / Αναστοχασμός
4	Αυτοεκτίμηση, Λήψη αποφάσεων	Αντανάκλαση / Αναστοχασμός
5	Αυτοεκτίμηση, Επίλυση προβλήματος	Αντανάκλαση / Αναστοχασμός
6	Αυτοεκτίμηση, Επαγγελματική πληροφόρηση	Αντανάκλαση / Αναστοχασμός
7, 8		Νοηματοδότηση
9	Αυτοεκτίμηση	Αντανάκλαση/ Αναστοχασμός Νοηματοδότηση
10, 11, 12, 13	Αυτοεκτίμηση	Νοηματοδότηση Σύνδεση παρελθόντος / παρόντος Μάθηση
14	Αυτοεκτίμηση	Αντανάκλαση/Αναστοχασμός Νοηματοδότηση Μάθηση
15		Αυτοκαθορισμός
<i>Έμμεση Λειτουργική Μάθηση: επαφή με πρότυπα</i>		
1		Αντανάκλαση /Αναστοχασμός
2		Νοηματοδότηση
3	Σχεδιασμός σταδιοδρομίας, Επίλυση προβλήματος, Επιλογή στόχου	Αντανάκλαση / Αναστοχασμός
4	Επαγγελματική πληροφόρηση	Μάθηση
5	Επαγγελματική πληροφόρηση	Νοηματοδότηση Σύνδεση παρελθόντος / παρόντος
6	Αυτοεκτίμηση	Μάθηση Νοηματοδότηση
7, 8	Αυτοεκτίμηση	Σύνδεση παρελθόντος / παρόντος Μάθηση
9	Αυτοεκτίμηση	Νοηματοδότηση Σύνδεση παρελθόντος / παρόντος Μάθηση
10, 11, 12		Αντανάκλαση/Αναστοχασμός
13, 14		Νοηματοδότηση
15		Αυτοκαθορισμός

<i>Συναισθηματική διέγερση</i>		
1, 2		Αντανάκλαση / Αναστοχασμός Νοηματοδότηση
3, 4		Νοηματοδότηση
5, 6		Σύνδεση παρελθόντος / παρόντος Μάθηση Νοηματοδότηση
7	Αυτοεκτίμηση	Αντανάκλαση / Αναστοχασμός
8		Μάθηση
9		Μάθηση Σύνδεση παρελθόντος / παρόντος
10	Επαγγελματική πληροφόρηση	Αντανάκλαση / Αναστοχασμός
11, 12		Νοηματοδότηση
13		Αντανάκλαση / Αναστοχασμός
14		Μάθηση
15, 16		Νοηματοδότηση Σύνδεση παρελθόντος / παρόντος Μάθηση
17	Λήψη αποφάσεων	Αντανάκλαση / Αναστοχασμός
18	Σχεδιασμός σταδιοδρομίας	Αντανάκλαση / Αναστοχασμός
19	Επίλυση προβλημάτων	Αντανάκλαση / Αναστοχασμός
<i>Λεκτική Πειθώ</i>		
1	Επαγγελματική Πληροφόρηση	Αντανάκλαση/Αναστοχασμός Νοηματοδότηση
2	Αυτοεκτίμηση	Νοηματοδότηση Αντανάκλαση / Αναστοχασμός Σύνδεση παρελθόντος / παρόντος Μάθηση
3	Αυτοεκτίμηση	Αντανάκλαση / Αναστοχασμός
4		Αυτοκαθορισμός Σύνδεση παρελθόντος / παρόντος Μάθηση
5	Επιλογή στόχου	Αντανάκλαση / Αναστοχασμός Νοηματοδότηση
6	Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας	Αντανάκλαση / Αναστοχασμός Νοηματοδότηση
7	Επίλυση προβλήματος	Αντανάκλαση / Αναστοχασμός Νοηματοδότηση
8, 9		Νοηματοδότηση
10	Αυτοεκτίμηση	Νοηματοδότηση Σύνδεση παρελθόντος / παρόντος Μάθηση
11, 12	Αυτοεκτίμηση	Σύνδεση παρελθόντος / παρόντος Νοηματοδότηση Μάθηση
13		Αυτοκαθορισμός

ύπαρξης ανασφαλούς ή ανασφαλούς τύπου δεσμού για την παιδική ηλικία προτείνεται να γίνει κατά την έναρξη της συμβουλευτικής διαδικασίας με την παραδοσιακή ψυχομετρική μέθοδο της χορήγησης κατάλληλων ερωτηματολογίων που μετρούν τον τύπο δεσμού των ενηλίκων (αποφυγής και αμφιθυμικό / αγχώδη) και συμπληρωματικά στη διάρκεια της συμβουλευτικής με ερωτήσεις που προκαλούν την αφήγηση σχετικών εμπειριών ή ιστοριών. Στον Πίνακα 1 οι ερωτήσεις που παρουσιάζονται στη δεύτερη και τρίτη πηγή τροφοδότησης της αυτοαποτελεσματικότητας «έμμεση λειτουργική μάθηση» και «συναισθηματική διέγερση» εξυπηρετούν το στόχο αυτό.

