

ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

ΤΕΥΧΟΣ 130-131

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

Διπλό Τεύχος 130-131, 2022

Συντακτική Επιτροπή:

- **Επίτιμα μέλη:** Παναγιώτης Σαμοΐλης, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, panosam33@gmail.com, Αρχάγγελος Γαβριήλ, τ. Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ2, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, egavri@hotmail.com
- **Υπεύθυνος Έκδοσης:** Ράνυ Καλούρη, καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ, rkalouri@hotmail.com
- **Αναπληρωτές Υπεύθυνοι:** Φωτεινή Κατσαμπούρη, Σύμβουλος Ε.Π., fkatsamp@yahoo.gr, Νίνα Μυλωνά-Καλαβά, Σύμβουλος Ε.Π., ninacalmyl@gmail.com
- **Μέλη:** Αναστασία Μπότου, Σύμβουλος Ε.Π., botouanastasia@gmail.com, Ευγενία Κατσίγιαννη Msc, Εκπαιδευτικός, Σύμβουλος Προσανατολισμού, eukat@yahoo.com, Νεκτάριος Κολετζάκης, Msc ΣυΕΠ, Εκπαιδευτικός, Σύμβουλος Προσανατολισμού, nkoletzak@yahoo.gr, Νικόλαος Κιμουλάκης, Ε.ΔΙ.Π. του Ε.Μ.Π., kimnikos@gmail.com, Ιωάννα Κοντζίνου, Msc ΣυΕΠ, Εκπαιδευτικός, Σύμβουλος Προσανατολισμού, kontzinou.anny@gmail.com, Ελευθερία Παλούση, Msc ΣυΕΠ, Εκπαιδευτικός, Σύμβουλος Προσανατολισμού, epalousi@yahoo.gr, Νικόλαος Ζήκος, Σύμβουλος Σχολικής Ζωής, nzikoschem@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 [Ράνυ] Καλούρη
Αντιπρόεδρος: Αναστασία Μπότου
Γραμματέας: Ευγενία Κατσίγιαννη
Ταμίας: Νεκτάριος Κολετζάκης
Μέλος: Νικόλαος Κιμουλάκης

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 Εκπαίδευσης
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
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 2022: 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	7-13
--	------

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΑΡΘΡΑ-ΕΡΕΥΝΕΣ

1. <i>Ανδρέας Μπρούζος, Δημήτριος Δέλλιος</i> . Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης σχετικά με τον συμβουλευτικό τους ρόλο	15-29
2. <i>Ελένη Αθανασίου, Νίκος Δρόσος</i> . Επαγγελματική συμβουλευτική και προσανατολισμός σε άτομα με αναπηρία: Ανάπτυξη ψυχικής ανθεκτικότητας και αυτοπροσδιορισμού	30-39
3. <i>Χριστίνα Πάντου, Αργυρώ Χαροκοπάκη</i> . Προδραστική προσωπικότητα και επαγγελματική προσαρμοστικότητα φοιτητών/τριών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	40-54
4. <i>Μαρίνα Λουάρη</i> . Απόκτηση παιδαγωγικής επάρκειας: Απόψεις ενήλικων σπουδαστών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευσή τους εξαιτίας της πανδημίας Covid-19	55-67
5. <i>Ιωάννης Τιάκας</i> . Χαρακτηριστικά λήψης επαγγελματικών αποφάσεων και ελπίδα σε μαθητές του Επαγγελματικού Λυκείου (Εσπερινού) στην Πτολεμαΐδα	68-79
6. <i>Σπυριδούλα Παπανδρέου, Βασιλική Γαργαβανούδη</i> . Απόψεις γονέων μαθητών με αναπηρία για τη συμβουλευτική σταδιοδρομία	80-91
7. <i>Χριστίνα Αντωνάκου, Κατερίνα Λαρεντζάκη</i> . Αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση και αυτοαποτελεσματικότητα σε άτομα με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό (ΥΛΑ): Ο ρόλος της συμβουλευτικής στην ενίσχυσή τους	92-101

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Τα νέα της ΕΛΕΣΥΠ	103
2. Βιβλία-Περιοδικά	104
3. Βιβλιοπαρουσίαση	105-113

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

Εμφανής η αδυναμία σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας;

Ένα βασικό ζήτημα που πρέπει να μας απασχολήσει είναι η εμφανής αδυναμία σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας έχει αλλάξει το χάρτη της αγοράς εργασίας. Συνεχώς ανοίγονται νέες θέσεις που χρειάζονται προσωπικό με αυξημένα και εξειδικευμένα προσόντα.

Είναι όμως σε θέση το εκπαιδευτικό μας σύστημα να τροφοδοτήσει την αγορά εργασίας με το ανθρώπινο δυναμικό που χρειάζεται;

Είναι προσαρμοσμένα τα προγράμματα σπουδών της Επαγγελματικής και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις σημερινές ανάγκες της αγοράς;

Έχουν πρόσβαση οι μαθητές μας στην απαραίτητη πληροφόρηση, ώστε αφενός να επιλέξουν το επάγγελμα που τους αρέσει και αφετέρου να γνωρίζουν τι δυνατότητες επαγγελματικής αποκατάστασης έχουν;

Σήμερα είμαστε αντιμέτωποι με το εξής οξύμωρο φαινόμενο, από την μια να έχουμε χιλιάδες άνεργους πτυχιούχους πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, γιατί στις ειδικότητές τους υπάρχει πληθώρα προσφορά εργασίας και από την άλλη σε τομείς τεχνολογικής και επιστημονικής αιχμής να έχουμε έλλειψη προσοντούχου ανθρώπινου δυναμικού.

Η επικρατούσα αντίληψη της ελληνικής κοινωνίας πάρε ένα πτυχίο για να έχεις δουλειά έχει εξελιχθεί στην αντίληψη πάρε ένα μεταπτυχιακό για να έχεις καλύτερες πιθανότητες να βρεις δουλειά. Σήμερα έχουμε άνεργους νέους που διαθέτουν μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών και δεν μπορούν να μπουν στην αγορά εργασίας. Επιπλέον, έχει αυξηθεί το κόστος που πληρώνει η ελληνική οικογένεια για τις σπουδές των παιδιών τους.

Επίσης, έχει υποτιμηθεί αδικαιολόγητα η τεχνολογική εκπαίδευση η οποία τείνει να γίνει το καταφύγιο για τους μαθητές και μαθήτριες που δυσκολεύονται μαθησιακά. Και αναρωτιέται κανείς πως θα ήταν τα νοσοκομεία χωρίς νοσηλεύτριες, τα συνεργεία αυτοκινήτων χωρίς καταρτισμένους μηχανικούς, τα εργαστήρια χωρίς βοηθούς, κ.λ.π.

Είναι αναγκαίο να δοθεί έμφαση στην τεχνολογική εκπαίδευση. Οφείλουμε να εισάγουμε τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Πρέπει από την παιδική ηλικία οι μαθητές και οι μαθήτριες να αναγνωρίζουν την αξία όλων των επαγγελμάτων. Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις διαχωρισμού των επαγγελμάτων σε «ανώτερα» και «κατώτερα» επαγγέλματα πρέπει να εκλείψουν. Όλοι οι επαγγελματίες, οι υπάλληλοι, οι εργάτες, οι αγρότες, οι επιστήμονες κλπ., είναι μέρη μια οικονομικής αλυσίδας και έχουν ισάξια αξία, γιατί οποιοσδήποτε

κλάδος εκλείψει τότε διαρρηγνύεται η αλυσίδα και πλήττονται όλοι. Χρειαζόμαστε καταρτισμένους αγρότες, εξειδικευμένους εργάτες, υπαλλήλους με δεξιότητες, όπως και γιατρούς, μηχανικούς και δικηγόρους.

Ας υποστηρίξουμε τα παιδιά από την παιδική τους ηλικία να βρουν τις κλίσεις και τα επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα, καθώς και να τους παρέχουμε τις αναγκαίες πληροφορίες για να επιλέξουν το επάγγελμα που θέλουν και τους ταιριάζει.

Οι μαθητές και μαθήτριες πρέπει να έχουν πρόσβαση σε Συμβουλευτικές και Υποστηρικτικές Υπηρεσίες Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ώστε να έχουν πλήρη εικόνα για το ποια είναι τα επαγγέλματα που έχουν ζήτηση στην αγορά εργασίας και ποια είναι τα επαγγέλματα που υπάρχει πληθώρα προσφοράς. Τότε και μόνο τότε θα ξέρει ο καθένας, αν θα έχει πιθανότητες να βρει εργασία στο αντικείμενό του ή όχι. Αν δεν αλλάξουμε το μόνο που θα έχουμε καταφέρει είναι να μεγαλώνει η πανσπρατιά των ανέργων πτυχιούχων.

Ας βάλουμε στο επίκεντρο τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Είναι σημαντικό να μας αρέσει η επαγγελματική μας ενασχόληση, γιατί μόνο τότε θα πετύχουμε και ας μη ξεχνάμε ότι η δουλειά μας είναι η μισή μας ζωή.

Τέλος, ας δώσουμε προτεραιότητα στη σύνδεση της Εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας με το να παρακολουθούμε συστηματικά τις επαγγελματικές ανάγκες της αγοράς, προσαρμόζοντας ανάλογα τα προγράμματα σπουδών, ώστε οι νέοι μας να διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα που απαιτούνται για να αποκατασταθούν επαγγελματικά.

Δρ Αναστασία Μπότου
Αντιπρόεδρος ΕΛΕΣΥΠ

**100 Χρόνια από τη Μικρασιατική Καταστροφή:
Ο Παραγνωρισμένος Καππαδόκης Κοινωνιολόγος
της Μικρασιατικής Καταστροφής
Δημοσθένης Δανιηλίδης**

Στο μυαλό των περισσότερων Ελλήνων, ακόμα και σήμερα, η Μικρασιατική Καταστροφή έχει συνδεθεί σχεδόν συνειρμικά με το τραγικό ολοκαύτωμα της Σμύρνης και την οριστική απώλεια των δυο πανάρχαιων Ελληνικών κοιτίδων του Έθνους και του πολιτισμού μας, της Αιολίδας και κυρίως της Ιωνίας. Είναι γεγονός ότι οι περιοχές αυτές, μαζί με την Κωνσταντινούπολη φυσικά, στη συνείδηση όλων των Ελλαδιτών ήταν για πολλά χρόνια οι μόνες που συναγωνίζονταν ή και υπερβαίνανε σε αίγλη την πρωτεύουσα του νεότερου Ελληνισμού, την Αθήνα. Οι υπόλοιπες μεγάλες Μικρασιατικές πατρίδες, ο Πόντος, η Καππαδοκία, η Κιλικία κ.ά. ήταν βυθισμένες στο σκοτάδι της άγνοιας και οι Ρωμιοί που προέρχονταν από τις περιοχές αυτές, ήταν όλοι τους απλώς *Ανατολίτες*.

Έπρεπε να περάσουν αρκετές δεκαετίες, για να καταφέρουν όλοι οι καταγόμενοι από την γενικά και αόριστα λεγόμενη *καθ' ημάς Ανατολή* να ανακτήσουν τη συγκεκριμένη ιστορική τους ταυτότητα και να υπερηφανεύονται γι' αυτήν. Με τις προσπάθειες του Κέντρου Μικρασιατικών Σπουδών της Μέλπως και του Οκτάβιου Μερλιέ και την ίδρυση και δράση σε όλη την Ελλάδα πολυάριθμων Μικρασιατικών Συλλόγων και οργανώσεων, οι κατατρεγμένοι πρόσφυγες μπορούσαν πλέον να περηφανεύονται μεταξύ άλλων και για τους πολυάριθμους επιφανείς συμπατριώτες τους που διαπρέψανε σε όλους τους τομείς της ζωής και ιδίως στην οικονομία, τις επιστήμες και τις τέχνες.

Θα αναφερόμαστε λοιπόν και εμείς σε ένα τέτοιο σπουδαίο Μικρασιάτη, ο οποίος όμως δυστυχώς ακόμα και σήμερα παραμένει παραγνωρισμένος, αν και όλοι παραδέχονται πως αυτός είναι ο πραγματικός πατέρας της Ελληνικής Κοινωνιολογίας¹. Πρόκειται για τον εξάαιρετο Δημοσθένη Δανιηλίδη που γεννήθηκε το 1889 στο Προκόπι της Καππαδοκίας. Με μεγάλες δυσκολίες για εκείνη την εποχή κατάφερε να τελειώσει τις βασικές του σπουδές στη μακρινή πατρίδα του και κατόπιν στην Κωνσταντινούπολη, όπου και πήρε τους πρώτους πανεπιστημιακούς του τίτλους. Στη συνέχεια, για να αποφύγει τη στράτευση στον Τουρκικό στρατό και προπάντων για να συμπληρώσει και διευρύνει τις επιστημονικές του γνώσεις, αποφάσισε με υπεράνθρωπες προσπάθειες να εξακολουθήσει τις σπουδές του στη Γερμανία. Στη διάρκεια του Α' Παγκοσμίου Πολέμου αλλά και μετά επί εννιά χρό-

1. Εξ ίσου σπουδαίος αλλά και αυτός σήμερα παραγνωρισμένος είναι ο φιλόσοφος και κοινωνιολόγος Αβροτέλης Ελευθερόπουλος που καταγόταν επίσης από την Καππαδοκία.

νια παρακολούθησε οικονομικές και πολιτικές επιστήμες, νομικά, κοινωνιολογία και παιδαγωγικά σε διάφορα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια. Παράλληλα επισκεπτόταν ελληνικές κοινότητες στη Γερμανία, Ελβετία και Γαλλία, όπου έκανε διαλέξεις και συζητούσε με τους αποδήμους και τους ομογενείς. Με τις σπουδαίες επιστημονικές του γνώσεις αλλά και με την εμπειρία από αυτές τις επαφές, το 1921 ίδρυσε την οργάνωση *Σύνδεσμος των Νεοελλήνων*. Μετά από δύο χρόνια ολοκλήρωσε και το θεωρητικό σχεδιασμό ενός *Λαϊκού Πανεπιστημίου*, έχοντας ως υπόδειγμα αντίστοιχα Σκανδιναβικά ιδρύματα.

Με βάση τους ανωτέρω δύο φορείς, ο Δανιηλίδης επιχείρησε να προωθήσει το κοινωνικοπολιτικό του όραμα για μια ριζική αναμόρφωση του ταπεινωμένου από τη Μικρασιατική Καταστροφή Ελληνισμού που να έχει ως θεμελιώδη πολιτειακό και κοινωνικό πυρήνα τις *Νεοελληνικές Κοινότητες* και την *Άμεση Δημοκρατία*. Ο *κοινοτισμός* του σπουδαίου Καππαδόκη επιστήμονα είναι καθαρά ελληνοκεντρικός με πρότυπο την αρχαία Αθηναϊκή Δημοκρατία αλλά και τις Ελληνορθόδοξες Μικρασιατικές Κοινότητες². Το σημαντικό με τον Δανιηλίδη είναι ότι τις θεωρίες του επιχείρησε να τις εφαρμόσει και στην πράξη σε προσφυγικές κοινότητες στην Εύβοια, περιοχή την οποία διάλεξε, γιατί σε αυτήν είχαν εγκατασταθεί αρκετοί Καππαδόκες πρόσφυγες και βρισκόταν σχετικά κοντά στην Αθήνα. Δυστυχώς οι προσπάθειές του απέτυχαν, γιατί αντιμετωπίστηκαν με δυσπιστία από τους γηγενείς.

Αλλά και η απόπειρά του να λειτουργήσει ένα Λαϊκό Πανεπιστήμιο στη Χαλκίδα ούτε και αυτή τελεσφόρησε. Παρά τον ενθουσιασμό των αξιόλογων συνεργατών του, τα αποτελέσματα δεν ήταν αυτά που ο Μικρασιάτης οραματιστής προσδοκούσε. Οι διδάσκοντες επιλέγανε και αναπτύσσανε θέματα που δεν είχαν σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον, την εποχή, τα ιδεώδη, και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Και όμως οι απόψεις του Δανιηλίδη για τα Πανεπιστήμια ήταν πολύ ξεκάθαρες ήδη από το 1923³. Στο εκπαιδευτικό του μανιφέστο ο Καππαδόκης ιδεολόγος υποστηρίζει ότι για τους περισσότερους το επίσημο Πανεπιστήμιο δεν είναι παρά μια ανώτερη επαγγελματική Σχολή. Ο επιστήμονας καμιά ξεχωριστή κοινωνική μόρφωση δεν αποκτά μέσα σε αυτό. Μαθαίνει μόνον ένα επάγγελμα σε ανώτατο επίπεδο, για να βιοποριστεί, ενώ ο λαός είναι βυθισμένος στο σκοτάδι και στην αμάθεια. «*Πουθενά το Πανεπιστήμιο δεν είναι μια πηγή δημιουργική ευρύτερη, μεγαλύτερη, εξυψωτική του λαού. Ο λαός όμως διψά για μόρφωση. Ο εργάτης θέλει και πρέπει να μάθει τα σύγχρονα κοινωνικά ρεύματα και τα σύγχρονα οικονομικά προβλήματα κι έτσι κάθε δράση του και κάθε ενέργειά του να είναι συνειδητή και να μη παρασέρνεται από τον ένα και από τον άλλο. Η μοδιστρούλα θέλει και αυτή μια μόρφωση, για να μπορέσει να ακολουθήσει τον κόσμο στο δρόμο του. Ο πατέρας και η μητέρα του*

2. Άλλοι ελληνοκεντρικοί κοινοτιστές εκείνη την εποχή ήταν ο Κώστας Καραβίδας, ο Νίκος Μαλούχος, ο Νίκος Πανταζόπουλος. Στους νεότερους κοινοτιστές θα μπορούσαμε να κατατάξουμε τον Κορνήλιο Καστοριάδη και το Χρήστο Γιανναρά. Δεν πρέπει πάντως να παραλείψουμε και τους δυο ρομαντικούς ελληνολάτρες, τον Περικλή Γιαννόπουλο και τον Ίωνα Δραγούμη.

3. «*Γνώθι σαυτόν*» (1923). Μανιφέστο-Διακήρυξη του *Συνδέσμου των Νεοελλήνων*.

λαού θέλουνε να μάθουν πώς θα μπορέσουνε κι αυτοί, που δεν έτυχε να τελειώσουν τα περιώνυμα σχολιά μας, να μάθουνε πώς μπορούνε να αναθρέψουνε τα παιδιά τους ... Το Λαϊκό Πανεπιστήμιο θα είναι τροφή πραγματική για το λαό, θα αντλεί τα θέματα από τις ανάγκες του, διδάσκοντας τη σημερινή πραγματικότητα της ζωής του. Θα του δείξει τις σχέσεις του προς τους άλλους ανθρώπους και θα προσπαθήσει να γεφυρώσει το χάσμα ζωής και επιστήμης...»⁴

Είναι φανερό πως ο Δανιηλίδης ήθελε να βοηθήσει και ενισχύσει το διψασμένο για μόρφωση Μικρασιατικό προσφυγικό λαό του Μεσοπολέμου. Η μόρφωση ήταν πάντα το μεγάλο όπλο των Μικρασιατών στις χαμένες τους πατρίδες και μετά την Καταστροφή στην Ελλάδα. Δυστυχώς όμως, οι αρχικά ενθουσιώδεις οπαδοί του μεγάλου Κοινωνιολόγου, που αναλάμβαναν να υλοποιήσουν τα οράματα του καθοδηγητή τους, πολύ γρήγορα χάνανε την αποδοτικότητα τους, τη διάθεση για συνεργασία και την πειθαρχία τους. Τελικά ο αγνός Καπαδόκης θεωρητικός διαπίστωσε πως η αμείλικτη «μηχανή του βιοπορισμού» κατάπινε σαν τέρας και εξαφάνιζε τους μαθητές και τους βοηθούς του. Το κυνήγι του μισθού και του μεροκάματου και οι οικογενειακές υποχρεώσεις γρήγορα εξάεζωναν τον ιδεολογικό ενθουσιασμό των συνεργατών του.

Οι προοδευτικές ιδέες του μεγάλου Μικρασιάτη Ιδεολόγου εξαρχής ανησύχησαν το γηγενές φοβικό Ελλαδικό επιστημονικό και πολιτικό κατεστημένο με αποτέλεσμα να του βάζει συνεχώς εμπόδια και να τον υπονομεύει. Μετά τον Εμφύλιο πόλεμο άρχισε να δέχεται επιθέσεις και από δεξιούς και αριστερούς και οι προσπάθειές του να εργαστεί, έστω και σε κάποια βοηθητική θέση στα δύο τότε υπάρχοντα Πανεπιστήμια, απέτυχαν παταγωδώς, παρά τα εξαιρετικά επιστημονικά του προσόντα. Τα συγκλητικά συμβούλια εντούτοις δε δίσταζαν να ανακηρύσσουν καθηγητές, Παλαιοελλαδίτες κυρίως, με ελάχιστα προσόντα και ικανότητες, μερικοί από τους οποίους δεν ήξεραν ούτε μία ξένη γλώσσα⁵. Τα τελευταία χρόνια της ζωής του, για να αποφύγει πολιτικές διώξεις, ασχολήθηκε βασικά με το γλωσσικό ζήτημα, έχοντας την κάλυψη που του προσέφερε φωτισμένοι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι κυρίως από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, όπως ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης, ο Ιωάννης Κακριδής, ο Εμμανουήλ Κριαράς, ο Λίνος Πολίτης.

Πέθανε πικραμένος στα χρόνια της δικτατορίας των Συνταγματαρχών, παρακολουθώντας με απελπισία εμπαθείς και ημιμαθείς ανθρώπους που με το έτσι θέλω κατέλαβαν την εξουσία, να προσπαθούνε να ακυρώσουν μεταξύ άλλων την όποια πρόοδο είχε σημειώσει η δημοτική γλώσσα στον προφορικό και γραπτό λόγο του λαού μας.

Αρχάγγελος Γ. Γαβριήλ
τ. Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ2, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας

4. Κείμενο του Δανιηλίδη.

5. Ο Δανιηλίδης γνώριζε άριστα τέσσερις.

Η πορεία της ΕΛΕΣΥΠ

Η ΕΛΕΣΥΠ, από την ίδρυσή της μέχρι σήμερα πορεύεται απτόητη με επιτυχία κόντρα στις διάφορες αντιξοότητες και προκλήσεις των καιρών και αυτό οφείλεται σε πολλούς παράγοντες.

Ένας αμιγώς επιστημονικός φορέας χωρίς κομματικές αποχρώσεις και εξαρτήσεις προσφέρει ένα ανοικτό πεδίο ελεύθερης έκφρασης και δράσης σε όλα τα μέλη της, τηρώντας απόλυτα τις δημοκρατικές διαδικασίες.

Όσοι εκλεκτοί επιστήμονες την ίδρυσαν, την πλαισίωσαν και όσοι εξακολουθούν να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε αυτήν, εργάζονται με ανιδιοτέλεια, αφοσίωση και με μοναδικό στόχο τη δέουσα εφαρμογή του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο χώρο της Παιδείας, ενός σημαντικού τομέα, τον οποίο δυστυχώς, ακόμα δεν έχει αξιοποιήσει επαρκώς η Ελληνική πολιτεία. Όλες οι δράσεις της (συνέδρια, ημερίδες, συνεργασίες με διάφορους φορείς κ.α.) αποσκοπούν στην ανάδειξη του Επαγγελματικού Προσανατολισμού ακολουθώντας τις επιστημονικές εξελίξεις και προοπτικές στο χώρο της Παιδείας και της Αγοράς Εργασίας.

Η ΕΛΕΣΥΠ ασχολείται με όλα τα καίρια θέματα τα οποία έχουν άμεση ή έμμεση επίδραση στην αγορά εργασίας, στην εξέλιξη των επαγγελματιών και κατά συνέπεια και στην επιλογή σπουδών και κατευθύνσεων από τους νέους. Τέτοια θέματα είναι η οικονομική κρίση, οι αλληπάλληλες μεταδοτικές ιώσεις, η τηλεργασία, η αντικατάσταση των δια ζώσης συναλλαγών με τη χρήση της απρόσωπης τεχνολογίας η οποία προφανώς, σημαίνει και την προοπτική απώλειας πολλών θέσεων εργασίας. Επιπλέον, παρατηρούνται πολλά ψυχοπαθολογικά φαινόμενα όπως είναι, η υποβάθμιση των ανθρωπίνων σχέσεων, η δυσπιστία, η ανασφάλεια και το συνεχές άγχος των εργαζομένων, η αλματώδης αύξηση της βίας, κ.α. Όλα αυτά τα φαινόμενα αναδεικνύουν, στα πλαίσια του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, την ανάγκη και της κατάλληλης συμβουλευτικής στήριξης των ενδιαφερομένων.

Οι δράσεις και το έργο της ΕΛΕΣΥΠ απεικονίζονται στο επιστημονικό περιοδικό της το οποίο, εκ των πραγμάτων, έχει μετατραπεί και αυτό, από έντυπο σε ηλεκτρονικό. Ωστόσο, το περιεχόμενο του διατηρεί την αξία του. Καλείστε λοιπόν να το παρακολουθείτε και να το στηρίζετε.

Νίνα Καλαβά-Μυλωνά
Δρ. Συμβουλευτικής & Επ. Προσανατολισμού

Σύμβουλος Σχολικής Ζωής – Εργαστήρια Δεξιοτήτων.
Η Συμβουλευτική και ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός υπό νέο
πρίσμα στη Σχολική Μονάδα

Το σχολικό έτος 2020-2021 έγινε πιλοτική εφαρμογή των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» σε 218 σχολικές μονάδες. Πιο συγκεκριμένα αναφερόμαστε σε μια νέα διδακτική και εκπαιδευτική δράση που είχε ως στόχο την καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης στο μαθητικό δυναμικό. Στο πλαίσιο αυτό ανά τμήμα καλλιεργούνταν κύκλοι δεξιοτήτων (ζω καλύτερα, φροντίζω το περιβάλλον, ενδιαφέρομαι και ενεργώ, δημιουργώ και καινοτομώ). Κάθε θεματικός κύκλος περιλάμβανε επιμέρους θεματικές. Από το σχολικό έτος 2021-2022 είχαμε την εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο σύνολο των σχολικών μονάδων

Μέσω των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου έρχονται σε επαφή με τον επαγγελματικό προσανατολισμό μέσω βιωματικών δράσεων. Και οι τέσσερις θεματικές με τις οποίες θα ασχοληθούν οι μαθητές (Ζω Καλύτερα – Ευ Ζην, Φροντίζω το Περιβάλλον, Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ – Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη, Δημιουργώ και Καινοτομώ – Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία) πρέπει να έχουν ως Θεματική Ενότητα «ομπρέλα» τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Η προσέγγιση του επαγγελματικού προσανατολισμού είναι πολύπλευρη και φυσικά αρτιότερη. Κομβικό επίσης στοιχείο αποτελεί η ύπαρξη portfolio ατομικά για κάθε μαθητή.

Από το σχολικό έτος 2020-2021 στις σχολικές μονάδες εφαρμόζεται ο θεσμός του Συμβούλου Σχολικής Ζωής σε όλες τις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κύριο έργο του συμβούλου σχολικής ζωής είναι η ενημέρωση μαθητών, γονεών σε θέματα παιδαγωγικής αντιμετώπισης ζητημάτων που απασχολούν τη σχολική μονάδα (ενδεικτικά αναφέρονται διαχείριση κρίσεων και πρόληψη ακραίων συμπεριφορών, μαθησιακές δυσκολίες κ.α.). Επιπλέον συμβάλλει στην καλλιέργεια θετικού κλίματος μεταξύ γονεών – μαθητών και των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής ως καθηγητής ο οποίος υπηρετεί στη σχολική μονάδα γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες του μαθητικού δυναμικού. Είναι ο πλέον αρμόδιος για να εφαρμόσει πρώιμη συμβουλευτική παρέμβαση σε καταστάσεις μέσα στη σχολική μονάδα και φυσικά να ενημερώσει σε ανώτερο επίπεδο (ΚΕΔΑΣΥ, Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου) σε περίπτωση που χρειαστεί επιπλέον δράση. Είναι αυτονόητο ότι όλες οι ενέργειες του γίνονται με τη σύμφωνη γνώμη του διευθυντή.

Τέλος οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων αλλά και οι αντίστοιχοι που έχουν οριστεί ως Σύμβουλοι Σχολικής Ζωής πρέπει να είναι επιμορφωμένοι στον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική αντίστοιχα για την αρτιότερη εκτέλεση των καθηκόντων τους.

Νίκος Ζήκος
Σύμβουλος Σχολικής Ζωής

Ανδρέας Μπρούζος, Δημήτριος Δέλλιος***

**ΑΝΤΙΑΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟ ΤΟΥΣ ΡΟΛΟ**

Περίληψη: Με αφορμή τις καινοτομίες του «Συμβούλου Καθηγητή» (ΣΚ) και του «Συμβούλου Σχολικής Ζωής» (ΣΣΖ) η παρούσα έρευνα διερεύνησε απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης σχετικά με τον συμβουλευτικό τους ρόλο. Η έρευνα διεξήχθη την περίοδο Απριλίου-Ιουνίου του 2021, με τη μέθοδο του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Σε αυτήν έλαβαν μέρος 204 εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε ΕΠΑ.Λ. διαφόρων περιοχών της Ελλάδας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα παροχής συμβουλευτικής υποστήριξης από το σχολείο προς τους μαθητές και τον κομβικό τους ρόλο σε αυτή. Ωστόσο, ενώ έχουν θετική στάση απέναντι στους θεσμούς του ΣΚ και του ΣΣΖ, ο διαρκώς αυξανόμενος φόρτος εργασίας και η έλλειψη κινήτρων αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για τη συμμετοχή τους σε αυτούς. Επίσης, από την έρευνα αναδείχθηκε η σημασία της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με επαγγελματίες της συμβουλευτικής, αλλά και η ανάγκη εκπαίδευσής τους σε συμβουλευτικές δεξιότητες.

Λέξεις-κλειδιά: Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση, Συμβουλευτικός ρόλος εκπαιδευτικού, Σύμβουλος Καθηγητής, Σύμβουλος Σχολικής Ζωής.

**ATTITUDES AND PERCEPTIONS OF SECONDARY VOCATIONAL
EDUCATION TEACHERS REGARDING THEIR COUNSELING ROLE**

Abstract: On account of the innovations of “Teacher- Consultant” and “School Life Counselor” this study investigated perceptions and attitudes of secondary vocational education teachers regarding their counseling role. From April 2021 to June 2021 a total of 204 teachers, working in diverse secondary vocational schools of Greece, participated in an e-mail survey. The results of the present study indicate that teachers consider counseling support of students by school to be necessary and acknowledge the important role they play in it. However, even though teachers have positive attitude towards the innovations of “Teacher- Consultant” and “School Life

* Ο Α.Μ. είναι καθηγητής συμβουλευτικής στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, διευθυντής του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Συμβουλευτικής & Έρευνας. E-mail: abrouzos@uoi.gr

** Ο Δ.Δ. είναι Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στις Επιστήμες της Αγωγής από το ΕΑΠ. Email: dimdellios@gmail.com

Counselor”, increased workload and inadequate incentives negatively affect their participation. The present study also demonstrated that cooperation between teachers and counseling experts, and teacher’s training in counseling skills are of great importance.

Keywords: Secondary vocational education, Teacher’s counseling role, Teacher-Consultant, School Life Counselor.

Εισαγωγή

Στο σύγχρονο σχολείο παρατηρείται ένας ολοένα αυξανόμενος αριθμός μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς (Kourkoutas & Xavier, 2010· Lam & Hui, 2010). Επίσης συχνά είναι και τα ψυχολογικά και ψυχοσωματικά συμπτώματα ειδικά στους εφήβους (Καναβού, Σταύρου, Φωτίου, & Κοκκέβη, 2020). Τα σχολεία έχουν πλέον να αντιμετωπίσουν την αυξανόμενη αδιαφορία των μαθητών σε συνδυασμό με συχνά περιστατικά βίας, χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών, εφηβικής κατάθλιψης ακόμα και αυτοκτονιών (Lapan, Gysbers, & Petroski, 2001). Επομένως δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι πλέον, σε διεθνές επίπεδο, προβάλλεται όλο και περισσότερο ως αίτημα η συμβουλευτική στήριξη στην εκπαίδευση (Μπρούζος, 1999) και τα παρεχόμενα προγράμματα συμβουλευτικών υπηρεσιών στα σχολεία διαρκώς αυξάνονται (Low, 2009). Το σχολείο αποτελεί ιδανικό χώρο για την εφαρμογή συμβουλευτικών παρεμβάσεων που θα στοχεύουν σε μεγάλο αριθμό ωφελοούμενων. Οι μαθητές και οι οικογένειές τους μπορούν να ωφεληθούν τα μέγιστα από ολοκληρωμένα συστήματα συμβουλευτικής που θα τους υποστηρίζουν στις ακαδημαϊκές, κοινωνικές και ψυχολογικές δυσκολίες που

αντιμετωπίζουν (Finney, 2006· Fox & Butler, 2007· Giovazolias & Kourkoutas, 2015). Οι ίδιοι οι μαθητές στη συντριπτική τους πλειοψηφία θεωρούν τις υπηρεσίες συμβουλευτικής εντός του σχολείου χρήσιμες (Fox & Butler, 2007).

Ειδικά στη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΔΕΕ) εμφανίζονται αυξημένα ποσοστά σχολικής διαρροής, συχνά προβλήματα συμπεριφοράς και χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση, γεγονός που αποδίδεται κυρίως στην έλλειψη κατάλληλου υποστηρικτικού περιβάλλοντος τόσο στην οικογένεια όσο και στο σχολείο (Cedefop, 2014· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Πολλοί μαθητές της ΔΕΕ προσέρχονται στο σχολείο με χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση ενώ τα επίπεδα ικανοποίησής τους από το σχολείο είναι χαμηλότερα από τους μαθητές της γενικής εκπαίδευσης (Kelly & Price, 2009). Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η εισαγωγή υπηρεσιών συμβουλευτικής στα σχολεία αυτά συμβάλλει σημαντικά στην αύξηση της ικανοποίησης γονέων και μαθητών (Hiebert & Borgen, 2002).

Βέβαια η συμβουλευτική στον χώρο του σχολείου παρουσιάζει αρκετές ιδιαιτερότητες σε σχέση με τη συμβουλευτική που παρέχεται σε άλλους χώρους. Σύμφωνα με τους Hornby, Hall, και Hall (2003) ο ρόλος της σχολικής συμβουλευτικής

είναι κυρίως προληπτικός και αναπτυξιακός και όχι τόσο θεραπευτικός. Η συμβουλευτική στο σχολείο συχνά έχει άτυπη και σύντομη μορφή (π.χ. με τη μορφή συζήτησης σε κάποιο διάλειμμα) ενώ παρέχεται τόσο με πρωτοβουλία του συμβουλευόμενου/μαθητή όσο και με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών ή των γονέων/κηδεμόνων. Η Μαλικιώση-Λοϊζου ονομάζει συμβουλευτική προσέγγιση στην εκπαίδευση την «προσέγγιση που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός ο οποίος προσφέρει ψυχολογική βοήθεια ή στήριξη στους μαθητές του καθώς αυτοί προσπαθούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους» (2011, σελ. 109) και έχει σύνθετους στόχους που περιλαμβάνουν την ενίσχυση της αυτογνωσίας και της αυτοεκτίμησης, την καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας, την ενδυνάμωση της ικανότητας διαχείρισης πληροφοριών, την προαγωγή των διαπροσωπικών σχέσεων και γενικότερα την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών (Μπρούζος, 2009· Πατεστή, 2007).

Στον χώρο της εκπαίδευσης ασκούν συμβουλευτικό έργο μια σειρά από επαγγελματίες, με μεγαλύτερη ή μικρότερη εξειδίκευση στη συμβουλευτική, όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, σχολικοί σύμβουλοι, σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού και εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (Lloyd, 1999). Ωστόσο σε διεθνές επίπεδο, τα συμβουλευτικά μοντέλα που βασίζονταν αποκλειστικά στους ειδικούς φαίνεται να δίνουν τη θέση τους σε πιο ολοκληρωμένα συστήματα συμβουλευτικής που εμπλέκουν όλη την εκπαιδευτική κοινότητα (Kourkoutas & Xavier, 2010· Μπρούζος, 2010). Οι ανάγκες για συμβουλευτικές υπηρεσίες

έχουν τόσο αυξηθεί που δεν επαρκεί ο μικρός αριθμός ειδικών στη σχολική συμβουλευτική για να τις αντιμετωπίσει αλλά απαιτείται η εμπλοκή όλης της σχολικής κοινότητας (Hornby et.al., 2003· Lam & Hui, 2010). Άλλωστε συχνά οι μαθητές διστάζουν να απευθυνθούν σε ψυχολόγους ή άλλους επαγγελματίες συμβούλους καθώς τους αισθάνονται ξένους, φοβούνται ότι θα στιγματιστούν ως «προβληματικοί» ή απλά εκείνοι δεν είναι διαθέσιμοι τη χρονική στιγμή που τους χρειάζονται (Chan & Quinn, 2012· Fox & Butler, 2007· Gerald & Gerald, 2010).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εισήγαγε τα τελευταία χρόνια αρκετές καινοτομίες προς αυτή την κατεύθυνση, ειδικά στα σχολεία ΔΕΕ. Η τοποθέτηση Ψυχολόγων σε όλα τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.), ο θεσμός του «Συμβούλου Καθηγητή» (ΣΚ) και ο θεσμός του «Συμβούλου Σχολικής Ζωής» (ΣΣΖ) είναι οι σημαντικότερες από αυτές.

Ο θεσμός του «Συμβούλου Καθηγητή» είναι μια καινοτόμος δράση η οποία υλοποιείται σε εθελοντικό επίπεδο στα ΕΠΑ.Λ. και απευθύνεται στους μαθητές της Α' Λυκείου των συγκεκριμένων σχολείων (Υ.Α. Φ25α/157408/Δ4/2020). Στα πλαίσια του θεσμού συγκροτείται ομάδα εκπαιδευτικών που επιθυμούν να συμμετάσχουν και οι οποίοι λειτουργούν συμβουλευτικά, στα πλαίσια του παιδαγωγικού τους ρόλου, προς ένα μικρό αριθμό μαθητών (έως πέντε) ο καθένας.