Ο σύμβουλος θα πρέπει να αξιολογήσει τα στοιχεία που θα προκύψουν από τις ερωτήσεις αφήγησης σχετικά με πρόσωπα που είναι δυνατόν να εντοπιστούν στο επαγγελματικό γενεόγραμμα του συμβουλευόμενου/ης³ για τον σχεδιασμό παρέμβασης σε επόμενο στάδιο. Επίσης, τα στοιχεία αυτά θα πρέπει να συγκριθούν ως προς την συνέπεια και συνάφεια που παρουσιάζουν με τα δεδομένα που θα προκύψουν από την αξιολόγηση με ερωτηματολόγια. Σε πειραματικές έρευνες που έχουν γίνει, ο συνδυασμός παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης (χορήγηση ερωτηματολογίων) και της αφηγηματικής προσέγγισης

για το συγκεκριμένο θέμα έχει φανεί ότι παράγει θετικά αποτελέσματα ως προς τη βοήθεια που παρέχει στους συμβούλους να κατανοήσουν τη φύση των σχέσεων που έχουν δημιουργήσει οι ωφελούμενοι ως έφηβοι με τους γονείς τους, καθώς τα στοιχεία της αφήγησης ιστοριών τους ήταν συνεπή με τα δεδομένα των αυτοαναφορικών ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν (Pratt, Arnold & Mackey, 2001). Με τον τρόπο που αναφέρθηκε ο σύμβουλος είναι σε θέση να εκτιμήσει τη φύση και την ποιότητα των σχέσεων του ωφελούμενου/ης με τους γονείς του και στη συνέχεια να απευθύνει ερωτήσεις για την πρόκληση αφηγήσεων σχετικά με άτομα που έχουν επιτυχημένα διαχειριστεί θέματα λήψης επαγγελματικών αποφάσεων και με τα οποία ο ωφελούμενος/η έχει αναπτύξει σχέσεις ασφαλούς δεσμού (Wright & Perrone, 2008,2010).

Τέλος, σε ότι αφορά το ρόλο του συμβούλου στο προτεινόμενο μοντέλο συμβουλευτικής συνέντευξης, αυτός/η θα πρέπει να υποβάλλει αρκετές διερευνητικές ερωτήσεις σχετικά με τις εμπειρίες ζωής και σταδιοδρομίας του συμβουλευόμενου/ης, στάση που από τους θεωρητικούς παρομοιάζεται ως «ευγενική περιέργεια» και στοχεύει στην μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής διαδικασίας (McMahon & Watson, 2012, p: 449).

3. Το γενεόγραμμα αφορά τρεις προηγούμενες γενιές προσώπων που περιλαμβάνονται το οικογενειακό περιβάλλον του ωφελούμενου/ης και αναφέρεται στη διερεύνηση στοιχείων σχετικά με τις επαγγελματικές δραστηριότητες και τη σταδιοδρομία των προσώπων αυτών. Στόχος είναι να εντοπιστούν πρόσωπα που αποτέλεσαν πρότυπα με τα οποία έχει ταυτιστεί ο ωφελούμενος/η ή να εντοπιστούν άλλα με τα οποία να μπορεί να ταυτιστεί προκειμένου να ενισχυθεί ως προς τις δικές του δυνατότητες (Wright & Perrone, 2008).

Επίλογος

Το ποιοτικό, δομημένο μοντέλο συμβουλευτικής που παρουσιάστηκε στην παρούσα εργασία δημιουργήθηκε με αφόρμιση τις νέες τάσεις της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας και της επαγγελματικής αξιολόγησης που αναφέρθηκαν στην αρχή της εργασίας. Κύριος στόχος του είναι αφενός νεότερες προσεγγίσεις όπως η αφηγηματική να ενσωματωθούν στην πρακτική της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας και, αφετέρου, η συμβουλευτική διαδικασία που θα εφαρμόζεται να είναι βασισμένη σε καταξιωμένα εμπειρικά θεωρητικά σχήματα και παραδοσιακές μεθόδους της επαγγελματικής αξιολόγησης ώστε να είναι ολοκληρωμένη.

Πιο συγκεκριμένα, έγινε προσπάθεια συνέργειας της Αφηγηματικής προσέγγισης (ειδικότερα της μεθόδου αφήγησης ιστοριών - storytelling) με τις αρχές της Κοινωνικογνωστικής Θεωρίας για τη Σταδιοδρομία προκειμένου για την ανάπτυξη ή (ανα)διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας των ωφελούμενων ατόμων για τη

διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Οι κοινές συνισταμένες στο σώμα των θεωρητικών αρχών των δύο προσεγγίσεων που παρουσιάστηκαν και σχολιάστηκαν συγκριτικά και με κριτική σκέψη, διευρύνουν και ενισχύουν τη μεθοδολογική εγκυρότητα του προτεινόμενου μοντέλου και συνακόλουθα τις δυνατότητες της συμβουλευτικής διαδικασίας που προκύπτουν από αυτό. Σε επίπεδο μεθοδολογίας, το μοντέλο που παρουσιάστηκε προτείνει τον συνδυασμό ποσοτικών (χρήρηση και ερμηνεία ερωτηματολογίου/ων) και ποιοτικών μεθόδων επαγγελματικής αξιολόγησης και επεξεργασίας των προσωπικών γνωστικών σχημάτων του ωφελούμενου/ης (αφήγηση ιστοριών και κατασκευή νοημάτων σε ένα αναστοχαστικό και δημιουργικό πλαίσιο) σε ότι αφορά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Το μοντέλο αυτό, με επίγνωση του μεγέθους της προσφοράς του, φιλοδοξούμε να αποτελέσει μια πρωτότυπη πρόταση για συμβουλευτική αξιοποίηση από επαγγελματίες και ερευνητές του γνωστικού πεδίου της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσσες

- Amundson, N. E. (2009). *Active engagement: The being and doing of career counselling* (3rd ed.). Richmond, Canada: Ergon Communications.
- Argyropoulou, K., & Kaliris, A. (2018). From career decision making to career decision management: New trends and prospects for career counseling. *Advancies in Social Sciences Research Journal*, 5(10), 483-502. Doi: 10.14738/assrj.510.5406.
- Bandura, A. (1971). *Psychological Modeling: Conflicting Theories*. Chicago: Aldine-Atherton.
- Bandura, A. (1977a). Self Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1977b). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- 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.
- Betz, N.E. (2008). Advances in vocational theories. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Handbook of counselling psychology*, (4th ed., pp. 357-374). New York, NY:Wiley.
- Betz, N.E. (2000). Self-Efficacy Theory as a Basis for Career Assessment, *Journal of Career Assessment*, 8, 205-222.
- Betz, N.E. & Hackett, G. (1986). Applications of self-efficacy theory to understanding career choice behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 279-289.
- Betz, N.E. & Hackett, G. (1987). Concept of agency in educational and career development. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 299-308.
- Bloch, D.P. (2005). Complexity, chaos and nonlinear dynamics: A new perspective on career development theory. *The Career Development Quarterly*, 53, 194-207.
- Blustein, D.L. (2011). Vocational psychology at the fork in the road: Staying the course or taking the road less traveled. *Journal of Career Assessment*, 19, 316-322.
- Blustein, D.L., Ellis, M.V., & Devenis, L.E., (1989). The development and validation of a two-dimensional model of the commitment to career choices process. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 342-378.
- Blustein, D.L., & Flum, H. (1999). A self-determination perspective of interests and exploration in career development. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests: Meaning, measurement and counseling use* (pp. 345-368). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Blustein, D.L., Walbridge, M.M., Friedlander, M.L., & Palladino, D.E., (1991). Contributions of psychological separation and parental attachment to the career development process, *Journal of Vocational Behavior*, 38, 39-50.
- Bockorny, K.M. (2015). *Psychological capital, courage, and entrepreneurial success* (Unpublished doctoral dissertation). The College of Business, Bellevue University, Bellevue, Nebraska, USA
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*. Basic Books, New York.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Vol.2: Separation*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss. Vol.3: Loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: parent-child attachments and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Braunstein-Bercovitz, H., Benjamin, A.B., Asor Sh., Lev, M. (2012). Insecure attachment and career indecision: Mediating effects of anxiety and pessimism. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 236-244. doi.org/10.1016/j.jvb.2012.07.009
- Brennan, K.A., Clark, C.I., & Shaver, P.R., (1998). Self-report measurement of adult attachment: An integrative overview. In J.A. Simpson, & W.S. Rholes (Eds), *Attachment theory and close relationships* (pp. 46-76). New York: Guilford Press.
- Brown, D., & Brooks, L. (1996). Introduction to theories of career development and choice: Origins, evolution and current efforts. In D. Brown & L. Brooks, & Associates, *Career choice and development* (3rd ed., pp. 1-30). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brown, C., Darden, E.E., Shelton, M.L., & Dipoto, M.C. (1999). Career exploration and self efficacy of high school students. Are there urban/suburban differences? *Journal of Career Assessment*, 7, 227-238.
- Brown, S.D., Lent, R.W., Telander, K., & Tramayne, S. (2011). Social Cognitive career theory, conscientiousness, and work performance: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 81-90. DOI: 10.1016/j.jvb.2010.11.009

- Brown, S.D., Tramayne, S., Hohra D. Telander, K., Fan, X., & Lent, R.W. (2008). Social cognitive predictors of college student's academic performance and persistence: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 298-308. DOI: 10.1016/j.jvb.2007.09.03
- Bruner, J., (1986). *Actual Minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bujold, C. (2004). Constructing career through narrative. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 470-484. doi: 10.1016/j.jvb.2003.12.010
- Carns, A., Carns, M., Wooten, H., Jones, C., Raffield, P., Heitkamp, J. (1995). Extracurricular activities: Are they beneficial? *TCA Journal*, 23, 37-45.
- Cohran, L. (1991). *Life-shaping decisions*. New York: Peter Lang.
- Colin, A. (1990). Mid-life career change research. In R.A. Young & W.A. Borgen (Eds.), *Methodological approaches to the study of career* (pp. 197-220). New York: Praeger.
- Campbell, C., & Ungar, M. (2004). Constructing a Life That Works: Part 1, Blending Postmodern Family Therapy and Career Counseling, *The Career Development Quarterly*, 53, 16-27.
- Campbell, C., & Ungar, M. (2004). Constructing a Life That Works: Part 2, An Approach to Practice. *The Career Development Quarterly*, 53, 28-40.
- Cohen, L., Duberley, J., & Mallon, M. (2004). Social constructionism in the study of career: Accessing the parts that other approaches cannot reach. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 407-422.
- Cohran, L. (1991). *Life shaping decisions*. New York, Peter Lang.
- De Bruin, K., & de Bruin, G.P. (2006). Career assessment. In G.B. Stead & M.B. Watson (Eds.), *Career psychology in the South African context* (2nd ed., pp. 129-136). Pretoria, South Africa: Van Schaik.
- Dowing, H. M., & Nauta, M.M. (2010). Separation-individuation, exploration and identity diffusion as mediators of the relationship between attachment and career indecision. *Journal of Career Development*, 36, 207-227. DOI: 10.1177/0894845309345848
- Fair, B. (2014). *Better decisions through the application of positive psychology*. <https://repository.upenn.edu>.
- Fouad, N.A., Smith, P.L., & Enochs, L. (1997). Reliability and validity evidence for the Middle School Self-Efficacy Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 30, 17-31.
- Frederickson, B.L., & Levenson, R.W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*, 12, 191-220.
- Fredrickson, B.L., Mancuso, R.A., Branigan, C., & Tugade, M.M. (2000). The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion*, 24(4), 237-258.
- Fraley, R.C., Heffernan, M.E., Brumbaugh, C.C., & Vicary, A. M. (2011). The Experiences in Close Relationships - Relationship Structures Questionnaire: A method for assessing attachment orientations across relationships. *Psychological Assessment*, 23, 615-625. doi:10.1037/a0022898
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S.H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-526.
- Gibson, P., (2004). Where to from here? A narrative approach to career counseling. *Career Development International*, 9 (2), 176-189, DOI: 10.1108/13620430410526201
- Ginevra, M.C., Magnano, P., Lodi, E., Annovazzi, C., Camussi, E., Patrizi, P., Nota, L. (2018). The role of career adaptability and courage on life satisfaction in adolescence. *Journal of Adolescence*, 62, 1-8. doi: 10.1016/j.adolescence.2017.11.002
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251-258.
- Gushue, G.V., Scanlan K.R.L., Panzer, K.M., & Clarke, C.P. (2006). The relationship of ca-