Ο θεσμός του ΣΣΖ εισήχθη το σχολικό έτος 2020-2021 σε όλες σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Υ.Α. 129431/ΓΔ4/2020

ορίζονται σε κάθε σχολική μονάδα ένας ή δύο εκπαιδευτικοί (ανάλογα με το μέγεθος της σχολικής μονάδας) ως ΣΣΖ το έργο των οποίων είναι να «συμβουλεύουν, καθοδηγούν και ενημερώνουν μαθητές, γονείς και κηδεμόνες σε θέματα παιδαγωγικής αντιμετώπισης ζητημάτων σε τομείς που απασχολούν τη σχολική μονάδα». Επισημαίνεται ότι οι δύο θεσμοί λειτουργούν συμπληρωματικά τόσο μεταξύ τους όσο και με εκείνον των ψυχολόγων που τοποθετούνται στα ΕΠΑ.Λ. Γίνεται επομένως φανερό, και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η τάση να αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός πιο ειδικούς ρόλους συμβουλευτικής πέραν του συμβουλευτικού έργου που παρέχει άτυπα μέσω του παιδαγωγικού του ρόλου.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι η συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών στον χώρο του σχολείου είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη και σε αυτό φαίνεται να συμφωνούν μαθητές, εκπαιδευτικοί, σχολικοί ψυχολόγοι, στελέχη της εκπαίδευσης και γενικότερα όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία (Cooper, 2009· Dimakos, 2006· Loynd, Cooper, & Hough, 2005· Pybis, Hill, Cooper, & Cromarty, 2012).

Έρευνες σε μαθητές

Ο Μπρούζος (1997) σε έρευνα μεταξύ 761 μαθητών γενικών και επαγγελματικών Λυκείων διαπιστώνει ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θα επιθυμούσε οι

εκπαιδευτικοί να συνέβαλλαν περισσότερο στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής των μαθητών, επιβεβαιώνοντας ευρήματα προγενέστερης έρευνας για τις ανάγκες συμβουλευτικής υποστήριξης μαθητών Λυκείου (Brouzos, 1990, 1991). Παρόμοια αποτελέσματα καταγράφονται και σε έρευνα σε μαθητές Γυμνασίου (Κορφιάτη & Μπρούζος, 2013) όπου επίσης προέκυψε ότι η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών, και ειδικά όσοι προέρχονταν από κατώτερα κοινωνικά στρώματα, επιθυμεί τη βελτίωση της επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς.

Οι κυριότεροι τομείς στους οποίους χρειάζονται συμβουλευτική υποστήριξη οι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι οι κοινωνικές δεξιότητες, ο επαγγελματικός προσανατολισμός και οι μαθησιακές δεξιότητες, όπως διαπιστώθηκε από έρευνα σε 931 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Brouzos, Vassilopoulos, Korfiati, & Baourda, 2015). Στην ίδια έρευνα προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση των συμβουλευτικών αναγκών των μαθητών μέσω των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των γονέων.

Έρευνες σε εκπαιδευτικούς

Σύμφωνα με τον Low (2009), η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το συμβουλευτικό τους έργο έχει θεμελιώδη σημασία για τη λειτουργία ενός συστήματος συμβουλευτικής εντός της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί εκτός του ότι λειτουργούν και οι ίδιοι ως σύμβουλοι είναι και εκείνοι που θα παροτρύνουν τους μαθητές να κάνουν χρήση

πιο εξειδικευμένων συμβουλευτικών υπηρεσιών, θα παραπέμψουν μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες υποστήριξης και θα επικοινωνήσουν πρώτοι με τις οικογένειες των μαθητών. Στην έρευνα των Lam και Hui (2010) οι συμμετέχοντες, εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρόλο που δεν είχαν αναλάβει κάποιο θεσμοθετημένο συμβουλευτικό έργο δήλωσαν ότι θεωρούν τη συμβουλευτική ως αναπόσπαστο κομμάτι του παιδαγωγικού τους ρόλου και αναγκαία για την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών. Δήλωσαν ότι υποστηρίζουν συμβουλευτικά τους μαθητές, εντός και εκτός τάξης, σε διάφορα θέματα (τρόπους μελέτης, επαγγελματικές επιλογές, συναισθηματικές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς κ.ά.) ενώ συνεργάστηκαν σε αυτό το πλαίσιο με γονείς και ειδικούς. Ως σημαντικότερους περιορισμούς στο συμβουλευτικό τους έργο ανέφεραν την έλλειψη δεξιοτήτων και γνώσεων για τη διαχείριση περίπλοκων περιστατικών, τον υπερβολικό φόρτο εργασίας, τη μεγάλη αναλογία εκπαιδευτικού μαθητών, τη γραφειοκρατία, την έλλειψη χρόνου, την αφοσίωση στη διδασκτέα ύλη κ.ά.

Σε έρευνα των Hearne και Galvin (2015) διαπιστώθηκε ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί έβρισκαν απαραίτητη την εμπλοκή τους σε ένα ολοκληρωμένο σύστημα συμβουλευτικής στο σχολείο εξέφρασαν ενδοιασμούς σε σχέση με την επάρκειά τους σε συμβουλευτικές δεξιότητες. Επίσης καταγράφηκε έντονος προβληματισμός σε σχέση με τον υπερβολικό φόρτο εργασίας που προκύπτει από τον συνδυασμό των συμβουλευτικών δράσεων με τα διδακτικά καθήκοντα. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευ-

τικών που συμμετείχαν στην έρευνα η πίεση από τους πολλαπλούς ρόλους είναι πιθανό να καταλήξει σε απροθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε εθελοντικές συμβουλευτικές δράσεις χωρίς αντίστοιχη στήριξη από την πολιτεία.

Σε άλλη έρευνα, μεταξύ 488 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη χρησιμότητα του εκπαιδευτικού τους ρόλου (Μπρούζος & Μόσχου, 2011) η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί αναγκαία την ύπαρξη μιας συμβουλευτικής δομής στο σχολείο χωρίς όμως να αποδέχεται ότι άλλοι θεσμοί, εκτός των ίδιων, μπορούν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα να υποστηρίξουν συμβουλευτικά τους μαθητές. Επιπλέον, παρόλο που διαπιστώνεται θετική στάση απέναντι στο συμβουλευτικό έργο και δεν αναφέρονται ιδιαίτερα εμπόδια στην άσκησή του, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να νιώθουν σε σημαντικό βαθμό ανεπαρκείς ως προς τον συμβουλευτικό τους ρόλο.

Τέλος, σύμφωνα με τους Howieson και Semple (2000) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι προτιμότερο τα πρόσωπα που αναλαμβάνουν τη συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών εντός του σχολείου να έχουν και εκπαιδευτικά καθήκοντα προκειμένου να υπάρχει καλύτερη συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και να έχουν εικόνα των μαθητών και μέσα στην τάξη και όχι μόνο μέσω των συμβουλευτικών συναντήσεων.

Έρευνες στη ΔΕΕ

Έρευνες που μελετούν τις συμβουλευτικές διαστάσεις του έργου των εκπαιδευ-

τικών έχουν γίνει και στη ΔΕΕ, που όπως είδαμε παρουσιάζει αρκετές ιδιαιτερότητες. Στην έρευνα της Kõrsén (2014) οι εκπαιδευτικοί της ΔΕΕ ισχυρίζονται ότι γνωρίζουν καλύτερα τους μαθητές τους και αναπτύσσουν στενότερες σχέσεις με αυτούς, σε σχέση με τους συναδέλφους τους της γενικής παιδείας ενώ στην πρόσφατη έρευνα των Fix, Ritzen, Pieters και Kuiper (2019), θεωρούν ότι η δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές είναι απαραίτητη για την ψυχολογική τους στήριξη, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για μαθητές με μειωμένα κίνητρα για μάθηση και υψηλή πιθανότητα εγκατάλειψης του σχολείου. Στην ίδια κατεύθυνση βρίσκονται και τα ευρήματα της έρευνας των Ketelaar, DenBrok, Beijgaard, και Boshuizen (2012) όπου οι εκπαιδευτικοί ΔΕΕ υποστηρίζουν ότι στα πλαίσια του παιδαγωγικού τους ρόλου οφείλουν να διαμορφώσουν συνθήκες που θα προάγουν τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο.

Η συμβολή της παρούσας έρευνας

Παρόλο που έχουν γίνει αρκετές έρευνες για τις αντιλήψεις των σχολικών ψυχολόγων ή των επαγγελματιών συμβούλων για τη λειτουργία της συμβουλευτικής εντός του σχολείου, είναι λίγες οι έρευνες που έχουν μελετήσει τις αντιλήψεις των απλών εκπαιδευτικών για τον δικό τους ρόλο στη σχολική συμβουλευτική (Lam & Hui, 2010). Σύμφωνα με τον Μπρούζο (2009) οι έρευνες για τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον συμβουλευτικό τους ρόλο κρίνονται ως αποσπασματικές και θα πρέπει να υπάρξει διασταύρωση τους με

τις απόψεις των άλλων εμπλεκόμενων στη συμβουλευτική διαδικασία (μαθητών, γονέων, ψυχολόγων). Ειδικά οι καινοτομίες που έχουν εισαχθεί το τελευταίο χρονικό διάστημα όπως οι θεσμοί του ΣΣΖ και του ΣΚ χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης. Οι Σιγανού και Νικολάου (2017) ισχυρίζονται ότι στα σχολεία που εφαρμόστηκε ο θεσμός του ΣΚ βελτιώθηκε το σχολικό κλίμα, προωθήθηκε η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα σχολικά δρώμενα όπως και η δικτύωση με άλλες σχολικές μονάδες που υλοποίησαν τη δράση. Στην ίδια εργασία διαπιστώνεται η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση των αιτιών που οδηγούν σε εγκατάλειψη της δράσης σε κάποιες σχολικές μονάδες. Οι Μπαγάκης κ. συν. (2020) διαπιστώνουν μεγάλη αποδοχή του θεσμού από μαθητές και εκπαιδευτικούς και τονίζουν την ανάγκη εποπτείας από ειδικούς (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς) κατά την υλοποίηση του θεσμού. Με βάση τα παραπάνω κρίνουμε ότι είναι σημαντική η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών ΔΕΕ, τόσο σε σχέση με τον συμβουλευτικό τους ρόλο γενικά όσο και σε σχέση με τις καινοτόμες συμβουλευτικές δράσεις που υλοποιούνται στα σχολεία αυτά. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση των παρεμβάσεων αυτών.

Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση αντιλήψεων και στάσεων εκπαιδευτικών ΔΕΕ ως προς τον συμ-

βουλευτικό τους ρόλο γενικότερα και τις καινοτομίες του ΣΚ και του ΣΣΖ ειδικότερα. Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα που επιχείρησε να εξετάσει η έρευνα ήταν:

1. Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ΔΕΕ ότι η συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών αποτελεί μέρος του παιδαγωγικού τους ρόλου;
2. Ποιοι είναι οι παράγοντες που επιδρούν ανασταλικά στην άσκηση του συμβουλευτικού έργου των εκπαιδευτικών ΔΕΕ;
3. Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών ΔΕΕ απέναντι στις νεοεισαχθείσες καινοτομίες του «Συμβούλου Καθηγητή» και του «Συμβούλου Σχολικής ζωής»;
4. Υπάρχει συσχέτιση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών με την υπηρεσιακή τους κατάσταση (μόνιμοι, αναπληρωτές) ή την επιμόρφωσή τους;

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν $N=204$ εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονταν κατά τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας σε ΕΠΑ.Λ. όλης της χώρας. Από τους συμμετέχοντες οι 75 (36,8%) ήταν άνδρες και οι 129 (63,2%) ήταν γυναίκες. Οι 147 (72,1%) ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί ενώ οι 57 (27,9%) αναπληρωτές. 101 (49,5%) από τους συμμετέχοντες διέθεταν μεταπτυχιακό ή/και διδακτορικό τίτλο, 99 (48,5%) είχαν ως ανώτερο εκπαιδευτικό τίτλο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και 4 (2%)

πτυχίο Δευτεροβάθμιας ή Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Δ.Ε. & Τ.Ε.). Ο μέσος όρος εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων ήταν 16,96 έτη (ακραίες τιμές 1 έτος - 37 έτη). Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί εικοσιοκτώ διαφορετικών ειδικοτήτων προερχόμενοι από ΕΠΑ.Λ. δεκατριών διαφορετικών περιφερειών.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμπλήρωσαν ηλεκτρονικό ανώνυμο ερωτηματολόγιο χωρισμένο σε τέσσερις ενότητες. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε βασικά δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Στο δεύτερο μέρος καταγράφηκαν, με πεντάβαθμη κλίμακα Likert, οι απόψεις και οι στάσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τον συμβουλευτικό ρόλο τους προς τους/τις μαθητές/τριες, και τους παράγοντες που το δυσχεραίνουν.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου κατέγραψε απόψεις και στάσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τον θεσμό του Συμβούλου Καθηγητή μέσω τριών ερωτήσεων σχετικά με την προσωπική τους επαφή με τον συγκεκριμένο θεσμό και δεκαοκτώ προτάσεων στις οποίες οι συμμετέχοντες απάντησαν μέσω πεντάβαθμης κλίμακας Likert. Επίσης προστέθηκε και η επιλογή «Δε γνωρίζω» για όσους συμμετέχοντες πιθανόν δε γνώριζαν τη λειτουργία του συγκεκριμένου θεσμού.

Το τέταρτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου κατέγραψε απόψεις

και στάσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τον θεσμό του ΣΣΖ μέσω δύο ερωτήσεων σχετικά με τη γνώση και τη γενικότερη γνώμη των συμμετεχόντων για το θεσμό και οκτώ προτάσεων με πεντάβαθμη κλίμακα Likert.

Η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο έγινε με το πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας IBM SPSS Statistics 27.

Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο Απριλίου - Ιουνίου του 2021. Μετά από μικρή πιλοτική έρευνα, το ερευνητικό εργαλείο απεστάλη, με τη μορφή υπερσύνδεσης, στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις ΕΠΑ.Λ. σε όλη τη χώρα, συνοδευόμενο από εξηγηματικό κείμενο για τους σκοπούς της έρευνας και την παράκληση να προωθηθεί στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Δεν υπήρξε καμία προσωπική επαφή του ερευνητή με τους συμμετέχοντες.

Αποτελέσματα

Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ απόλυτα) φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν απαραίτητη την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στους μαθητές από το σχολείο ($M.T.=4,43$, $T.A.=0,723$) και

ότι η υποστήριξη αυτή αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του παιδαγωγικού τους έργου ($M.T.=4,01$, $T.A.=0,836$). Επομένως, θεωρούν απαραίτητη και την εκπαίδευσή τους σε συμβουλευτικές δεξιότητες ($M.T.=4,26$, $T.A.=0,841$). Μάλλον διαφωνούν με την πρόταση ότι η συμβουλευτική υποστήριξη προς τους μαθητές πρέπει να περιορίζεται σε θέματα μάθησης ($M.T.=2,53$, $T.A.=1,038$), ενώ φαίνεται να συμφωνούν ότι οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ. έχουν μεγαλύτερη ανάγκη συμβουλευτικής υποστήριξης από εκείνους της Γενικής Εκπαίδευσης ($M.T.=3,40$, $T.A.=1,214$).

Παράγοντες που δυσχεραίνουν το συμβουλευτικό έργο των εκπαιδευτικών

Από τις απαντήσεις, σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1- Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Αρκετά, 4-Πολύ, 5-Πάρα πολύ), φαίνεται ότι τα βασικότερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου είναι τα διαρκώς αυξανόμενα καθήκοντα και αρμοδιότητες που τους επιβάλλονται ($M.T.=3,92$, $T.A.=0,997$), η έλλειψη χρόνου κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου ($M.T.=3,71$, $T.A.=1,051$), η πίεση για ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης ($M.T.=3,88$, $T.A.=1,031$), ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα ($M.T.=3,79$, $T.A.=1,050$), η γραφειοκρατία που απαιτείται για τη συνεργασία με υποστηρικτικές δομές εκτός σχολείου ($M.T.=3,68$, $T.A.=1,120$) και η έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης σε δεξιότητες συμβουλευτικής ($M.T.=3,61$, $T.A.=1,070$). Ειδικά οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί φαίνεται να

πιέζονται περισσότερο από την ανάγκη ολοκλήρωσης της διδακτέας ύλης σε σχέση με τους μόνιμους συναδέλφους τους, $M.T.=4,19$ έναντι $3,76$, $t(199,5)=-2,975$, $p=0,004$.

Αντιλήψεις και στάσεις σχετικά με τους θεσμούς του ΣΚ

Το 38% των ερωτώμενων απάντησε ότι έχει συμμετάσχει τουλάχιστον μία φορά στην υλοποίηση του θεσμού ενώ 11% απάντησε ότι δε γνωρίζει καθόλου τον θεσμό. Το υπόλοιπο ποσοστό, το οποίο ήταν και το μεγαλύτερο (51%) απάντησε ότι γνωρίζει το θεσμό αλλά δεν έχει συμμετάσχει ποτέ στην υλοποίησή του. Από τους συμμετέχοντες 27% δήλωσαν πως έχουν παρακολουθήσει κάποια σχετική επιμόρφωση, 52% απάντησαν πως δεν έχουν, μέχρι τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας, αλλά ενδιαφέρονται να το κάνουν στο μέλλον, ενώ 21% δήλωσε πως δεν ενδιαφέρεται να το κάνει. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα έτειναν προς μια θετική στάση προς τον θεσμό του ΣΚ ($M.T.=3,19$, $\Delta.T.=4$ -Θετική, $T.A.=0,884$) καθώς η εφαρμογή του συνέβαλλε σημαντικά στην αποτελεσματικότερη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον ψυχολόγο της σχολικής μονάδας ($M.T.=3,74$, $T.A.=1,040$), στην καλύτερη προσαρμογή των μαθητών στο ΕΠΑ.Λ. ($M.T.=3,55$, $T.A.=1,098$), στην καλύτερη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μέσα στη σχολική μονάδα ($M.T.=3,50$, $T.A.=1,081$) και την έγκαιρη διαπίστωση προβλημάτων που αναστέλλουν τη γνωστική πρόοδο των μαθητών ($M.T.=3,52$, $T.A.=1,121$). Οι συμμετέχοντες σε μεγάλο ποσοστό

θεώρησαν ότι ο θεσμός του ΣΚ πρέπει να επεκταθεί και στις υπόλοιπες τάξεις των ΕΠΑ.Λ. ($M.T.=3,84$, $T.A.=1,071$) ενώ έκριναν ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή υλοποίηση του τη συνεργασία με ψυχολόγο ($M.T.=4,01$, $T.A.=0,966$). Παράλληλα, συμφώνησαν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον θεσμό του ΣΚ προσθέτει αρκετά μεγάλο φόρτο εργασίας ($M.T.=3,39$, $\Delta.T.=4$ -Συμφωνώ, $T.A.=1,053$). Αξιζει να σημειωθεί ότι όσοι εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει σχετική επιμόρφωση είχαν σημαντικά θετικότερη στάση απέναντι στον θεσμό και τη συμβολή του στη συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών ($M.T.=3,62$) σε σχέση με τους συμμετέχοντες που δεν το είχαν κάνει ($M.T.=3,01$, $t(181)=4,502$, $p<0,001$).

Αντιλήψεις και στάσεις σχετικά με τον θεσμό του ΣΣΖ

Από τις απαντήσεις προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δεν έχουν ενημερωθεί σε ικανοποιητικό βαθμό σχετικά με τον ΣΣΖ, $M.T.=2,39$ (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Αρκετά, 4-Πλήρως) $\Delta.T.=2$ -Λίγο, $T.A.=0,979$. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί είχαν ενημερωθεί σε μικρότερο βαθμό για το ΣΣΖ σε σχέση με τους μόνιμους συναδέλφους τους, $M.T.=1,95$ έναντι $2,56$, $t(202)=4,203$, $p<0,001$. Η γνώμη των συμμετεχόντων για το θεσμό τείνει να είναι μάλλον θετική, $M.T.=3,03$ (1-Αρνητική, 2-Μάλλον αρνητική, 3-Μάλλον θετική, 4-Θετική), $\Delta.T.=3$ -Μάλλον θετική, $T.A.=0,819$. Ωστόσο πρέπει να σημειωθεί ότι 18,6% των συμμετεχόντων απάντησε ότι δε γνωρίζει τον θεσμό του ΣΣΖ και οι

απαντήσεις αυτές δεν βαθμολογήθηκαν. Στις επιμέρους προτάσεις σχετικά με τον ΣΣΖ οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν τη συμβολή του ΣΣΖ στην αναβάθμιση της συμβουλευτικής υποστήριξης των μαθητών ($M.T.=3,89$, $T.A.=0,929$) και την καλύτερη αντιμετώπιση των κοινωνικών και παιδαγωγικών προβλημάτων που προκύπτουν στη σχολική μονάδα ($M.T.=3,75$, $T.A.=0,851$) όμως παράλληλα θεωρούν ότι προσθέτει μεγάλο φόρτο εργασίας στον εκπαιδευτικό που θα τον αναλάβει ($M.T.=3,65$, $T.A.=1,043$) και ότι εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει τον ρόλο αυτό θα έπρεπε να έχει μειωμένο διδακτικό ωράριο ($M.T.=3,98$, $T.A.=1,029$). Διαφωνούν ότι η απαλλαγή από τις εφημερίες αποτελεί επαρκές κίνητρο ($M.T.=2,41$, $\Delta.T.=1$ -Διαφωνώ απόλυτα, $T.A.=1,262$) ενώ είναι ουδέτεροι στο αν θα έπρεπε ο ρόλος αυτός να ασκείται από ψυχολόγο ή κοινωνικό λειτουργό και όχι από εκπαιδευτικό ($M.T.=3,13$, $\Delta.T.=3$ -Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ, $T.A.=1,234$).

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον συμβουλευτικό τους ρόλο αλλά και απέναντι στις καινοτομίες του ΣΚ και του ΣΣΖ. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών αναπόσπαστο κομμάτι του παιδαγωγικού τους ρόλου και αναγνωρίζουν την ανάγκη για παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης από το σχολείο προς τους μαθητές. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με αντίστοιχες

έρευνες στην Ελλάδα και το εξωτερικό (Hearne & Galvin, 2015· Lam & Hui, 2010· Μπρούζος & Μόσχου, 2011). Ως προς τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει η ΔΕΕ, σχετικά με τις συμβουλευτικές ανάγκες των μαθητών της, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν ότι οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ. έχουν μεγαλύτερη ανάγκη συμβουλευτικής υποστήριξης από εκείνους των Γενικών Λυκείων, επιβεβαιώνοντας αντίστοιχες έρευνες (Fix et.al., 2019).

Σχετικά με τις καινοτομίες που εισήχθησαν τα τελευταία χρόνια στα ΕΠΑ.Λ. οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να τηρούν μάλλον θετική στάση τόσο απέναντι στον θεσμό του ΣΚ όσο και εκείνον του ΣΣΖ. Ειδικότερα ο θεσμός του ΣΚ, φαίνεται ότι, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, επιτυγχάνει τους στόχους που τέθηκαν κατά τη θεσμοθέτησή του (ΦΕΚ 5097/Β'/18.11.2020) τόσο ως προς την υποστήριξη των μαθητών όσο και στην αναβάθμιση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τον ψυχολόγο της σχολικής μονάδας. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με προγενέστερες δημοσιεύσεις που μελέτησαν το θεσμό του ΣΚ (Μπαγάκης κ.συν., 2020· Σιγανού & Νικολάου, 2017).

Σχετικά με τον ΣΣΖ, φαίνεται ότι η ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών, ο μεγάλος φόρτος εργασίας, οι πολλές ευθύνες, και η απουσία κινήτρων φαίνεται να αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς από την ανάληψη του ρόλου του ΣΣΖ. Η απαλλαγή από εφημερίες, όπως προβλέπεται, δε φαίνεται να αποτελεί επαρκές κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς, σε αντίθεση με τη μείωση ωραρίου την οποία οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν

απαραίτητη για τον ΣΣΖ. Την άποψη ότι ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει εξειδικευμένο ρόλο στη συμβουλευτική μέσα στη σχολική μονάδα (όπως είναι ο ΣΣΖ) πρέπει να έχει μειωμένο διδακτικό ωράριο έχουν καταγράψει και άλλες έρευνες σε εκπαιδευτικούς (Howieson & Semple, 2000) ενώ το ίδιο προτείνει και ο Μπρούζος (2010) στα πλαίσια ενός ολοκληρωμένου συστήματος συμβουλευτικής για τα σχολεία. Σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας για την επιτυχία του θεσμού είναι και η ελλιπής ενημέρωση σχετικά με αυτόν. Βασική προϋπόθεση για την εισαγωγή μιας καινοτομίας στις σχολικές μονάδες είναι, πριν από όλα, η σωστή πληροφόρηση αυτών που πρόκειται να επωμιστούν το βάρος της υλοποίησής της, δηλαδή των εκπαιδευτικών (Δακοπούλου, 2008). Αν δεν πειστούν οι εκπαιδευτικοί για τη σκοπιμότητα της και αν δεν ενημερωθούν επαρκώς για τις διαδικασίες υλοποίησής της δεν μπορούμε να αισιοδοξούμε για την επιτυχία της.

Επίσης, η εισαγωγή των καινοτομιών αυτών στα σχολεία έφερε στη επιφάνεια τόσο την ανάγκη για εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε δεξιότητες συμβουλευτικής όσο και τη σημασία της συνεργασίας τους με ειδικούς της συμβουλευτικής. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται τον συμβουλευτικό τους ρόλο ως απόλυτα συμπληρωματικό με εκείνον των ψυχολόγων επιβεβαιώνοντας προηγούμενους ερευνητές που ανέδειξαν την ανάγκη για ολοκληρωμένα συστήματα συμβουλευτικής στο σχολείο με τη συμμετοχή απλών εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών εκπαιδευμένων στη συμβουλευτική, ψυχολόγων, κοινωνικών

λειτουργών και υποστηρικτικών δομών (Μπρούζος, 2009, 2010). Η καθυστερημένη τοποθέτηση ψυχολόγων στα σχολεία, η αλλαγή προσώπων κάθε σχολική χρονιά και η δυσκολία επικοινωνίας με ειδικούς εκτός σχολείου αποτελούν παράγοντες που δυσχεραίνουν την αναβάθμιση της συμβουλευτικής υποστήριξης των μαθητών αλλά και την ενεργότερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο συμβουλευτικό έργο.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν και άλλα εμπόδια στην άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου, με κυριότερο από αυτά τα διαρκώς αυξανόμενα καθήκοντα και αρμοδιότητες που τους επιβάλλονται. Αντίστοιχα ευρήματα εντοπίζουμε και σε άλλες έρευνες (Hearne & Galvin, 2015) επιβεβαιώνοντας ότι ο αυξημένος φόρτος εργασίας αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για το συμβουλευτικό έργο του εκπαιδευτικού. Η διαφορά με τα ευρήματα της έρευνας των Μπρούζου και Μόσχου (2011), όπου οι εκπαιδευτικοί δεν ανέφεραν ιδιαίτερα εμπόδια κατά την άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου, είναι πιθανό να ερμηνεύεται εν μέρει από την αύξηση του υποχρεωτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών, που έχει μεσολαβήσει ανάμεσα στις δύο έρευνες καθώς και από τη ανάθεση επιπρόσθετων καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς τα τελευταία χρόνια. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί οι οποίοι συνήθως τοποθετούνται αργότερα στο σχολείο και συχνά απασχολούνται σε πολλές σχολικές μονάδες φαίνεται να επηρεάζονται περισσότερο από τους μονίμους.

Συμπερασματικά, οι καινοτομίες

συμβουλευτικής που έχουν εισαχθεί τα τελευταία χρόνια στα ελληνικά σχολεία κινούνται προς τη σωστή κατεύθυνση. Όμως, προκειμένου να επιτελέσουν με επιτυχία τον σκοπό τους, απαιτούνται σημαντικές βελτιώσεις. Η ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας σε συνδυασμό με την ουσιαστική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε συμβουλευτικές δεξιότητες είναι απαραίτητες. Παράλληλα, η οργάνωση ενός λειτουργικού υποστηρικτικού πλαισίου ειδικών συμβουλευτικής και ο εξορθολογισμός του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών, προκύπτουν ως απαραίτητες προϋποθέσεις. Σε αντίθετη περίπτωση, όπως αναφέρουν και άλλοι μελετητές (Hearne & Galvin, 2015· Lam & Hui, 2010· Μπαγάκης κ. συν., 2020· Μπρούζος, 2010· Σιγανού & Νικολάου, 2017) είναι ορατός ο κίνδυνος οι προσπάθειες αυτές να εκφυλιστούν και να χαθεί η ευκαιρία για μια πραγματική αναβάθμιση της συμβουλευτικής υποστήριξης των μαθητών από το σχολείο, που τόσο αναγκαία φαίνεται να είναι στη σύγχρονη εποχή.

Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς στη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της. Το μέγεθος του δείγματος αν και επαρκές για μια ποσοτική μελέτη (Creswell, 2016) δεν είναι αρκετά μεγάλο προκειμένου να εξαχθούν στατιστικά ασφαλή συμπεράσματα για τον ερευνητικό πληθυσμό που αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης. Επίσης, η

δειγματοληψία έγινε χωρίς πιθανότητα με κριτήριο την επιθυμία συμμετοχής στην έρευνα. Το γεγονός ότι στην έρευνα συμμετείχαν μόνο όσοι εκπαιδευτικοί έδειξαν ενδιαφέρον και χωρίς να υπάρχει κάποια επαφή με τον ερευνητή είναι πιθανό να επηρέασε τα αποτελέσματα. Ωστόσο επισημαίνεται ότι στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από όλες τις περιφέρειες της χώρας, και από τις περισσότερες ειδικότητες. Η κατανομή μόνιμων/αναπληρωτών στο δείγμα της έρευνας ήταν παρόμοια με αυτή στον ερευνητικό πληθυσμό.

Τέλος, μια άλλη σημαντική παράμετρος που πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της έρευνας είναι ότι διεξήχθη το σχολικό έτος 2020-21 στη διάρκεια του οποίου τα σχολεία λειτούργησαν σε μεγάλο ποσοστό με τηλεκαίτευση. Οι συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν ευνοούν την οικοδόμηση συμβουλευτικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών ενώ σε πολλά σχολεία είναι πιθανό οι θεσμοί του ΣΚ και του ΣΣΖ να υπολειπούργησαν. Ειδικά ο θεσμός του ΣΣΖ που υλοποιήθηκε για πρώτη χρονιά είναι πιθανό να επηρεάστηκε ιδιαίτερα από τις συνθήκες αυτές, δικαιολογώντας εν μέρει τη ελλιπή ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτόν.

Προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση

Μια συγκριτική μελέτη μεταξύ εκπαιδευτικών ΓΕ.Λ. και εκπαιδευτικών ΕΠΑ.Λ. θα μπορούσε να μας δώσει χρήσιμα στοιχεία για τυχόν διαφορές που υπάρχουν στις συμβουλευτικές ανάγκες ανάμεσα στους μαθητές των δύο τύπων Λυκείων.

Επίσης πολύτιμη θα ήταν η διερεύνηση των απόψεων των ίδιων των μαθητών σε σχέση με τις καινοτομίες του ΣΚ και του ΣΣΖ. Όπως προκύπτει και από άλλες έρευνες (Κορφιάτη & Μπρούζος, 2013) συχνά οι μαθητές αντιλαμβάνονται διαφορετικά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς το συμβουλευτικό έργο που τους προσφέρεται.

Επίσης θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να διερευνηθούν σε βάθος οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συμβουλευτική. Στην παρούσα έρευνα καταγράφηκε η διάθεση των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν αλλά θα πρέπει να μελετηθεί σε βάθος η μορφή, η διάρκεια, και το περιεχόμενο που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να έχουν οι επιμορφωτικές δράσεις.

Τέλος με βάση την σπουδαιότητα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με ειδικούς στη συμβουλευτική, όπως αυτή προέκυψε στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, θα πρέπει να διερευνηθεί, σε εκπαιδευτικούς και ειδικούς, η μορφή που μπορεί να λάβει αυτή η συνεργασία. Το αν οι ψυχολόγοι θα πρέπει να βρίσκονται συνεχώς μέσα στις σχολικές μονάδες ή να λειτουργούν ως εξωτερικοί συνεργάτες αλλά και γενικότερα ερωτήματα σχετικά με τη διάρθρωση της συνεργασίας εκπαιδευτικών - ψυχολόγων χρήζουν ακόμα εκτενέστερης διερεύνησης προκειμένου η συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών να γίνει περισσότερο αποτελεσματική και να καλύψει τις, διαρκώς αυξανόμενες, συμβουλευτικές ανάγκες των μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Brouzos, A. (1990). *Schulberatung in Griechenland: Eine Untersuchung über Beratungsbedürfnisse von Schülern der Lyzeen*. Baden - Baden: Nomos Verlag.
- Brouzos, A. (1991). Beratungsbedürfnisse griechischer Schüler der Sekundarstufe II. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 38(2), 105-115.
- Brouzos, A., Vassilopoulos, S., Korfiati, A., & Baourda, V. (2015). Secondary school students' perceptions of their counselling needs in an era of global financial crisis: An exploratory study in Greece. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 37(2), 168-178.
- Cedefop (2014). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε από http://www.cedefop.europa.eu/files/4130_el.pdf
- Chan, S., & Quinn, P. (2012). Secondary school students' views of inhibiting factors in seeking counselling. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(5), 527-543.
- Cooper, M. (2009). Counselling in UK secondary schools: A comprehensive review of audit and evaluation data. *Counselling and Psychotherapy Research*, 9(3), 137-150.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων/Έλλην. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2015)
- Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική αλλαγή - Μεταρρύθμιση - Καινοτομία. Στο Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (2η εκδ., Τομ. Α, σελ. 165-211). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Dimakos, I. C. (2006). The attitudes of Greek teachers and trainee teachers towards the devel-

- opment of school psychological and counselling services. *School Psychology International*, 27(4), 415-425.
- Finney, D. (2006). Stretching the boundaries: Schools as therapeutic agents in mental health. Is it a realistic proposition? *Pastoral Care in Education*, 24(3), 22-27.
- Fix, G. M., Ritzén, H. T. M., Pieters, J. M., & Kuiper, W. A. J. M. (2019). Effective curricula for at-risk students in vocational education: a study of teachers' practice. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 11(1), 1.
- Fox, C. L., & Butler, I. (2007). "If you don't want to tell anyone else you can tell her": Young people's views on school counselling. *British Journal of Guidance & Counselling*, 35(1), 97-114.
- Gerald, K., & Gerald, D. (2010). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στους εφήβους. Η προληπτική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Giovazolias, T., & Kourkoutas, E. (2015). School-based counselling work with teachers: An integrative model. *The European Journal of Counselling Psychology*, 3(2), 137-158.
- Hearne, L., & Galvin, J. (2015). The role of the regular teacher in a whole school approach to guidance counselling in Ireland. *British Journal of Guidance & Counselling*, 43(2), 229-240.
- Hiebert, B., & Borgen, W. (2002). *Technical and vocational education and training in the twenty-first century: New roles and challenges for guidance and counseling*. Paris: UNESCO.
- Hornby, G., Hall, E., & Hall, E. (Ed.). (2003). *Counselling pupils in schools: Skills and strategies for teachers*. London: Routledge Falmer.
- Howieson, C., & Sample, S. (2000). The evaluation of guidance: Listening to pupils' views. *British Journal of Guidance & Counselling*, 28(3), 373-387.
- Καναβού, Ε., Σταύρου, Μ., Φωτίου, Α., & Κοκκέβη, Α. (2020). Οι έφηβοι στην Ελλάδα και στις 44 χώρες του προγράμματος HBSC/WHO 2018. *Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας, Νευροεπιστημών & Ιατρικής Ακριβείας «Κώστας Στεφανής»*. Ανακτήθηκε από https://www.epipsi.gr/images/Documents/HBSC2018_07_International.pdf
- Kelly, S., & Price, H. (2009). Vocational education: A clean slate for disengaged students? *Social Science Research*, 38(4), 810-825.
- Ketelaar, E., Den Brok, P., Beijaard, D., & Boshuizen, H. P. (2012). Teachers' perceptions of the coaching role in secondary vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(3), 295-315.
- Köpsén, S. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(2), 194-211.
- Κορφιάτη, Α., & Μπρούζος, Α. (2013). Αντιλήψεις Ελλήνων μαθητών γυμνασίου για την αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού του ρόλου και της λειτουργίας του σύγχρονου ελληνικού σχολείου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 101, 120-131.
- Kourkoutas, E. E., & Xavier, M. R. (2010). Counseling children at risk in a resilient contextual perspective: A paradigmatic shift of school psychologists' role in inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1210-1219.
- Lam, S. K., & Hui, E. K. (2010). Factors affecting the involvement of teachers in guidance and counselling as a whole-school approach. *British Journal of Guidance & Counselling*, 38(2), 219-234.
- Lapan, R. T., Gysbers, N. C., & Petroski, G. F. (2001). Helping seventh graders be safe and successful: A statewide study of the impact of comprehensive guidance and counseling programs. *Journal of Counseling & Development*, 79(3), 320-330.
- Lloyd, G. (1999). Ethical and supervision issues in the use of counselling and other helping skills with children and young people in school. *Pastoral Care in Education*, 17(3), 25-30.