- reer 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., & 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 (2nd edition pp. 419-452).
- Holland, J.L. (1985). *Vocational preference inventory*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J.L. (1994a). *The occupations finder*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J.L. (1994b). *Self-Directed search*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J.L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J.L., Powell, A.B., & Fritzsche, B.A. (1994). *The Self-Directed Research, professional user's guide*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Kaliris, A., & Krivas, S. (2014). The contribution of the postmodern approaches to career counseling theory and practice: Their emerging role in a crucial era for the world of work. Retrieved from: <http://www.elesyp.gr/index.php/news/drastiriotes>
- Kafetsios, K. (2003). {Energa montela desmou kai psichiki ygeia. Episkopisi tis perioxis kai protaseis gia kliniki efarmogi kai ereuna}. Working models of attachment, and mental health: Overview of the area and proposals for clinical application and research. *Brain*, 40, 30-45.
- Kriwas, S. (2010b). *Narrative approach in Education and Counseling: Theoretical consideration – practical application*. Presentation at the University of Wrocklaw (7/07). Poland.
- Kourgiountaki, E., & Koumoundourou, G.A. (2014). *Attachment styles, dysfunctional beliefs, and career decision making self-efficacy among Greek adolescents*. Institute for Counselling and Psychological Studies. Athens, Greece (Unpublished master's thesis).
- Larsen, D.J. (1999). *Biographies of six Canadian counselor educators: Stories of personal and professional life*. Doctoral Dissertation, University of Alberta, Edmonton, Canada, 1999. Dissertation Abstracts International, A,61/03.
- Lease, S.H., & Dahlbeck, D.T. (2009). Parental influences, career decision-making attributions, and self-efficacy: Differences for men and women? *Journal of Career Development*, 36, 95-113.
- Lent, R.W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychological adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 482-509.
- Lent, R.W. & Brown, St., D. (2013). Social Cognitive Model of Career Self-Management: Toward a Unifying View of Adaptive Career Behavior Across the Life Span, *Journal of Counseling Psychology*, 60 (4), 557-568. Doi: 10.1037/a0033446.
- 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. (1996). "Career Development from a social cognitive perspective". In: D.Brown, L., Brooks, & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (3rd ed., pp. 373-421). San Francisco: Jossey-Bass.
- 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., Brown, S.D., & Hackett, G. (2002). Social Cognitive Career Theory. In: Brown D., & Associates, *Career Choice and Development* (4th edition, pp. 255-311). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Lent, R.W. & Hackett, G. (1987). Career Self-Efficacy: empirical status and future directions (Monograph). *Journal of Vocational Psychology*, 30, 347-382.

- Lent, R.W., Hackett, G. & Brown, S.D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 47, 197-311.
- Littman-Ovadia, H. (2008). The effect of client attachment style and counselor functioning on career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 434-439. doi:10.1016/j.jvb.2008.08.004
- Luthans, F., Avolio, B.J., Avey, J.B., & Norman, S.M. (2007). Positive Psychological Capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572.
- Maree, J.G. (2016). Career construction as a way of resolving career indecision. *South African Journal of Higher Education*, 30(3), 170-192.
- McLeod, J. (1999). A narrative social constructionist approach to therapeutic empathy. *Counseling Psychology Quarterly*, 12(4), 377-394.
- McLeod, J. (2003). {Afigimatikes proseggiseis sti symvouleytiki: ergasia panw se istories}. Narrative approaches to counseling: work on stories. In: "Introduction to Counseling". Athens: Metaixmio.
- McMahon, M. (2005). Career counseling: Applying the Systems Theory Framework of career development. *Journal of Employment Counseling*, 42, 29-38.
- McMahon, M. (2006). Working with storytellers: A metaphor for career counselling. In M. McMahon & W. Patton (Eds.), *Career counselling: Constructivist approaches* (pp. 16-29). Abingdon, England: Routledge.
- McMahon, M. (2007). Life story Counselling: Producing new identities in career counseling. In K. Maree (Ed.), *Shaping the story: A guide to facilitating narrative counselling* (pp. 63-72). Pretoria, South Africa: Van Schaik.
- McMahon, M. (2009). Career counseling and story telling: Constructing a 21st century narrative for practice. In H. Ohlsson & H. Borg (Eds.), *Career development* (pp. 1-23). New York, NY: Nova Science.
- McMahon, M., Patton, W. (2006). *Career Counseling: Constructivist approaches*. London: Routledge.
- McMahon, M., Patton, W., & Watson, M. (2005). *My System of Career Influences*. Camberwell: Australian Council for Educational Research.
- McMahon, M., & Watson, M. (2010). Story telling: Moving from thin stories to thick and rich stories. In K. Maree (Ed.), *Career counselling: Methods that work*. Cape Town, South Africa: Juta.
- McMahon M., & Watson, M. (2012). Telling Stories of Career Assessment. *Journal of Career Assessment*, 20 (4), 440-451. DOI: 10.1177/1069072712448999
- Meijersa, F., & Lengelle, R. (2012). Narratives at work: The development of career indentity. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(2), 157-176.
- Nightingale, D. L., & Cromby, J. (2002). Social constructionism as ontology exposition and example. *Theory & Psychology*, 12(5), 701-713.
- Nota, L, Soresi, S., Ferrari, L., & Ginerva M.Ch. (2014). Vocational Designing and Career Counseling in Europe. Challenges In Europe. *European Psychologist*. Doi: 10.1027/1016-9040/a000189.
- O' Brien, K.M., Friedman, S.M., Tipton, L.C., & Linn, S.G. (2000). Attachment, separation, and women's vocational development: A longitudinal analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 301-315.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Patton, W., & McMahon, M. (2006). The systems theory framework of career development and counseling: Connecting theory and practice. *International Journal of the Advancement of Counselling*, 28(2), 153-166.

- Peavy, R.V. (1998). *SocioDynamic counselling: A constructivist perspective*. Victoria, Canada: Trafford.
- Peavy, R.V. (2000). SocioDynamic Perspective and the Practice of Counselling. *NATCON Papers*, 1-12.
- Peterson, C., & Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. New York: Oxford University Press/Washington, DC: American Psychological Association.
- Pratt, M.W., Arnold, M.L., & Mackey, K. (2001). Adolescents representations of the parent voice in stories of personal turning points. In D.P. McAdams, R. Josselson, & A. Lieblich (Eds.), *Turns in the road: Narrative studies of lives in transition* (pp. 227-252). Washington DC: American Psychological Association.
- Pryor, R.G.L., & Bright, J.E.H. (2008). Archetypal narratives in career counselling: a chaos theory application. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8, 71-82. doi: 10.1007/s10775-008-9138-8.
- Pury, C.L.S., Starkey, C.B., Breeden, C.R., Kelley, C.L., Murphy, H.J., & Lowndes, A.Y. (2014). Courage interventions.Future directions and cautions. In A.C. Parks & S.M. Schueller (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of positive psychological interventions* (pp. 168-178). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Reese, R.J., & Miller, C.D. (2006). Effects of a university career development course on career decision making elf-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 14, 252-256.
- Reese, R.J., & Miller, C.D. (2010). Using Outcome to Improve a Career Development Course: Closing the ScientistPractitioner Gap. *Journal of Career Assessment*, 18(2), 207-219. DOI: 10.1177/1069072709354309
- Reid, H.L. (2006). Usefulness and truthfulness: Outlining the limitations and upholding the benefits of constructivist approaches for career counselling. In M. McMahon & W. Patton (Eds.). *Career Counselling: Constructivist approaches* (pp. 30-41). London, England: Routledge.
- Reid, H. L., & West, L. (2011a). "Telling tales": Using narrative in career guidance. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 174-183. doi: 10.1016/j.jvb.2010.10.001
- Ryan, N.E., Solberg, V.S., & Brown, S.D. (1996). Family dysfunction, parental attachment, and career search-self-efficacy among community college students. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 84-89.
- Rushie, S. (2010). *Step across this line: Collected nonfiction 1992-2002*. Random House LLC.
- Sampson, J. P., Jr. (2009). Modern and postmodern career theories: The unnecessary divorce. *Career Development Quarterly*, 58, 91-96.
- Santilli, S., Marcionetti, J., Rochat, S., Rossier, J., & Nota, L. (2016). Career adaptability, hope, optimism, and life satisfaction in Italian and Swiss adolescents. *Journal of Career Development*.doi: 10.1177/0894845316633793 Advance Online Publication.
- Savickas, M. L. (1993). Career counseling in the postmodern era. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 7, 205-215.
- Savickas, M.L. (1997). Career Adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259. Doi: 10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469
- Savickas, M.L. (2001). Toward a comprehensive theory of career development: Dispositions, concerns and narratives. In F.T.L. Leong & A. Barak (Eds). *Contemporary models in vocational psychology: A volume in honor of Samuel H. Osipow* (pp. 295-320) Mahwah, N.J. Erlbaum.
- Savickas, M.L. (2005). The theory and practice of career construction. Career Development and counseling: Putting theory and research to work. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds).

- Career Development and counseling: Putting theory and research to work* (pp 42-70). Hoboken, N. Jersey: Wiley & Sons.
- Savickas, M.L. (2013). Career construction theory and practice. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.) *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp.147-183). Hoboken, NJ:Wiley.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M.E., Guichard, J., Vianen, A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Scott, A.B., & Ciani, K.D. (2008). Effects of an undergraduate career class on men's and women's career decision making self-efficacy and vocational identity. *Journal of Career Development*, 34, 263-285. Doi: 10.1177/0894845307311248.
- Sharf, R.S. (2010). *Applying career development theory to counseling* (5th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Sheu, H-b., Lent, R.W., Brown, S.D., Miller, M.J., Hennessy, K.D., & Duffy, R.D. (2010). Testing the choice model of social cognitive career theory across Holland themes: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 252-264.DOI: 10.1016/j.jvb.2009.10.015
- Sheu, H-b., & Bordon, J.J. (2017). SCCT Research in the International context: Empirical Evidence, Future Directions, and Practical Implications. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 58-74. DOI: 10.1177/1069072716657826
- Stebbleton, M. J. (2010). Narrative-based career counseling perspectives in times of change: an analysis of strengths and limitations. *Journal of Employment Counseling*, 47, 64-78.
- Sidiropoulou-Dimakakou, D. (2016). H Epaggelmatiki Symvouleytiki mesa apo to prisma ths Thetikis Psychologias. {Career Counseling in the scope of Positive Psychology}. Presentation at the Greek-Hellenic Congress, Athens, 10/12/2016. Retrieved from: http://www.moec.gov.cy/ysea/imerides_seminaria_synedria/2017_kyproelladiko/epangelmatiki_symvouleftiki_kai_thetiki_psychologia.pdf
- Sidiropoulou-Dimakakou, D., Argyropoulou, K, Drosos, N., Kaliris, A., & Mikedaki, K. (2015). Exploring career management skills in higher education: perceived self-efficacy in career, career adaptability and career resilience in Greek university students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 14(2), 36-52.
- Simpson, J.A., Rholes, W.S., & Phillips, D. (1996). Conflict in close relationships: An attachment perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 899-914.
- Solberg, V.S., Good, G.E., Fischer, A.R., Brown, S.D., & Nord, D. (1995). Career decision making and career search activities: relative effects of career search self-efficacy and human agency. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 448-455.
- Solberg, V.S., Good, G.E., Nord, D., Holm, C., Holmer, R., Zima, N., Heffernan, M., & Malen, A. (1994). Assessing career search expectations: development and validation of the Career Search Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 2, 111-123.
- Sovet, L., Annovazzi, C., Ginevra, M.C., Kaliris, A., & Lodi, E. (2018). Life design in adolescence: The role of positive psychological resources. In V. Cohen-Scali, L. Nota, & J. Rossier (Eds.), *New perspectives on career guidance and counseling in Europe. Building careers in changing and diverse societies* (pp. 23-37). Springer International Publishing.eBOOK ISBN: 978-3-319-61476-2. doi: 10.1007/978-3-319-61476-2
- Super, D.E., Savickas, M.L., & Super, C.M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, L. Brooks, & Associate (Eds), *Career Choice and development: Applying contemporary theories to practice* (3rd ed., pp. 121-178).San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- 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.
- Turner, S. L., & Lapan, R.T. (2013). Promotion of career awareness, development, and school success in children and adolescents. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 539-564). Hoboken, NJ:Wiley.
- Wright, S.L. (2017). Attachment and self-efficacy in Career Search Activities: A structural Model. *Career Development Quarterly*, 65 (2), 98-112. DOI: 10.1002/cdq.12085
- Wright S.L., & Perrone K.M. (2008). The impact of attachment on career-related variables: A review of the literature and proposed theoretical framework to guide future research. *Journal of Career Development*, 35, 87-106.
- Wright, S.L., & Perrone (2010). An examination of the role of attachment and efficacy in life satisfaction. *The Counseling Psychologist*, 38, 796-823.
- Wright S.L., Perrone-McGovern, K.M., Boo, J.N., & White, A.V. (2014). Influential Factors in Academic and Career Self-Efficacy: Attachment, Supports, and Career Barriers. *Journal of Counseling & Development*, 92, 36-46. DOI: 10.1002/j.1556-6676.2014.00128.
- Wu, Ben H. (2018). *The Role of Career Optimism and Perceived Barriers in College Students' Academic Persistence: A Social Cognitive Career Theory Approach*. Dissertations. 1548.
- Young R.A, & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior*, 64(3), 373-388.