- Low, P. K. (2009). Considering the challenges of counselling practice in schools. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 31(2), 71-79.
- Loynd, C., Cooper, M., & Hough, M. (2005). Scottish secondary school teachers' attitudes towards, and conceptualizations of counselling. *British Journal of Guidance & Counselling*, 33(2), 199-211.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2011). *Η Συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαγάκης, Γ, Νικολάου, Ν., Λαμπίδη, Α., Σιγανού, Α., Κονταξής, Θ., & Χαλικόπουλος, Α. (2020, Νοέμβριος). *Η συμβολή των ψυχολόγων, του συμβούλου καθηγητή, και της δικτύωσης στη διαχείριση τάξης. Μαθήματα από την υλοποίηση του προγράμματος «Μια νέα αρχή στα ΕΠΑ.Α.» (MNAE) 2017-2019 και όχι μόνο*. Εισήγηση στο Πανελλήνιο Διαδικτυακό Επιστημονικό Συνέδριο: Όψεις του σύγχρονου σχολείου: Η διαχείριση της σχολικής τάξης. Ανακτήθηκε από <http://shorturl.at/vyOR9>
- Μπρούζος, Α. (1997). Οι μαθητές κρίνουν τους καθηγητές τους ως λειτουργούς συμβουλευτικής: Εμπειρική προσέγγιση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 40-41, 143-161.
- Μπρούζος, Α. (1999). Η συμβουλευτική στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.*, 12, 99-134.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπρούζος, Α. (2010). Η αναγκαιότητα ενός ολοκληρωμένου συστήματος συμβουλευτικής: Μια πρόταση για την ελληνική εκπαίδευση. Στο Ι. Πυργιωτάκης & Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Περί Παιδείας Διάλογος* (σελ. 219-231). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μπρούζος, Α., & Μόσχου, Κ. (2011). Διερεύνηση αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη χρησιμότητα άσκησης του συμβουλευτικού τους έργου στη σύγχρονη εποχή. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 94-95, 217-226.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Εισήγηση για την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από: <http://www2.stat-athens.aueb.gr/~jpan/tehniki-epaggelmatiki-ekpaideusi-pi-18jn09.pdf>
- Πατεστή, Α. (2007). Η συμβουλευτική και ο επαγγελματικός προσανατολισμός στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο *Οδηγός συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού στο τομέα της εκπαίδευσης* (σελ. 81-107). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού.
- Pybis, J., Hill, A., Cooper, M., & Cromarty, K. (2012). A comparative analysis of the attitudes of key stakeholder groups to the Welsh Government's school-based counselling strategy. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(5), 485-498.
- Σιγανού, Α., & Νικολάου, Ν. (2017). *Σύμβουλος - Καθηγητής: Καλή πρακτική για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Ενδοσχολική και διασχολική δικτύωση*. Εισήγηση στο 4ο Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων, Ιωάννινα.
- Υπουργική Απόφαση 129431/ΓΔ4/2020. *Σύμβουλος Σχολικής Ζωής*. (ΦΕΚ 4183/Β'/28.9.2020).
- Υπουργική Απόφαση Φ25α/157408/Δ4/2020. *Οργάνωση και Λειτουργία του θεσμού του «Συμβούλου Καθηγητή» στο πλαίσιο του Προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Α. - Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑ.Α.» για το σχολικό έτος 2020-2021*. (ΦΕΚ 5097/Β'/18.11.2020).

Ελένη Αθανασίου, Νίκος Δρόσος***

**ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ
ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ: ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΨΥΧΙΚΗΣ
ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ**

Περίληψη: Η εργασία διαδραματίζει βασικό ρόλο στην κοινωνική ένταξη ατόμων με αναπηρία και στην ποιότητα ζωής τους. Αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την προώθηση ανεξάρτητης και αξιοπρεπούς διαβίωσης. Παρά ταύτα ο δείκτης απασχόλησης για ΑμεΑ είναι εξαιρετικά χαμηλότερος από αυτόν του γενικού πληθυσμού και οι προοπτικές είναι περιορισμένες καθώς το θεσμικό περιβάλλον δεν είναι φιλικό προς την επαγγελματική ένταξη. Αντίθετα με παλαιότερες θεωρήσεις της αναπηρίας που έδιναν έμφαση σε αδυναμίες και συνεπακόλουθα στην «επιδιόρθωσή» τους, ο αυτοπροσδιορισμός και η κοινωνική συμπεριήληψη στοχεύουν στην υποστήριξη της ανάπτυξης θετικών χαρακτηριστικών και ικανοτήτων. Δίνεται λοιπόν έμφαση στις δυνάμεις και επιδιώκεται η υποστήριξη πλήρους συμμετοχής στους τομείς κοινωνικής δραστηριότητας.

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην ψυχική ανθεκτικότητα και τον αυτοπροσδιορισμό και διερευνά την αξιοποίηση τους στις υπηρεσίες συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού. Γίνεται περιγραφή μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης, συμβουλευτικής και επαγγελματικής ένταξης που έχουν δημιουργηθεί και αξιοποιηθεί με ΑμεΑ.

Λέξεις-κλειδιά: Επαγγελματική συμβουλευτική σε ΑμεΑ, Ψυχική ανθεκτικότητα, Αυτοπροσδιορισμός.

Abstract: Work plays a key role in the social inclusion of people with disabilities and their quality of life. It is an important factor in promoting independent and decent living. Nevertheless, the employment rate for people with disabilities is extremely lower than that of the general population and the prospects are limited as the institutional environment is not conducive to work integration. In contrast to earlier conceptions of disability that emphasised weaknesses and consequently their “repair”, self-determination and social inclusion aim to support the development of positive characteristics and abilities. Emphasis is therefore placed on strengths and support for full participation in areas of social activity is sought.

The present study is focusing on resilience and self-determination and explores their integration into counselling and career guidance services. It analyzes models of career development, counselling and vocational integration that have been developed and used with people with disabilities.

Keywords: Career counseling for people with disabilities, Resilience, Self-determination.

* Η Ε.Α. είναι Λέκτορας Κοινωνικής Εργασίας, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, E-mail: e.athanasiou@euc.ac.cy

** Ο Ν.Δ. είναι Επίκουρος Καθηγητής Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, E-mail: n.drosos@euc.ac.cy

Εισαγωγή

Η Ευρώπη αριθμεί 87 εκατομμύρια ανθρώπους με κάποια μορφή αναπηρίας. Η εργασία αποτελεί σημαντικό κομμάτι της ταυτότητας των ατόμων με και χωρίς αναπηρία και κυρίαρχο μηχανισμό ένταξής τους στην κοινωνία. Έχει επίσης συνδεθεί με την προώθηση της ανεξάρτητης διαβίωσης και της αξιοπρέπειας (European Congress on Disability, 2002, ΟΗΕ, 2006). Παρόλα αυτά παρατηρούνται αξιοσημείωτες διαφορές μια και το 50,8% των ατόμων με αναπηρίες απασχολείται σε σύγκριση με το έως 75% αυτών χωρίς αναπηρίες αλλά και το 28,4% των ατόμων με αναπηρίες διατρέχει κίνδυνο φτώχειας ή κοινωνικού αποκλεισμού σε σύγκριση με το 17,8% του πληθυσμού χωρίς αναπηρίες (European Commission, 2021). Η Διακήρυξη για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία του ΟΗΕ (2006) αναγνωρίζει την υποχρέωση των κρατών να διασφαλίζουν ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα, λαμβάνοντας αποτελεσματικά εξατομικευμένα μέτρα υποστήριξης σύμφωνα με το στόχο της πλήρους ενσωμάτωσης (άρθρο 24), να δίνουν πρόσβαση στα άτομα με αναπηρίες σε υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού, στην επαγγελματική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση, καθώς και να υποστηρίζουν την ένταξή τους στην αγορά εργασίας προσφέροντας βοήθεια στην εύρεση και διατήρηση της εργασίας (άρθρο 27). Με παρόμοιο σκεπτικό, σύμφωνα με τους «Στόχους για Βιώσιμη Ανάπτυξη» των Ηνωμένων Εθνών έως το 2030 επισημαίνεται η διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης

για γυναίκες και άνδρες σε προσιτή και ποιοτική τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση (United Nations, 2015, στόχοι 4.3. και 4.5.), καθώς και στην επίτευξη πλήρους και παραγωγικής απασχόλησης και αξιοπρεπών θέσεων εργασίας για γυναίκες και άνδρες, συμπεριλαμβανομένων των νέων ανθρώπων και των ατόμων με αναπηρίες, καθώς και εξασφάλιση της ίσης αμοιβής για εργασία ίσης αξίας» (United Nations, 2015, στόχος 8.5.). Η πραγματικότητα είναι όμως ότι τα άτομα με αναπηρία είναι σε σημαντικό βαθμό αποκλεισμένα από την αγορά εργασίας, γεγονός που έχει άμεσες επιπτώσεις στη δυνατότητά τους για ανεξάρτητη διαβίωση και ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή. Επιπλέον, συνήθως εξαιρούνται από τις περισσότερες εκπαιδευτικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές ευκαιρίες με συνεπακόλουθα για την ποιότητα ζωής τους (Groce, 2004).

Παλαιότερες θεωρήσεις της αναπηρίας ακολουθούσαν ένα ιατροκεντρικό μοντέλο και έδιναν έμφαση στις αδυναμίες και ελλείψεις του ατόμου και συνεπακόλουθα στην «επιδιόρθωσή» τους. Τις τελευταίες δεκαετίες, οι θεωρήσεις μετακινούνται από την παθολογικοποίηση του ατόμου στον τομέα της ανθρώπινης λειτουργίας και σε κοινωνικά-οικολογικά μοντέλα που υποστηρίζουν ότι η αναπηρία είναι συνάρτηση κοινωνικών και άλλων περιορισμών (Hughes, 2010). Τα μοντέλα αυτά υποστηρίζουν τη χρήση παρεμβάσεων με έμφαση στις δυνάμεις, την αξιολόγηση των λειτουργικών δυνατοτήτων, αναγκών και πηγών υποστήριξης (Buntinx, 2013). Ως δυνάμεις συνηθέστερα αναγνωρίζονται τα στοιχεία που βοηθούν ή επιτρέπουν στο άτομο να

αντιμετωπίζει τις προκλήσεις στη ζωή γενικά, στην κάλυψη των αναγκών του, και ειδικότερα στην επίτευξη επιθυμητών αποτελεσμάτων. Αυτά τα στοιχεία περιλαμβάνουν:

- τους προσωπικούς τους πόρους, τις ικανότητες, τις δεξιότητες, τις γνώσεις, τις δυνατότητες κ.λπ.
- το κοινωνικό τους δίκτυο και τους πόρους, τις ικανότητες, τις δεξιότητες κ.λπ.
- κοινοτικούς πόρους, που είναι επίσης γνωστοί ως «κοινωνικό κεφάλαιο» ή / και «καθολικοί πόροι».
- Βασική επιδίωξη αποτελεί, η υποστήριξη της ολοκληρωμένης συμμετοχής σε όλους τους τομείς της κοινωνικής δραστηριότητας.

Ο ρόλος της ψυχικής ανθεκτικότητας και του αυτοπροσδιορισμού

Ψυχική Ανθεκτικότητα

Στις παρεμβάσεις με έμφαση στα δυνατά σημεία που αναφέρθηκαν παραπάνω, μπορεί να συμπεριληφθεί και η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Η ψυχική ανθεκτικότητα νοείται ως η ικανότητα να ανταπεξέρχεται κανείς στις αντιξοότητες και να επανακάμπτει. Να είναι δηλαδή σε θέση να ενεργοποιεί δυνατά σημεία, να προσαρμόζεται στις αλλαγές και να έχει πρόσβαση στην κατάλληλη βοήθεια (Newman & Blackburn, 2002). Κατά αυτόν τον τρόπο επιχειρεί να εξηγήσει γιατί κάποια άτομα ευημερούν σε σχέση με άλλα που αντιμετωπίζουν παρόμοιες προκλήσεις. Η έννοια τη ψυχικής ανθεκτικότητας γίνεται συχνά

κατανοητή ως «υγιής ανάπτυξη υπό δυσμενείς συνθήκες» (Fonagy et al., 1994) και είναι σημαντικό να ορίζεται καθώς και να ενισχύεται στα πλαίσια μιας οικολογικής προσέγγισης (Brofenbrenner, 1989) που δεν περιορίζεται στα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες κάθε ατόμου, αλλά εμπερικλείει το άμεσο σχεσιακό πλαίσιο καθώς και την ευρύτερη κοινότητα (Ungar, 2013). Η ανθεκτικότητα γίνεται κατανοητή ως μια διαδικασία, μια διαντίδραση ατόμου και περιβάλλοντος, και όχι ως στατικό αποτέλεσμα. Κατά συνέπεια μπορεί να αλλάξει και να αναπτυχθεί ανάλογα με το περιβάλλον και τις εμπειρίες ζωής. Είναι επιθυμητή συνεπώς η κατανόηση του όρου όχι μονοδιάστατα, αλλά με μια κοινωνική, κονστρουκτιβιστική προσέγγιση που συμπεριλαμβάνει το άμεσο καθώς και το ευρύτερο περιβάλλον και ως εκ τούτου συμβαδίζει με το κοινωνικό-οικολογικό μοντέλο θεώρησης της αναπηρίας (Runswick-Cole & Goodley, 2013). Σύμφωνα με τον Ungar (2007) οι πόροι που διατίθενται για τα άτομα θα καθορίσουν πώς και αν είναι σε θέση να εκφράσουν την ανθεκτικότητα. Οι πηγές αυτές κατηγοριοποιούνται στην προαναφερθείσα βιβλιογραφία ως:

- Πρόσβαση σε υλικούς πόρους,
- Σχέσεις,
- Ταυτότητα,
- Δύναμη και έλεγχος,
- Πολιτιστική προσήλωση,
- Κοινωνική δικαιοσύνη,
- Κοινωνική συνοχή.

Οι Runswick-Cole και Goodley (2013) ενίστανται στη χρήση του όρου «πολιτιστική προσήλωση» και αντιπροτείνουν την «κοινοτική συμμετοχή». Θεωρώντας

ότι η «πολιτιστική προσήλωση» δεν συνάδει με την αντίληψη της αναπηρίας ως μια κατάσταση που απαιτεί αλλαγή της κοινωνίας που περιορίζει και καθιστά ανάπηρο το άτομο, αλλά αντίθετα υπονοεί την προσχώρηση σε αυτή, με την έννοια της απαίτησης να εμφανίζεται ως «φυσιολογική» σε μια κυρίαρχη κουλτούρα. (Oliver, 2004). Επιπρόσθετα οι Runswick-Cole και Goodley (2013) προτείνουν τη συμπερίληψη μιάς επιπλέον κατηγορίας, την οποία τιτλοφορούν «σώματα και μυαλά» προκειμένου να αναδείξουν τη θέση της αναπηρίας στη ζωή των ατόμων. Είναι επομένως σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη ότι τα άτομα με αναπηρία δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα, ένα ενιαίο σύνολο. Αντίθετα, η αναπηρία ως έννοια και εμπειρία αναδύεται μέσα από τις σχέσεις κάθε ατόμου εντός μίας συγκεκριμένης κοινότητας. Επιστέγασμα των εμπειριών των ατόμων με αναπηρία αποτελούν οι τοπικές, εθνικές και διεθνείς κοινωνικές πολιτικές, η νομοθεσία, και οι παρεχόμενες υπηρεσίες που ως επί το πλείστον διαμορφώνονται υπό συνθήκες που ευνοούν διακρίσεις υπέρ των ατόμων χωρίς αναπηρία (ableism). Μία ακόμα σημαντική διάσταση είναι η διασύνδεση των κατηγοριών, η Masten (1994) αναφέρεται σε αλυσίδες ανθεκτικότητας και οι Runswick-Cole και Goodley (2013) τις οπτικοποιούν παρουσιάζοντας την ανθεκτικότητα πλαισιωμένη από όλους εκείνους τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάδειξη αλλά και τη διατήρησή της, οι οποίοι εμφανίζονται να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

Είναι αξιοσημείωτο επίσης ότι οι περισσότεροι νέοι/-ες με αναπηρία έχουν

περιορισμένη συναναστροφή με άτομα του γενικού πληθυσμού γεγονός που περιορίζει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων λήψης απόφασης και επίλυσης προβλημάτων. Επίσης, έχουν περιορισμένη έκθεση σε πρότυπα εργασίας και λιγότερες ευκαιρίες και δυνατότητες για δραστηριότητες επαγγελματικής διερεύνησης.

Αυτοπροσδιορισμός

Ο αυτοπροσδιορισμός (self-determination) αναφέρεται σε δεξιότητες, γνώσεις και προσωπικά χαρακτηριστικά που δίνουν τη δυνατότητα στο άτομο να έχει τον έλεγχο επιλογών που καθορίζουν τη ζωή του (Wehmeyer, 2005). Τα ΑμεΑ χρειάζονται υποστήριξη ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού και να εμπλέκονται στο σχεδιασμό της σταδιοδρομίας τους. Ο αυτοπροσδιορισμός γίνεται κατανοητός ως η ιδιότητα του ατόμου να ορίζει και να ελέγχει τη ζωή του (Shogren et al., 2015a) και συνδέεται με την ένταξη στην επαγγελματική σταδιοδρομία (Shogren, Wehmeyer, Palmer, Rifenbark & Little, 2015b). Συμμεριλαμβάνει συμπεριφορές που επιτρέπουν στο άτομο να είναι κύριος του εαυτού του και να κάνει ίδιες επιλογές για την τροχιά του και τη ζωή του. Ως πλαίσιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί παράλληλα με άλλες παρεμβάσεις ανάπτυξης σταδιοδρομίας (Dispenza, 2019). Όταν ο αυτοπροσδιορισμός είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένος, το άτομο μπορεί να ορίζει την πορεία της ζωής του, να αναγνωρίζει προσωπικά ενδιαφέροντα, προτιμήσεις, αξίες και φιλοδοξίες και να θέτει ανάλογους στόχους τους οποίους

θα επιδιώξει να επιτύχει (Shogren et al., 2015a).

Ο αυτοπροσδιορισμός δεν αποτελεί στατικό στόχο, αλλά αντίθετα αναπτύσσεται σε όλη τη ζωή του ατόμου, με την περίοδο της εφηβείας να αποτελεί κομβικό σημείο. Είναι βασικό, να επικρατούν οι κατάλληλες περιστάσεις για την ανάπτυξη των ανάλογων δεξιοτήτων, όπως η ενεργή συμμετοχή σε ποικίλα κοινωνικά πλαίσια και η προετοιμασία για την επαγγελματική εκπαίδευση και την είσοδο στην απασχόληση. Παράλληλά με τους επαγγελματίες, είναι σημαντικό να δίδεται η δέουσα έμφαση και στο ρόλο των γονέων, εφόσον το παιδί περνάει μεγάλη μερίδα του χρόνου του μαζί τους. Δεξιότητες που περιλαμβάνονται είναι οι δεξιότητες λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων, η στοχοθεσία, η ανάπτυξη σχεδίου δράσης και η υλοποίησή του, η αυτοδιαχείριση και η αυτογνωσία. Συνολικά, οι προαναφερθείσες δεξιότητες συμβάλλουν στο να αναλάβει το άτομο τον έλεγχο της ζωής του καθώς και στη λήψη προσωπικών αποφάσεων. Κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα να αποφασίζει για ζητήματα που τον αφορούν και τα άτομα με αναπηρία είναι σημαντικό να λαμβάνουν την απαραίτητη στήριξη, αυτό που καλείται υποστηριζόμενη λήψη απόφασης (supported decision-making) στη συναφή βιβλιογραφία, ώστε να το πετυχαίνουν (Shogren, Wehmeyer, Martinis, & Blanck, 2019). Το σκεπτικό είναι το άτομο να υποστηριχτεί ώστε να αντιληφθεί τα όποια ζητήματα, να αναγνωρίσει όλες τις διαθέσιμες εναλλακτικές και το τι συνεπάγεται η κάθε μία εξ αυτών. Ο σύμβουλος διευκολύνει τη διαδικασία και παρέχει πληροφορίες

και εργαλεία για να καταφέρει το άτομο να κάνει μια ενημερωμένη επιλογή και να την υλοποιήσει. Επιπλέον, μπορεί να συμβάλλει ενημερώνοντας τρίτα άτομα για τις αποφάσεις του ατόμου, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Το ρόλο αυτό μπορεί να αναλάβει οποιοδήποτε άτομο εμπιστοσύνης επιλέξει ο συμβουλευόμενος. Σε περίπτωση που τον αναλάβουν οι γονείς είναι σημαντικό να εκπαιδευτούν κατάλληλα, αλλά ακόμα και αν κληθούν να συνεισφέρουν ως μέλη του υποστηρικτικού δικτύου οφείλουν να κατανοήσουν τρόπους με τους οποίους μπορεί να δυσκολεύουν ή να εμποδίζουν τη διαδικασία. Ένας ενδεδειγμένος τρόπος να ξεκαθαριστεί ο ρόλος και να είναι μόνο θετική η εμπλοκή τους στη διαδικασία είναι η διευθέτηση ενός γραπτού συμβολαίου.

Το μοντέλο του Αυτοπροσδιοριζόμενου Σχεδιασμού Σταδιοδρομίας (Self-determined Career Design Model - SD-CDM) βασίζεται στο κοινωνικο-οικολογικό μοντέλο της αναπηρίας, το οποίο προσεγγίζει την αναπηρία ως διάδραση μεταξύ των ικανοτήτων του ατόμου και των απαιτήσεων του περιβάλλοντος, εστιάζοντας όχι στο «τι δεν μπορεί να κάνει το άτομο» αλλά στο «τι είδους υποστήριξη χρειάζεται» για να μπορεί να ανταποκριθεί επιτυχώς στις αξιώσεις του περιβάλλοντος (Shogren, Wehmeyer, Martinis, & Blanck, 2018a). Τα άτομα με αναπηρία, με την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χρειάζονται ενίσχυση ώστε να μην είναι παθητικοί δέκτες αλλά να γίνουν συνδημιουργοί στο σχεδιασμό της σταδιοδρομίας τους (Hagiwara, Dean, & Shogren, 2019. Wehmeyer et al., 2003).

Το Κέντρο για τις Αναπτυξιακές Αναπηρίες του Πανεπιστημίου του Κάνσας ανέπτυξε το SDCDM, το οποίο γίνεται κατανοητό ως μια πολυπαραγοντική παρέμβαση που στοχεύει στην ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού και έγκειται στο να εκπαιδεύσει εφήβους και νεαρούς ενήλικες να εμπλέκονται ενεργητικά και να διαχειρίζονται τη στοχοθεσία, να λαμβάνουν κατάλληλες αποφάσεις και να επιλύουν προβλήματα που προκύπτουν κατά την προσπάθεια επίτευξης των στόχων. Η διαδικασία συνήθως εφαρμόζεται από κάποιον σύμβουλο, δάσκαλο, ή/και μέλος της οικογένειας. Στην πρώτη του μορφή το μοντέλο ήταν βασισμένο στο Αυτοπροσδιοριζόμενο Μαθησιακό Μοντέλο Διδασκαλίας (Self-determined Learning Model of Instruction), σχεδιασμένο για εκπαιδευτικούς. Ο σκοπός ήταν να μπορέσουν να διδάξουν τους μαθητές τον τρόπο να ανακατευθύνουν τη μαθησιακή διαδικασία και να αναπτύξουν περαιτέρω τον αυτοπροσδιορισμό τους (Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug & Martin, 2000). Η αρχική του μορφή προσαρμόστηκε για να καλύψει τις ανάγκες που χρειάζονταν για την ενίσχυση στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στην εκπαίδευση και την επαγγελματική σταδιοδρομία και ενώ αρχικά τιτλοφορήθηκε μοντέλο Αυτοπροσδιοριζόμενης Επαγγελματικής Ανάπτυξης (Self-determined Career Development model), στην πορεία άλλαξε σε Αυτοπροσδιοριζόμενου Επαγγελματικού Σχεδιασμού (Self-determined Career Design Model). Η διαφοροποίηση αυτή αντανάκλα σύγχρονες θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως για παράδειγμα τη θεωρία του Σχεδιασμού

Ζωής (Life Design – Savickas et al., 2009). Κοινό Χαρακτηριστικό των θεωριών ο ενεργός ρόλος του ατόμου στο σχεδιασμό της εργασιακής του ζωής και η υποστήριξή του για να μπορεί να διαχειρίζεται αλλαγές στο εργασιακό και ετερόκλητα περιβάλλοντα, να προσαρμόζεται και να διατηρεί μια θετική αίσθηση για το μέλλον. Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι σε θέση να επισημάνει κανείς κοινά σημεία.

Το SDCDM περιλαμβάνει τρία βήματα: (α) Στοχοθεσία, (β) Ανάληψη δράσης και (γ) Προσαρμογή στόχου ή σχεδίου. Καθένα από αυτά θέτει ένα πρόβλημα στο άτομο, το οποίο καλείται να το λύσει απαντώντας σε μια σειρά τεσσάρων ερωτήσεων (βλ. πίνακα). Ο διευκολυντής ενδυναμώνει το άτομο να απαντήσει τις ερωτήσεις και προωθεί την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Για παράδειγμα στην ερώτηση «τι είδους καριέρα και δουλειά θέλω;» ο διευκολυντής ενθαρρύνει το άτομο να αναφέρει τις προτιμήσεις του, τα ενδιαφέροντα του, τις πεποιθήσεις και τις αξίες του. Μπορεί, επίσης, να αξιοποιήσει δραστηριότητες επαγγελματικής εξερεύνησης, επισκέψεις σε χώρους εργασίας ή μαθητεία κοντά σε επαγγελματίες.

Το SDCDM είναι χρήσιμο δια βίου μια και μπορεί να συμβάλλει θετικά στην αναθεώρηση στόχων και σχεδίων ανάλογα με τις ανάγκες και επιθυμίες του εκάστοτε συμβουλευόμενου, αλλά και τις ιδιαιτερότητες της επικρατούσας κατάστασης. Οι στόχοι ενδέχεται να διαφοροποιούνται, ανάλογα με τα κοινωνικά πλαίσια και τις εμπειρίες. Στους στόχους μπορεί να συγκαταλέγεται το πέραςμα από την εκπαίδευση στην ερ-

Πίνακας: Το μοντέλο του Αυτοπροσδιοριζόμενου Σχεδιασμού Σταδιοδρομίας

Βήμα 1ο: Θέτω ένα στόχο (Ποιοι είναι οι επαγγελματικοί μου στόχοι;)		Βήμα 2ο: Αναλαμβάνω δράση (Ποιο είναι το σχέδιό μου;)		Βήμα 3ο: Προσαρμόζω το στόχο ή το σχέδιό μου (Τι έχω πετύχει;)	
<i>Ερωτήσεις</i>	<i>Στόχοι Διευκολυντή</i>	<i>Ερωτήσεις</i>	<i>Στόχοι Διευκολυντή</i>	<i>Ερωτήσεις</i>	<i>Στόχοι Διευκολυντή</i>
Τι είδους καριέρα και δουλειά θέλω;	Ενεργοποίηση του ατόμου για: – Εύρεση προτιμήσεων, ενδιαφερόντων, πεποιθήσεων και αξιών – Εύρεση δυνατών σημείων αλλά και αναγκών που σχετίζονται με συγκεκριμένες δουλειές – Ιεράρχηση των επαγγελματικών εναλλακτικών επιλογών και επιλογή μίας εξ αυτών	Τι δράσεις μπορώ να αναλάβω για να πετύχω τον επαγγελματικό μου στόχο;	Ενεργοποίηση του ατόμου για: – αναγνώριση εναλλακτικών δράσεων για την επίτευξη του επαγγελματικού στόχου – συγκέντρωση πληροφοριών για τις συνέπειες των δράσεων αυτών – επιλογή των δράσεων που χρειάζεται να γίνουν	Ποιες δράσεις έχω κάνει;	Ενεργοποίηση του ατόμου για: – αυτοαξιολόγηση της προόδου σε σχέση με την επίτευξη των στόχων
Τι ξέρω τώρα για αυτό;	Ενεργοποίηση του ατόμου για: – αναγνώριση της παρούσας κατάστασης σε σχέση με την επιλεχθείσα δουλειά και τις λοιπές επιλογές – συγκέντρωση πληροφοριών για ευκαιρίες και εμποδία στο περιβάλλον του σε σχέση με την επιλεχθείσα δουλειά και τις λοιπές επιλογές	Τι μπορώ να με κρατήσει/εμποδίσει από το να αναλάβω δράση;	Ενεργοποίηση του ατόμου για: – αναγνώριση των εμποδίων για την υλοποίηση των δράσεων – επιλογή δράσεων για την απομάκρυνση αυτών των εμποδίων	Ποια εμποδία έχω απομακρύνει;	Συνεργασία με το άτομο για τη σύγκριση της ως τώρα προόδου με τα επιθυμητά αποτελέσματα
Τι πρέπει να αλλάξει για μένα ώστε να αποκτήσω τη δουλειά που θέλω;	Ενεργοποίηση του ατόμου για: – προτεραιοποίηση των αναγκών που σχετίζονται με την επιλεχθείσα δουλειά και τις λοιπές επιλογές – επιλογή μιας ανάγκης που πρέπει να καλυφθεί – απόφαση εάν θα επικεντρωθεί στη δική του ανάπτυξη ικανοτήτων, στην τροποποίηση του περιβάλλοντος ή και στα δύο	Τι μπορώ να κάνω για να απομακρύνω αυτά τα εμποδία;	– Συνεργασία με το άτομο για την αναγνώριση της πιο κατάλληλης υποστήριξης ώστε να λάβει χώρα η επιλεγμένη δράση – Διδασκαλία των απαραίτητων δεξιοτήτων και γνώσεων ώστε να υπάρχει η κατάλληλη υποστήριξη	Ποια αλλαγή έχει γίνει ώστε να αποκτήσω τη δουλειά που θέλω;	– Υποστήριξη του ατόμου για επαναξιολόγηση του στόχου αν η πρόοδος δεν ήταν επαρκής – Υποβοήθηση του ατόμου να αποφασίσει αν ο στόχος θα παραμείνει ο ίδιος ή όχι – Συνεργασία με το άτομο για να αναγνωρίσει αν το σχέδιο δράσης είναι επαρκές για τον αναθεωρημένο στόχο – Υποβοήθηση του ατόμου να αλλάξει σχέδιο δράσης (αν χρειάζεται)
Τι μπορώ να κάνω για να το πετύχω αυτό;	Ενεργοποίηση του ατόμου για: – ανάπτυξη μακροπρόθεσμου επαγγελματικού στόχου – ανάπτυξη βραχυπρόθεσμων επαγγελματικών στόχων – εύρεση δράσεων για την επίτευξη των βραχυπρόθεσμων στόχων	Πότε θα αναλάβω δράση;	Ενεργοποίηση του ατόμου για: – δημιουργία χρονοδιαγράμματος για το σχέδιο δράσης – υλοποίηση του σχεδίου δράσης – αυτοπαρακολούθηση της προόδου υλοποίησης και αυτοέλεγχο	Έχω πετύχει αυτό που θέλω να πετύχω;	– Ενεργοποίηση του ατόμου για να αποφασίσει αν η πρόοδος είναι επαρκής ή αν ο στόχος επιτεύχθηκε – Αν ο στόχος επιτεύχθηκε, υποστήριξη του ατόμου να αποφασίσει αν χρειάζεται να θέσει νέο επιμέρους στόχο για την επίτευξη του μακροπρόθεσμου επαγγελματικού στόχου

γασία, η αλλαγή εργασίας, κ.ά., ανάλογα με το που βρίσκεται και τι βιώνει κάθε συμβουλευόμενος. Οι επιμέρους στόχοι είναι σημαντικό να λειτουργούν μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο και να συνάδουν με την επίτευξη πιο μακροπρόθεσμων στόχων που ικανοποιούν το άτομο. Η διαδικασία μπορεί να επαναλαμβάνεται ώστε να συμφωνούνται νέοι στόχοι όποτε καλυφθούν οι προηγούμενοι και το συγκεκριμένο μοντέλο προσφέρεται ως αφετηρία για μια συστηματική και εξατομικευμένη προσέγγιση, ώστε τα άτομα με αναπηρία να πάρουν τα ηνία της επαγγελματικής τους εξέλιξης και να αναγνωρίσουν ενδιαφέροντα, προτιμήσεις, δυνατά σημεία και ανάγκες. Έρευνες έχουν δείξει την αποτελεσματικότητά του σε άτομα με νοητική αναπηρία (λ.χ. Dean, Shogren, Wehmeyer, Almiré & Mellenbruch, 2018. Shogren et al., 2016), αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε άτομα με άλλες μορφές αναπηρίας. Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με το μοντέλο της υποστηριζόμενης εργασίας.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η ψυχική ανθεκτικότητα και ο αυτοπροσδιορισμός εμφανίζονται στο πλαίσιο των προσεγγίσεων με έμφαση στα δυνατά σημεία των ατόμων και όχι στις όποιες ελλείψεις αναδεικνύοντας έτσι την κοινωνική-οικολογική προσέγγιση. Στις διαστάσεις τους περιλαμβάνεται η απόφαση εάν το άτομο θα επικεντρωθεί στη δική του ανάπτυξη ικανοτήτων, στην τροποποίηση του περιβάλλοντος ή και στα δύο. Με τον τρόπο αυτό καταδεικνύουν και τη

διαλογική σχέση ατόμου και περιβάλλοντος υιοθετώντας μια ολιστική ματιά. Προϋποθέτουν τη συμμετοχή κατάλληλα εκπαιδευμένων συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού που δεν στοχεύουν σε «μηχανικές» τοποθετήσεις των ατόμων, αλλά αντιλαμβάνονται την πολυδιάστατη φύση της αναπηρίας και διασφαλίζουν την ενεργητική εμπλοκή των ατόμων σε ουσιαστικό επίπεδο. Σε καιρό όπου η εργασία είναι αβέβαιη και η ανεργία κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα, συνθήκες που πιθανόν θα οξυνθούν λόγω της πανδημίας, η συνεισφορά του συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού στην ανάπτυξη ανθεκτικότητας και αυτοπροσδιορισμού είναι καιρία.

Στην πράξη, η πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στην επαγγελματική κατάρτιση και η υποστηριγμένη ένταξη στην αγορά εργασίας συνεχίζουν να είναι ιδιαίτερα περιορισμένες. Η Πολιτεία δε φαίνεται να δίνει προτεραιότητα στην ανάπτυξη ενός ενοποιημένου και μακροπρόθεσμου σχεδίου για την επαγγελματική ένταξη των ατόμων, καθώς μοιάζει να τη συγχέει με τη δημιουργική απασχόληση των ατόμων και παρόλο που ο νομοθέτης προέβλεψε την παροχή υπηρεσιών επαγγελματικής συμβουλευτικής σε ειδικά σχολεία από το 1985 (ν 1566/1985), ελάχιστοι σύμβουλοι απασχολούνται σε τέτοιες θέσεις. Είναι απαραίτητο να ξεκαθαριστεί ο βασικός στόχος απλώς είτε ως ένας συνδυασμός παροχής γενικών γνώσεων με την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων είτε ως θεμελιώδης πρόδομος για την επαγγελματική ένταξη των ατόμων στην αγορά εργασίας και την κατάκτηση ουσιαστικής αυτονομίας. Εάν υπερισχύσει η δεύτερη

εκδοχή τότε πρέπει η όλη διαδικασία να απαντά στα αιτήματα της αγοράς και να προετοιμάζει τα άτομα με αναπηρία ανάλογα με τη ζήτηση, ώστε να έχουν αυξημένες πιθανότητες απορρόφησης. Για να μπορέσουν τα άτομα να αναπτύξουν ή και να ενισχύσουν τις κατάλληλες δεξιότητες είναι σημαντικό να υπάρχουν και τα αντίστοιχα ελκυστικά προγράμματα που θα συμβαδίζουν με τις ευρύτερες εξελίξεις, τα οποία και θα ανανεώνονται

διαρκώς λαμβάνοντας υπόψη τις ρευστές διαστάσεις της πραγματικότητας. Είναι επίσης εμφανική η ανάγκη σε ένα περιβάλλον αβεβαιότητας να ενισχύεται η δια βίου μάθηση και τα προσφερόμενα προγράμματα να αποτελούν μια δημιουργική σύμπραξη με τα άτομα με αναπηρία που αναδεικνύει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, προσφέρει ευκαιρίες επιχειρηματικότητας και λειτουργεί συμπεριληπτικά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

Δρόσος, Ν. & Αντωνίου, Α.-Σ. (2020). Αναπηρία και επαγγελματική ένταξη: Προστατευμένη και υποστηριζόμενη εργασία. *ήώς: Περιοδικό Επιστημονικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*, τ. 6 (1): 109-123.

Ηνωμένα Έθνη (2006, 13 Δεκεμβρίου). Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία. Ανακτήθηκε από <https://unric.org/el/σύμβαση-για-τα-δικαιώματα-των-ατόμων-μ-2/>.

Ξενόγλωσσες

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187–249.

Buntinx, W.H.E. (2013). Understanding Disability: A Strengths-Based Approach, in *The Oxford Handbook of Positive Psychology and Disability*, Edited by Michael L. Wehmeyer doi: 10.1093/oxfordhb/9780195398786.013.013.0002.

Dispenza, F. (2019). Empowering the Career Development of Persons With Disabilities (PWD). *Journal of Career Development*. doi:10.1177/0894845319884636.

European Commission. (2021). Union of Equality: Strategy for the rights of persons with disabilities 2021-2030. Brussels: European Commission.

European Congress on Disability (2002, 20-23 Μαγτίου). The Madrid Declaration: Nondiscrimination plus positive action results in social inclusion. Retrieved from <http://ifglobal.sitehosting.be/uploads/documents/Madrid%20Declaration%202002.pdf>.

Groce, N.E. (2004). Adolescents and youth with disability: issues and challenges. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 15 (2) pp. 13-32.

Hagiwara, M., Dean, E.E., & Shogren, K.A. (2019). The Self-determined Career Design Model: Supporting young people with developmental disabilities and their families in home and community settings. In K. Scorgie & C. Forlin (Eds.) *Promoting Social Inclusion: Co-creating environments that foster equity and belonging* (International Perspectives on Inclusive Education series, Vol. 13, pp. 201-220). UK: Emerald Publishing Ltd. DOI: 10.1108/S1479-363620190000013016.

- Hart, A., Heaver, B., Brunnberg, E., Sandberg, A., Macpherson, H., Coombe, S. and Kourkoutas, E. (2014). Resilience-building with disabled children and young people: a review and critique of the academic evidence base. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 5 (3), 394-422. doi:10.18357/ijcyfs.harta.532014.
- Hughes, R. (2010). The social model of disability, *British Journal Of Healthcare Assistants*, 4 (10), 508-511.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in Individual Development: Successful Adaptation Despite Risk and Adversity, in M. C. Wang, & G. W. Gordon (Eds.), *Educational Resilience in Inner-City America* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Newman, T. & Blackburn, S. (2002) *Transitions in the Lives of Children and Young People: Resilience Factors*. Edinburgh: Scottish Executive Education Department.
- Runswick-Cole, K. and Goodley, D. (2013), Resilience: A Disability Studies and Community Psychology Approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 7: 67-78. <https://doi.org/10.1111/spc3.12012>.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Vianen, A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75 (3), 239-250. DOI: 10.1016/j.jvb.2009.04.004.
- Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Martinis, J., & Blanck, P. (2019). *Supported decision-making: theory, research and practice to enhance self-determination and quality of life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Forber-Pratt, A.J., Little, T.J., & Lopez, S. (2015a). Causal agency theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(3), 251-263. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/24827508>
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenbark, G. G., & Little, T. D. (2015b). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education*, 48(4), 256–267. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022466913489733>
- United Nations (2015, September 25). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, A/RES/70/1. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.
- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-Determination and Individuals with Severe Disabilities: Re-Examining Meanings and Misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30, 113-120. DOI: 10.2511/rpsd.30.3.113.
- Wehmeyer, M.L. and Little, T.D. (2013). Self-Determination, in *The Oxford Handbook of Positive Psychology and Disability*, Edited by Michael L. Wehmeyer doi: 10.1093/oxford-hb/9780195398786.013.013.0010.