Ελληνόγλωσσες

- Αργυροπούλου Κ., Κατσιούλα Π., Δρόσος Ν., & Καλίρης Ανδρ. (2018). Χαρακτηριστικά λήψης επαγγελματικών αποφάσεων και θάρος: Η περίπτωση μαθητών/τριών σε Γενικά Λύκεια του Κιλκίς. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Υπό έκδοση
- Καλίρης, Ανδρ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ., Δρόσος Ν., Αργυροπούλου Κ., & Φουντουκά Αν. (2017). Θετικοί ψυχολογικοί παράγοντες στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας στους εφήβους: Αποτελέσματα έρευνας και προτάσεις για τη συμβουλευτική πρακτική. 16ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Καφέτσιος, Κ. (2005). *Δεσμός, συναίσθημα και διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Τυπωθίων-Δαρδανός.
- Κρίβας, Σπ. (2005). Η Συμβουλευτική για τη Σταδιοδρομία στο Νέο Μιλλένιουμ: Εννοιολογικές διαφοροποιήσεις της Συμβουλευτικής για τη σταδιοδρομία στη Μεταβιομηχανική Κοινωνία. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 74-75, 139-147.
- Κρίβας, Σπ. (2011). Η Αφηγηματική προσέγγιση στη Συμβουλευτική για τη Σταδιοδρομία: Δυνατότητες, Όρια, Πρακτικές, Προοπτικές. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 94-95, 27-38.
- Κουμουνδούρου, Γ. (2015). Θεωρία Δεσμού και Διαδικασία Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων: Θεωρητικές διασυνδέσεις, εμπειρικά ευρήματα και κριτική αξιολόγηση. Στο: *Σύγχρονα Θέματα Επαγγελματικής Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουμουνδούρου, Γ. & Μήτσου Π. (2014). Τύποι Δεσμού με τους γονείς και αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας: η σχέση τους με τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 101, 197-209.
- Χαροκοπάκη Κ. Αρ. (2012). *Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Ο ρόλος*

ατομικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Χαροκοπάκη Κ. Αρ. (2015 α). Βιωματικές δράσεις για τη διευκόλυνση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των σχετικών με αυτές αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας: Ένα πολυμεταβλητό πλαίσιο αναπτυξιακής-προληπτικής και θεραπευτικής συμβουλευτικής παρέμβασης. Στο: *Σύγχρονα Θέματα Επαγγελματικής Συμβουλευτικής*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Χαροκοπάκη, Κ. Αρ. (2015β). Εκπαιδευτικός-ερευνητικό πρόγραμμα παρέμβασης για τη διευκόλυνση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των σχετικών με αυτές αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και της συμπεριφοράς στον τομέα αυτό. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 106, 87-128.

Χαροκοπάκη, Κ. Αρ. (2016). Θεωρητικό πλαίσιο – Μεθοδολογία Συμβουλευτικής για την αντιμετώπιση του φαινομένου των Neets. Στο: *Επαγγελματική Συμβουλευτική για την υποστήριξη των Neets (Νέοι ηλικίας 15-29 ετών εκτός απασχόλησης, κατάρτισης, εργασίας)*. Ε.Ο.Π.Π.ΕΠ. Ανακτήθηκε από: http://www.eoppep.gr/images/SYEP/1_NEETs_theory.pdf

Χαροκοπάκη Κ. Αρ., & Καλίρης Ανδρ. (2018). Θετικοί ψυχολογικοί παράγοντες στις αποφάσεις σταδιοδρομίας. Η διερεύνηση της σχέσης της ψυχικής ανθεκτικότητας με την αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας μακροχρόνια ανέργων. 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, Βόλος.