Χριστίνα Πάντου, Αργυρώ Χαροκοπάκη***

**ΠΡΟΔΡΑΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ
ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΦΟΙΤΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ
ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Περίληψη: Η παρούσα έρευνα επιδίωξε να εκτιμήσει τα επίπεδα επαγγελματικής προσαρμοστικότητας και προδραστικής προσωπικότητας προπτυχιακών φοιτητών/τριών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας και της Κύπρου (N=135), να διερευνήσει την επίδραση δημογραφικών παραγόντων στα επίπεδα των δύο παραπάνω μεταβλητών αλλά και τη μεταξύ τους σχέση. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Επαγγελματικής Προσαρμοστικότητας, η Κλίμακα Προδραστικής Προσωπικότητας και ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής προσαρμοστικότητας και προδραστικής προσωπικότητας, ενώ από τους δημογραφικούς παράγοντες, στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα βρέθηκε να έχει το φύλο, η εργασιακή εμπειρία και η ακαδημαϊκή επίδοση. Ισχυρή, θετική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στην προδραστική προσωπικότητα και την επαγγελματική προσαρμοστικότητα. Τα αποτελέσματα ερμηνεύονται υπό το πρίσμα της Θεωρίας Κατασκευής της Σταδιοδρομίας και μπορούν να αξιοποιηθούν στην έρευνα, την εκπαίδευση και τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική προσαρμοστικότητα, προδραστική προσωπικότητα, φοιτητές, σταδιοδρομία, Ελλάδα, Κύπρος.

Pantou Christina, Charokopaki Argiro***

**PROACTIVE PERSONALITY AND CAREER ADAPTABILITY AMONG
UNDERGRADUATE STUDENTS IN GREECE AND CYPRUS**

Abstract: Guided by the Career Construction Theory, this study aimed to assess the level of career adaptability and proactive personality among Greek and Cypriot undergraduate students, investigate the influence of sociodemographic factors on those two variables and examine the relationship between them. Participants (N=135) completed an online questionnaire consisted of the Career Adapt-Abilities Scale, the Proactive Personality Scale and 7 sociodemographic

* Η Π.Χ. είναι Σύμβουλος Σταδιοδρομίας-Εκπαιδευτικός, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό του Ε.Π.Κ. Email: christina.pantou@gmail.com.

** Η Χ.Α. είναι Σύμβουλος Σ.Ε.Π. Ι.Ε.Π. / Υ.ΠΑΙ.Θ. -Δρ. Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Επιστημονική Συνεργάτης Ε.Κ.Π.Α., Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Ε.Π.Κ.

items. The obtained results showed high levels of career adaptability and proactive personality for this sample. Among the sociodemographic factors, gender, work experience and academic performance were found to have a statistically significant relationship with career adaptability. Findings, also, showed a strong positive coloration between proactive personality and career adaptability. Theoretical and practical implications and research directions are provided.

Keywords: career adaptability, proactive personality, undergraduate students, Greece, Cyprus.

Εισαγωγή

Καθώς τα μονοπάτια σταδιοδρομίας γίνονται ολοένα και λιγότερο προβλέψιμα λόγω, ιδιαίτερα, της ταχύτατης ανανέωσης της τεχνολογίας και της εντεινόμενης παγκοσμιοποίησης, ο σύγχρονος εργαζόμενος εκτιμάται ότι θα αλλάξει αρκετές φορές επάγγελμα, θέση σε αυτό ή/και τόπο εργασίας. Ως εκ τούτου, και οι υποψήφιοι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης χρειάζεται να προετοιμάζονται για μία επαγγελματική πορεία που χαρακτηρίζεται από πολλαπλές μεταβάσεις και απροσδόκητες αλλαγές καθώς και συχνότερη εναλλαγή περιόδων εργασίας και ανεργίας. Παράλληλα με τις διεθνείς εξελίξεις, η αύξηση του αριθμού των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που σημειώνεται τα τελευταία χρόνια σε συνδυασμό με την επιβράδυνση της οικονομικής ανάπτυξης και την απώλεια θέσεων εργασίας, λόγω των μέτρων που ελήφθησαν για την αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα και την Κύπρο, δυσκολεύουν την επαγγελματική ένταξη και ενσωμάτωση των νέων αποφοίτων, πολλοί από τους οποίους οδηγούνται στην ανεργία, την υποαπασχόληση, την ετεροαπασχόληση και τη φυγή στο εξωτερικό (ILO, 2020· ΣΕΒ, 2019). Άλλωστε, οι φοιτητές

τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ανέκαθεν αποτελούσαν μία ιδιαίτερη πληθυσμιακή ομάδα που εξαιτίας της απόστασης που έχουν από την αγορά εργασίας, την ως επί το πλείστον έλλειψη εργασιακής εμπειρίας και την αδυναμία καθορισμού σαφών επαγγελματικών στόχων αντιμετώπιζαν αυξημένες δυσκολίες στη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων, το σχεδιασμό και τη διαχείριση της σταδιοδρομίας. Το ερώτημα, βέβαια που καλούνταν να απαντήσουν στο παρελθόν ήταν «Ποιο επάγγελμα να ακολουθήσω που να ταιριάζει με τα προσωπικά μου χαρακτηριστικά;» Σήμερα το ερώτημα είναι «Πώς θα σχεδιάσω τη σταδιοδρομία μου έτσι ώστε να ανταποκρίνεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις συνεχείς αλλαγές, τις απροσδόκητες μεταβάσεις αλλά και τις απρόβλεπτες ανάγκες της σύγχρονης αγοράς εργασίας;» (Argyropoulou & Kaliris, 2018). Έτσι, το άτομο καλείται να δείξει μεγαλύτερη προσωπική ευθύνη και να αναλάβει με υπευθυνότητα πρωτοβουλίες, προκειμένου να κατευθύνει τη ζωή του και να διαχειριστεί με αποτελεσματικό τρόπο τη σταδιοδρομία του (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου, & Δρόσος, 2013). Χρειάζεται, συνεπώς, να δοθεί περισσότερη έμφαση στα ατομικά χαρακτηριστικά και τις

ψυχοκοινωνικές δυνάμεις των ατόμων που τα βοηθούν να διαχειρίζονται με επιτυχία την αβεβαιότητα και αστάθεια της σύγχρονης εργασιακής πραγματικότητας. Από την περιδιάβαση της βιβλιογραφίας φαίνεται ότι η επαγγελματική προσαρμοστικότητα και το χαρακτηριστικό της προδραστικής προσωπικότητας συνδέονται με την αποτελεσματική διαχείριση των αλλαγών και με μια θετική, ενεργή και διεκδικητική στάση απέναντι στα ζητήματα σταδιοδρομίας.

Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα στη Θεωρία Κατασκευής της Σταδιοδρομίας (Career Constuction Theory)

Η Θεωρία Κατασκευής της Σταδιοδρομίας (Savickas, 1997· 2005) υποστηρίζει ότι η σταδιοδρομία δεν αναδύεται, δηλαδή δε βασίζεται στην ωρίμανση εγγενών δομών αλλά κατασκευάζεται μέσα από τη νοηματοδότηση της εμπειρίας, με σκοπό τη βέλτιστη δυνατή ενσωμάτωση της αυτοαντίληψης σε επαγγελματικούς και κοινωνικούς ρόλους. Επιπλέον, γίνεται αντιληπτή ως ένα συνεχές εμπειριών μετάβασης (π.χ. από το σχολείο στην εργασία, από τη μία εργασία στην επόμενη ή από ένα επάγγελμα σε ένα άλλο), ενώ επιδιώκει να ερμηνεύσει τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες το άτομο ρυθμίζει την επαγγελματική του συμπεριφορά, επιλέγει επαγγελματική κατεύθυνση και δίνει νόημα στη σταδιοδρομία του (Savickas, 1997· 2005· Αργυροπούλου, 2019).

Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα μαζί με την επαγγελματική προσωπικότητα

κόητητα και τα θέματα ή πτυχές ζωής αποτελούν τις τρεις βασικές έννοιες της Θεωρίας Κατασκευής της Σταδιοδρομίας (Savickas, 2005· Amundson, Harris-Bowlsbey, & Niles, 2008).

Η *επαγγελματική προσωπικότητα* ορίζεται ως το σύνολο των ικανοτήτων, αξιών, αναγκών, ενδιαφερόντων και προσωπικών χαρακτηριστικών που αφορούν τη σταδιοδρομία (Savickas, 2005).

Τα *θέματα ή πτυχές ζωής* είναι γνωστικές και συναισθηματικές αναπαραστάσεις ζητημάτων ή ρόλοι που το άτομο αναπτύσσει και συνδέονται με τη δράση που αναλαμβάνει για την επίλυση προβλημάτων που συναντά ή την ιδιαίτερη αποστολή με την οποία έχει συνδέσει τη ζωή του (Αργυροπούλου, 2018).

Η *επαγγελματική προσαρμοστικότητα* περιγράφει τη μεταβλητή ικανότητα του ατόμου να διαπραγματεύεται με επιτυχία τις μεταβάσεις και αλλαγές στη σταδιοδρομία του. Δεν αναφέρεται σε ένα σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας αλλά σε ένα πολύπλοκο σύμπλεγμα αλληλένδετων ικανοτήτων που βοηθούν το άτομο να αντιμετωπίζει τις αλλαγές στην επαγγελματική του ζωή. Κατά τους Savickas (2005) και Savickas και Porfeli (2012), πρόκειται για ένα σύνολο ψυχοκοινωνικών δυνάμεων που μπορούν να καλλιεργηθούν και να ενισχυθούν, ενώ είναι δυνατόν να μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου και τις εκάστοτε καταστάσεις. Επιπλέον, αναφέρεται τόσο στην προθυμία όσο και στις ικανότητες, στάσεις, πεποιθήσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές προσαρμογής του ατόμου να αντιμετωπίζει και να αξιοποιεί τις αλλαγές στη σταδιοδρομία του (Σιδηροπούλου-Δημακάκου,

Αργυροπούλου, Δρόσος, Μικεδάκη & Τσακανίκα, 2012). Με άλλα λόγια, δεν αρκεί κάποιος να θέλει ή να νιώθει έτοιμος να προσαρμοστεί. Χρειάζεται να έχει αναπτύξει κατάλληλες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, οι οποίες ενισχύουν την ετοιμότητα προσαρμογής ώστε να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις ενδεχόμενες αλλαγές και μεταβάσεις στην επαγγελματική του πορεία.

Σύμφωνα με τη Θεωρία Κατασκευής της Σταδιοδρομίας (Savickas, 2002· 2013), η επαγγελματική προσαρμοστικότητα συνίσταται από τέσσερις διαστάσεις, γνωστές από τα αρχικά τους ως τα 4 C's της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας: το ενδιαφέρον (concern), τον έλεγχο (control), την περιέργεια (curiosity) και την αυτοπεποίθηση (confidence) (Maggiore, Rossier, & Savickas, 2017· Αργυροπούλου, 2013· Sidiropoulou-Dimakakou, Mikedaki, Argyropoulou, & Kaliris, 2018). Η περιέργεια τροφοδοτεί την εξερεύνηση πιθανών εαυτών και επαγγελμάτων, το ενδιαφέρον υποκινεί τη δημιουργία πιθανών σεναρίων σταδιοδρομίας, η αυτοπεποίθηση ενθαρρύνει την υλοποίηση των επαγγελματικών επιλογών και την αντιμετώπιση εμποδίων και ο έλεγχος ορίζει σε ποιόν ανήκει το επιθυμητό μέλλον.

Προδραστική Προσωπικότητα

Οι Bateman και Crant (1993), μελετώντας την επίδραση του χαρακτηριστικού της προδραστικότητας στην οργανωσιακή συμπεριφορά, εισήγαγαν την έννοια της προδραστικής προσωπικότητας (proactive personality), η οποία αναφέρεται στη σταθερή τάση των ατόμων

να εκκινούν και να διατηρούν σκόπιμα δράσεις που μεταβάλλουν άμεσα και εποικοδομητικά το περιβάλλον τους.

Το χαρακτηριστικό της προδραστικής προσωπικότητας είναι εκείνη η διάσταση της προσωπικότητας που αναφέρεται στην προδιάθεση του ατόμου να ελέγχει το περιβάλλον του, να διαμορφώνει τις καταστάσεις και να επιφέρει συνειδητά αλλαγές με σκοπό την επίτευξη των στόχων του. Έτσι, τα άτομα με προδραστική προσωπικότητα δεν περιορίζονται από τις εκάστοτε εξωτερικές συνθήκες αλλά διερευνούν το περιβάλλον τους αναζητώντας τρόπους αλλαγής και εξέλιξης, εντοπίζουν ευκαιρίες και ενεργούν άμεσα με σκοπό να επωφεληθούν από αυτές, παίρνουν πρωτοβουλίες και αναλαμβάνουν δράση συμμετέχοντας σκόπιμα σε στοχευμένες ενέργειες και δραστηριότητες και επιμένουν έως ότου οι προσπάθειές τους επιφέρουν αξιολογα αποτελέσματα (Jiang, 2016· Bateman & Crant, 1993, Seibert, Crant, & Kraimer, 1999· Tolentino, Garcia, Lu, Restubog, Bordia, & Plewa, 2014· Bimrose, Brown, Barnes, & Hughes, 2011). Στο αντίθετο άκρο βρίσκεται η διάσταση της αντιδραστικότητας, η οποία αναφέρεται στην προδιάθεση του ατόμου να προσαρμόζεται παθητικά στις εκάστοτε καταστάσεις. Δηλαδή, τα άτομα που χαρακτηρίζονται από αντιδραστικότητα δεν έχουν την τάση να παίρνουν πρωτοβουλίες και συχνά βασίζονται σε άλλους για να αλλάξει κάποια συνθήκη. Η δράση και η συμπεριφορά τους διαμορφώνονται από τις εκάστοτε συνθήκες του περιβάλλοντος ενώ πολλές φορές υποφέρουν από αυτές (Bateman & Crant, 1993· Bimrose et al., 2011).

Το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου προδραστικότητα στηρίζεται: α) στη αρχή της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης ατόμου-περιβάλλοντος, κατά την οποία το άτομο δε δέχεται παθητικά τις πιέσεις του περιβάλλοντος αλλά μπορεί να επιδρά σε αυτό και να το διαμορφώνει (Bateman & Crant, 1993· Bowers, 1973) και β) στο μοντέλο της «αμοιβαίας τριαδικής αιτιοκρατίας» (triadic reciprocal determinism) του Bandura, σύμφωνα με το οποίο η συμπεριφορά του ατόμου, τα προσωπικά χαρακτηριστικά του και το περιβάλλον αλληλεπιδρούν συνεχώς μεταξύ τους, διαμορφώνοντας το ένα το άλλο (Marler, 2008). Η αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμου περιβάλλοντος και συμπεριφοράς ποικίλλει από κατάσταση σε κατάσταση αλλά και μεταξύ των ατόμων. Τα άτομα διαφέρουν μεταξύ τους στο βαθμό στον οποίο διαθέτουν οποιοδήποτε χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και άρα στην προδιάθεσή τους να εκδηλώσουν ένα φάσμα συμπεριφορών που σχετίζονται με αυτό σε διάφορες καταστάσεις, ενώ, ταυτόχρονα, περιβαλλοντικοί παράγοντες επηρεάζουν αυτή τη σχέση.

Στόχοι της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Πρωτεύων σκοπός της έρευνας ήταν η εκτίμηση των επιπέδων επαγγελματικής προσαρμοστικότητας και προδραστικότητας των προπτυχιακών φοιτητών/τριών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν η εξέταση της επίδρασης των δημογραφικών παραγόντων στα επίπεδα των

δύο μεταβλητών και η διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης. Έτσι, τέθηκαν τα πιο κάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- ΕΕ1: Σε ποιο βαθμό έχουν αναπτύξει οι προπτυχιακοί φοιτητές τις δεξιότητες της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας;
- ΕΕ2: Σε ποιο βαθμό διαθέτουν οι συμμετέχοντες προπτυχιακοί φοιτητές το χαρακτηριστικό της προδραστικής προσωπικότητας;
- ΕΕ3: Πως επιδρούν τα δημογραφικά στοιχεία στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα και την προδραστική προσωπικότητα;
- ΕΕ4: Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα και την προδραστική προσωπικότητα;

Μέθοδος

Δείγμα

Το δείγμα της παρούσης έρευνας αποτέλεσαν 135 φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από την Ελλάδα και την Κύπρο (N=135). Το 43,7% (59) ήταν άνδρες και το 56,3% (76) ήταν γυναίκες. Η ηλικία του δείγματος κυμάνθηκε από 18 έως 47 έτη ($M = 24,6 \pm 6,4$). Συμμετείχαν 23 πρωτοετείς φοιτητές (17%), 23 δευτεροετείς (17%), 19 τριτοετείς (14,1%), 24 τεταρτοετείς (17,8%) και 46 (34,1%) φοιτητές μεγαλύτερου έτους. Λίγο περισσότεροι από τους μισούς (54,1%) δήλωσαν βαθμό μεταξύ 6,5-8,49 (Λίαν καλώς), ενώ τα 2/3 (66,7%) των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι διαθέτουν εργασιακή εμπειρία. Τέλος, αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων,

οι μητέρες των συμμετεχόντων ήταν σε μεγαλύτερο ποσοστό απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (31,9%, 43) και ακολουθούσαν με ποσοστό 28,1% (38) οι μητέρες απόφοιτοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ οι πατέρες των φοιτητών του δείγματος ήταν σε μεγαλύτερο ποσοστό απόφοιτοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (28,1%, 38) και ακολουθούσαν με ποσοστό 25,9% (35) οι πατέρες απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε μια ηλεκτρονική φόρμα συμπλήρωσης με 48 στοιχεία, χωρισμένη σε 3 ενότητες:

1. Η *κλίμακα Επαγγελματικής Προσαρμοστικότητας* (Career Adapt - Ability Scale- CAAS) (Savickas & Porfeli, 2012) αποτελείται από 24 δηλώσεις, οι οποίες συνιστούν 4 υποκλίμακες που αντιστοιχούν στις 4 διαστάσεις της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας και αξιολογούν το επίπεδο ανάπτυξης των δεξιοτήτων επαγγελματικής προσαρμοστικότητας: το ενδιαφέρον για τη σταδιοδρομία, τον έλεγχο, την περιέργεια και την αυτοπεποίθηση. Οι προτάσεις βαθμολογούνται με πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert με τον αριθμό 1 να αντιστοιχεί στην απάντηση «Καθόλου» και τον αριθμό 5 στην απάντηση «Πάρα Πολύ». Η εκτίμηση του επιπέδου ανάπτυξης κάθε δεξιότητας (διάστασης) προκύπτει από τον υπολογισμό του μέσου όρου των πρωτογενών τιμών στα ερωτήματα της αντίστοιχης υποκλίμακας. Τιμές κοντά στο 5 υποδηλώνουν ότι το άτομο

έχει αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό τη συγκεκριμένη δεξιότητα ενώ τιμές κοντά στο 1 το αντίθετο. Παρόμοια υπολογίζεται και ο βαθμός ανάπτυξης του γενικού δείκτη της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας. Σχετικά με τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της κλίμακας, πλήθος ερευνών έχουν επιβεβαιώσει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου (Savickas & Porfeli, 2012). Για την Ελλάδα, η μετάφραση και προσαρμογή του ερωτηματολογίου έγινε από τους Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Μικεδάκη, Αργυροπούλου & Καλίρη (Sidiropoulou-Dimakakou, Mikedaki, Argyropoulou, & Kaliris, 2018). Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας της ελληνικής μετάφρασης του ερωτηματολογίου είχε ελεγχθεί με το συντελεστή Cronbach's alpha και για τις 4 διαστάσεις είχε κυμανθεί από $\alpha=0,74$ (έλεγχος) έως $\alpha=0,85$ (αυτοπεποίθηση). Για το δείγμα της παρούσας έρευνας η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας της συνολικής κλίμακας βρέθηκε υψηλή με $\alpha=0,93$.

2. Η *κλίμακα Προδραστικής Προσωπικότητας* (Proactive Personality-Scale-PPS) (Bateman & Crant, 1993) αποτελείται από 17 δηλώσεις και εκτιμά την προδιάθεση του ατόμου να εκδηλώσει προδραστική συμπεριφορά. Αξιολογεί, δηλαδή, το βαθμό στον οποίο διαθέτει το άτομο το χαρακτηριστικό της προδραστικής προσωπικότητας. Οι προτάσεις βαθμολογούνται με επταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, με τον αριθμό 1 να αντιπροσωπεύει απόλυτη διαφωνία και τον αριθμό 7 απόλυτη συμφωνία

στις προτάσεις-δηλώσεις. Η εκτίμηση του χαρακτηριστικού προκύπτει από τον υπολογισμό του μέσου όρου των πρωτογενών τιμών των ερωτημάτων, αφού πρώτα αντιστρέψουμε το ερώτημα 3. Οι τιμές κοντά στο 7 υποδηλώνουν ότι το άτομο διαθέτει σε υψηλό βαθμό το χαρακτηριστικό της προδραστικής προσωπικότητας και οι τιμές κοντά στο 1 το αντίθετο. Σχετικά με τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της κλίμακας, έρευνες έχουν επιβεβαιώσει την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του (Baterman & Crant, 1993· Crant, 1996· Su & Zhang, 2020). Για την Ελλάδα, η μετάφραση και προσαρμογή της κλίμακας έγινε από τις Δοξοπούλου, Παπαδούλα, Καβύρη και Κουμουνδούρου (2014). Ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach της ελληνικής μετάφρασης είχε βρεθεί 0,91. Την ίδια τιμή είχε ο δείκτης και για το δείγμα της παρούσας έρευνας ($\alpha=0,91$).

3. *Αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων.* Η τρίτη ενότητα περιελάμβανε 7 ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, την ηλικία, το έτος φοίτησης, την ακαδημαϊκή επίδοση, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και το αν υπάρχει ή όχι εργασιακή εμπειρία.

Διαδικασία

Η προσέγγιση του πληθυσμού-στόχου έγινε μέσω των Γραφείων Διασύνδεσης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων στην Ελλάδα, μέσω των καθηγητών των προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου

Κύπρου καθώς και από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Οι συμμετέχοντες αφού ενημερώθηκαν για το σκοπό και το περιεχόμενο της έρευνας, για την ανωνυμία των απαντήσεων και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων, για το δικαίωμά τους να τους γνωστοποιηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας και για τη διάθεση της ερευνητριάς να απαντήσει σε τυχόν απορίες, συμπλήρωσαν μία ηλεκτρονική φόρμα μέσω της εφαρμογής GoogleForms.

Αποτελέσματα

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (EE1) από τον υπολογισμό των στατιστικών δεικτών (μέσος όρος και τυπική απόκλιση) προκύπτει ότι στο δείγμα της έρευνας έχει εκφραστεί πολύ έντονα η επαγγελματική προσαρμοστικότητα ($\underline{M}_{EP}=3,95 \pm 0,63$) το ενδιαφέρον ($\underline{M}_{ENA}=3,94 \pm 0,79$), ο έλεγχος ($\underline{M}_{EA}=3,99 \pm 0,75$) και η περιέργεια ($\underline{M}_{PEP}=3,81 \pm 0,80$) και πολύ έντονα η αυτοπεποίθηση ($\underline{M}_{AYT}=4,05 \pm 0,72$).

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (EE2), από τον υπολογισμό των στατιστικών δεικτών (μέσος όρος και τυπική απόκλιση) προκύπτει ότι το δείγμα της έρευνας διαθέτει σε μέτριο προς υψηλό βαθμό το χαρακτηριστικό της προδραστικής προσωπικότητας ($\underline{M}_{PP}=5,08 \pm 0,89$).

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα (EE3):

- *Φύλο.* Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς την επαγγελματική προσαρμοστικότητα και συγκεκριμένα τη διάσταση του ενδιαφέροντος

Πίνακας 1: Αποτελέσματα αναλύσεων παλινδρόμησης

Προδραστική προσωπικότητα (ανεξάρτητη μεταβλητή)							
Εξαρτημένη	R ²	AdjR ²	F	Df	P	t	B
Επαγγελματική προσαρμοστικότητα	.557	.554	167.163	1	<.001	12.929	.529
Ενδιαφέρον	.282	.277	52.256	1	<.001	7.229	.472
Έλεγχος	.392	.387	85.639	1	<.001	9.254	.528
Περιέργεια	.401	.396	88.901	1	<.001	9.429	.574
Αυτοπεποίθηση	.453	.449	110.003	1	<.001	10.488	.543

($p=.012<.05$) και τη διάσταση της περιέργειας ($p=.009<.05$). Από τη σύγκριση των μέσων τιμών των δύο ομάδων, φαίνεται ότι γυναίκες έχουν αναπτύξει σε μεγαλύτερο βαθμό το ενδιαφέρον για τη σταδιοδρομία από τους άνδρες ($\underline{M}_{\Gamma\eta\nu}=4.09$, $\underline{SD}=0.69$, $\underline{M}_{\text{Ανδ}}=3.75$, $\underline{SD}=0.87$). Ομοίως, οι γυναίκες έχουν αναπτύξει σε μεγαλύτερο βαθμό την περιέργεια από τους άνδρες ($\underline{M}_{\Gamma\eta\nu}=3.97$, $\underline{SD}=0.78$, $\underline{M}_{\text{Ανδ}}=3.61$, $\underline{SD}=0.80$). Επιπλέον, συγκρίνοντας την επίδραση της ηλικίας στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα ανάμεσα στα δύο φύλα προέκυψε μία στατιστικά σημαντική, θετική συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και ενδιαφέροντος ($r=.236$, $p=.040$) και μεταξύ ηλικίας και περιέργειας ($r=.298$, $p=.009$) για τις γυναίκες. Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η ηλικία τόσο αυξάνεται το ενδιαφέρον για τη σταδιοδρομία και η περιέργεια των γυναικών.

- *Ακαδημαϊκή επίδοση.* Οι φοιτητές με υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση ($\underline{M}=4.28$, $\underline{SD}=0.56$) εξέφρασαν και μεγαλύτερη

αυτοπεποίθηση από τους φοιτητές με μέτρια και χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση ($\underline{M}=3.86$, $\underline{SD}=0.78$).

- *Εργασιακή εμπειρία.* Διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ φοιτητών που διαθέτουν εργασιακή εμπειρία ($\underline{M}=4.10$, $\underline{SD}=0.69$) και εκείνων που δήλωσαν ότι δε διαθέτουν εργασιακή εμπειρία ($\underline{M}=3.75$, $\underline{SD}=0.79$) ως προς τον παράγοντα «έλεγχος». Με άλλα λόγια, οι φοιτητές που δήλωσαν ότι διαθέτουν εργασιακή εμπειρία έχουν αναπτύξει σε μεγαλύτερο βαθμό τη δεξιότητα του ελέγχου στη σταδιοδρομία.

Αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα (EE4), βρέθηκε ότι η προδραστική προσωπικότητα προβλέπει στατιστικά σημαντικά την επαγγελματική προσαρμοστικότητα, τόσο το γενικό δείκτη όσο και τις τέσσερις επιμέρους διαστάσεις, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.

Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η εκτίμηση των επιπέδων επαγγελματικής

προσαρμοστικότητας και προδραστικής προσωπικότητας των προπτυχιακών φοιτητών/τριών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την Κύπρο, η διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών παραγόντων στα επίπεδα των δύο αυτών μεταβλητών και η διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης.

Τα υψηλά επίπεδα επαγγελματικής προσαρμοστικότητας των φοιτητών πιθανόν να προκύπτουν ως απάντηση στην αβεβαιότητα και αστάθεια της αγοράς εργασίας και της τρέχουσας οικονομικής συγκυρίας ευρύτερα. Προκειμένου, δηλαδή, οι φοιτητές να ανταποκριθούν στις πιέσεις του περιβάλλοντος, όπως τα υψηλά επίπεδα ανεργίας σε συνάρτηση με την ταυτόχρονη, σταθερή αύξηση των πτυχιούχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο φαινόμενο της αναντιστοιχίας δεξιοτήτων στην αγορά εργασίας, τον μεγάλο ανταγωνισμό και την ανάγκη για διαρκή ανανέωση και απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, έχουν καλλιεργήσει μία ενεργή στάση απέναντι στα επαγγελματικά ζητήματα, επιδεικνύουν μεγαλύτερο έλεγχο στη διαχείριση της σταδιοδρομίας τους, διερευνούν το περιβάλλον και τις διαθέσιμες ευκαιρίες και διατηρούν την πίστη στον εαυτό τους ότι μπορούν να τα καταφέρουν. Παρόμοια, σε υψηλά επίπεδα έχει βρεθεί η αντιλαμβανόμενη επαγγελματική προσαρμοστικότητα προπτυχιακών φοιτητών και σε άλλες χώρες όπως στη Μαλαισία (Fawehinmi & Yahya, 2018), την Αυστραλία (Tolentino et al., 2014) και την Κίνα (Pan et al., 2018).

Αν και είναι η πρώτη φορά που αξιολογείται το χαρακτηριστικό της προδραστικής προσωπικότητας σε φοι-

τητικό πληθυσμό στην Ελλάδα, φαίνεται, ότι οι φοιτητές έχουν την τάση να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να ψάχνουν για ευκαιρίες και να διαμορφώνουν τις καταστάσεις στη ζωή τους. Άλλωστε, σε παρόμοια επίπεδα είχε βρεθεί ότι διαθέτουν το εν λόγω χαρακτηριστικό και οι ενήλικες στις έρευνες των Μεσαλούρη (2018) και Παπαδούλα (2014) και οι μαθητές Λυκείου στις έρευνες των Γεωργαντά (2017) και Πυλαρινού (2017). Επιπλέον, τα ευρήματα στην Ελλάδα είναι αντιπροσωπευτικά και επιβεβαιώνουν σχετικά ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, παρά τις πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των χωρών. Για παράδειγμα, σε παρόμοια επίπεδα έχει βρεθεί ότι διαθέτουν το χαρακτηριστικό της προδραστικής προσωπικότητας οι φοιτητές από την Αυστραλία (Tolentino et al., 2014) και τη Ν. Κορέα (Kim & Park, 2017).

Αναφορικά με την επίδραση του φύλου στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα, προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι στο στάδιο επαγγελματικής ανάπτυξης (14-24 ετών) τα κορίτσια υπερτερούν έναντι των αγοριών κυρίως στις γνωστικές διαστάσεις της επαγγελματικής ωριμότητας όπως ο ορθολογικός τρόπος λήψης αποφάσεων και η γνώση των επαγγελματίων και του κόσμου της εργασίας (Patton & Creed, 2002· Φλίγκου, 2011). Αυτό πιθανόν να εξηγεί τις διαφορές στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος και της περιέργειας ανάμεσα στα δύο φύλα, δεδομένου ότι στην παρούσα έρευνα, σχεδόν το 70% των συμμετεχόντων είναι μεταξύ 18-24 ετών.

Επίσης, οι διαφορές στη συμπεριφορά ως προς το φύλο οφείλονται σε

πολύ μεγάλο βαθμό και στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης μέσω της οποίας αναπαράγονται οι κοινωνικές αντιλήψεις για το φύλο, οι οποίες οδηγούν σε σημαντικές κοινωνικές και επαγγελματικές ανισότητες μεταξύ των δύο φύλων σε βάρος, φυσικά, των γυναικών (Παντελίδου-Μαλούτα, 2014). Σύμφωνα με παλαιότερες αλλά και με πιο πρόσφατες έρευνες στην Ελλάδα (αλλά και διεθνώς), φαίνεται ότι παρά την ολοένα και αυξανόμενη συμμετοχή των γυναικών στην οικονομική πραγματικότητα, διατηρείται η παραδοσιακή κατανομή των κοινωνικών ρόλων ανάμεσα στα δύο φύλα (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1994· 2004, όπ. αναφ. στο Μπλιγιάννου, 2008· Δελιγιάννη-Κουϊμτζή κ.ά., 2000· Franklin, 2013· Shoffner, Newsome, Barrio Minton, & Wachter Morris, 2015). Η γυναίκα εξακολουθεί να έχει την απόλυτη ευθύνη για τις εργασίες του σπιτιού, την ανατροφή των παιδιών και τη φροντίδα των υπερηλίκων. Έτσι, λοιπόν, οι αυξημένες υποχρεώσεις της λόγω των πολλαπλών κοινωνικών ρόλων και της άνισης κατανομής των ευθυνών στην οικογένεια σε συνδυασμό με την απουσία κράτους πρόνοιας και τις ανισότητες στον εργασιακό χώρο καθιστούν το σχεδιασμό της σταδιοδρομίας των γυναικών μία περίπλοκη υπόθεση (Bimrose, 2008· Δεκαβάλλα, 2018). Τα στοιχεία αυτά φανερώουν ότι παρόλο που η εργασιακή ζωή αποτελεί πλέον έναν εξίσου σημαντικό τομέα της ζωής των γυναικών συνεχίζει να είναι γεμάτη δυσκολίες και προκλήσεις, οι οποίες είναι λογικό να εντείνονται όσο αυξάνεται η ηλικία, καθώς διευρύνονται οι κοινωνικοί της ρόλοι και αυξάνονται

οι υποχρεώσεις της. Ως εκ τούτου, αναγνωρίζουν τη σημασία του να σκέφτονται για το αύριο, προετοιμάζονται για επερχόμενα επαγγελματικά καθήκοντα ή/και προκλήσεις και κινητοποιούνται για να εντοπίσουν και να διερευνήσουν ευκαιρίες και δυνατότητες που προσφέρει το περιβάλλον τους, προκειμένου να πετύχουν τους επαγγελματικούς τους στόχους (Bocciardi, Caputo, Frengonese, Langher, & Sartori, 2016).

Ως προς τη διαφορά στα επίπεδα της αυτοπεποίθησης σε σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση, πιθανή εξήγηση είναι η θετική σχέση της ακαδημαϊκής επίδοσης με τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου (Zook, 2000). Η ακαδημαϊκή επίδοση αντικατοπτρίζει την πρόοδο που κάνει το άτομο, την εξέλιξη του σε γνώσεις και ικανότητες σε σχέση με προκαθορισμένους ακαδημαϊκούς στόχους και λειτουργίες, επηρεάζοντας τις κρίσεις του ατόμου για την αυτοαποτελεσματικότητά του. (Negru-Subtirica & Pop, 2016· Βαβύλα, 2018, Poropat, 2009). Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου επηρεάζουν την αυτοπεποίθησή του ότι θα εμπλακεί με επιτυχία σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και θα αντιμετωπίσει τα εμπόδια στη σταδιοδρομία του (Savickas, 2013). Έτσι, οι φοιτητές με υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση έχουν και υψηλότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας που με τη σειρά τους επηρεάζουν την αυτοπεποίθησή τους.

Αναφορικά με τη θετική σχέση ελέγχου και εργασιακής εμπειρίας, είναι αναμενόμενο για τα άτομα που έχουν εκτεθεί σε εργασιακά περιβάλλοντα και έχουν αναλάβει καθήκοντα εργαζομέ-

νου να έχουν αναπτύξει σε μεγαλύτερο βαθμό τον έλεγχο από τα άτομα που δε διαθέτουν εργασιακή εμπειρία, καθώς ο έλεγχος στη σταδιοδρομία σχετίζεται με την αυτονομία, την ανεξαρτησία και την ανάληψη ευθύνης σχετικά με τη λήψη αποφάσεων. Άλλωστε, μέσα από την πραγματική εμπειρία αναπτύσσονται και βελτιώνονται οι δεξιότητες επαγγελματικής προσαρμοστικότητας (Bimrose et al., 2011).

Τέλος, βρέθηκε ότι η προδραστική προσωπικότητα προβλέπει θετικά την επαγγελματική προσαρμοστικότητα, τόσο το γενικό δείκτη όσο και τις επιμέρους διαστάσεις της. Αυτό σημαίνει ότι οι φοιτητές, που διαθέτουν σε μεγαλύτερο βαθμό το χαρακτηριστικό αυτό, είναι πιθανότερο να εμπλακούν σε δραστηριότητες διερεύνησης εαυτού και περιβάλλοντος, να συμμετέχουν σε εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, να αντιμετωπίσουν πιθανά εμπόδια και δυσκολίες στην πορεία τους, να διατηρούν ενεργό το ενδιαφέρον τους και την αισιοδοξία τους και να λαμβάνουν υπεύθυνα κατάλληλες γι' αυτούς αποφάσεις, από τους συμφοιτητές τους που διαθέτουν σε μικρότερο βαθμό το χαρακτηριστικό αυτό. Ακριβώς επειδή δεν περιορίζονται από τις συνθήκες του περιβάλλοντος αλλά δρουν για να τις ελέγξουν, είναι πιθανότερο να προετοιμαστούν κατάλληλα και εν τέλει, να προσαρμοστούν με μεγαλύτερη επιτυχία στις αλλαγές στη σταδιοδρομία τους, όπως π.χ. η μετάβαση από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας.

Τα ευρήματα αυτά υπογραμμίζουν την ιδιαίτερη σημασία του χαρακτηριστικού της προδραστικής προσωπικότητας για

την αντιμετώπιση της αστάθειας και αβεβαιότητας του σύγχρονου εργασιακού περιβάλλοντος και συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των ατομικών χαρακτηριστικών που συνδέονται με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα και γενικότερα με την αυτοδιαχείριση της σταδιοδρομίας.

Οι βασικότεροι περιορισμοί απορρέουν από τη μέθοδο δειγματοληψίας και το μέγεθος του δείγματος. Η δειγματοληψία έγινε με τη μέθοδο της ευκολίας και τη μέθοδο της χιονοστιβάδας λόγω τόσο των χρονικών περιορισμών αλλά και της δυσκολίας προσέγγισης του πληθυσμού-στόχου εξαιτίας των συνθηκών της πανδημίας. Περαιτέρω έρευνα σε ένα μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα που να μπορούν να γενικευτούν. Επιπλέον, μελλοντικές έρευνες μπορούν να εξετάσουν την επίδραση περισσότερων παραμέτρων του παράγοντα «οικογένεια», κυρίως στη διαμόρφωση της προδραστικής προσωπικότητας, όπως η δομή και οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο αυτής.

Σε κάθε περίπτωση, βέβαια, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας τονίζουν την αξία και τη χρησιμότητα της πρακτικής άσκησης για τους φοιτητές και την ανάγκη για αναβάθμιση των διαδικασιών διεξαγωγής της και για ενίσχυση και επέκτασή της στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για το σχεδιασμό προγραμμάτων που θα στοχεύουν στην ενίσχυση της ικανότητας των φοιτητών/τριών να ανταποκρίνονται

στις προκλήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας. Ενδεικτικά, στόχοι των προγραμμάτων θα μπορούσαν να είναι:

- η ενίσχυση της χρονικής προοπτικής και ο σχεδιασμός του μέλλοντος
- η ανάπτυξη ικανοτήτων εντοπισμού ευκαιριών για βελτίωση
- η ανάπτυξη ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων
- η αναζήτηση πληροφοριών
- η ανάπτυξη της αυτογνωσίας και η οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης
- η ενίσχυση δεξιοτήτων λήψης απόφασης και διαχείρισης χρόνου
- η εκμάθηση στρατηγικών αντιμετώπισης εμποδίων.

Τέλος, αναδεικνύεται η σημασία της προσέγγισης της σταδιοδρομίας ως μίας δυναμικής και δια βίου εξελισσόμενης διαδικασίας. Οι οικονομικές, κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις επηρεάζουν με απρόβλεπτο τρόπο τη σταδιοδρομία του ατόμου. Καθώς οι ανάγκες, οι

στόχοι, οι ευκαιρίες, οι επιλογές και οι προοπτικές του ατόμου επαναπροσδιορίζονται διαρκώς σε κάθε επίπεδο της καθημερινής ζωής, η αντιμετώπιση της αβεβαιότητας στη σταδιοδρομία αποτελεί σήμερα μια ιδιαίτερα σημαντική δεξιότητα στο σχεδιασμό και τη διερεύνηση της σταδιοδρομίας (Αργυροπούλου, 2013, Αργυροπούλου, 2020).

Χρειάζεται, λοιπόν, οι υπηρεσίες συμβουλευτικής σταδιοδρομίας που απευθύνονται στους φοιτητές να υιοθετήσουν μία ολιστική προσέγγιση της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας και να λαμβάνουν υπόψη όχι μόνο επαγγελματικά θέματα αλλά και προσωπικά ζητήματα, να προάγουν και να ενισχύσουν την αυτοδιαχείριση της σταδιοδρομίας και της προσωπικής ανάπτυξης ώστε να βοηθούν τους φοιτητές να ανταποκρίνονται με αποτελεσματικότητα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον και να σχεδιάζουν μία ζωή με νόημα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Amundson, N. E., Harris-Bowlsbey, J., & Niles, S. G. (2008). *Βασικές Αρχές Επαγγελματικής Συμβουλευτικής: Διαδικασίες και Τεχνικές*. Επιστημονική επιμέλεια: Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Αθήνα: Rosili
- Αργυροπούλου, Κ. (2020). «Διαχείριση της λήψης επαγγελματικών αποφάσεων: αξιοποίηση στρατηγικών αντιμετώπισης για την αναποφασιστικότητα στη σταδιοδρομία», Στο Κ. Αργυροπούλου & Α. Σ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διαχείριση σταδιοδρομίας και ανάπτυξη δεξιοτήτων στο σύγχρονο εκπαιδευτικό και εργασιακό περιβάλλον-Προ(σ)κλήσεις του 21ου αιώνα* (284-299). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Αργυροπούλου, Κ. (2018). Πανεπιστημιακές σημειώσεις. *Π.Μ.Σ. Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών-Μονάδα εξ'αποστάσως εκπαίδευσης, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
- Argyropoulou, K., & Kaliris, A. (2018). From career decision-making to career decision-management: New trends and prospects for career counseling. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(10) 483-502
- Αργυροπούλου, Π. Κ. (2019). «Από τις ορθές στις ευέλικτες αποφάσεις: η αξιοποίηση της

- επαγγελματικής προσαρμοστικότητας στην προσέγγιση των επαγγελματικών επιλογών», Στο Κ. Π. Αργυροπούλου (Επιμ.), *Επαγγελματικός προσανατολισμός και λήψη επαγγελματικών αποφάσεων* (261-289). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Αργυροπούλου, Κ. (2013). Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα προϋπόθεση για μια σταδιοδρομία με νόημα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, (102), 24-33
- Βαβύλα, Ε. (2018). Εφαρμογή μαρκοβιανών μοντέλων στην ανάλυση της ακαδημαϊκής επίδοσης φοιτητών. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14, σσ. 103-118
- Bimrose, J. (2008). Guidance with women. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (375-404). Dordrecht, Germany: Springer
- Bimrose, J., Brown, A., Barnes, S.-A., & Hughes, D. (2011). The role of career adaptability in skills supply. *Evidence report 35* (Main Report). Wath-upon-Deane: UKCES (UK Commission for Employment and Skills)
- Boccardi, F., Caputo, A., Fregonese, C., Langher, V., & Sartori, R. (2017). Career adaptability as a strategic competence for career development An exploratory study of its key predictors. *European Journal of Training and Development*, 41(1), 67-82. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/EJTD-07-2016-0049>
- Bowers, K. S. (1973). Situationism in psychology: An analysis and a critique. *Psychological Review*, 80(5), 307-336. doi:10.1037/h0035592
- Γεωργαντά, Χ. (2017). *Εφαρμογή και Αξιολόγηση προγράμματος αγωγής σταδιοδρομίας «Δημιουργώντας δεξιότητες αναζήτησης σταδιοδρομίας»*. (Διπλωματική εργασία). ΕΚΠΑ, Αθήνα
- Crant, J. M. (1996). The proactive personality scale as a predictor of entrepreneurial intentions. *Journal of Small Business Management*, 34(3), 42-49
- Δεκαβάλλα, Μ. (2018). *Ανισότητες και κοινωνικά στερεότυπα στη γυναικεία εργασία στην Ελλάδα*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Πειραιάς
- Δελιγιάννη, Β., Σακκά, Δ., Ψάλτη, Α., Φρόση, Α., Αρχουμένη, Σ., Στογιαννίδου, Α., Συγκολίτου, Ε. (2000). *Ταυτότητες φύλου στην εφηβεία και επιλογές ζωής: Τελική Έκθεση*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
- Fawehinmi, O. O. & Yahya, K. K. (2018). Investigating the linkage between proactive personality and social support on career adaptability amidst undergraduate students. *Journal of Business and Social Review in Emerging Economies*, 4(1) 81-92 DOI: 10.26710/jbsee.v4i1.370
- Φλίγκου, Ι. Γ. (2011). *Η σημασία του φύλου στην επαγγελματική ανάπτυξη & ωριμότητα μαθητών Γ' Λυκείου*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα
- Franklin, D. (2013). A practical guide to gender diversity for computer science faculty. *Synthesis Lectures on Professionalism and Career Advancement for Scientists and Engineers*, 1, 1-81
- ILO (2020). Education pays off, but you have to be patient. Διαθέσιμο στο: <https://www.ilo.org/global/statistics-and-databases/publications/index.htm>
- Jiang, Z. (2016). Proactive personality and career adaptability: The role of thriving at work. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 85-97
- Kim, H. S., & Park, I. (2017). Influence of Proactive Personality on Career Self-Efficacy. *Journal of Employment Counseling*, 54(4), 168-182. <https://doi.org/10.1002/joec.12065>
- Maggiore, C., Rossier, J., & Savickas, M. L. (2017). Career Adapt-Abilities Scale-Short Form (CAAS-SF): Construction and Validation. *Journal of Career Assessment*. 25(2), 312-325. doi: 10.1177/1069072714565856
- Marler, L. E. (2008). Proactive behavior: A selection perspective. Available from ProQuest

- Central. Διαθέσιμο στο: <https://search.proquest.com/docview/304555062?accountid=10394>
- Μεσαλούρης, Θ. Ι. (2018). *Ανεργία, επιχειρηματική πρόθεση και διαρροή εγκεφάλων της γενιάς των Millennials*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. <http://dx.doi.org/10.26253/heal.uth.3262>
- Μπληγιάννου, Κ. (2008). *Οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών της Γ' Λυκείου*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα
- Negru-Subtirica, O., & Pop, E. I. (2016). Longitudinal links between career adaptability and academic achievement in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 163-170. doi:10.1016/j.jvb.2016.02.006
- Pan, J., Guan, Y., Wu, J., Han, L., Zhu, F., Fu, X., & Yu, J. (2018). The interplay of proactive personality and internship quality in Chinese university graduates' job search success : the role of career adaptability. *Journal of vocational behavior*, 109, 14-26. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.09.003>
- Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2014). Φύλο, Κοινωνία, Πολιτική, Αθήνα: ΚΕΘΙ. Διαθέσιμο στο: www.kethi.gr
- Παπαδούλα, Α. (2013). *Προδραστική Προσωπικότητα, Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα, Αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαδικασία αναζήτησης εργασίας: 3 παράγοντες που επηρεάζουν το Επαγγελματικό Αποτέλεσμα*. (Διπλωματική εργασία). ΑΣΠΑΙΤΕ, Αθήνα
- Patton, W. A. & Creed, P. A. (2002). Predicting two components of career maturity in school based adolescents. *Journal of Career Development* 29(4).doi:10.1023/A:1022943613644
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135, 322-338. <http://dx.doi.org/10.1037/a0014996>
- Πυλαρινού, Ε. Α. (2017). *Προδραστική Προσωπικότητα, Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα και Αντιλήψεις Αυτοαποτελεσματικότητας: η σχέση τους με την Διαδικασία Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης σε μαθητές Με και Χωρίς Προβλήματα Όρασης*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα
- Savickas, M. L. (1997). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *Career Development Quarterly*, 3, 247
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (42-70). Hoboken, NJ: John 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., 147-183). Hoboken, NJ: John Wiley. Google Scholar
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). The Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behaviour*, 80, 661-673
- ΣΕΒ (2019). 1 στους 3 Έλληνες εργάζεται σε δουλειά κατώτερη των προσόντων του! *Special-report «Το μέλλον της εργασίας»*. Διαθέσιμο στο: <https://www.sev.org.gr/vivliothiki-tekmiriosi/special-report-to-mellon-tis-ergasias/>
- Seibert, S. E., Crant, J. M., & Krammer, M. L. (1999). Proactive personality and career success. *The Journal of Applied Psychology*, 84(3), 416-427
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1994). Ισότητα των δύο φύλων. Θεωρία και πράξη στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. *Νέα Παιδεία*, 71, 118-134
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Κ., Δρόσος, Ν., Μικεδάκη, Κ. & Τσακανίκα, Ρ. (2012). Ένα επάγγελμα για μια ζωή; Αποχαιρετώντας τη μονιμότητα και οδεύοντας

- στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα. Κέντρο Έρευνας και Αξιολόγησης στην Επαγγελματική Συμβουλευτική (ΚΕΑΕΣ). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Α. & Δρόσος, Ν. (2013). Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Δια Βίου Διαχείρισης Σταδιοδρομίας - Θεωρητικό πλαίσιο. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου 2020 από: http://www.eoppep.gr/images/SYEP/1o_ENTYPO_SYMBOYLEYTIKHS_EXTRA_TELIKO.pdf.
- Sidiropoulou-Dimakakou, D., Mikedaki, K., Argyropoulou, K., & Kaliris, A. (2018). A Psychometric Analysis of the Greek Career Adapt-Abilities Scale in University Students. *International Journal of Psychological Studies*, 10(3), 95-106
- Su, F., & Zhang, J. (2020). Proactive personality and innovative behavior: A moderated mediation model. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 48(3), 1-12
- Tolentino, L. R., Garcia, P. R. J. M., Lu, V. N., Restubog, S. L. D., Bordia, P., & Plewa, C. (2014). Career adaptation: The relation of adaptability to goal orientation, proactive personality, and career optimism. *Journal of Vocational Behavior*, 84(1), 39-48. doi: 10.1016/j.jvb.2013
- Zook, C. E. (2000). *The predictive influence of academic achievement, career exploration, self-esteem, and feminist identity to the career self-efficacy and outcome expectations of college women* (Dissertation). Διαθέσιμο από: ProQuest Dissertations & Theses Global. (304627415). <https://search.proquest.com/dissertations-theses/predictive-influence-academic-achievement-career/docview/304627415/se-2?accountid=10394>

*Μαρίνα Λουάρη**

**ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΤΟΥΣ ΕΞΙΑΤΙΑΣ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ COVID-19**

Περίληψη: Οι επιπτώσεις της πανδημίας COVID-19 είναι πολυεπίπεδες και έχουν επηρεάσει όλες τις χώρες. Όσον αφορά την εκπαίδευση μια νέα πραγματικότητα προέκυψε καθώς από την δια ζώσης διδασκαλία περάσαμε στην εξ αποστάσεως. Καθώς η μετάβαση ήταν ξαφνική και κάτω από την πίεση της τρέχουσας κατάστασης αποφασίστηκε η διερεύνηση των στάσεων των σπουδαστών. Συμμετείχαν 154 σπουδαστές της ΑΣΠΑΙΤΕ. Σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο στηριζόμενο στην υπάρχουσα διεθνή βιβλιογραφία και η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι γενικά ήταν ικανοποιημένοι από την διεξαγωγή των μαθημάτων τους εξ αποστάσεως.

Λέξεις-κλειδιά: Απόψεις, Εξ αποστάσεως, Παιδαγωγική επάρκεια, Σπουδαστές.

**ACQUISITION OF PEDAGOGICAL COMPETENCE: ADULTS
STUDENTS' VIEWS FOR THEIR DISTANCE EDUCATION DUE TO
COVID-19**

Abstract: The effects of the COVID-19 pandemic are multifaceted and have affected all countries. In the field of education, a new reality has developed as distance learning courses took the place of face to face classes. As this transition was under the pressure of special circumstances it was decided to be investigated the views of adult students about the new type courses. 154 people participated. A questionnaire was designed based on the existing international literature. The analysis of the data showed that students generally have a positive attitude towards distance learning.

Keywords: Adults-students' views, Distance courses, Pedagogical proficiency.

* Η Μ.Λ. είναι διδάσκουσα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (ΕΔΙΠ) και στην ΑΣΠΑΙΤΕ Βόλου. Επικοινωνία: mlouari@uth.gr, marinalouari@epaik.aspete.gr

Εισαγωγή

Οι επιπτώσεις της πανδημίας COVID-19 από τον Μάρτιο 2020 είναι πολυεπίπεδες και έχουν επηρεάσει όλες τις χώρες. Η πανδημία COVID-19 ανάγκασε σχολεία και πανεπιστήμια να σταματήσουν οποιαδήποτε εκπαιδευτική δραστηριότητα. Σύμφωνα με την UNESCO (2020) υπολογίζεται ότι πάνω από 1,5 δισεκατομμύριο μαθητές σε 165 χώρες (87%) απομακρύνθηκαν από τις παραδοσιακές αίθουσες διδασκαλίας. Παγκοσμίως, οι επιστήμονες αναγκάστηκαν να αναζητήσουν άλλο τρόπο παροχής εκπαιδευτικού έργου αξιοποιώντας τις δυνατότητες της τεχνολογίας ίσως πιο νωρίς από το αναμενόμενο καθώς προέκυψε έκτακτη ανάγκη κάλυψης της εκπαίδευσης μαθητών και σπουδαστών. Υποστηρίζεται ότι ως το 2030 σχεδόν όλα τα φημισμένα πανεπιστήμια σχεδίαζαν την προσφορά εξ αποστάσεως μαθημάτων τα οποία δεν θα υστερούσαν σε ποιότητα σε σχέση με την παρακολούθηση μαθημάτων με φυσική παρουσία (Murphy, 2020). Εξ αιτίας όμως, της έκτακτης ανάγκης που ενέσκηψε εξ αιτίας της πανδημίας το μέλλον έγινε παρόν, όπως χαρακτηρίστικά αναφέρθηκε από τους ερευνητές (Bao, 2020; Donitsa-Schmidt & Topaz, 2018; Fillius et al., 2019). Η νέα αυτή συνθήκη αποτέλεσε πραγματική πρόκληση γιατί σε σύντομο χρονικό διάστημα θα έπρεπε να επανασχεδιαστεί η διδασκαλία ή να προσαρμοστεί στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον και να υιοθετηθούν νέες τεχνικές αξιολόγησης. Να εφοδιαστούν όλοι με τα απαραίτητα μέσα, να επιμορφωθούν με ταχύρρυθμα προγράμματα ώστε να γίνει η μετάβαση

από την παραδοσιακή στην διαδικτυακή διδασκαλία, μια μετάβαση η οποία για κανέναν δεν ήταν εύκολη.

Φυσικά η χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν ήταν κάτι το καινούριο καθώς πολλά πανεπιστημιακά ιδρύματα παγκοσμίως έκαναν χρήση αυτής προς διευκόλυνση των σπουδαστών και μεγάλος αριθμός ερευνών αναφέρεται σε αυτή (E.g., Anastasiades et al., 2010; Candarli & Yuksel, 2012; Delaney et al., 2004; Ghazal et al., 2015; Karal et al., 2011; Knipe & Lee, 2002; Mader & Ming, 2015; Oh & Lee, 2012) αλλά και πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με την διερεύνηση της ποιότητας των εξ αποστάσεως μαθημάτων εξ αιτίας της πανδημίας (Adnan & Anwar, 2020; Agarwal & Kaushik, 2020; Basilaia et al., 2020; Bao, 2020; Demuyakor, 2020; Murphy, 2020; Naciri et al., 2020; Toquero, 2020). Ως προς την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης παρατηρείται μία διχογνωμία μεταξύ των ερευνητών. Οι Knipe and Lee (2002) διερεύνησαν αν η διαδικτυακή διδασκαλία έχει την ίδια ποιότητα με την παραδοσιακή και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ποιότητα ήταν χαμηλότερη σε σχέση με την παραδοσιακή. Οι Candarli and Yuksel (2012) θέλησαν να διερευνήσουν τις απόψεις των σπουδαστών σχετικά με την παρακολούθηση διαδικτυακών μαθημάτων οι οποίοι τελικά είχαν αρνητική άποψη για τα συγκεκριμένα μαθήματα. Οι προαναφερθείσες έρευνες πραγματοποιήθηκαν αρκετά χρόνια πίσω όπου οι δυνατότητες της τεχνολογίας ήταν περιορισμένες και οι σπουδαστές δεν ήταν αρκετά εξοικειωμένοι με τέτοιου είδους πρακτικές. Κάτω από την πίεση όμως

της πανδημίας ήταν αναπόφευκτη αυτή η μετάβαση αλλά και τα συμπεράσματα αντίστοιχων ερευνών πιο ελπιδοφόρα. Για παράδειγμα οι Agarwal and Kaushik (2020) παρείχαν 40 λεπτών διδασκαλία μέσω Zoom και στο τέλος της διάλεξης καταγράφηκαν οι εντυπώσεις των σπουδαστών. Η πλειοψηφία αυτών ανέφερε ότι η διάλεξη ανταποκρίνονταν στις ανάγκες τους, ήταν σχετική με το επίπεδό τους και δεν υστερούσε σε κάτι σε σχέση με την διάλεξη με φυσική παρουσία. Για το λόγο αυτό, οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα διαδικτυακά μαθήματα μπορεί να αποτελέσουν ένα μέσο παροχής επιπλέον εκπαίδευσης σε απόφοιτους σπουδαστές (Serhan, 2020). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και ο Demuyakor (2020) ο οποίος αναφέρει ότι οι σπουδαστές ήταν ικανοποιημένοι από το επίπεδο της παρεχόμενης διαδικτυακής εκπαίδευσης. Όμως, από κάποιους άλλους παρατηρήθηκε μια αρνητική στάση καθώς ανέφεραν ότι απαιτείται μεγάλο χρηματικό εξόδο για γρήγορο και ασφαλές διαδίκτυο και αναφέρθηκαν δυσκολίες με την σύνδεση (Serhan, 2020).

Παρόλα τα θετικά ή και αρνητικά χαρακτηριστικά που καταγράφηκαν ως μόνη λύση σε αυτή την πανδημική κρίση επιλέχθηκε η αξιοποίηση της τεχνολογίας και η επιλογή της διεξαγωγής των μαθημάτων εξ αποστάσεως. Με την συμβολή του διαδικτύου και της τεχνογνωσίας δημιουργήθηκαν ή αξιοποιήθηκαν ήδη υπάρχουσες πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης οι οποίες συνέβαλαν θετικά στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων όλων των βαθμίδων. Οι δυσκολίες πολλές, ξεκινώντας από την απουσία εξοπλισμού εκπαιδευόμενων

αλλά και εκπαιδευτικών, ελλιπή ενημέρωση χρήσης αυτών και πολλές άλλες δυσκολίες, οι οποίες με την συνεργασία και την τεχνογνωσία των ειδικών ως ένα σημείο σταδιακά προσπελάστηκαν. Ως αποτέλεσμα, οι τυπικές τάξεις και τα αμφιθέατρα των πανεπιστημιακών σχολών αντικαταστάθηκαν από την εικονική πραγματικότητα. Η διαδικτυακή διδασκαλία αποτέλεσε μια νέα εμπειρία για όλους καθώς από την διαζώσης διδασκαλία περάσαμε σε ένα νέο μοντέλο.

Η λύση αυτή υιοθετήθηκε και από τμήματα τα οποία παρέχουν παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου οι επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων να έχουν δικαίωμα εγγραφής σε πίνακες αναπληρωτών ή συμμετοχής σε διαγωνισμό του ΑΣΕΠ για εκπαιδευτικούς (σύμφωνα με το άρθρο 2 του νόμου 3848/2010) θα πρέπει εκτός από τα τυπικά προσόντα διορισμού στην εκπαίδευση να διαθέτουν πιστοποιημένη παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια η οποία πιστοποιείται με διάφορους τρόπους όπως, με την παρακολούθηση ειδικού προγράμματος σπουδών τουλάχιστον εξαμηνιαίας διάρκειας, το οποίο παρέχεται από τμήμα Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (ΑΕΙ), με την κατοχή πτυχίου το οποίο εξασφαλίζει την αναγκαία θεωρητική κατάρτιση και πρακτική εξάσκηση, με πτυχίο παιδαγωγικών τμημάτων, με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ή διδακτορικό δίπλωμα στις επιστήμες της αγωγής ή με την φοίτηση ετήσιας διάρκειας στην Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ). Η ΑΣΠΑΙΤΕ, με μια παράδοση δυναμικής παρουσίας

στον ακαδημαϊκό χώρο καθώς αποτελεί θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό ίδρυμα στην Ελλάδα όσον αφορά την εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, κυρίως τεχνικών και επαγγελματικών μαθημάτων, ακολουθώντας τις επιταγές της τρέχουσας συγκυρίας υιοθέτησε την εξ αποστάσεως διεξαγωγή των μαθημάτων για τους σπουδαστές της. Καθότι η μετάβαση αυτή ήταν ξαφνική και κάτω από την πίεση των ειδικών συνθηκών αποφασίστηκε η διερεύνηση των απόψεων των σπουδαστών της για την νέα μορφή διεξαγωγής των μαθημάτων. Ως εκ τούτου, σκοπός αυτής της έρευνας ήταν η διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των σπουδαστών σχετικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης αλλά και των τυχόν δυσκολιών ή/και διευκολύνσεων που πρόκυψαν από αυτή την μορφή εκπαίδευσής τους.

Μεθοδολογία

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα ακόλουθα:

1. Η παροχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι αντίστοιχης ποιότητας με την δια ζώσης;
2. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επηρεάζει τις σχέσεις σπουδαστών – διδασκόντων και τις σχέσεις μεταξύ των σπουδαστών;
3. Η παροχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επηρεάζει την καθημερινότητα των σπουδαστών;
4. Οι σπουδαστές διαθέτουν την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή για την παρακολούθηση των εξ αποστάσεως μαθημάτων;

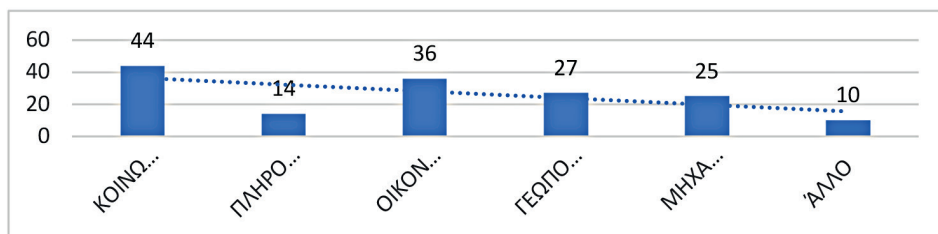
Εργαλείο

Σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από 23 ερωτήσεις 5βαθμης κλίμακας Likert. Για τον σχεδιασμό του λήφθηκε υπόψη η διεθνής βιβλιογραφία η οποία αναφέρεται στις απόψεις φοιτητών για την εξ αποστάσεως διεξαγωγή των μαθημάτων τους. Οι ερωτήσεις κυρίως εστίασαν στην ποιότητα των παρεχόμενων μαθημάτων, στην ύπαρξη κατάλληλου εξοπλισμού ώστε να είναι απρόσκοπτη η παρακολούθηση των μαθημάτων και αν τελικά είναι προς όφελος των ενηλίκων σπουδαστών η εξ αποστάσεως εκπαίδευσή τους. Διανεμήθηκε ηλεκτρονικά σε 250 άτομα από τα οποία απάντησαν τα 154 (61,6%).

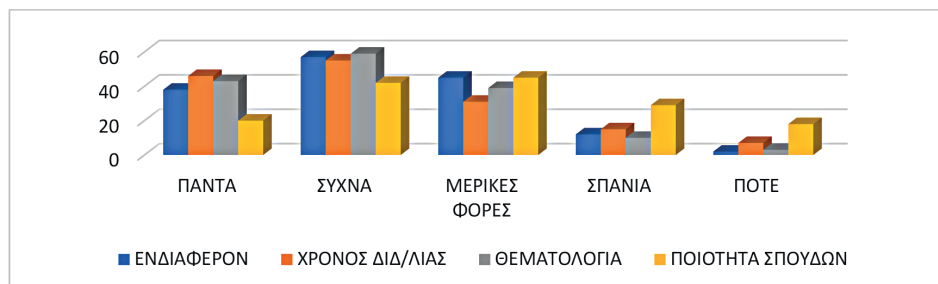
Δείγμα

Συμμετείχαν 154 άτομα, 77,9% ήταν γυναίκες και 22,1% άνδρες, από το ΕΠ-ΠΑΙΚ και το ΠΕΣΥΠ του παραρτήματος της ΑΣΠΑΙΤΕ στο Βόλο. Ως προς την ηλικία οι περισσότεροι ήταν από 41 ετών και άνω (31,8%) και το μικρότερο ποσοστό (7,1%) ήταν μεταξύ 20-25 ετών. Τα υπόλοιπα ποσοστά μοιράζονται σχεδόν εξίσου στις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες καθώς 20,8% ήταν μεταξύ 31-35 ετών και επίσης 20,8% μεταξύ 36-40 ετών. Το 19,5% ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 26-30 ετών.

Ως προς με βασικό πτυχίο κυρίως οι περισσότεροι (28,5%) προέρχονταν από σχολές κοινωνικών επιστημών, όπως Κοινωνικοί Λειτουργοί, Λογοθεραπευτές, Νοσηλευτικής, κ.α. Ακολουθούν οι συμμετέχοντες από σχολές οικονομικών επιστημών και λογιστικής σε ποσοστό



Γράφημα 1: Βασικό Πτυχίο



Γράφημα 2: Ποιότητα παρεχόμενης εκπαίδευσης

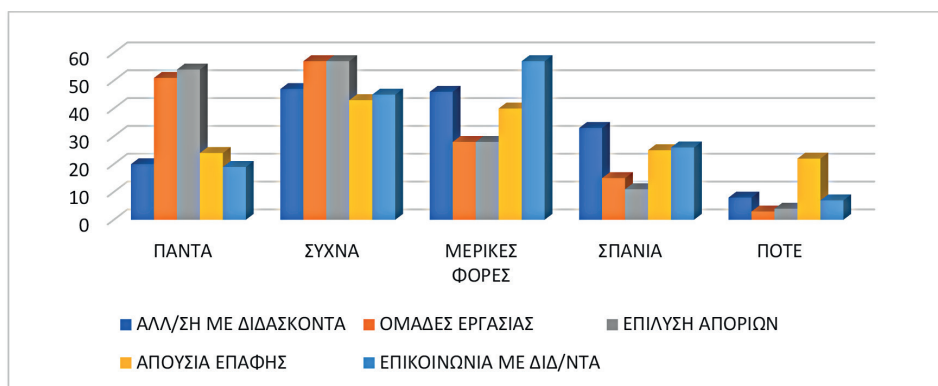
23,3% και Γεωπονικής (Δασοπονίας, Τεχνολόγων τροφίμων, Ιχθυοκαλλιέργειας) σε ποσοστό 17,5%. Σε αμέσως μικρότερο ποσοστό (16,2) συμμετείχαν άτομα από σχολές Πολιτικών Μηχανικών, Αρχιτεκτονικής, Δομικών έργων, κ.α. αντίστοιχα τμήματα των ΤΕΙ. Σημαντικά μειωμένο είναι το ποσοστό των επιστημόνων που προέρχονται από σχολές πληροφορικής (9,09%) (Γράφημα 1).

Ως προς την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης το 37% απάντησε ότι τα διαδικτυακά μαθήματα έχουν ενδιαφέρον «Συχνά», το 29,2% «Μερικές φορές» το 24,7% «Πάντα» και στις ακραίες επιλογές το 7,8% απάντησε «Σπάνια» και μόλις 1,3% «ποτέ». Ο χρόνος διδασκαλίας φαίνεται να τηρείται όπως και στα δια ζώσης μαθήματα καθώς το 35,7% απάντησε «Συχνά» και

το 29,9% «Πάντα». Πιο χαμηλά ποσοστά συγκέντρωσαν οι υπόλοιπες επιλογές, 9,7% η επιλογή «Σπάνια» και 4,5 η επιλογή «Ποτέ» (Γράφημα 2).

Η θεματολογία των παρεχόμενων μαθημάτων φαίνεται να είναι κατάλληλη για διαδικτυακή εκπαίδευση καθώς το 38,3% απάντησε «Συχνά», το 27,9% «Πάντα» και το 25,3% «Μερικές Φορές». «Σπάνια» αναφέρθηκε από το 6,5% ότι είναι κατάλληλη και το 1,9% απάντησε ότι «Ποτέ» δεν είναι κατάλληλη.

Γενικότερα, όσον αφορά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης παρατηρούμε μια μετατόπιση ως προς τις επιλογές τους (Γράφημα 2). Ενώ στα ερωτήματα που αφορούν μεμονωμένους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης οι απαντήσεις τους φανερώνουν μία



Γράφημα 3: Σχέσεις σπουδαστών - διδασκόντων

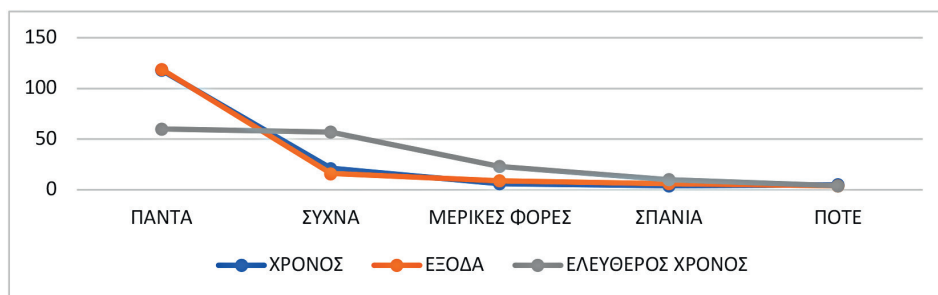
ποιότητα στην διδασκαλία, όταν ρωτήθηκαν αν τελικά τα δικτυακά μαθήματα τους προσφέρουν την ίδια ποιότητα στις σπουδές τους οι περισσότεροι (29,2%) απάντησαν «Μερικές φορές» και «Συχνά» το 27,3%. «Σπάνια» απάντησε το 18,8% και Πάντα το 13%. Και ενώ η επιλογή «ποτέ» στα προηγούμενα ερωτήματα είχε πολύ χαμηλό ποσοστό επιλογών στη συγκεκριμένη περίπτωση βρίσκεται στο 11,7%. Το δεδομένο αυτό δημιουργεί ένα προβληματισμό και ίσως απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση ώστε να διαπιστωθεί ποιο είναι εκείνο το στοιχείο που αλλάζει τα δεδομένα. Ίσως μέσω συνεντεύξεων να αποκτήσουμε σαφέστερη εικόνα για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Σχετικά με την δυνατότητα ανάπτυξης αλληλεπίδρασης τόσο με τον διδάσκοντα όσο και μεταξύ των φοιτητών παρατηρήθηκαν τα εξής: το 30,5% απάντησε ότι «Συχνά» αναπτύσσεται αλληλεπίδραση με τον διδάσκοντα και 29,9% «Μερικές φορές». Το 21,4% απάντησε «Σπάνια» δίνεται αυτή η ευκαιρία και το 13% είχε εντελώς αντίθετη άποψη δηλώνοντας ότι

«Πάντα» δίνεται αυτή η ευκαιρία. Το 5,2% απάντησε ότι «Ποτέ» δεν υπάρχει η δυνατότητα αλληλεπίδρασης. Ωστόσο, στην ερώτηση που αφορούσε την επίλυση αποριών και την δυνατότητα υποβολής ερωτημάτων στον διδάσκοντα το 37,0% απάντησε ότι «Συχνά» έχει αυτή τη δυνατότητα και το 35,1% δήλωσε «Πάντα» μπορούν να θέτουν ερωτήματα και να παίρνουν απάντηση. Το 18,2% απάντησε «Μερικές φορές», το 7,1% «Σπάνια» και το 2,6% «Ποτέ» (Γράφημα 3).

Στην ερώτηση αν η τεχνολογία που χρησιμοποιείται προωθεί την επικοινωνία μεταξύ διδασκοντα και φοιτητών κι εδώ προέκυψε ένας προβληματισμός. Το 37,0% απάντησε «Μερικές φορές», το 29,2% «Συχνά», το 16,9% «Σπάνια», το 12,3% «Πάντα» και το 4,5% «Ποτέ». Διαπιστώνουμε ότι γενικότερα παρατηρείται ικανοποιητική αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τον διδάσκοντα και μάλιστα δεν τίθεται θέμα για την επίλυση των αποριών εφόσον η ανταπόκριση είναι άμεση.

Ως προς την δυνατότητα ανάπτυξης σχέσεων μεταξύ των σπουδαστών

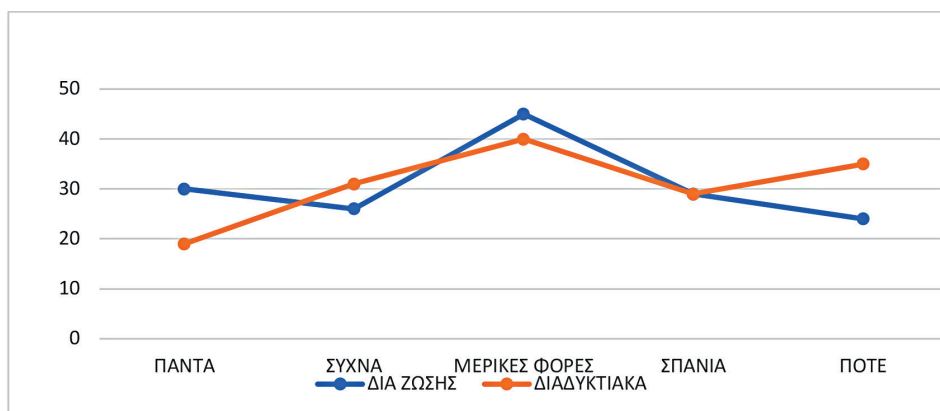


Γράφημα 4: Επίδραση στην καθημερινότητα

παρατηρείται ότι ενώ μπορούν να συνεργαστούν και να δουλέψουν σε ομάδες αξιοποιώντας τις δυνατότητες της τεχνολογίας παρόλα αυτά απουσιάζει η προσωπική επαφή καθώς δεν έχουν την ευκαιρία να γνωριστούν μεταξύ τους. Αναλυτικότερα, τα μεγαλύτερα ποσοστά απαντήσεων στην ερώτηση αν μπορούν να συνεργαστούν και να δουλέψουν σε ομάδες συγκέντρωσε η επιλογή «Συχνά» με ποσοστό 37,0% και «Πάντα» το 33,1%. Το 18,2% απάντησε «μερικές φορές», το 9,7% «Σπάνια» και το 1,9% «Ποτέ» (Γράφημα 3). Από αυτή την απάντηση φαίνεται ότι οι διδάσκοντες αξιοποιούν στο έπακρο τις δυνατότητες της τεχνολογίας δημιουργώντας ομάδες εργασίας και αυξάνοντας την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης μεταξύ των σπουδαστών. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ένα σημαντικό έλλειμμα καθώς σε αρκετά υψηλά ποσοστά δηλώθηκε απουσία επαφής. Αν και αναφέρθηκε ότι υπάρχει δυνατότητα αλληλεπίδρασης ωστόσο η προσωπική επαφή δεν μπορεί να αντικατασταθεί από την εξ αποστάσεως. Ως εκ τούτου, στην ερώτηση αν η απουσία επαφής ενοχλεί αναφέρθηκε ότι «Συχνά» αποτελεί ένα θέμα σε ποσοστό 27,9%,

«Μερικές φορές» 26,0%, «Σπάνια» σε ποσοστό 16,2%, «Πάντα» το 15,5% και «Ποτέ» το 14,3%. Διαπιστώνουμε ότι τα υψηλότερα ποσοστά συγκεντρώνουν οι επιλογές «Συχνά» και «Μερικές φορές» και στις υπόλοιπες επιλογές είναι μοιρασμένα τα ποσοστά (Γράφημα 3).

Όσον αφορά την επίδραση των διαδικτυακών μαθημάτων στην καθημερινότητα των σπουδαστών αναφέρθηκε ότι κερδίζουν σημαντικά σε χρόνο και επίσης μειώνονται τα έξοδα τους. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες αναγκάζονται να μετακινηθούν εκτός τόπου κατοικίας για να παρακολουθήσουν τα μαθήματα τέσσερις φορές την εβδομάδα για περισσότερα από 60 χιλιόμετρα σε κάποιες περιπτώσεις. Επομένως, το 76,6% απάντησε ότι «Πάντα» κερδίζει χρόνο με τα διαδικτυακά μαθήματα, με τις υπόλοιπες επιλογές να συγκεντρώνουν πολύ χαμηλά ποσοστά (Συχνά 13,6%, Μερικές φορές 3,9%, Σπάνια 2,6% και Ποτέ 3,2%) (Γράφημα 4). Ως αποτέλεσμα, μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα το χρόνο τους «Πάντα» σε ποσοστό 39% και «Συχνά» 37,0%. Η επιλογή «Μερικές φορές» αφορά το 14,9%, «Σπάνια» το 6,5% και «Ποτέ» το 2,6%.