1. Τα Νέα της ΕΛΕΣΥΠ

- 1.1. Πραγματοποιήθηκε, με ιδιαίτερη επιτυχία το **ετήσιο συνέδριο** της ΕΛΕΣΥΠ την Παρασκευή 31/01/2020 και το Σάββατο 01/02/2020, με θέμα: «Οι σύγχρονες αλλαγές και προκλήσεις και ο ρόλος του Συμβούλου». Το Συνέδριο αφιερώθηκε στη μνήμη της **Αικατερίνης Μαριδάκη-Κασσωτάκη**, Καθηγήτριας, τ.Αντιπρύτανη του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου, πολύτιμη συμπαράστατη και αρωγό της ΕΛΕΣΥΠ. Προσκεκλημένοι ομιλητές ήταν οι: Κατερίνα Μάτσα, Χαράλαμπος Πουλόπουλος, Άννα Τσιμπουκλή, Αναστασία Καλαντζή-Αζίζι, Αγάπη Κανδυλάκη, Δέσποινα Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αναστάσιος Σταλίκας. Το Δ.Σ. της ΕΛΕΣΥΠ ευχαριστεί όλους τους συμμετέχοντες.
- 1.2. Σε συνεργασία της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. με τα **Special Olympics Hellas**, πραγματοποιήθηκε εσπερίδα με θέμα: «Η επαγγελματική ένταξη των ατόμων με νοητική αναπηρία και συνοδές διαταραχές», την Παρασκευή 13 Δεκεμβρίου 2019. Η εκδήλωση ήταν ιδιαίτερα επιτυχής και η ΕΛΕΣΥΠ δεσμεύτηκε και στην υλοποίηση και νέας εκδήλωσης με τα SOH με θέματα νομικής φύσης για τα άτομα με νοητική υστέρηση και τις οικογένειές τους.
- 1.3. Εκδόθηκαν τα **πρακτικά** του περυσινού συνεδρίου της ΕΛΕΣΥΠ, τα οποία είναι ελεύθερα προσβάσιμα στον ιστότοπο της ΕΛΕΣΥΠ www.elesyp.gr.
- 1.4. Προκειμένου τα άρθρα του περιοδικού μας να είναι ανοικτά και να αποτελούν αναφορές για την επιστημονική κοινότητα, αποφασίστηκε **οι αρθρογράφοι** να συμμετέχουν μερικώς στο κόστος έκδοσης της *Επιθεώρησης Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* με 50 ευρώ ανά άρθρο.
- 1.5. Η **επιστημονική εκδήλωση** «Καλές Πρακτικές Αγωγής Υγείας στα σχολεία της Δυτικής Αττικής με βάση την Καταξιοτική Σύστημική Διερεύνηση σε συνεργασία με τον ΟΚΑΝΑ» υλοποιήθηκε με επιτυχία, σε συνεργασία με την Δ/νη Βθμιας Δυτικής Αττικής, το Νοέμβριο του 2019.

2. Βιβλία-Περιοδικά

- 2.1. Το νέο τεύχος του περιοδικού **Πολιτικές και Κοινωνικές Επιστήμες** αναρτήθηκε στο διαδικτυακό τόπο: http://politika.inpatra.gr/?page_id=37
- 2.2. Κυκλοφόρησε στο διαδίκτυο το νέο τεύχος, τ.16, ν.2, του περιοδικού **Hellenic Pedagogical Cosmos**, (Νοέμβριος 2019), www.hpcosmos.gr, στο κεντρικό θέμα του οποίου επιχειρείται μια επιγραμματική «υπενθύμιση» της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής αξίας/χρησιμότητας των λαθών των μαθητών μας στην καθημερινή σχολική διαδικασία.

- 2.3. Λάβαμε το περιοδικό **Νέα Παιδεία**, καθώς και το **Newsletter** της Νέας Παιδείας, Φεβρουαρίου-Μαρτίου 2020, με ιδιαίτερα, όπως πάντοτε, ενδιαφέροντα άρθρα και ενημερώσεις: www.neapaideia-glossa.gr

3. Ενημέρωση που λάβαμε

- 3.1. Ενημερωθήκαμε για το σεμινάριο με θέμα «Εφηβεία και Επαγγελματικός Προσανατολισμός» που διοργανώνεται από τον Σύλλογο Γονέων Λυκείου Προτύπου Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, με την στήριξη της Ένωσης Γονέων Ν. Σμύρνης και Π. Φαλήρου και με πρωτοβουλία του δραστήριου μέλους της ΕΛΕΣΥΠ, **κ.Νίκου Δεμερτζή**.
- 3.2. Λάβαμε από το μέλος μας **Αικατερίνη Αργυροπούλου** ηλεκτρονικό έντυπο το οποίο περιλαμβάνει 22 προτάσεις-κλειδιά για την υποστήριξη των μαθητών και μαθητριών της Γ' Λυκείου αναφορικά με το σχεδιασμό της σταδιοδρομίας τους αυτήν την περίοδο. Το έντυπο διαμορφώθηκε στο Εργαστήριο Συμβουλευτικής Επιστήμης και Επαγγελματικής Σταδιοδρομίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ.



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικών και Καποδιστριακών
Πανεπιστημίων Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

Σχεδιάζω τη Σταδιοδρομία μου: 22 προτάσεις-κλειδιά για μαθητές και μαθήτριες της Γ' Λυκείου

**Εργαστήριο Συμβουλευτικής Επιστήμης και
Επαγγελματικής Σταδιοδρομίας, Παιδαγωγικό
Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ.**

Δες το γεγονός αυτό ως μία πρόκληση την οποία καλείσαι να **διαχειριστείς**. Μία πρόκληση από τις πολλές που θα συναντήσεις στα μελλοντικά μονοπάτια της προσωπικής, εκπαιδευτικής και επαγγελματικής σου πορείας.

Συνέχισε να **ονειρεύεσαι** και να διατηρείς το ενδιαφέρον σου στον επαγγελματικό σου στόχο, αξιοποιώντας τα προσωπικά σου χαρακτηριστικά, στις περιτλανήσεις και τις προσπάθειές σου.

Διερεύνησε τις αξίες, τα ενδιαφέροντα και τα στοιχεία της προσωπικότητάς σου διαδικτυακά από τη [σελίδα του ΕΟΠΠΕΠ](#). Είναι μια καλή ευκαιρία για ενδοσκόπηση, ώστε να **ανακαλύψεις** τι είναι αυτό που σε κινητοποιεί.