Γράφημα 5: Δια ζώσης ή διαδικτυακά

Τέλος, όσον αφορά τα έξοδα ισχύει το ίδιο όπως και στην εξοικονόμηση χρόνου καθώς οι πλειοψηφία των συμμετεχόντων επέλεξε την απάντηση «Πάντα» σε ποσοστό 77,3%. Πολύ χαμηλότερα ποσοστά καταγράφηκαν στις επόμενες επιλογές, με το 10,4% να δηλώνει «Συχνά», 5,8% «Μερικές φορές», 3,9% «Σπάνια» και 2,6% «Ποτέ» (Γράφημα 4). Ωστόσο, όταν τέθηκε ο τελικός προβληματισμός διαδικτυακά ή δια ζώσης παρακολούθηση των μαθημάτων ξεκάθαρη τάση δεν φαίνεται (Γράφημα 5). Στην ερώτηση αν θα προτιμούσαν να μαθήματα να γίνονται δια ζώσης «Πάντα» απάντησε το 19,5%, «Συχνά» το 9,7%, «Μερικές φορές» το 29,2%, «Σπάνια» το 18,8% και «Ποτέ» 15,6%. Στην ερώτηση αν θα προτιμούσαν τα διαδικτυακά μαθήματα το 12,3% απάντησε «Πάντα», το 20,1% «Συχνά», το 26,0% «Μερικές φορές», 18,8% «Σπάνια» και «Ποτέ» το 22,7% (Γράφημα 5).

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε την ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής. Από την ανάλυση

των δεδομένων προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες δεν αντιμετώπισαν πρόβλημα από την απουσία υποδομής.

Αναλυτικότερα, το 57,1% δήλωσε ότι «Πάντα» διαθέτει τον απαραίτητο εξοπλισμό και το 24,7% «Συχνά». Οι επόμενες επιλογές αφορούσαν πολύ μικρότερο ποσοστό, 7,8% «Μερικές φορές», 8,4% «Σπάνια» και «Ποτέ» δήλωσε το 1,9%. Δυσκολίες σε σχέση με την σύνδεση στο διαδίκτυο αναφέρθηκαν σε κάποιες περιπτώσεις. Το 31,8% ανέφερε ότι «Μερικές φορές» υπάρχει δυσκολία σύνδεσης, 27,9% «Συχνά», 21,4% «Σπάνια», 11,7% «Ποτέ» και «Πάντα» 7,1%. Τέλος, όσον αφορά την ποιότητα ήχου και εικόνας το 44,2% ανέφερε ότι «Συχνά» ήταν ικανοποιητική, 26,0% «Μερικές φορές», 16,2% «Πάντα», 12,3% «Σπάνια» και 1,3% «Ποτέ». Επομένως, από την ανάλυση αυτών των στοιχείων προέκυψε ότι γενικότερα δεν είχαν δυσκολία με την ύπαρξη του απαραίτητου εξοπλισμού παρά μόνο κάποιες φορές τους δυσκόλεψε η σύνδεση στο διαδίκτυο.

Αποτελέσματα

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μία αποτελεσματική μέθοδο διδασκαλίας όπως βιβλιογραφικά τεκμηριώνεται (Simonson, Zvacek & Smaldino, 2019) και ιδιαίτερα σε εκείνες τις περιπτώσεις όπου οι σπουδαστές δεν έχουν την δυνατότητα να παρακολουθήσουν διαζώσης μαθήματα είτε γιατί διαμένουν σε απομακρυσμένες περιοχές είτε γιατί μπορεί να συντρέχουν λόγοι υγείας οι οποίοι λειτουργούν αποτρεπτικά σε μια τέτοιου είδους πρακτική, όπως στην εποχή της πανδημίας. Καθώς η εκπαίδευση αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα όλων των πολιτών η εξ αποστάσεως διδασκαλία έρχεται να δώσει την λύση σε εκείνες τις περιπτώσεις όπου η φυσική πρόσβαση στις πανεπιστημιακές σχολές είναι αδύνατη. Ως το πρώτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αναφέρονταν στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης παρατηρήθηκε μία αμφιβολία από τους συμμετέχοντες καθώς οι απαντήσεις τους είναι μοιρασμένες στις επιλογές «συχνά» και «μερικές φορές». Ωστόσο αυτή η στάση προκύπτει και από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας όπου κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι δεν μπορεί να είναι ίδιας ποιότητας με την παραδοσιακή διδασκαλία (Knipe & Lee, 2002; Candarli & Yuksel, 2012) και κάποιοι άλλοι να αναφέρονται στα θετικά της στοιχεία (Agarwal & Kaushik, 2020) και να υποστηρίζεται ότι τα διαδικτυακά μαθήματα αποτελούν μία σύγχρονη πρακτική με πολλά πλεονεκτήματα (Tung & Chang, 2007). Επιπλέον, ερευνητές αναφέρουν ότι μελλοντικά θα αποτελέσει τη φυσική εξέλιξη της παραδοσιακής

καθώς πανεπιστήμια παγκοσμίως φήμες υπολογίζεται ως το 2030 θα στραφούν προς αυτή (Murphy, 2020). Αν μάλιστα συνυπολογίσουμε την πίεση κάτω από την οποία εφαρμόστηκε αναμενόμενο είναι να απουσιάζουν σημαντικοί παράγοντες (π.χ. προσεκτικός σχεδιασμός, προώθηση της κοινωνικοποίησης, κ.α.) οι οποίοι συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητάς της (Bao, 2020). Αλλά και το διδακτικό προσωπικό δεν ήταν έτοιμο για μια τόσο ξαφνική αλλαγή καθώς όλοι οι διδάσκοντες δεν διέθεταν την απαραίτητη τεχνογνωσία για την παροχή εκπαιδευτικού έργου μέσω ειδικά διαμορφωμένων πλατφόρμων (Sahu, Mishra, & Lal, 2020). Βέβαια, παρά τους ενδοιασμούς των συμμετεχόντων, από την ανάλυση των δεδομένων φαίνεται ότι γενικά οι σπουδαστές έχουν μία θετική στάση προς τα εξ αποστάσεως μαθήματα, στοιχεία τα οποία επιβεβαιώνουν και από σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα (Karavida, Charissi, & Tympa, 2021; Simonson, et al., 2019; Salam & Farooq, 2020). Ειδικότερα, θεωρούν ότι ο χρόνος διδασκαλίας και η θεματολογία δεν επηρεάζονται και γενικότερα νιώθουν ικανοποιημένοι από την εξ αποστάσεως παρακολούθηση των μαθημάτων του.

Ένα άλλο στοιχείο που προκάλεσε προβληματισμό σχετίζεται με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αν τελικά η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επηρεάζει τις σχέσεις σπουδαστών – διδασκόντων και τις σχέσεις μεταξύ των σπουδαστών. Αυτό το θέμα έχει προβληματίσει γενικότερα τους ερευνητές. Πιο συγκεκριμένα, οι Salam και συν., (2020) αναφέρουν ότι η αλληλεπίδραση κατά την διάρκεια διαδικτυακών μαθημάτων αλλά και η ικα-

νοποίηση των συμμετεχόντων διασφαλίζονται κατά την διάρκεια των μαθημάτων στοιχείο το οποίο επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα. Διαπιστώθηκε ότι τα εξ αποστάσεως μαθήματα δεν επηρεάζουν την συνεργασία και την επικοινωνία με τους συμφοιτητές τους αλλά ούτε και με τους διδάσκοντες. Με την ίδια ευκολία, όπως στα δια ζώσης μαθήματα, μπορούν να θέτουν ερωτήματα και να λαμβάνουν άμεσα απαντήσεις από τους διδάσκοντες. Τους δόθηκε η ευκαιρία να δουλέψουν σε ομάδες και να συνεργαστούν με τους συμφοιτητές τους, στοιχείο που φανερώνει ότι οι διδάσκοντες αξιοποίησαν τις δυνατότητες της τεχνολογίας ώστε το έργο τους να μην υποβαθμιστεί. Όπως υποστηρίζεται βιβλιογραφικά, η εκπλήρωση όλων των προηγούμενων στοιχείων επηρεάζεται σημαντικά από τον διδάσκοντα ο ρόλος του οποίου στα διαδικτυακά μαθήματα είναι πολυεπίπεδος. Γνωστικός, ώστε να προσφέρει το μαθησιακό προϊόν με κατανοητό και εύληπτο τρόπο εξ αιτίας της απουσίας της άμεσης επαφής. Επικοινωνιακός, ώστε να προκαλεί αλλά και να διατηρεί την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ των σπουδαστών όσο και μαζί του και ηγετικός ώστε να διαχειρίζεται αποτελεσματικά την εικονική τάξη (Coppola, Hiltz, & Rotter, 2002). Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται ότι αυτοί οι παράγοντες εκπληρώθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό καθώς έμειναν ικανοποιημένοι τόσο από την διδασκαλία όσο και από την αλληλεπίδραση.

Φυσικά η καθημερινότητά τους επηρεάζεται θετικά εφόσον κερδίζουν χρόνο καθώς απουσιάζουν οι μετακινήσεις και

τα έξοδά τους μειώνονται σημαντικά. Διαθέτουν όλοι τον απαραίτητο εξοπλισμό και γενικά δεν αναφέρθηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες κατά την διάρκεια των μαθημάτων. Ωστόσο ένα μέρος των συμμετεχόντων σε ποσοστό 29,2% ανέφερε ότι «μερικές φορές» θα προτιμούσε τα μαθήματα να είναι δια ζώσης.

Τέλος, όσον αφορά το ερώτημα αν οι σπουδαστές διαθέτουν την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή για την παρακολούθηση των εξ αποστάσεως μαθημάτων παρατηρήθηκε ότι μεγάλο ποσοστό διέθετε ήδη τον εξοπλισμό, η ποιότητα του ήχου και της εικόνας ήταν καλή, παρό μόνο σε κάποιες περιπτώσεις παρατηρήθηκε δυσκολία με την σύνδεση στο διαδίκτυο. Καθότι η ύπαρξη του απαραίτητου και σύγχρονου εξοπλισμού είναι απαραίτητη (Adam, 2003), ερευνητές υποστηρίζουν ότι η παροχή μόνο εξ αποστάσεως μαθημάτων ίσως προκαλέσει ανισότητες στην παρεχόμενη εκπαίδευση καθώς δεν είναι πάντα εφικτή η χρήση της τεχνολογίας από όλους και σε κάποιες περιπτώσεις το κόστος χρήσης του διαδικτύου λειτουργεί αποτρεπτικά (Demuyakor, 2020; Tamrat & Dmaw, 2020). Παρόλα αυτά, αποτέλεσε τον μοναδικό τρόπο ώστε να ολοκληρωθούν οι σπουδές των συμμετεχόντων που είχαν διακοπεί τον Μάρτιο του 2020 και επιπλέον, αποτέλεσαν την βάση δόμησης εκ νέου την επόμενη χρονιά του αντίστοιχου προγράμματος.

Συμπεράσματα- περιορισμοί της έρευνας

Εν κατακλείδι, από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η διδασκαλία

των μαθημάτων εξ αποστάσεως είχε την ίδια ποιότητα με τα μαθήματα με φυσική παρουσία. Η πρόοδος της τεχνολογίας συνέβαλε θετικά προς αυτή την κατεύθυνση καθώς έδωσε την δυνατότητα επαφής και επικοινωνίας με τον διδάσκοντα και ως ένα σημείο μεταξύ των σπουδαστών. Τέθηκε κάποιος προβληματισμός σχετικά με την απουσία επαφής μεταξύ των σπουδαστών όμως οι σχέσεις σπουδαστών και διδασκόντων φαίνεται ότι δεν επηρεάστηκαν. Αν λάβουμε υπόψη και τα θετικά στοιχεία που απορρέουν από την εξ αποστάσεως παροχή διδασκαλίας, εξοικονόμηση χρόνου και μείωση των εξόδων, αποτέλεσε μία πολύ καλή πρακτική σε μια περίοδο κρίσης, η οποία μπορεί να συνεχιστεί και μελλοντικά καθώς ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν ότι τα προγράμματα που αφορούν εκπαίδευση ενηλίκων είναι καλύτερο να γίνονται εξ αποστάσεως (Agarwal & Kaushik, 2020).

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν καθώς αφορούν μία συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Επιπλέον, συλλέχθηκαν μετά την ολοκλήρωση του πρώτου εξαμήνου διεξαγωγής των εξ αποστάσεως μαθημάτων κατά το οποίο λόγω των έκτακτων συνθηκών δεν δόθηκε ο απαραίτητος χρόνος προετοιμασίας για αυτή την νέα συνθήκη. Μελλοντικά, θα πρέπει να διερευνηθούν εκ νέου οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων σε αντίστοιχα προγράμματα ώστε να διαπιστωθεί αν ισχύουν τα στοιχεία που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα. Επιπλέον, θα πρέπει να διερευνηθούν και οι απόψεις των διδασκόντων ώστε να επισημανθούν στοιχεία που εμποδίζουν την αποτελεσματική διδασκαλία ή αντιθέτως να αναδειχθούν καλές πρακτικές οι οποίες συντείνουν στην παροχή ποιοτικής διδασκαλίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Adam, L. (2003). Information and communication technologies in higher education in Africa: Initiatives and challenges. *Journal of Higher Education in Africa*, 1(1), 195–221
- Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45-51
- Agarwal, S., & Kaushik, J. S. (2020). Student's perception of online learning during COVID pandemic. *The Indian Journal of Pediatrics*, 87(7), 554
- Anastasiades, P., Filippousis, G., Karvunis, L., Siakas, S., Tomazinakos, A., Giza, P., & Mastoraki, H. (2010). Interactive Videoconferencing for collaborative learning at a distance in the school of 21st century: A case study in elementary schools in Greece. *Computers & Education*, 54, 321–339
- Bao, W. (2020). COVID – 19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115
- Basilaia, G., Dgebudze, M., Kantaria, M., & Chokhonelidze, G. (2020). Replacing the classic learning form at universities as an immediate response to the COVID-19 virus infection in Georgia. *International Journal for Research in Applied Science & Engineering Technology (IJRASET)*, 8(3), 101-108

- Candarli, D., & Yuksel, H. G. (2012). Students' perceptions of video-conferencing in the classrooms in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 357-361
- Charissi A, Tympa E, Karavida V. (2020). Impact of the Covid-19 disruption on University students' perceptions and behavior. *European Journal of Education Studies* 7(11): 222-238
- Coppola, N. W., Hiltz, S. R., & Rotter, N. G. (2002). Becoming a virtual professor: Pedagogical roles and asynchronous learning networks. *Journal of Management Information Systems*, 18(4), 169-189
- Delaney, G., Jacob, S., Iedema, R., Winters, M., & Barton, M. (2004). Comparison of face-to-face and video conferenced multidisciplinary clinical meetings. *Australasian Radiology*, 48(4), 487-492
- Demuyakor, J. (2020). Coronavirus (COVID-19) and online learning in higher institutions of education: A survey of the perceptions of Ghanaian international students in China. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 10(3), e202018
- Esani, M. (2010). Moving from Face-to-Face to Online Teaching. *Journal of the American Society for Medical Technology* 23(3), 187-90
- Ghazal, S., Samsudin, Z., & Aldowah, H. (2015). Students' perception of synchronous courses using skypebased video conferencing. *Indian Journal of Science and Technology*, 8(30), 1-9
- Karal, H., Cebi, A., & Turgut, E. (2011). Perceptions of students who take synchronous courses through video conferencing about distance education, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 276-293
- Karavida V., Charissi Ath., & Tympa E. (2021). Greek University students' attitudes about distance education due to emergency circumstances. *European Journal of Open Education and E-Learning Studies*, 6(1), 14-24
- Knipe, D., & Lee, M. (2002). The quality of teaching and learning via videoconferencing. *British Journal of Educational Technology*, 33(3), 301-311
- Mader, C., & Ming, K. (2015). Videoconferencing: A new opportunity to facilitate learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 88(4), 109-116
- Murphy, M. P. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492-505
- Naciri, A., Baba, M. A., Achbani, A., & Kharbach, A. (2020). Mobile learning in Higher education: Unavoidable alternative during COVID-19. *Aquademia*, 4(1), ep20016
- Oh, Y. B., & Lee, C. D. (2012). The effect of class satisfaction and self-efficacy on English class using video conferencing. *Journal of Digital Convergence*, 10(8), 317-326
- Sahu KK, Mishra AK, Lal A. (2020). COVID-2019: update on epidemiology, disease spread and management. *Monaldi Archives for Chest Disease*, 90 (1), 1292
- Salam M, Farooq MS, 2020. Does sociability quality of web-based collaborative learning information system influence students' satisfaction and system usage? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(26), 1-39
- Serhan, D. (2020). Transitioning from Face-to-Face to Remote Learning: Students' Attitudes and Perceptions of Using Zoom during COVID-19 Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 335-342
- Simonson M, Zvacek SM, Smaldino S, (2019). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*, 7th ed. Charlotte, NC: Information Age.
- Tamrat, W., & Dmawet, T. (2020). Covid-19 poses a serious threat to higher education. *Africa University World News. A Global Window on Higher Education*.

- Toquero, C. M. (2020). Challenges and opportunities for higher education amid the COVID-19 pandemic: The Philippine context. *Pedagogical Research*, 5(4), em0063
- Tung, F.C., & Chang, S.C. (2007). Exploring adolescents' intentions regarding the online courses in Taiwan. *Cyber Psychology & Behavior*, 10(5) pp. 729–730.
- UNESCO (2020). Covid-19 educational disruption and response. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

*Ιωάννης Τιάκας**

**ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΛΗΨΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ
ΚΑΙ ΕΛΠΙΔΑ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ
(ΕΣΠΕΡΙΝΟΥ) ΣΤΗΝ ΠΤΟΛΕΜΑΪΔΑ**

Περίληψη: Οι κοινωνικοοικονομικές μεταβολές που ζούμε τα τελευταία χρόνια, έχουν επιφέρει αναμφίβολα μεγάλες ανατροπές και μεταβολές στην κοινωνική και κατά επέκταση επαγγελματική ζωή των ανθρώπων. Μεταβολές που μέσα σε αυτές μπορεί να υπάρχει το φαινόμενο της ανεργίας και η μείωση των εργασιακών απολαβών. Όλα τα παραπάνω επηρεάζουν σημαντικά τις θετικές ψυχοκοινωνικές δυνάμεις του ατόμου και συνέπεια αυτών, είναι να γίνεται το άτομο δυσλειτουργικό με τους στόχους και τις αποφάσεις που πρέπει να πάρει. Από το σύνολο των θετικών ψυχοκοινωνικών δυνάμεων, η παρούσα εργασία με την έρευνα που συνδυάζει, εστιάζεται στην θετική δύναμη της ελπίδας.

Λέξεις-κλειδιά: Επαγγελματικός προσανατολισμός, Λήψη επαγγελματικής απόφασης, Θετικές ψυχοκοινωνικές δυνάμεις, Δύναμη της ελπίδας, CDMP, HCCI, Μαθητές λυκείου.

**CHARACTERISTICS OF PROFESSIONAL DECISION MAKING
AND HOPE OF STUDENTS OF THE VOCATIONAL HIGH SCHOOL
(EVENING SCHOOL) IN PTOLEMAIDA**

Abstract: The socio-economic changes we have been experiencing in recent years have undoubtedly brought about major upheavals and changes in people's social and, by extension, working lives. These changes may include the phenomenon of unemployment and the reduction in labor earnings. All of these have a significant effect on the individual's positive psycho-social strengths, and the consequence of this is that individuals become dysfunctional at setting objectives and taking decisions. Among of all the positive psycho-social strengths, the current thesis, with the combined research, focuses on the positive strength of hope.

Keywords: Career guidance, Career decision-making, Positive psychosocial strengths, strength of hope, CDMP, HCCI, Senior high school students.

* Ο Τ.Ι. είναι εκπαιδευτικός ΠΕ82 στην Δ.Δ.Ε. Κοζάνης, Υπεύθυνος γραφείου Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού της Δ.Δ.Ε. Κοζάνης, κάτοχος μεταπτυχιακού με ειδίκευση στην Συμβουλευτική και στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και μέλος της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., δ/ση: Θωλή Μιλήσιου 27 – Κοζάνη, Τ.Κ. 50132, τηλ.: 6937133647 / 2461032192, e-mail: itiakas@sch.gr.

Εισαγωγή

Οι τεράστιες κοινωνικοοικονομικές μεταβολές που ζούμε τα τελευταία χρόνια έχουν επιφέρει αναμφίβολα μεγάλες ανατροπές στην κοινωνική και κατά επέκταση επαγγελματική ζωή των ανθρώπων. Το κάθε άτομο αρχίζει και καταλαβαίνει ότι η επαγγελματική του σταδιοδρομία έχει πάψει να ακολουθεί μια γραμμική πορεία και πρέπει να είναι έτοιμο να αντιμετωπίσει αρκετές μεταβολές μέσα σε αυτή. Μεταβολές που μέσα σε αυτές μπορεί να υπάρχει το φαινόμενο της ανεργίας, της εργασίας μειωμένου ωραρίου, της αλλαγής εργασίας, καθώς και την μείωση των εργασιακών απολαβών. Ο συνδυασμός όλων των παραπάνω, έχει κάνει τον σχεδιασμό επαγγελματικής σταδιοδρομίας αλλά και της λήψης επαγγελματικής απόφασης μια αρκετά αγχωγόνο διαδικασία, που κάτω από την συνεχόμενη πίεση των μεταβολών που αναφέρθηκαν, δημιουργούν στο άτομο μια τάση απαισιοδοξίας, αρνητική οπτική για το εργασιακό του μέλλον και παράλληλα χαμηλή πεποίθηση επιτυχίας των μελλοντικών του σχεδίων (Nota, Ginevra & Santilli, 2015).

Όλα τα προαναφερθέντα, επηρεάζουν σημαντικά τις εσωτερικές δομές του ατόμου, που τελευταία η σύγχρονη επαγγελματική συμβουλευτική τις αναφέρει ως *θετικές ψυχοκοινωνικές δυνάμεις*. Συνέπεια αυτών, είναι να γίνεται το άτομο δυσλειτουργικό με τους στόχους που βάζει και τις αποφάσεις που πρέπει να πάρει, τόσο για το εκπαιδευτικό όσο και για το επαγγελματικό του μέλλον. Η ενίσχυση των θετικών ψυχοκοινωνικών δυνάμεων δρουν θετικά στην ψυχοσύνθε-

ση του ατόμου και μπορούν να τονώσουν την αυτοπεποίθησή του, κάνοντας το πιο λειτουργικό, πιο ενεργό στην λήψη των επαγγελματικών αποφάσεων, αυξάνοντας την αυτοαποτελεσματικότητα του και μετατρέποντας το σε έναν αυτοδίδακτο μαθητή για να αντιμετωπίσει τις ενδεχόμενες απειλές και το επαγγελματικό του μέλλον. (Hall & Chandler, 2005· Coetzee, 2008· Ferreira, 2012).

Από το σύνολο των θετικών ψυχοκοινωνικών δυνάμεων, η παρούσα εργασία με την έρευνα που συνδυάζει, εστιάζεται στη θετική δύναμη της ελπίδας. Δηλαδή πως η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων, επηρεάζεται και συσχετίζεται από την κινητήρια δύναμη της ελπίδας. Τα άτομα που διακρίνονται από υψηλό αίσθημα ελπίδας, χαρακτηρίζονται από την ικανότητα να ανακαλύπτουν κίνητρα, να έχουν κουράγιο, ευελιξία και υψηλή αίσθηση επινοητικότητας (Τσεχελίδου, 2015).

Η έννοια της ελπίδας

Η ελπίδα αρχικά ορίστηκε το διάστημα 1950 και 1960 ως βάση για τις θετικές προσδοκίες για την επίτευξη των στόχων (Snyder, 2000). Αργότερα, η ελπίδα συνδέθηκε με το πώς οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται την επίτευξη των στόχων τους, και ως εκ τούτου, ενώ η ελπίδα μπορεί να σχετίζεται συχνά με θετικά συναισθήματα, είναι στην ουσία, μια γνωστική διαδικασία που βασίζεται σε θετικές προσδοκίες και κινητοποίηση για την επίτευξη ενός στόχου (Τσεχελίδου, 2015). Πριν εδραιωθεί η θεωρία για την ελπίδα, οι ερευνητές είχαν ήδη αρχίσει να τονίζουν τη σημασία της θετικής σχέ-

ψης και των θετικών συναισθημάτων, δείχνοντας ότι οι αρνητικές σκέψεις και τα συναισθήματα συσχετίζονται με προβλήματα στην υγεία και τη δυσκολία των ατόμων να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ζωής (Τσεχελίδου, 2015).

Στη βιβλιογραφία της συμβουλευτικής, ο Charles R. Snyder ξεκίνησε να ερευνά το θετικό συναίσθημα της ελπίδας από την δεκαετία του '80. Ο Snyder προέβη στο συμπέρασμα ότι οι άνθρωποι σκέφτονται με βάση τους στόχους τους και συχνά επεξεργάζονται το πώς να βρουν οδούς ή μονοπάτια προς την επίτευξη των στόχων τους (Τσεχελίδου, 2019). Παρόλα αυτά δηλώνει ότι *«ότι η ελπίδα είναι κάτι περισσότερο από τις σκέψεις των ανθρώπων γύρω από έναν συγκεκριμένο στόχο»* (Snyder, 2002). Ο Snyder μετά τις έρευνες του διαμόρφωσε τον ορισμό της ελπίδας, στον οποίο ενσωματώνονται δυο κύριοι παράγοντες: α) μια κινητήρια δύναμη κατευθυνόμενη προς τον στόχο – ο ανθρώπινος οργανισμός (agency) και β) η ικανότητα ενός ατόμου να δημιουργεί οδούς προς τους επιθυμητούς του στόχους (pathways) (Snyder, 2002).

Υπό το πρίσμα αυτό, άτομα με υψηλά επίπεδα ελπίδας χαρακτηρίζονται από την ικανότητα τους να δημιουργούν κίνητρα και να δίνουν κουράγιο στον εαυτό τους. Ακόμη, έχουν υψηλή αίσθηση επινοητικότητας, η οποία τα βοηθά στην πραγματοποίηση των στόχων τους και ευελιξία για να προσεγγίζουν τον στόχο με διαφορετικούς τρόπους, έτσι ώστε να τον επιτύχουν. Επίσης χαρακτηρίζονται από την ικανότητα να διασπούν τον στόχο τους σε μικρότερους και ευκολότερους και να αντικαθιστούν τους δυσπρόσιτους

και απραγματοποίητους στόχους με πιο εφικτούς (Τσεχελίδου, 2019).

Σκοπός

Παρά το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια υπήρξαν αρκετές θεωρητικές μελέτες σχετικά με τα χαρακτηριστικά λήψης επαγγελματικής απόφασης των ατόμων, οι έννοιες της ελπίδας είναι σχετικά πρόσφατη στον ελλαδικό χώρο και εξακολουθούν να υπάρχουν πολλά απάντητα ερωτήματα. Τελευταία άρχισε να διερευνάται η επίδραση των θετικών ψυχοκοινωνικών δυνάμεων στον σχεδιασμό της επαγγελματικής σταδιοδρομίας και από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, δεν βρέθηκαν αρκετές μελέτες που να διερευνούνται τα χαρακτηριστικά των επαγγελματικών αποφάσεων του ατόμου, καθώς και η επιρροή της θετικής δύναμης της ελπίδας, πάνω σε αυτά τα χαρακτηριστικά. Είναι σημαντικό, αυτή την εποχή που δοκιμάζεται ο εργασιακός τομέας, να αποτυπωθεί ή άποψη των μαθητών της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης, ιδίως στα εσπερινά επαγγελματικά λύκεια όπου έχουμε ενήλικους μαθητές, σχετικά με το πώς λαμβάνουν μια επαγγελματική απόφαση, ποια είναι τα χαρακτηριστικά με τα οποία λαμβάνουν μια επαγγελματική απόφαση και πως η θετική κινητήρια δύναμη της ελπίδας σχετίζεται με αυτά τα χαρακτηριστικά.

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των χαρακτηριστικών λήψης επαγγελματικής απόφασης, η διερεύνηση της θετικής κινητήριας δύναμης της ελπίδας και τέλος

η διερεύνηση της συνάφειας μεταξύ των χαρακτηριστικών λήψης επαγγελματικών αποφάσεων με την δύναμη της ελπίδας. Επιπλέον, η μελέτη αυτή πραγματεύεται ένα επίκαιρο ζήτημα, εφόσον στα πλαίσια της σύγχρονης ζωής, η οποία χαρακτηρίζεται από το άγχος, τον απομικισμό και την κρίση των αξιών και των διαπροσωπικών σχέσεων, η διατήρηση της σωματικής, ψυχολογικής και συναισθηματικής υγείας αποτελεί έναν από τους κυριότερους στόχους του ανθρώπου, αλλά και αντικείμενο μελέτης για την σύγχρονη Ψυχολογία (Τσεχελίδου, 2015). Ανεξαρτήτως φύλου, εθνικότητας, οικογενειακής και επαγγελματικής κατάστασης, οι άνθρωποι αναζητούν την ελπίδα, στηρίζονται πάνω σε αυτή και χτίζουν τα όνειρά τους, με κέντρο την ελπίδα. Είναι σημαντικό να μην απογοητευόμαστε με τις δυσκολίες που συναντάμε σε καιρούς κρίσης και να μπορούμε να βλέπουμε τις θετικές πλευρές στις μεταβολές που μας συμβαίνουν, στην πορεία της ζωής μας (Τσεχελίδου, 2019).

Διερευνητικά ερωτήματα

Με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, όπως αυτή παρουσιάστηκε παραπάνω, στόχοι της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι να ελεγχθούν τα χαρακτηριστικά λήψης επαγγελματικής απόφασης, η αξιολόγηση της ελπίδας στη σταδιοδρομία και η συνάφειας μεταξύ των χαρακτηριστικών λήψης επαγγελματικών αποφάσεων με την δύναμη της ελπίδας σε μαθητές της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης του νομού Κοζάνης στην πόλη της Πτολεμαΐδας.

Έτσι θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε τα παρακάτω διερευνητικά ερωτήματα: α) Με βάση ποιους παράγοντες, λαμβάνουν τις επαγγελματικές τους αποφάσεις, οι μαθητές της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης; β) Ποιοι παράγοντες, έχουν βασικό ρόλο στον σχεδιασμό σταδιοδρομίας με εστίαση στην ελπίδα, στους μαθητές της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης; γ) Ποιά είναι η ενδεχόμενη συνάφεια μεταξύ των παραγόντων της λήψης επαγγελματικής απόφασης και μεταξύ των παραγόντων της ελπίδας στον μαθητές της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης; δ) Ποιά είναι η ενδεχόμενη συνάφεια μεταξύ της ελπίδας και της λήψης επαγγελματικής απόφασης στον μαθητές της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης; ε) Κατά πόσο διαφοροποιείται η λήψη επαγγελματικής απόφασης και η ελπίδα, υπό την επίδραση δημογραφικών μεταβλητών (φύλο, ηλικία κ.λπ.); και ζ) Η ελπίδα (ανεξάρτητη μεταβλητή) μπορεί να προβλέψει τις τιμές των χαρακτηριστικών λήψης επαγγελματικής απόφασης (εξαρτημένη μεταβλητή); Ποιά είναι, δηλαδή η προβλεπτική ισχύς της ανεξάρτητης μεταβλητής ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή;

Δείγμα

Η παρούσα μελέτη διεξήχθη στο 3ο Εσπερινό ΕΠΑ.Λ. Πτολεμαΐδας και τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν κατά το διάστημα 01-11-2019 έως 31-01-2020. Το 3ο Εσπερινό ΕΠΑ.Λ. κατά το σχολικό έτος 2019-2020 είχε εγγεγραμμένους 508

μαθητές και από αυτούς στην έρευνα πήραν μέρος οι 160, ποσοστό 31,5% του συνολικού αριθμού των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, ως προς το φύλλο, η συστοιχία ερωτηματολογίων συμπληρώθηκε από 104 μαθητές (65%) και 56 μαθήτριες (35%). Από τους 160 μαθητές στην ηλικία των 18-25 ετών ανήκουν 12 μαθητές (7,5%), στην ηλικία από 26-35 ετών ανήκουν 56 μαθητές (35%), στην ηλικία από 36-45 ετών ανήκουν 45 μαθητές (28,1%), στην ηλικία από 46-55 ετών ανήκουν 44 μαθητές (27,5%) και στην ηλικία από 56-65 ετών ανήκουν 3 μαθητές (1,9%).

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χορηγήθηκαν τρία ερωτηματολόγια, ένα ερωτηματολόγιο ατομικών-δημογραφικών στοιχείων, το «Ερωτηματολόγιο Χαρακτηριστικών Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης» (Career Decision-Making Profile Questionnaire - CDMP) και το «Ερωτηματολόγιο Σταδιοδρομίας με Εστίαση στην Ελπίδα» (Hope-Centered Career Inventory - HCCI). Οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν χορηγήθηκαν σε έντυπο ενιαίας μορφής με έκταση επτά σελίδων. Στην πρώτη σελίδα του εντύπου παρέχονταν πληροφορίες σχετικά με τον σκοπό της έρευνας και το ερωτηματολόγιο ατομικών-δημογραφικών στοιχείων, ακολουθούσε το ερωτηματολόγιο λήψης επαγγελματικής απόφασης και στο τέλος ήταν το ερωτηματολόγιο σταδιοδρομίας με εστίαση στην ελπίδα. Επίσης καταγράφονταν οι οδηγίες συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και η διαβεβαίωση

περί της τήρησης του ανωνύμου και της αποκλειστικής χρήσης των παρεχόμενων στοιχείων ως δεδομένα στην στατιστική ανάλυση της έρευνας.

Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης

Η στατιστική τους ανάλυση έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου για τις κοινωνικές επιστήμες (Statistical Package for the Social Sciences - SPSS) και συγκεκριμένα η έκδοση SPSS 20. Για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικές αναλύσεις. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων, στα ερωτηματολόγια αξιολογήθηκαν οι συνολικές βαθμολογίες των ερωτηματολογίων και η βαθμολόγηση των επιμέρους παραγόντων τους και αξιολογήθηκε το σύνολο των απαντήσεων. Η συσχέτιση μεταξύ αριθμητικών διμεταβλητών για το συνολικό δείγμα της έρευνας ($N=160$) έγινε με τη χρήση του δείκτη συνάφειας rho κατά Spearman. Από την ανάλυση των δεδομένων, παρουσιάστηκε ότι τα αποτελέσματα ακολουθούν την μη κανονική κατανομή, οπότε χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικά στατιστικά κριτήρια για την ανάλυσή τους.

Ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων μεταξύ ομάδων του δείγματος προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές πραγματοποιήθηκε με χρήση του μη παραμετρικού στατιστικού δείκτη rho κατά Spearman, που ερμηνεύεται με τον ίδιο τρόπο που ερμηνεύεται ο δείκτης Pearson r (Μυλωνάς, 2012). Για τις αναλύσεις

των ανεξάρτητων μεταβλητών με δύο διαφορετικά επίπεδα μιας μεταβλητής, πραγματοποιήθηκε εφαρμογή του μη παραμετρικού κριτηρίου Mann-Whitney U, που είναι το μη παραμετρικό ισοδύναμο του παραμετρικού κριτηρίου t-τεστ για ανεξάρτητα δείγματα. Επίσης, για τις αναλύσεις των ανεξάρτητων μεταβλητών με περισσότερα από δύο επίπεδα, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis (H), που θα μπορούσε να θεωρηθεί αντίστοιχο της μονοπαραγοντικής ανάλυσης ANOVA για ανεξάρτητα δείγματα. Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι περιγραφικής στατιστικής, για τις συγκρίσεις ανάμεσα σε δυο ομάδες.

Τέλος, εφαρμόστηκε ανάλυση παλινδρόμησης (ιεραρχική ανάλυση) προκειμένου να διερευνηθεί αν η ανεξάρτητη μεταβλητή της ελπίδας μπορεί να προβλέψει τις τιμές μιας εξαρτημένης μεταβλητής, των χαρακτηριστικών λήψης επαγγελματικής απόφασης, να εκτιμηθεί δηλαδή η προβλεπτική ισχύς της ελπίδας ως προς τα χαρακτηριστικά λήψης επαγγελματικής απόφασης (εξαρτημένη μεταβλητή).

Αποτελέσματα

Αναμφισβήτη η ανάπτυξη και ενίσχυση των θετικών ψυχοκοινωνικών δυνάμεων του ατόμου και ιδιαίτερα της κινητήριας δύναμης της ελπίδας, μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχει προς το άτομο, κάνοντας το πιο λειτουργικό σχετικά με τα σχέδια και τους στόχους που βάζει στην ζωή του. Πρόσφατη έρευνα στη Θετική Ψυχολογία έχει οδηγήσει τους

ερευνητές να πιστεύουν ότι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ή αξίες παίζουν σημαντικό ρόλο στην ψυχική υγεία και στην καλύτερη αντιμετώπιση των δυσκολιών (Fredrickson, 2001). Μεταξύ αυτών των χαρακτηριστικών, είναι και η κινητήρια δύναμη της ελπίδας, δηλαδή η θετική προσδοκία του ατόμου για το μέλλον, που μπορεί να διαμορφώσει την ανθρώπινη συμπεριφορά, να παράγει θετικά αποτελέσματα και είναι σημαντικός δείκτης της καλής ψυχικής υγείας (Gallagher & Lopez, 2009). Είναι σίγουρο, ότι οι έφηβοι, οι μαθητές με υψηλά επίπεδα ελπίδας είναι πιο αποτελεσματικοί στην μείωση του άγχους κατά τον σχεδιασμό της σταδιοδρομίας τους, προσπαθούν για την επίτευξη των στόχων τους, ενεργοποιούνται για την συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών και προσπαθούν για να το ιδανικό επάγγελμα που τους ταιριάζει. Τα τελευταία έτη, η έρευνα της σύγχρονης συμβουλευτικής έχει μετατοπίσει το κέντρο βάρους της από την κατανόηση των παρεμβάσεων και των τεχνικών στους μαθητές που καλούνται να πάρουν μια εκπαιδευτική ή επαγγελματική απόφαση, στην κατανόηση του πώς ανάλογα της προσωπικότητας που έχει ο κάθε μαθητής ή έφηβος, επηρεάζεται και καταλήγει να κάνει μια επιλογή που αφορά την εκπαιδευτική ή επαγγελματική του σταδιοδρομία.

Στην παρούσα έρευνα θελήσαμε να διερευνήσουμε τη σχέση μεταξύ εννοιολογικών κατασκευών που σχετίζονται ιδιαίτερα με τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων των εφήβων και της κινητήριας δύναμης της ελπίδας. Πιο συγκεκριμένα εξετάστηκαν: (α) τα χαρακτηριστικά λήψης επαγγελματικής

απόφασης από μαθητές του Εσπερινού ΕΠΑ.Λ., (β) η επαγγελματική σταδιοδρομία, εστιασμένη στην κινητήρια δύναμη της ελπίδας και (γ) συσχετισμός των χαρακτηριστικών λήψης επαγγελματικής απόφασης με την κινητήρια δύναμη της ελπίδας. Επιχειρήθηκε λοιπόν, να βρεθεί η σχέση μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών ώστε να γίνουν περισσότερο κατανοητοί οι παράγοντες που επιδρούν στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων, αν η ελπίδα επηρεάζει αυτές τις επιλογές, αλλά και να αναδειχθούν οι ανάγκες των μαθητών για προγράμματα παρέμβασης.

Από τα ευρήματα, διαπιστώνουμε ότι όσο μεγαλώνουν σε ηλικία οι μαθητές, τόσο μειώνουν την ικανότητα τους σε συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών και από την άλλη τόσο προσπαθούν σε έρθουν σε συμβιβασμό με τους στόχους τους και εκφράζουν την προθυμία να ευχαριστήσουν τους σημαντικούς άλλους. Το συγκεκριμένο εύρημα αποτελεί σημαντικό κομμάτι συζήτησης, έτσι ώστε να προσδιορίσουμε τους τρόπους παρέμβασης στο κομμάτι της επαγγελματικής απόφασης των μαθητών, σε συνάρτηση με την ηλικία τους. Δηλαδή να σχεδιάσουμε κατάλληλες παρεμβάσεις από την όσο δυνατόν πιο μικρή ηλικία των μαθητών, έτσι ώστε να τους θωρακίσουμε και να μπορούν στην συνέχεια να αντιμετωπίζουν τα προαναφερθέντα προβλήματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης, ότι οι μαθητές/-τριες στο σύνολο τους εκφράζουν υψηλή βαθμολογία στους παράγοντες *επιδίωξη για ιδανικό επάγγελμα* και *προθυμία για συμβιβασμό*, ενώ μέτρια βαθμολογία δηλώνουν στη *συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών*, *αναζήτηση*

συμβουλής από άλλους και *ταχύτητα λήψης τελικής απόφασης* και χαμηλή βαθμολογία δηλώνουν στην *εσωτερική έδρα ελέγχου* και *επιθυμία να ευχαριστήσεις τους άλλους*. Η υψηλή σημασία που αποδίδουν οι μαθητές/-τριες στην εύρεση του ιδανικού επαγγέλματος και στην προθυμία για συμβιβασμό, ενδέχεται να σχετίζεται με τη παρούσα κατάσταση της αγοράς. Δεδομένης της κρίσης και των δυσκολιών εύρεσης ενός επαγγέλματος, η σωστή επιλογή και ο εντοπισμός του επαγγέλματος που συμφωνεί με τις ανάγκες του ατόμου είναι σημαντική, ώστε να μπορέσει το άτομο να ενταχθεί στην αγορά εργασίας και να διαμορφώσει αποτελεσματικά το μέλλον του. Βέβαια, από την άλλη πλευρά η αβεβαιότητα στην αγορά εργασίας μπορεί να ενισχύσει στο άτομο την προθυμία για συμβιβασμό. Σε συνέχεια των παραπάνω, οι μαθητές/-τριες που εξέφρασαν χαμηλή βαθμολογία στον παράγοντα *επιθυμία να ευχαριστήσεις τους άλλους/ εξάρτηση*, φανερώνουν ένα εύρημα που δείχνει ότι τείνουν να παίρνουν την πλήρη ευθύνη της λήψης επαγγελματικών αποφάσεων και δεν αναμένουν να ληφθεί η απόφαση από τους σημαντικούς άλλους.

Όσον αφορά τη διάσταση της ελπίδας, οι μαθητές/-τριες παρουσίασαν σχετικά υψηλά επίπεδα, δείχνοντας ότι διαχειρίζονται τη σταδιοδρομία τους με θετικό τρόπο και αναπτύσσουν μια επιδοφόρα στάση για την επαγγελματική τους διαδρομή. Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης, ότι οι μαθητές/-τριες στο σύνολο τους εκφράζουν υψηλή βαθμολογία της ελπίδας στους παράγοντες *αυτό-διαίγεια*, *προσαρμογή* και *εφαρμογή* ενώ μέτρια

βαθμολογία δηλώνουν στην *αυτό-αντανάκλαση*, *ελπίδα σκέφτομαι θετικά* και *οραματισμός*, ενώ χαμηλή βαθμολογία δηλώνουν στον *καθορισμός στόχων & σχεδιασμός*. Αυτό που χρήζει συζήτησης και είναι σημαντικό να διερευνηθεί περαιτέρω, είναι η παρουσία της κινητήρια δύναμης της ελπίδας στο σύνολο των μαθητών. Η ελπίδα διαπιστώθηκε ότι δρα θετικά σε όλους τους παράγοντες του ερωτηματολογίου λήψης απόφασης CDMP, δρα θετικά στην ψυχική ευεξία και ανάταση των μαθητών, κάνοντας τους πιο δραστήριους, να προσπαθούν και να επιδιώκουν το ιδανικό επάγγελμα, να μπαίνουν στην διαδικασία συλλογής και διαχείρισης των πληροφοριών, να ανοίγουν καινούργια επαγγελματικά μονοπάτια και να γίνονται πιο ανεξάρτητοι στον σχεδιασμό της σταδιοδρομίας τους. Η ενίσχυση της κινητήριας δύναμης της ελπίδας στους μαθητές μπορεί να τους διεγείρει τις αντιλήψεις για περισσότερες δυνατότητες και ευκαιρίες, ευνοώντας την αντιμετώπιση των εμποδίων για την επίτευξη των μελλοντικών τους στόχων (Santilli, Marcionetti, Rochat, Rossier, & Nota, 2016).

Από την συγκεκριμένη έρευνα αξίζει να σημειωθεί ότι δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των παραγόντων του ερωτηματολογίου λήψης απόφασης CDMP, ως προς το φύλο των μαθητών (αγόρια & κορίτσια). Επίσης δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των παραγόντων του ερωτηματολογίου της σταδιοδρομίας με εστίαση στην ελπίδα HCCI, ως προς το φύλο των μαθητών (αγόρια & κορίτσια). Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες

στον ελληνικό χώρο, που υποστηρίζουν ότι τα κορίτσια υπερτερούν έναντι των αγοριών στις διάφορες διαστάσεις της επαγγελματικής τους ωριμότητας (Δρόσος, 2011 · Σιδηροπούλου-Δημακάκου & Δρόσος, 2008). Στην συγκεκριμένη έρευνα, αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός, ότι το σχολείο αποτελείται από ενήλικους μαθητές/-τριες και όλοι είναι πιο κατασταλαγμένοι στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές. Από την άλλη πλευρά ίσως και οι δύο σχολές καταστάσεις που επικρατούν την δεδομένη χρονική περίοδο στον εκπαιδευτικό και εργασιακό τομέα, να μείωσαν τις διαφορές που επικρατούσαν στις επαγγελματικές επιλογές μεταξύ των δύο φύλων (αγοριών & κοριτσιών). Παράλληλα, οι μαθητές της Γ' και Δ' Λυκείου εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα αναζήτησης συμβουλών από άλλους καθώς διέρχονται από διαφορετικά στάδια της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σε σχέση με τους μαθητές της Β' Λυκείου. Αυτό μπορεί να συνδέεται με το γεγονός ότι η αβεβαιότητα που υπάρχει στον κόσμο της εργασίας οδηγεί τους μαθητές/-τριες που τελειώνουν το λύκειο στην αναζήτηση καθοδήγησης προκειμένου να δώσουν άμεσες λύσεις στο μεγάλο σταυροδρόμι των επιλογών τους. Εδώ σε αυτό το σημείο, για άλλη μια φορά, φαίνεται και ο ρόλος του επαγγελματικού προσανατολισμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον, καθώς οι μαθητές χρειάζονται την πληροφόρηση και την ενημέρωση σε αυτό το κρίσιμο σημείο της σχολικής τους ζωής.

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι ο τρόπος διαμονής των μαθητών διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τη διάσταση

της λήψης απόφασης, *ταχύτητα λήψης της τελικής απόφασης και τη διάσταση της ελπίδας, αυτό-αντανάκλαση αφιερώων χρόνο για να στοχαστώ σε σκέψεις και συναισθήματα*. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/-τριες που διαμένουν στην επαρχία εμφάνισαν χαμηλότερα επίπεδα στην ταχύτητα λήψης της τελικής απόφασης και υψηλότερα επίπεδα στην αυτό-αντανάκλαση αφιερώων χρόνο για να στοχαστώ σε σκέψεις και συναισθήματα σε σχέση με τους μαθητές που διαμένουν σε ημιαστική περιοχή ή στην παραμεθόριο. Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι το καθεστώς διαβίωσης στην ύπαιθρο ή σε αγροτικές περιοχές σήμερα, παρέχει μια σχετική επαγγελματική σιγουριά (αγροτικές εργασίες) σε σχέση με την πόλη. Έτσι στην επαρχία τα άτομα δεν αγχώνονται πολύ με τις αποφάσεις τους και από την άλλη έχουν αρκετό χρόνο ώστε να στοχαστούν σε σκέψεις και συναισθήματα από την στιγμή που δεν καταναλώνονται οι σκέψεις τους σε άλλα θέματα, όπως είναι η εύρεση επαγγελματικής απασχόλησης. Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα που χρήζει συζήτηση είναι ότι οι μαθητές που απάντησαν ναι στα ερωτήματα, *θα ήθελες να μπει ο επαγγελματικός προσανατολισμός πιο ενεργά μέσα στο σχολικό περιβάλλον και έχεις λάβει πρόσφατα ή στο παρελθόν, βοήθεια σχετικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό;* παρουσιάζουν μεγαλύτερο επίπεδο στους παράγοντες επιδίωξη για το ιδανικό επάγγελμα, εφαρμογή κάνω τα επόμενα βήματα για να εκπληρώσω τους στόχους μου και μικρότερο επίπεδο στον παράγοντα επιθυμία να ευχαριστήσεις τους άλλους – εξάρτηση, σε αντίθεση με τους μαθητές

που απάντησαν όχι. Σε αυτό το σημείο φαίνεται ότι οι μαθητές που έχουν ενημερωθεί και ενδιαφέρονται για τον επαγγελματικό προσανατολισμό, είναι έτοιμοι να κάνουν τα επόμενα βήματα για τον σχεδιασμό της σταδιοδρομίας τους, δίχως να εξαρτώνται από τους άλλους και να γίνουν οι ίδιοι σκηνοθέτες και σχεδιαστές της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

Τέλος διαπιστώνεται και αποτελεί το μεγαλύτερο θέμα συζήτησης της παρούσας εργασίας, ότι όλοι οι παράγοντες και ο συνολικός βαθμός του μέσου όρου του ερωτηματολογίου σταδιοδρομίας με εστίαση στην ελπίδα HCCI, επιδρούν θετικά στο σύνολο των παραγόντων του ερωτηματολογίου χαρακτηριστικά λήψης επαγγελματικής απόφασης CDMP. Η ελπίδα δρα θετικά στην επαγγελματική απόφαση των μαθητών και πιο συγκεκριμένα ενισχύει *την ταχύτητα λήψης της τελικής απόφασης, την συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών, την επιδίωξη για το ιδανικό επάγγελμα, την εσωτερική έδρα ελέγχου, την εφαρμογή και από την άλλη μειώνει την επιθυμία να ευχαριστήσεις τους άλλους - εξάρτηση*. Ουσιαστικά, όλα τα παραπάνω, ενεργοποιούν τους μαθητές, τους κάνουν πιο ικανούς, να προσπαθούν για τους στόχους τους, να ανακαλύπτουν νέα επαγγελματικά μονοπάτια και να ελπίζουν πραγματικά για το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τους μέλλον. Σε όλα αυτά έρχεται να προστεθεί και το εύρημα της έρευνας ότι η ελπίδα (ανεξάρτητη μεταβλητή), επηρεάζει 4% της διασποράς του αριθμού των χαρακτηριστικών λήψης επαγγελματικής απόφασης (εξαρτημένη μεταβλητή). Υπό το πρίσμα αυτό κατα-

λήγουμε ότι τα χαρακτηριστικά λήψης επαγγελματικών αποφάσεων, επηρεάζονται σημαντικά υπό την επίδραση των

θετικών ψυχοκοινωνικών δυνάμεων και πιο συγκεκριμένα από την θετική κινητήρια δύναμη της ελπίδας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αργυροπούλου, Κ. (2019). Από τις ορθές στις ευέλικτες αποφάσεις: Η αξιοποίηση της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας στην προσέγγιση των επαγγελματικών επιλογών. Στο Κ. Αργυροπούλου (Επιμ.), *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Λήψη Επαγγελματικών Αποφάσεων* (σσ. 261-289). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Αργυροπούλου, Κ., Κατσιούλα, Π., Δρόσος, Ν. & Καλίρης Α. (2018). Χαρακτηριστικά λήψης επαγγελματικών αποφάσεων και θάρρος: Η περίπτωση μαθητών/μαθητριών σε Γενικά λύκεια του Κιλκίς. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 115, 23-38.
- Αργυροπούλου, Κ. (2016). Η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων στη διαχείριση της σταδιοδρομίας: Νέες θεωρητικές προσεγγίσεις και μέθοδοι συμβουλευτικής παρέμβασης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 108, 26-36.
- Αργυροπούλου, Κ. (2012). Σύνθετοι παράγοντες που συνδέονται με τις δυσκολίες στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων: Θεωρητική και ερευνητική ανασκόπηση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 100, 55-64.
- Αργυροπούλου, Α., Σιδηροπούλου, Δ. & Γιαννίτσας, Ν. (2006). Επαγγελματική αναποφασιστικότητα: Αναπτυξιακή δυσκολία ή πρόβλημα προσωπικότητας;. *Νέα Παιδεία*, 117, 122-134.
- Coetzee, M. (2008). Psychological career resources of working adults: A South African survey. *South African Journal of Industrial Psychology*, 34 (2), 10-20.
- Corey, G. (2005), *Θεωρία και Πρακτική της Συμβουλευτικής και της Ψυχοθεραπείας*, Μετάφραση: Μπαρπάτσι Μ., Εκδόσεις Έλλην.
- Δρόσος, Ν. (2019). Αξιολόγηση της Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων: Τι μετράμε και πως το μετράμε;. Στο Κ. Αργυροπούλου (Επιμ.), *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Λήψη Επαγγελματικών Αποφάσεων* (σσ. 115-160). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ferreira, N. (2012). *Constructing a psychological profile for staff retention*. Unpublished doctoral thesis, University of South Africa, Pretoria.
- Fredrickson, B. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist*, Vol. 56 (No 3), 218-226.
- Gadassi, R., Gati, I. & Dayan, A. (2012). The adaptability of career decision-making profiles. *Journal of Counseling Psychology*, 59, 612-622.
- Gallagher, M.W. and Lopez, S.J. (2009). Positive expectancies and mental health: identifying the unique contributions of hope and optimism. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 548-556.
- Gati, I., Landman, S., Davidivitch, S., Asulin-Peretz, L. & Gadassi, R. (2010). From Career Decision-Making Styles to Career Decision-Making Profiles: A Multidimensional Approach. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 277-291.
- Gati, I., Krausz, M. & Osipow, S. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-526.
- Hall, D. T. & Chandler, D. E. (2005). Psychological success: When the career is a calling. *Journal of Organisational Behavior*, 26, 155-176.
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational*

- Behavior*, 65, 1-63. Διαθέσιμο από το διαδίκτυο στον ιστότοπο: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.006>. Ανακτημένο: 20/01/2020.
- Hodkinson, P., Sparkes, C. (1993). Young people's career choices and careers guidance action planning: a case - study of training credits in action. *British Journal of Guidance and Counseling*, 21 (3), 246-261.
- Κουρουπάκη, Μ. (2019). Λήψη επαγγελματικής απόφασης: Ατομική ή οικογενειακή απόφαση; Τελικά, ποιος παίρνει την ευθύνη;. Στο Κ. Αργυροπούλου (Επιμ.), *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Λήψη Επαγγελματικών Αποφάσεων* (σσ. 39-84). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2004). Ο ρόλος των θετικών συναισθημάτων στη Συμβουλευτική Ψυχολογία. *Ψυχολογία*, 11(4), 497-511.
- McLeod, J. (2005), *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*, Μετάφραση: Καραθάνου Δ., Μαρκαντώνη Α., Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Μυλωνάς, Κ. (2012). *Στατιστική, θεωρία και εφαρμογές με τον MS-Excel: Με στοιχεία μετρικής θεωρίας και ψυχομετρίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Niles, S. G., Amundson, N. E. & Neault, R. (2011). *Career Flow: A Hope-centered Approach to Career Development*. Parsons.
- Norman, A., JoAnn B., Spencer N., (2008), *Βασικές αρχές Επαγγελματικής Συμβουλευτικής: Διαδικασίες και Τεχνικές*, Επιστημονική επιμέλεια: Αδαμοπούλου Α., Βλαχάκη Φ., Δουλάμη Σ., Εκδόσεις Rosili.
- Nota, L., Ginerva, M. C. & Santilli, S. (2015). Life design and prevention. In: L. Nota & J. Rossier (Eds), *Handbook of Life Design* (pp 183-199). Gottingen: Hogrefe.
- Osipow, S. H. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 147-154.
- 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. & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt – Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673.
- Savickas, M. L., (2005). The theory and practice of career construction. In: S. D. Brown & R. W. Lent (Eds), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas, M. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology-An introduction. [special issue]. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- 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.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Κ., & Δρόσος, Ν. (2011). Διερεύνηση των «προφίλ» λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματιών αποφάσεων των εφήβων με τη χρήση του Ερωτηματολογίου Χαρακτηριστικών Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 96-97, 74-93.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13, 249-275. Διαθέσιμο από το διαδίκτυο στον ιστότοπο: http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01. Ανακτημένο: 02/02/2020.

- Snyder, C.R. (2000). *Handbook of Hope: Theory, measures, and Applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Super, D. (1955). Dimensions and measurement of vocational maturity. *Teachers College Record*, 57, 151-165.
- Τσεχελίδου, Κ. (2019). Σκέψου θετικά διερευνώντας τις επαγγελματικές επιλογές σου: Η αξιοποίηση των θετικών ψυχολογικών δυνάμεων στη λήψη επαγγελματικών δυνάμεων. Στο Κ. Αργυροπούλου (Επιμ.), *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Λήψη Επαγγελματικών Αποφάσεων* (σσ. 197-223). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Τσεχελίδου, Κ. (2015). *Τα συναισθήματα ελπίδας, αισιοδοξίας και νοήματος ζωής στους Επαγγελματικούς Συμβούλους: ψυχομετρικός έλεγχος των ερωτηματολογίων για την Ελλάδα*. Διπλωματική Εργασία. ΠΜΣ Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χαροκοπάκη, Α. (2019). Πιστεύω ότι μπορώ να διαχειριστώ τις επαγγελματικές μου επιλογές: Η αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Στο Κ. Αργυροπούλου (Επιμ.), *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Λήψη Επαγγελματικών Αποφάσεων* (σσ. 161-195). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Σπυριδούλα Παπανδρέου, Βασιλική Γαργαβανούδη***

**ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ
ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ**

Περίληψη: Η παρούσα έρευνα μελέτησε τις απόψεις των γονέων παιδιών με αναπηρία για την αναγκαιότητα συμβουλευτικής σταδιοδρομίας στα άτομα αυτά. Το δείγμα αποτέλεσαν 21 γονείς από δύο Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και Λύκεια της Καβάλας και της Αλεξανδρούπολης. Χορηγήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι γονείς θέλουν να εργαστούν τα παιδιά τους παρόλο που ανησυχούν αρκετά για τα διάφορα εμπόδια που θα συναντήσουν σε εργασιακούς χώρους. Έχουν μεγάλη ανάγκη τη συνδρομή της επαγγελματικής συμβουλευτικής αλλά δεν έχουν απευθυνθεί σε κάποιον επαγγελματία σύμβουλο σταδιοδρομίας ή δεν ξέρουν πού να απευθυνθούν.

Λέξεις-κλειδιά: Άτομα με αναπηρία, Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Επαγγελματίες ειδικής αγωγής, Συμβουλευτική, Προσδοκίες γονέων.

Abstract: The present study examined the views of parents of children with disabilities on the need for career guidance for these individuals. The sample consisted of 21 parents from two Special Vocational High Schools and Lyceums of Kavala and Alexandroupolis. A self-report questionnaire was provided. The results show that parents want their children to work even though they are quite worried about the various obstacles their children will encounter in the workplace. They need the help of professional career guidance but have not consulted a career counselor or do not know where to turn.

Keywords: People with disabilities, Career guidance, Special education professionals, Counselling, Parents' expectations.

Εισαγωγή

Η εργασία είναι για κάθε άνθρωπο μια σημαντική παράμετρος στη ζωή του που τον βοηθά να βιοπορίζεται, αλλά και να νιώθει αποδεκτός μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Σήμερα η πορεία προς την κατάρτιση του κατάλληλου επαγγέλματος

είναι, μερικές φορές, μια δύσκολη διαδικασία για την οποία το άτομο χρειάζεται τη συνδρομή άλλων ατόμων που μπορούν να το κατευθύνουν σωστά. Η συνδρομή της επαγγελματικής συμβουλευτικής είναι καθοριστική. Και είναι ακόμη και πιο σημαντική για τα άτομα με αναπηρία που θέλουν να εργαστούν αλλά δεν έχουν την

* Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στοιχεία επικοινωνίας: Αυτοκράτειρας Θεοδώρας 42, Αλεξανδρούπολη, 6973243645, spiripapa@gmail.com

** Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, vaso.gar@hotmail.com.

κατάλληλη καθοδήγηση σε κάθε βήμα τους προκειμένου να εργαστούν. Είναι η εργασία που θα δώσει σε αυτά τα άτομα την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους για να αντιπαρέχονται τις δυσκολίες που προκύπτουν από την αναπηρία τους. Όμως, αυτή η καθοδήγηση πρέπει να ξεκινά από το σχολείο και να συνεχίζεται δια βίου. Αυτό φαίνεται να έχουν ανάγκη και οι γονείς αυτών των ατόμων που αγωνιούν τι θα κάνουν τα παιδιά τους μόλις αποφοιτήσουν και φύγουν από το προστατευμένο περιβάλλον του σχολείου.

Επαγγελματική Συμβουλευτική σε ΑμεΑ

Στον Χάρτη των θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης του 2000 αναφέρεται ότι δεν υφίσταται καμία διάκριση των ατόμων με αναπηρία ενώ τα άτομα που ανήκουν σε αυτήν την ευπαθή κοινωνικά ομάδα έχουν δικαίωμα σε διευκολύνσεις και ανάληψη υποχρεώσεων από τις κρατικές πολιτικές που θα τους προσφέρουν οικονομική ανεξαρτησία, επαγγελματική ένταξη, κοινωνική ενσωμάτωση και γενικότερα ισότιμη συμμετοχή στην κοινότητα. (Παπαβασιλείου, 2015).

Τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζουν υψηλά ποσοστά ανεργίας. Τα στοιχεία δείχνουν ότι είναι περίπου δύο φορές πιο πιθανό να είναι άνεργοι από αυτούς που δεν έχουν αναπηρία. Είναι επίσης πιο πιθανό να έχουν μερική απασχόληση, με χαμηλό κύρος και αμοιβή, λιγότερη ασφάλεια εργασίας και λιγότερη εργασιακά δικαιώματα (Larkin, 2009).

Η κατανόηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των νέων ενηλίκων με αναπηρίες απαιτεί γνώση τόσο των ατομικών όσο και των περιβαλλοντικών παραγόντων ενώ η σταδιοδρομία των ατόμων αυτών ακολουθεί τις ίδιες διαδικασίες και επηρεάζεται από τους ίδιους παράγοντες όπως η εξέλιξη της σταδιοδρομίας των ατόμων χωρίς αναπηρία, η ύπαρξη όμως της αναπηρίας εκθέτει το άτομο σε μοναδικές εμπειρίες που επηρεάζουν την εξέλιξη της σταδιοδρομίας του (Pledger, 2003).

Όσον αφορά τους ατομικούς παράγοντες η έλλειψη προσόντων φαίνεται να είναι ένα σημαντικό εμπόδιο για την εξεύρεση ή συνέχιση της εργασίας (Smith & Twomey, 2002). Επίσης, τα άτομα χωρίς αναπηρία συνεχίζουν πιο συχνά σε ανώτερη-ανώτατη εκπαίδευση συγκριτικά με τα ΑμεΑ με τα δεύτερα να αποκλείονται λόγω δυσκολιών πρόσβασης ή προκατάληψης (Grewal, Joy, Lewis, Swales, & Woodfield, 2002). Η έλλειψη πρόσφατης εργασιακής εμπειρίας αποτελεί εμπόδιο για επιτυχή αναζήτηση εργασίας (Loumidis & Great Britain, 2001). Επιπλέον, οι χαμηλές προσδοκίες των γονέων των ατόμων με αναπηρία για την εργασιακή τους ικανότητα και ετοιμότητα λειτουργούν ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία (Loumidis et al., 2001). Τέλος, πολλά άτομα με αναπηρίες θέλουν δουλειά, αλλά φοβούνται μια αρνητική επίδραση στην αυτοπεποίθηση αν δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις της ικανοποιώντας τους εργοδότες τους έτσι ώστε να τη διατηρήσουν (Grewal, Joy, Lewis, Swales, & Woodfield, 2002). Επιπλέον, συνυπάρχουν συχνά χαμηλή

αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και χαμηλές προσδοκίες καριέρας.

Παρόλο που έχουν συντελεστεί τις τελευταίες δεκαετίες αλλαγές στο κοινωνικό και νομοθετικό πλαίσιο για τα άτομα με αναπηρίες, εντούτοις εξακολουθούν να υφίστανται παράγοντες εξωγενείς/περιβαλλοντικοί που επιδρούν αρνητικά στην απασχολησιμότητα αυτών των ατόμων. Οι στάσεις των εργοδοτών και το στίγμα και η προκατάληψη αποτελούν παράγοντες που εμποδίζουν την απασχόληση των ΑμεΑ (Unger, 2002). Αυτό είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό εμπόδιο για άτομα σε ορισμένες ιδιαίτερα στιγματισμένες συνθήκες – όπως οι συναισθηματικές και διανοητικές αναπηρίες. Αυτές οι αρνητικές στάσεις για την απασχόληση των ΑμεΑ επηρεάζουν την πρόσληψη τους, καθώς και την παραμονή τους στην εργασία και την προαγωγή τους (Schwochau & Blanck, 2003). Επιπλέον, νέοι με σοβαρές αναπηρίες, όπως διανοητικές και συναισθηματικές αναπηρίες, ή πολλαπλές αναπηρίες, τείνουν να λαμβάνουν ανεπαρκή προετοιμασία για δουλειές ή να εγκαταλείπουν το σχολείο πριν από την απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας (Benz, Yovanoff, & Doren, 1997). Η ανεπαρκής προετοιμασία, επίσης, επηρεάζει άτομα με ήπια αναπηρία τα οποία συν τοις άλλοις έχουν περιορισμένες ευκαιρίες για την ανάπτυξη των ικανοτήτων λήψης αποφάσεων, ενώ διαθέτουν αρνητική αυτοαντίληψη που προκύπτει από την κοινωνική στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρίες (Ochs & Roessler, 2001). Τα άτομα με αναπηρίες πάσχουν από έλλειψη μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και

επαγγελματικής άσκησης. Όμως, οι νέες απαιτήσεις για εκπαίδευση και για ικανότητα από τα άτομα γενικά να διαχειριστούν την πολυπλοκότητα σχεδόν σε κάθε επάγγελμα (Coates, Jarrat, & Mahaffie, 1991) φαίνεται να μη βοηθά τα ΑμεΑ να εμπλακούν ενεργά στην εργασία. Αυτές οι νέες απαιτήσεις έχουν αυξήσει τη σημασία της μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επιτυχία οποιουδήποτε ατόμου, με ή χωρίς αναπηρία, όταν εισέρχεται στο εργατικό δυναμικό (Fabian & Liesener, 2005). Επιπρόσθετα, σημαντικός παράγοντας που δυσχεραίνει την εξεύρεση και διατήρηση εργασίας από τα άτομα με αναπηρία είναι η έλλειψη εξειδικευμένων γραφείων εργασιακής υποστήριξης και σταδιοδρομίας. Αν δεν υπάρχουν τοπικά γραφεία στήριξης της εργασίας των ΑμεΑ και τα οποία θα είναι συνεχώς ενημερωμένα για νόμους, θέσεις εργασίας, ευκαιρίες κατάρτισης και απασχόλησης, τότε τα άτομα με αναπηρία δυσκολεύονται να βρουν εργασία κατάλληλη γι' αυτά και αποκλείονται από την επαγγελματική ζωή.

Κατά τον σχεδιασμό στρατηγικών επαγγελματικού προσανατολισμού για άτομα με αναπηρίες ως βασικός στόχος των επαγγελματιών πρέπει να αποτελεί η σχέση μεταξύ του αυτοπροσδιορισμού, του προσωπικού εντοπισμού του ελέγχου, και της ποιότητας ζωής (Soresi, Nota, Ferrari, & Solberg, 2008). Οι επαγγελματίες επαγγελματικού προσανατολισμού μπορούν να συνεργαστούν με τα άτομα με αναπηρίες, ξεκινώντας ήδη από το σχολείο, προκειμένου να δημιουργήσουν ένα σχέδιο για να αυξήσουν τη συμμετοχή τους σε επιθυμη-

τές και αναγκαίες δραστηριότητες και την ικανότητά τους να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις προκλήσεις που σχετίζονται με την αναπηρία τους (Nota, Ferrari, Solberg, & Soresi, 2007). Και αυτό, γιατί τα παιδιά με αναπηρίες στην ειδική αγωγή φαίνεται να έχουν έλλειψη έκθεσης σε πρότυπα καριέρας που προωθούν την ανάπτυξη της επαγγελματικής εξερεύνησης μέσω επαγγελματικής ονειροπόλησης και παιχνιδιού ρόλων (Benz & Halpern, 1993).

Δομώντας ένα πρόγραμμα επαγγελματικής συμβουλευτικής για ένα άτομο με κάποια αναπηρία, η αρχή μπορεί να γίνει από την ανάλυση των προτιμήσεων και των ικανοτήτων του ατόμου. Έπειτα, να γίνει εξέταση του επαγγελματικών ευκαιριών της περιοχής που διαμένει, ανάλυση των επαγγελματικών καθηκόντων και αναγκών και των προσδοκιών των εργοδοτών, προσδιορισμός των αναγκών κατάρτισης και αναγκαίου επιπέδου υποστήριξης που απαιτείται για να εξασφαλιστεί μια επιτυχής μετάβαση στην εργασία (O'Brien & Dempsey, 2004). Πάντως, επειδή οι νέοι ενήλικες με αναπηρίες έχουν βρεθεί ότι εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ωριμότητας σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους, ο σύμβουλος μπορεί να χρειαστεί να ενσωματώσει όσο το δυνατόν περισσότερο αναπτυξιακά προσανατολισμένες στρατηγικές στα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης (Fabian & Liesener, 2005). Ένας από τους ισχυρότερους προγνωστικούς παράγοντες επιτυχούς προσαρμογής των νέων με αναπηρίες μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι να έχουν μια εργασιακή εμπειρία πριν από την

αποχώρηση από το λύκειο (Luecking & Fabian, 2000).

Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας και γενικότερα η παροχή συμβουλών σε άτομα με αναπηρίες βασίζεται στο γεγονός ότι οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για να διευκολύνουν την αυτοανακάλυψη με βάση μια εκπαιδευτική επιλογή ταιριάζουν στις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των ΑμεΑ (Baga, 2013). Και βέβαια θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η δημιουργία δικτύων υποστήριξης και κοινωνικών συνδέσεων απαιτούν ένα πρόγραμμα επαγγελματικού προσανατολισμού για άτομα με αναπηρίες να έχει σχεδιαστεί με τρόπους που ενσωματώνει τα μέλη της οικογένειας, τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με ΑμεΑ, τους μαθητές χωρίς αναπηρίες, τους επαγγελματίες υγείας, τους άλλους εκπαιδευτικούς και τους εργοδότες (Soresi, Nota, Ferrari, & Solberg, 2008).

Προσδοκίες και γνώσεις γονέων για την συμβουλευτική σταδιοδρομίας στα παιδιά τους

Όπως προαναφέρθηκε μια συμβουλευτική σταδιοδρομίας για νέους με αναπηρίες πρέπει να ενσωματώσει στη διαδικασία και την οικογένεια. Η οικογένεια θεωρείται συχνά ως ο πιο επιδραστικός παράγοντας στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και του νέου με αναπηρίες και στη μετέπειτα επαγγελματική του επιτυχία. Ομοίως, οι προσδοκίες των γονέων από τα παιδιά τους με αναπηρίες έχουν διαρκή επιρροή στο πώς τα άτομα με αναπηρίες μεγαλώνουν και αναπτύσσονται και την κατεύθυνση που παίρνουν στην ενήλικη

ζωή (Shah, Arnold, & Travers, 2004).

Ο Thomas (1998) υποστηρίζει ότι ενώ οι γονείς και η ευρύτερη οικογένεια μπορούν να παρέχουν στο παιδί με αναπηρία συναισθηματική ασφάλεια, να προάγουν την αυτοεκτίμηση, και να προσφέρουν ενθάρρυνση για τη κοινωνική ένταξη αντί για τον αποκλεισμό, μπορούν, εντούτοις, να κάνουν και το αντίθετο. Σε μια κοινωνία που βασίζεται στην πλειοψηφία της στα άτομα χωρίς αναπηρίες, οι γονείς των ατόμων με αναπηρίες δυσκολεύονται να αντιληφθούν τις διαστάσεις της αναπηρίας του παιδιού τους και στο τι μπορεί με βάση αυτή την αναπηρία να πετύχει το παιδί στον εργασιακό στίβο (Shah, 2005).

Ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα επαγγελματικού προσανατολισμού για ΑμεΑ πρέπει να συμπεριλάβει στη συνεργασία την οικογένεια με στόχο να μειώσει κάθε αρνητική στάση που μπορεί να έχει απέναντι στην αναπηρία και την εργασία. Ορισμένοι γονείς μπορεί να δυσκολεύονται να συνειδητοποιήσουν ότι τα παιδιά τους γίνονται ενήλικες και μπορεί να θεωρούν τη δουλειά ως «μόνο έναν τρόπο να απασχολούν τα παιδιά τους». Άλλοι γονείς μπορεί να έχουν μικρή εμπιστοσύνη στις παραγωγικές ικανότητες των παιδιών τους και μπορεί να εμποδίσουν την αναζήτηση εργασίας του νέου από φόβο μήπως χάσει δικαιώματα και παροχές κοινωνικής ασφάλισης (Soresi, Nota, & Ferrari, 2006). Ο σχεδιασμός, όμως, μιας αποτελεσματικής συμβουλευτικής σταδιοδρομίας πρέπει να βοηθήσει τους γονείς να άρουν τις αμφιβολίες και τους φόβους τους και να συμμετέχουν ενεργά στην προώθηση του αυτοπροσδιορισμού του παιδιού τους.

Τα προγράμματα κατάρτισης γονέων πρέπει να ενσωματώνουν ιδέες για το πώς οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τις πραγματικές τους δυνατότητες, να αυξήσουν την αυτοαποτελεσματικότητα τους στην εργασία, να ωθήσουν τα παιδιά τους να αναλάβουν σχετικές δραστηριότητες που θα συνδράμουν στη μετάβαση στον κόσμο της εργασίας, να τονώσουν τα επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα και να τα ωθήσουν στην ανάπτυξη αποτελεσματικών δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων (Soresi, Nota, Ferrari, & Solberg, 2008).

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι γονείς παιδιών με αναπηρίες βλέπουν με ταξύ τους ο ένας τον άλλον ως συμμάχους στην προώθηση μιας πιο συμπεριληπτικής κουλτούρας στις τοπικές κοινότητες αλλά και στα σχολεία όσον αφορά την επαγγελματική επιτυχία και καριέρα και τα επιτεύγματα των ΑμεΑ στην ενήλικη ζωή (Russell, 2003). Ωστόσο, οι φιλοδοξίες των γονέων επιτυγχάνονται συχνά με κόστος. Οι γονείς των ατόμων με αναπηρίες που έχουν βρει τον δρόμο τους στην μετέπειτα εκπαίδευση και έχουν χαράξει μια επαγγελματική πορεία που θα τα κάνει αυτόνομα σημειώνουν ότι αυτά τα επιτεύγματα τους έχουν στοιχίσει χρόνια αγώνα και εντατικής προώθησης των αναγκών των παιδιών τους ενάντια σε ένα σύστημα που συχνά δεν φαινόταν να είναι με το μέρος τους (Haines & Ruebain, 2011).

Η παρούσα έρευνα

Η παρούσα έρευνα είναι πρωτότυπη και μοναδική στον ελληνικό χώρο καθώς

δεν υπάρχουν προηγούμενες μελέτες που να ασχολούνται με τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας σε μαθητές ειδικού επαγγελματικού γυμνασίου και λυκείου από την πλευρά όμως των γονέων αυτών των μαθητών.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τις απόψεις των γονέων παιδιών με αναπηρία για το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό μέλλον αυτών των παιδιών. Ειδικότερα στόχοι της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι γνώσεις των γονέων για την αγορά εργασίας σε σχέση με τα ΑμεΑ, οι φόβοι και οι επιφυλάξεις τους για τα εμπόδια που μπορεί να προκύψουν, η αναγκαιότητα για συμβουλευτική σταδιοδρομίας στα παιδιά τους με αναπηρία.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα ακόλουθα: Ποιες είναι οι γνώσεις των γονέων για τον κόσμο της εργασίας σχετικά με τα ΑμεΑ; Ποιες είναι οι απόψεις τους για τη μελλοντική εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία των παιδιών τους; Ποιες είναι οι γνώσεις και οι απόψεις τους για τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας στα παιδιά τους με αναπηρία; Τι πιστεύουν ότι είναι η συμβουλευτική σταδιοδρομίας;

Μέθοδος

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν είκοσιένες γονείς από τους οποίους οι δεκαπέντε ήταν γυναίκες (71%) και οι

έξι άντρες (29%). Από αυτούς οι δέκα ήταν απόφοιτοι λυκείου (48%), οι επτά ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ (33%) και οι τέσσερις κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος (19%). Όσον αφορά την επαγγελματική τους δραστηριότητα οι εννέα ήταν δημόσιοι υπάλληλοι (43%), οι τέσσερις ιδιωτικοί υπάλληλοι (19%), οι δύο ελεύθεροι επαγγελματίες (9%) και οι έξι άνεργοι (29%). Έξι γονείς δήλωσαν ότι τα παιδιά τους έχουν αυτισμό (28%), έξι γονείς δήλωσαν ότι τα παιδιά τους έχουν διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού (28%), ένας γονιός ότι έχει εγκεφαλική παράλυση (5%), ένας γονιός ότι το παιδί του έχει ειδική μαθησιακή δυσκολία (5%), ένας γονιός δήλωσε ότι το παιδί του έχει νοητική στέρηση (5%), δύο γονείς δήλωσαν ότι τα παιδιά τους έχουν πολλαπλές αναπηρίες (9%), τρεις γονείς ότι τα παιδιά τους έχουν σύνδρομο down (15%) και ένας γονιός δήλωσε ότι το παιδί του έχει ψυχολογικό τραύμα (5%). Ένας γονιός δήλωσε ότι περιμένει την αποφοίτηση του παιδιού του στα δεκαεφτά (5%), ένας γονιός στα δεκαοχτώ (5%), τρεις γονείς δήλωσαν στα δεκαεννιά (14%), επτά γονείς στα είκοσι (33%), πέντε γονείς στα είκοσιένα (24%), ένας γονιός στα είκοσι δύο (5%) και τρεις γονείς δήλωσαν ότι περιμένουν την αποφοίτηση των παιδιών τους από το σχολείο στα είκοσι τρία τους έτη (14%).