Αφού αντιληφθείς τη σημασία των επαγγελματικών σου επιλογών (στόχων), **δεσμεύσου σ' αυτές από νωρίς!** Η υλοποίησή τους θα προκύψει μέσα από την επιμονή, τη θετική σκέψη, τον αυτοέλεγχο, την αποφασιστικότητα και τη συνέπεια στα σχολικά καθήκοντα, αρετές που θα αποτελούν συνειδητά επιλογή.

Εκμεταλλεύσου την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως ευκαιρία μάθησης όχι μόνο για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις, αλλά ως συνεχή εκπαίδευση σε νέα μοντέλα και περιεχόμενα παροχής της γνώσης.

Σκέψου τις δεξιότητες που μπορείς να χρησιμοποιήσεις, όπως οι επικοινωνιακές, αυτομάθησης, δημιουργικότητας και κριτικής σκέψης. Η γνώση αυτή θα σε βοηθήσει να διαχειριστείς τις αποφάσεις για τη σταδιοδρομία σου.

Διαχειρίσου τον χρόνο σου με προσοχή. Η τηλεεκπαίδευση έχει τους δικούς της κανόνες, καθώς απαιτεί οργάνωση και απουσία περισπασμών. **Βρες** τον σωστό χώρο και εξοπλισμό κατάλληλα για να μένεις συγκεντρωμένος.

Αξιοποίησε το χρόνο σου προς όφελός σου. Τώρα μπορείς να ασχοληθείς περισσότερο με το κεφάλαιο που σε δυσκόλευε, το πρόβλημα που δεν καταλάβαινες τη λύση του, με το ανώμαλο ρήμα και τους χρημικούς τύπους που σε ταλαιπωρούσαν.

Επανα-επάρχρησε τις αξίες σου! Με αφορμή αυτή τη συγκυρία η ζωή αποδεικνύεται τόσο πολύτιμη που αξίζει να **παλέψεις** για να κάνεις τα όνειρά σου πραγματικότητα. Δούλεψε σκληρά γι' αυτά, χωρίς να επηρεάζεσαι από τον αρνητισμό γύρω σου.

Όταν έρθει η στιγμή για συμπλήρωση του μηχανογραφικού **αποτύπωσε** τα επαγγελματικά σου ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, τις αξίες, τις προσδοκίες, τις φιλοδοξίες σου και τα αυθεντικά σου σχέδια στις προτιμήσεις σου.

Ιεράρχησε τις σχολές σύμφωνα με τα θέλω σου και όχι τους βαθμούς σου. Ποτέ δεν ξέρεις πώς μπορεί να κυμανθούν οι βάσεις!

Θυμήσου πως δεν υπάρχουν σχολές «διαμάντια» για όλους! Ο καθένας μας είναι ξεχωριστός και η ώριμη επιλογή της σχολής και, τελικά, της δουλειάς που σου **ταιριάζει** και σε αναδεικνύει είναι προτεραιότητα!

Πρόεδρος Τμήματος: Καθηγήτης Γεώργιος Πασιάς, Επιστημονική Υπεύθυνη Δράσης: Επίκουρη Καθηγήτρια Κατερίνα Αργυροπούλου.

Επιστημονικοί Συνεργάτες-Σύμβουλοι Σταδιοδρομίας: Ασπασία Καραβία, Αριστείδης Λορέντζος, Κατερίνα Μικεδάκη, Νικόλαος Μουράτογλου, Πηνελόπη Μπέλκη, Σοφία Παπαθεοδώρου, Μαρία Σκουλάκη, Αργυρώ Χαροκοπάκη.



- 3.3. Από το Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης, λάβαμε ενημέρωση και πληροφορίες σχετικά με **Πιστοποιημένη Επιμόρφωση Συμβούλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού**. Όπως αναφέρεται, «η επιμόρφωση Συμβούλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Ανάπτυξης Σταδιοδρομίας με πιστοποίησή τους από το Πανεπιστήμιο Πειραιώς, γίνεται με υψηλού επιπέδου on line σύγχρονη και ασύγχρονη κατάρτιση επτάμηνης διάρκειας. Η εκπαίδευση επικεντρώνεται σε πρακτικές εφαρμογές Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣυΕΠ), με βάση τη θεωρία επαγγελματικής προσωπικότητας Holland, σε συνδυασμό με την εφαρμοσμένη με επιτυχία στην πράξη μεθοδολογία της έμπειρης Πανεπιστημιακής ομάδας του καθηγητή Θ. Κατσανέβα». Αναλυτικότερες πληροφορίες έχουν αναρτηθεί στο site της ΕΛΕΣΥΠ, **HYPERLINK "http://www.elesyp.gr" www.elesyp.gr**



Πανεπιστήμιο Πειραιώς

Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης

Πιστοποιημένη Επιμόρφωση Συμβούλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού

- Υψηλού επιπέδου on line σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση επτάμηνης διάρκειας 250 ωρών
- Σύγχρονες θεωρίες και πρακτικές εφαρμογές Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού,
- Παρακολούθηση συνεδριών ατομικής συμβουλευτικής Ε.Π.
- Διάθεση 20 κωδικών του κορυφαίου τεστ Career Gate Test και πλούσιου εκπαιδευτικού υλικού
- Πιστοποιητικό επιμόρφωσης από το Πανεπιστήμιο Πειραιώς
- Επιστημονικός υπεύθυνος και διδάσκων : Θεόδωρος Κατσανέβας, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστημίου Πειραιώς
- Επικουρική διδασκαλία από : Δρ. Κ. Ελευθερίου, Επικ. Καθηγητής Παν. Πειραιώς, Δρ. Ιωάννα Τσιαπαρίκου, Σύμβουλος Ανάπτυξης Σταδιοδρομίας και ΣυΕΠ, Αθανάσιος Λέλες, Εκπαιδευτικός, σύμβουλος ΣυΕΠ
- Συνολικό κόστος : 300 ευρώ



2122141509, 697106638, 2106017082, 6942554312
cgt.test@gmail.com, info@careergatetest.com

www.careergatetest.com, www.careergatetest.gr, www.careergate.cy.com