Εργαλείο

Για τους σκοπούς της έρευνας σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από είκοσι τρεις ερωτήσεις εκ των οποίων οι πέντε ερωτήσεις ζητούσαν

δημογραφικά στοιχεία από τους γονείς σχετικά με τους ίδιους και τα παιδιά τους. Ολόκληρο το ερωτηματολόγιο βρίσκεται στο παράρτημα της εργασίας. Μία ερώτηση ήταν πολλαπλής επιλογής, τέσσερις διχοτομικές με απάντηση ναι ή όχι, ενώ οι υπόλοιπες δεκατρείς ζητούσαν τον βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων στο περιεχόμενο των ερωτήσεων-δηλώσεων του ερωτηματολογίου σε μια κλίμακα Likert από το 1 (Καθόλου) μέχρι το 4 (Πολύ). Μπορεί κανείς να δει το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στη διεύθυνση: <https://forms.office.com/r/Vgdhq09rRP>.

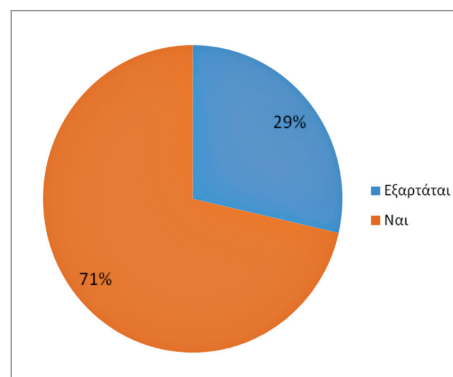
Διαδικασία

Για τη συλλογή των δεδομένων απευθυνθήκαμε τον Σεπτέμβριο 2021 σε δύο Επαγγελματικά Γυμνάσια Λύκεια (ΕΝΕΕΓΥΛ) της Καβάλας και της Αλεξανδρούπολης στέλνοντας μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας την ηλεκτρονική διεύθυνση του ερωτηματολογίου με το αίτημα να προωθηθεί στους γονείς προκειμένου να συμπληρωθεί. Δώσαμε ένα μήνα για να ανταποκριθούν οι γονείς. Επειδή πρόκειται για έναν ευαίσθητο τομέα με αρκετή και ίσως δικαιολογημένη δυσπιστία των γονέων ως προς τις προθέσεις και τους σκοπούς αυτών που ερευνούν την ειδική αγωγή, απάντησαν στο ερωτηματολόγιο είκοσι ένας γονείς, ένας μάλλον μικρός αριθμός συμμετεχόντων (αν και ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν σε αυτά τα σχολεία είναι μικρός, 13 μαθητές στο ΕΝΕΕΓΥΛ της Αλεξανδρούπολης). Όμως, η έρευνα για τα ελληνικά δεδομένα είναι καινούρια, δεν υπάρχουν

στοιχεία από άλλες έρευνες για τις απόψεις των γονέων παιδιών που φοιτούν σε ΕΝΕΕΓΥΛ για τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας σε παιδιά με αναπηρία, ενώ και ο βασικός σκοπός της έρευνας ήταν να κινηθεί διερευνητικά ως προς τις γνώσεις και τις απόψεις των γονέων για τον κόσμο της εργασίας σχετικά με τα ΑμεΑ και την αναγκαιότητα ή την έλλειψη επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής σταδιοδρομίας σε παιδιά με αναπηρία και πιο συγκεκριμένα σε αυτά που φοιτούν σε ΕΝΕΕΓΥΛ.

Αποτελέσματα έρευνας

Παρουσιάζονται τα σημαντικότερα αποτελέσματα της έρευνας καθώς λόγω στενότητας χώρου δεν είναι δυνατή η εξαντλητική παρουσίαση όλων των ευρημάτων.



Το 71% των γονέων δήλωσαν ότι θα ήθελαν να εργαστεί το παιδί τους σε σχέση με το 29% που δήλωσε ότι εξαρτάται από διάφορους παράγοντες. Επιπλέον, το 71% θεωρεί τον στόχο της

εργασίας των παιδιών τους ρεαλιστικό ενώ το 29% δεν τον θεωρεί ρεαλιστικό.



Στην ερώτηση ποια εμπόδια θα μπορούσε να συναντήσει το παιδί τους σε μελλοντική επαγγελματική απασχόληση δίνοντάς τους αρκετές επιλογές θεωρήσαν ότι οι στάσεις των εργοδοτών, η προκατάληψη-στερεότυπα είναι τα μεγαλύτερα εμπόδια, 52%, 43%, ενώ οι χαμηλές προσδοκίες των γονέων το μικρότερο εμπόδιο καθώς 43% των γονέων απάντησαν καθόλου.

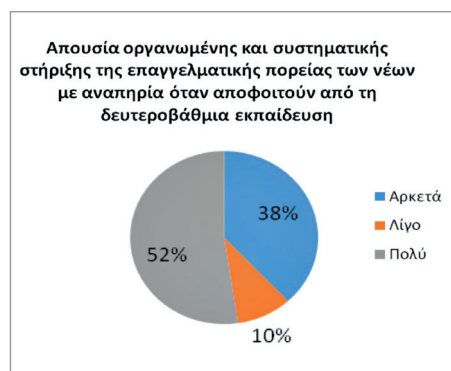


Ένα 52% θεωρεί ότι υπάρχει κατά πολύ απουσία οργανωμένης στήριξης

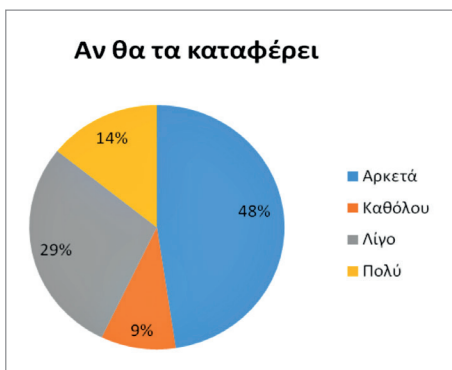
της επαγγελματικής πορείας των νέων όταν αποφοιτούν από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.



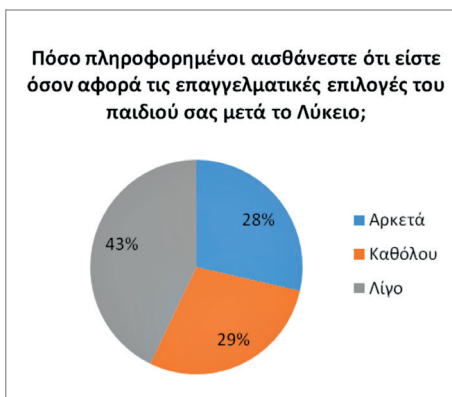
Στην ερώτηση τι τύπος υποστήριξης ή βοήθειας νομίζουν ότι θα χρειαστεί το παιδί τους για να βρει ή να διατηρήσει μια δουλειά θεωρούν σε ποσοστό 48% ότι θα χρειαστεί κατά πολύ βοήθεια για να εντοπίσει τις ευκαιρίες εργασίας κι ένα ποσοστό 43% ότι θα χρειαστεί κατά πολύ βοήθεια με την αίτηση και τη συνέντευξη. Από εκεί και πέρα, οι γονείς θεωρούν ότι τα παιδιά τους θα χρειαστούν βοήθεια όταν θα παρουσιαστούν προβλήματα στη δουλειά (52% απάντησαν αρκετά και 14% πολύ).



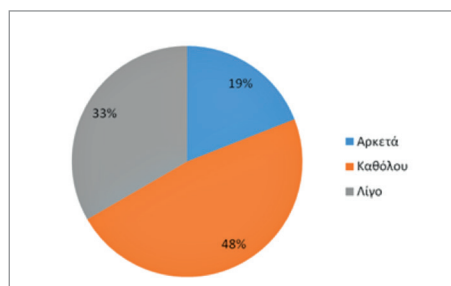
Οι γονείς σε ποσοστό 48% και 14% ανησυχούν αρκετά έως πολύ αν θα τα καταφέρει το παιδί τους σχετικά με τη μελλοντική του εργασία, ενώ ανησυχούν πολύ ότι οι συνεργάτες τους και οι εργοδότες τους θα τους δημιουργούν πρόβλημα στη δουλειά (43% και 29% αντίστοιχα).



Στην ερώτηση πόσο πληροφορημένοι αισθάνονται για τις επαγγελματικές επιλογές των παιδιών τους απάντησαν σε ένα ποσοστό πάνω από 70% ότι δεν έχουν καμία πληροφόρηση ή γνωρίζουν πολύ λίγα.



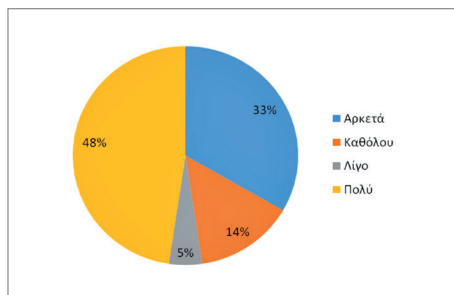
Σε ειδικότερες ερωτήσεις σχετικά με το τι συγκεκριμένα συνιστά συμβουλευτική σταδιοδρομίας οι γονείς ανάμεσα στις διάφορες επιλογές θεωρούν σε ένα ποσοστό 52% ότι συνιστά κατά πολύ την ενημέρωση για τα επαγγέλματα και σε ένα ποσοστό 43% ότι συνιστά κατά πολύ υπόδειξη του καταλληλότερου επαγγέλματος.



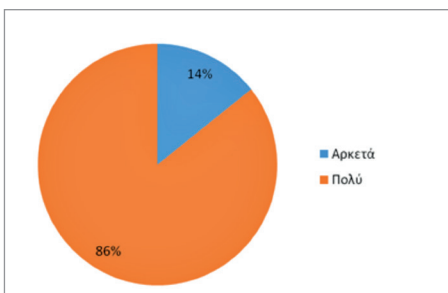
Στην ερώτηση αν ξέρουν πού θα βρουν έναν ειδικό για να τους συμβουλέψει για ζητήματα επαγγελματικής προετοιμασίας του παιδιού ένα μεγάλο ποσοστό πάνω από 80% απάντησε καθόλου ή λίγο.



Στην ερώτηση από ποιον θα ζητούσαν πληροφορίες για την επαγγελματική σταδιοδρομία του παιδιού τους ανάμεσα σε άλλες επιλογές ένα 76% απάντησε ότι κατά πολύ θα ζητούσε τη συνδρομή των ειδικών επαγγελματικού προσανατολισμού.



Στην ερώτηση πόσο χρήσιμο πιστεύουν ότι θα ήταν για το παιδί τους να συνεργαστεί (ή να έχει συνεργαστεί στο παρελθόν) με κάποιον ειδικό Σύμβουλο Σταδιοδρομίας, ώστε να του παρέχει βοήθεια κατά την αναζήτηση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών ευκαιριών ένα συντριπτικό ποσοστό πάνω από 80% απάντησε ότι είναι αρκετά έως πολύ χρήσιμο.



Στην ερώτηση πόσο καλό είναι για το παιδί τους να βρει μια εργασία που θα του προσφέρει αυτονομία ένα μεγάλο ποσοστό, 86%, απάντησε ότι είναι πολύ σημαντικό.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι απόψεις των γονέων παιδιών με αναπηρία για τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας ή αλλιώς συμβουλευτική επαγγελματικού προσανατολισμού σε αυτά τα άτομα. Τα ΑμεΑ είναι άτομα με αρκετές κοινωνικές και επαγγελματικές δυσκολίες και αντιμετωπίζουν εμπόδια στην ένταξή τους στον κοινωνικό και επαγγελματικό ιστό καθώς χρειάζονται περισσότερο χρόνο και ιδιαίτερες δεξιότητες για να πετύχουν την ένταξη. Αυτοί που εμπλέκονται κατά πολύ στη διαδικασία της ένταξης είναι οι γονείς των ατόμων με αναπηρία.

Από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων προέκυψε ως βασικό συμπέρασμα ότι οι γονείς έχουν ανάγκη από κατάλληλη συμβουλευτική σταδιοδρομίας για τα παιδιά τους, αφού όλοι σχεδόν οι γονείς θέλουν τα παιδιά τους να εργαστούν, περισσότερο στον χειρωνακτικό και καλλιτεχνικό τομέα παρά στον διανοητικό. Βέβαια, οι γονείς αναγνωρίζουν ότι μπορεί να υπάρχουν

εμπόδια στην εύρεση εργασίας από τα ΑμεΑ με κυριότερα τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα των υπολοίπων απέναντι στα άτομα με αναπηρία καθώς και την έλλειψη εργασιακής εμπειρίας των ΑμεΑ. Οι γονείς θεωρούν ρεαλιστικό στόχο την εύρεση και διατήρηση εργασίας από τα παιδιά τους με αναπηρία αν και ανησυχούν αν θα τα καταφέρουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Όμως, πιστεύουν ότι τα παιδιά τους θα χρειαστούν βοήθεια στο να βρουν το κατάλληλο επάγγελμα γι' αυτά και κυρίως να το διατηρήσουν. Η βοήθεια θα πρέπει να ξεκινά από τα πρώτα στάδια της κατάθεσης της αίτησης μέχρι τη μακροχρόνια υποστήριξη στη διάρκεια της εργασίας. Η επαγγελματική αποκατάσταση των ΑμεΑ είναι μια διαρκής διαδικασία που όπως προαναφέρθηκε φοβίζει τους γονείς και σε ό,τι έχει να κάνει με την υποστήριξη που προσφέρουν στα άτομα με αναπηρία οι συνάδελφοί τους και ο εργοδότης.

Για τους παραπάνω λόγους οι γονείς έχουν ανάγκη μια συμβουλευτική σταδιοδρομίας για τα παιδιά τους χωρίς, όμως, να γνωρίζουν τι ακριβώς είναι. Θέλουν μια συνεχιζόμενη ενημέρωση και υποστήριξη. Γι' αυτό από τα ερευνητικά

δεδομένα φαίνεται ότι θα απευθύνονταν κυρίως σε ειδικούς επαγγελματικού προσανατολισμού για να ζητήσουν πληροφορίες και συμβουλές για τον κόσμο της εργασίας, αν και σε μικρό βαθμό το έχουν πράξει μέχρι τώρα. Η ανασφάλεια των γονέων και η ελλιπής ενημέρωσή τους όσον αφορά τον επαγγελματικό προσανατολισμό των παιδιών τους με αναπηρία τους κάνει να αναζητήσουν βοήθεια και από ανεπίσημες δομές και μη ειδικούς κυρίως τον/την διευθυντή/ντρια και τους/τις καθηγητές/τριες του σχολείου που φοιτά το παιδί τους και λιγότερο από φίλους και συγγενείς.

Είναι πολύ σημαντικό για τους γονείς των ατόμων με αναπηρία να νιώσουν ασφαλείς για το μέλλον των παιδιών τους, το κοινωνικό και επαγγελματικό. Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας θα πρέπει να είναι συνεχώς παρούσα στο ίδιο το άτομο με αναπηρία αλλά και στην οικογένειά του. Το άτομο με αναπηρία μπορεί να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις μιας συστηματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που θα το οδηγήσει σε μια κατάλληλη επαγγελματική πορεία αρκεί να έχει διαρκή υποστήριξη, ηθική αλλά και πρακτική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bara, M.A. (2013). Educational and career counselling to people with disabilities. *Polish Journal of Management Studies*, 7, 133-139.
- Benz, M. R. & Halpern, A. S. (1993). Vocational and transition services needed and received by students with disabilities during their last year of high school. *Career Development for Exceptional Individuals*, 16, 197-211.
- Benz, M. R., Yovanoff, P., & Doren, B. (1997). School-to-Work components that predict post-school success for students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 63, 151-165.
- Coates, J. F., Jarrat, J., & Mahaffie, J. B. (1991). Future work. *The Futurist*, 25(3), 9-19.
- Fabian, E. S. & Liesener, J. J. (2005). Promoting the Career Potential of Youth with Disabilities. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 551-572), John Wiley & Sons.

- Grewal, I., Joy, S., Lewis, J., Swales, K., & Woodfield, K. (2002). Disabled for life? Attitudes towards, and experiences of, disability in Britain. Αντλήθηκε από file:///C:/Users/Roula/Downloads/Disabled_for_life_attitudes_towards_and_experien.pdf στις 05/08/2021.
- Haines, S. & Ruebain, D. (2011). *Education, Disability and Social Policy*, UK: The Policy Press.
- Larkin, M. (2009). *Vulnerable groups in Health and Social Care*, London: Sage.
- Loumidis, J. & Great Britain. (2001). *New Deal for disabled people: National survey of incapacity benefits claimants*, Leeds: Corporate Document Services.
- Loumidis, J., Stafford, B., Youngs, R., Green, A., Arthur, S., Legard, R., Lessof, C., Lewis, J., Walker, R., Corden, A., Thornton, P., & Sainsbury, R. (2001). *Evaluation Of The New Deal For Disabled People Personal Adviser Service Pilot*, (Department of Social Security Research Report), Corporate Document Services.
- Luecking, R. & Fabian, E. (2000). Paid internships and employment success for youth in transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 23, 205–221.
- Nota, L., Ferrari, L., Solberg, V. S. H., & Soresi, S. (2007). Career search self-efficacy, family support, and career indecision with Italian youth. *Journal of Career Assessment*, 15(2), 181–193.
- O'Brien, J. & Dempsey, I. (2004). Comparative analysis of employment services for people with disabilities in Australia, Finland and Sweden. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 1, 126–135.
- Ochs, L. A. & Roessler, R. T. (2001). Students with disabilities: How ready are they for the 21st century? *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 44(3), 170–176.
- Pledger, C. (2003). Discourse on disability and rehabilitation issues: Opportunities for psychology. *American Psychologist*, 58, 279–285.
- Russell, F. (2003). *Starting school: the expectations of parents of disabled children*. Αντλήθηκε από <https://core.ac.uk/download/pdf/19634513.pdf> στις 08/08/2021.
- Schwochau, S. & Blanck, P. (2003). Does the ADA Disable the Disabled? — More Comments. *Industrial Relations A Journal of Economy and Society*, 42 (1), 67 – 77.
- Shah, S. (2005). *Career Success of Disabled High-Flyers*, GB: Athenaeum Press, Gateshead, Tyne and Wear.
- Shah, S., Arnold, J., & Travers, C. (2004). The mark of childhood on disabled professionals. *Children & Society*, 18, 179–193
- Smith, A. & Twomey, B. (2002). Labour market experiences of people with disabilities. *Labour Market Trends*, 110 (8), 1-20.
- Soresi, S., Nota, L., & Ferrari, L. (2006). Family setting in down syndrome. In J. A. Rondal & J. Perera (Eds.), *Down Syndrome: Neurobehavioural Specificity* (pp. 191–211), Hoboken, NJ: Wiley.
- Soresi, S., Nota, L., Ferrari, L., & Solberg, V. S. (2008). Career guidance for persons with disabilities. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance*, Netherlands: Springer.
- Thomas, C. (1998) Parents and family: disabled women's stories about their childhood experiences. In C. Robinson and K. Stalker (Eds), *Growing Up With Disability*, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Unger, D. (2002). *Employers' attitudes toward persons with disabilities in the workforce: Myths or realities. Focus on Autism and Other Development Disabilities*, 2-10. Αντλήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/237242264_Employers'_Attitudes_Toward_Persons_with_Disabilities_in_the_Workforce_Myths_or_Realities/citations στις 05/08/2021.
- Παπαβασιλείου, Ι. (2015). Επαγγελματική ένταξη και προσαρμογή ατόμων με αναπηρία. *Πρόγραμμα δια βίου μάθησης «Επικαιροποίηση γνώσεων αποφοίτων στις σύγχρονες προσεγγίσεις στην προσαρμογή των ατόμων με αναπηρία στην ανήλικη και ενήλικη ζωή»*. Αντλήθηκε από <http://repository.edulll.gr/1888> στις 06/08/2021.

Χριστίνα Αντωνάκου, Κατερίνα Λαρεντζάκη**

**ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ, ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΚΑΙ
ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΥΨΗΛΗΣ
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΥΤΙΣΜΟ (ΥΛΑ): Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΟΥΣ**

Περίληψη: Για τα άτομα με ΥΛΑ η καθημερινότητα αποτελεί μια διαρκή πρόκληση, καθώς πέρα από τη συνεχή αισθητηριακή υπερδιέγερση που αντιμετωπίζουν, παρουσιάζουν ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες, στη συγκέντρωση, στην ικανότητα να ερμηνεύουν, να κατανοούν και να προβλέπουν συμπεριφορές, να «διαβάζουν» τη «γλώσσα του σώματος» όπως και να αναπτύσσουν ενσυναίσθηση. Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τις συνέπειες των παραπάνω δυσλειτουργιών στην αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, στην αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση ιδιαίτερα των νεαρών ατόμων με ΥΛΑ καθώς και τις αντίστοιχες συνέπειες αυτών στην αντιμετώπιση της ανεργίας και στη λήψη επαγγελματικής απόφασης, ενώ ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται στο ρόλο της συμβουλευτικής ως προς την ενίσχυση των παραπάνω χαρακτηριστικών.

Λέξεις-κλειδιά: Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμός (ΥΛΑ), Αυτο-αποτελεσματικότητα, Αυτοαντίληψη, Αυτοεκτίμηση, Συμβουλευτική, Δεξιότητες συμβούλου.

**SELF-PERCEPTION, SELF-ESTEEM AND SELF-EFFICACY
IN PEOPLE WITH HIGH FUNCTIONING AUTISM (HFA):
COUNSELING'S ROLE IN THEIR ENHANCEMENT.**

Abstract: People with High Functioning Autism (HFA) face a constant challenge in their life, since except from their abiding sensory overstimulation, they exhibit deficits in social skills, concentration, their ability to interpret, understand and predict behaviors, to understand body language and to develop empathy. The present article, presents the consequences of the above inadequacies on the sense of self-efficacy, self-perception and self-esteem of particularly young people with HFA as well as the retrospective impact of the above on tackling unemployment and the making of professional decision, while specific emphasis is given in the role of counseling for the enhancement of the above characteristics.

Keywords: High Functioning Autism (HFA), Self-efficacy, Self-perception, Self-esteem, Counseling, counselor's skills.

*Η Χ.Α. είναι εκπαιδευτικός, ΠΕ78, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και ειδικευση στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό. Email: chantonakou@yahoo.gr

** Η Κ.Λ. είναι λέκτορας – καθηγήτρια εφαρμογών στο Παιδαγωγικό Τμήμα της ΑΣΠΑΙΤΕ. Email: alarentzaki@aspete.gr

Εισαγωγή

Τα άτομα με ΥΛΑ, παρουσιάζουν φυσιολογική ή και σε πολλές των περιπτώσεων ανώτερη του μέσου όρου νοημοσύνη, γεγονός που σημαίνει πως αντιλαμβάνονται τα ελλείμματά τους, τα οποία επηρεάζουν και την ψυχολογία τους, με συνέπεια να αντιμετωπίζουν συχνά αυξημένο άγχος και συναισθηματικές μεταπτώσεις. Ήδη από τα παιδικά και σχολικά χρόνια, αρχίζουν να νιώθουν τα πρώτα αισθήματα ματαιώσης ή αποτυχίας, καθώς έχουν να διαχειριστούν τη διαφορετικότητά τους, την κοινωνική απόσυρση που προκαλεί η διαταραχή και συχνά τη χαμηλή σχολική επίδοση, καθώς το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα στις δομές τυπικής ανάπτυξης στις οποίες φοιτούν, αδυνατεί να εφαρμόσει αποτελεσματικά τη συμπερίληψη και να εστιάσει όχι στα ελλείμματα αλλά στο πώς θα ενισχυθούν οι δυνατότητες αυτών των παιδιών. Συχνά επίσης, αποκλείονται από τη δυνατότητα εισαγωγής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς δεν συμπεριλαμβάνονται στους υποψήφιους που εισάγονται χωρίς εξετάσεις στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, ενώ αδυνατούν να αντιμετωπίσουν τον εξαιρετικά στρεσογόνο χαρακτήρα της εξεταστικής διαδικασίας (Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία-Ε.Σ.Α.μεΑ, 2020). Επιπρόσθετα, οι νεαροί ενήλικες, έχουν να αντιμετωπίσουν πέρα από τις δυσκολίες στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, και την ανεργία, καθώς αφενός μεν λόγω των ελλειμμάτων τους αποκλείονται εκ των πραγμάτων από τη δυνατότητα άσκησης αρκετών επαγγελματιών, αφετέρου δε λόγω του αυξημένου

άγχους και της χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας παρουσιάζουν δυσκολία στη λήψη επαγγελματικής απόφασης (Rudy, 2021).

Μέσω της συμβουλευτικής μπορούν να αναζητηθούν οι παράγοντες εκείνοι που επηρεάζουν συναισθηματικά το άτομο, να αναδυθούν και τελικά, να αντιμετωπιστούν με την κατάλληλη παρέμβαση.

Αυτοαποτελεσματικότητα και Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμός

Η έννοια του όρου «αυτοαποτελεσματικότητα» αναπτύσσεται στην κοινωνικογνωστική θεωρία της συμπεριφοράς του Albert Bandura (1997), σύμφωνα με την οποία οι προσωπικότητες των ατόμων και οι συμπεριφορές τους, δημιουργούνται από τις εμπειρίες τους και όχι από έμφυτες ψυχικές διαδικασίες. Ο Bandura, υποστήριξε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα είναι το σύνολο των πεποιθήσεων που έχει το άτομο αναφορικά με το εάν διαθέτει ή όχι τις απαραίτητες δεξιότητες προκειμένου να ανταπεξέλθει σε μια εργασία ή σε ένα ρόλο που του δόθηκε και αναφέρεται στην υποκειμενική κρίση του ατόμου και όχι στο κατά πόσο το άτομο είναι αντικειμενικά ικανό στο να επιτύχει κάτι. Σύμφωνα με τον ίδιο, η διαδικασία της διαμόρφωσης αλλά και τροποποίησης των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζεται από τις επιδόσεις και εμπειρίες του ατόμου, από τη μάθηση που παρέχεται μέσω των κοινωνικών προτύπων, από την κοινωνική πειθώ

όπως και από τη συναισθηματική και σωματική κατάσταση (Bandura, 1997). Πιο συγκεκριμένα, μέσω των θετικών επιτευγμάτων, το άτομο αισθάνεται περυσότερη εμπιστοσύνη στις ικανότητές του, ενώ μέσω της κοινωνικής πειθούς αντιμετωπίζει αποτελεσματικότερα τις δυσκολίες που παρουσιάζονται. Μάλιστα, η μάθηση μέσω των κοινωνικών προτύπων αποτελεί μια αποτύπωση του τι έχουν καταφέρει οι άλλοι μέσω των προσπαθειών τους και είναι πιθανό να συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ με τη σειρά τους, η συναισθηματική και σωματική κατάσταση επηρεάζουν τον βαθμό στον οποίο μια στρεσογόνο συνθήκη θα θεωρηθεί ως απειλή. Ειδικότερα, τα άτομα που αμφιβάλλουν για τις ικανότητές τους, θέτουν χαμηλούς στόχους, βιώνουν άγχος και φόβο όταν βρεθούν αντιμέτωπα με απαιτητικές συνθήκες τις οποίες εκλαμβάνουν ως ανυπερβλήτα εμπόδια και επιδεικνύουν παραίτηση και αναποφασιστικότητα (Σιδηροπούλου-Δημακάκου κ.ά, 2015).

Αξίζει να σημειωθεί ότι μεταξύ των βασικών ικανοτήτων του ανθρώπου, ο Bandura συμπεριλαμβάνει και την αυτορρύθμιση, η οποία δίνει στο άτομο τη δυνατότητα να ελέγχει και να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του. Η αυτορρύθμιση πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στις γνωστικές και συμπεριφοριστικές διαδικασίες μέσω των οποίων το άτομο ελέγχει τα συναισθήματά του, προσαρμόζεται σε καταστάσεις, αποκτά κίνητρα και υιοθετεί συμπεριφορές που το οδηγούν σε θετικές κοινωνικές σχέσεις, δημιουργικότητα, προσωπικά επιτεύγματα και μια καλή αυτοεικόνα και θετική στάση ζωής. Ειδικότερα για τα άτομα με ΥΛΑ, αποτελεί

συχνό φαινόμενο το να μην μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους και συχνά να εμφανίζουν ξεσπάσματα, κρίσεις άγχους αλλά και αδυναμία στην επίλυση προβλημάτων, με συνέπεια να επηρεάζεται η καθημερινότητά τους και η ποιότητα ζωής τους (Dijkhuis et al., 2017). Σαν αποτέλεσμα, αποφεύγουν να προβούν στις συμπεριφορές εκείνες που θεωρούν ότι ξεπερνούν τις δυνατότητές τους και να κάνουν επιλογές για τις οποίες διατηρούν υψηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας. Ωστόσο, οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας συμβάλλουν στη ρύθμιση της συμπεριφοράς και της λειτουργικότητας του ατόμου, αφού επιδρούν σε παράγοντες γνωστικούς, συναισθηματικούς αλλά και εκείνους της λήψης απόφασης. Αντίθετα, όταν οι κοινωνικές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας είναι χαμηλές, μπορεί να σταθούν εμπόδιο στη δημιουργία επιτυχημένων κοινωνικών σχέσεων, θετικών συναισθημάτων και διαχείρισης του στρες και για το λόγο αυτό, αφορούν ένα πεδίο στο οποίο τα άτομα με ΥΛΑ υπολείπονται και χρειάζονται ενίσχυση (Καραδήμας, 2005).

Είναι γενικώς αναγνωρισμένο ότι η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί έναν από τους παράγοντες που συμβάλλουν κριτικά στο αίσθημα της ικανοποίησης και ποιότητας ζωής για όλους τους ανθρώπους και πολύ περισσότερο για τα άτομα με ΥΛΑ. Ειδικότερα, σε έρευνα που διεξήχθη από τον Feldaus και τους συνεργάτες του (2015), διερευνήθηκαν οι διαφορές που παρουσιάζουν τα άτομα με ΥΛΑ συγκριτικά με τα νευροτυπικά άτομα αναφορικά με την αυτοαποτελε-

σματικότητα, τη μοναξιά και το άγχος καθώς και η συσχέτισή τους με την καλή ποιότητα ζωής. Όπως διαπιστώθηκε, στα άτομα με ΥΛΑ, η σχέση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και ποιότητας ζωής φάνηκε να είναι πολύ πιο ισχυρή, καθώς λόγω των ελλειμμάτων τους, η πίστη στη δυνατότητα επίτευξης στόχων και επιθυμιών συνδέεται άμεσα με την προσωπική ικανοποίηση και ευεξία.

Σε ανάλογη έρευνα που διεξήχθη από τους Lorenz και Heininz (2014), με στόχο να διερευνηθεί εάν υπάρχει διαφορά στην αυτοαποτελεσματικότητα μεταξύ ατόμων με ΥΛΑ και νευροτυπικών ατόμων, διαφάνηκε πως υπάρχει σαφής διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες αναφορικά με τα δυνατά σημεία που αναγνώρισαν στον εαυτό τους οι συμμετέχοντες. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν από μια λίστα 26 χαρακτηριστικών βαθμολογώντας σε μία κλίμακα τύπου Likert από 1 έως 5, εκείνα τα χαρακτηριστικά που θεωρούσαν ως τα πλέον δυνατά τους σημεία τόσο γενικά όσο και ειδικότερα, επαγγελματικά. Πιο αναλυτικά, η διερεύνηση της γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του ψυχομετρικού εργαλείου General Self Efficacy (GSE), το οποίο αποτελούνταν από 10 δηλώσεις, ενώ η διερεύνηση της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας πραγματοποιήθηκε με αντίστοιχο εργαλείο 8 δηλώσεων. Όπως αναδείχθηκε από τα σχετικά ευρήματα, τα άτομα με ΥΛΑ επέλεξαν ως δυνατά τους σημεία, την προσοχή στη λεπτομέρεια, την οπτική επεξεργασία, τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα, τη λογική σκέψη και τη συστηματοποίηση, ενώ

σε αντίθεση με την ομάδα των νευροτυπικών ατόμων, κανείς δεν επέλεξε την ομαδικότητα και σχεδόν κανείς την ενσυναίσθηση, την ευελιξία και τις κοινωνικές δεξιότητες. Μάλιστα, διαφάνηκε πως αναφορικά με τη γενικευμένη αλλά και την επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα, στα άτομα με ΥΛΑ αμφότερες εμφανίζονται να είναι χαμηλότερες έναντι των νευροτυπικών ατόμων (Lorenz & Heininz, 2014).

Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση

Ως *αυτοαντίληψη*, ορίζεται το σύνολο των στάσεων, απόψεων και πεποιθήσεων που το άτομο διαμορφώνει για τον εαυτό του (αυτοεικόνα), ενώ ως *αυτοεκτίμηση* ορίζεται η άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο, δηλαδή αναφέρεται στη συναισθηματική πλευρά του εαυτού και στο βαθμό ικανοποίησης από αυτόν (Γιαβρίμης & Παπάνης, 2007). Η αυτοαντίληψη, διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση με τους «σημαντικούς άλλους» (οικογένεια, παρέες συνομηλίκων) σχέσεις που μπορεί να χαρακτηρίζονται από κανόνες, φροντίδα, όρια αλλά και απουσία συναισθηματικής στήριξης, υπερβολικό ή καθόλου έλεγχο και που μπορεί να οδηγήσουν σε χαμηλή αυτοαντίληψη. Επιπροσθέτως, σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης, διαδραματίζει και το φύλο του ατόμου, καθώς κοινωνικά προσδιορισμένες αντιλήψεις μπορεί να καθορίσουν την εικόνα του εαυτού (Γωνίδα, 2015).

Αναφορικά με την αυτοεκτίμηση, αυτή ξεκινά να διαμορφώνεται από

τις πρώτες εβδομάδες ζωής του βρέφους και καθώς το άτομο περνά από τα αναπτυξιακά στάδια, η αυτοεκτίμηση μεταβάλλεται από τις αντιδράσεις των «σημαντικών άλλων». Όταν τα παιδιά βρίσκουν ανταπόκριση στην κάλυψη των αναγκών τους, ενθάρρυνση και θετικές αντιδράσεις τότε αναπτύσσουν μια αίσθηση αυτοπεποίθησης, ενώ το αντίθετο συμβαίνει όταν συναντούν αδιαφορία ή ακόμα και θυμό. Μπαίνοντας στην εφηβεία, οι παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοεκτίμησή τους μεταβάλλονται, και ακόμα και παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση, εάν απομονωθούν κοινωνικά από τους συνομηλίκους τους, αρχίζουν να αισθάνονται απόρριψη και σταδιακά να τη χάνουν (Παπάνης, 2011).

Ειδικότερα, η μετάβαση από την εφηβεία προς την ενηλικίωση, είναι μια από τις πλέον στρεσογόνες αναπτυξιακές διαδικασίες. Καθώς τα άτομα με ΥΛΑ, είναι πιθανό κατά τη διάρκεια της εφηβείας να έχουν υποστεί εκφοβισμό, πειράγματα ή και απόρριψη από τους συνομηλίκους τους, γεγονός που επηρεάζει την αυτοεικόνα τους, η μετάβαση στην ενηλικίωση γίνεται ακόμα πιο δύσκολη έχοντας να αντιμετωπίσουν πληθώρα αλλαγών ενώ ταυτόχρονα υπολείπονται κοινωνικών δεξιοτήτων (Dipeolu et al., 2015). Τα κοινωνικά ελλείμματα που εμφανίζουν τα άτομα με ΥΛΑ, αφορούν στην αυτοαντίληψη, την αλληλεπίδραση, τα soft skills (σωστή διαχείριση χρόνου, κατανόηση εντολών, δεξιότητες συνεργασίας, απόφασης και επίλυσης προβλημάτων), καθώς και την περιποίηση του εαυτού. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με την έρευνα των Balfe & Tantam (2010), οι ενήλικες με ΥΛΑ, αντιμετωπίζουν δυσκολία στο

να ανταποκρίνονται στα συναισθήματα των άλλων, δεν είναι οικονομικά ανεξάρτητοι, αντιμετωπίζουν την ανεργία ή και την αδυναμία επαγγελματικής απόφασης και συχνά βιώνουν άγχος ή καταθλιπτικά επεισόδια.

Συχνό είναι επίσης το φαινόμενο, τα άτομα με ΥΛΑ να παρουσιάζουν κοινωνική διαταραχή άγχους (SAD) ή κοινωνιοφοβία, δηλαδή αποφυγή δραστηριοτήτων που αφορούν σε κοινωνική αλληλεπίδραση όπως έξοδος για φαγητό, είσοδος σε δημόσιο χώρο, ραντεβού αλλά και εργασία. Οι ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι η κοινωνιοφοβία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και συχνά με τη μακροχρόνια παραμονή ενός απόμου σε παρατεταμένο συναισθηματικό άγχος (Candatiotto & Herbert, 2004).

Ο ρόλος της συμβουλευτικής και οι δεξιότητες του συμβούλου στον Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας

Από τα παραπάνω δεδομένα καθίσταται φανερό ότι τα άτομα με ΥΛΑ χρειάζονται κατάλληλη υποστήριξη προκειμένου να ενισχύσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, την αυτοεκτίμηση, την αυτοαποτελεσματικότητα και την αυτορρύθμισή τους. Μέσω της συμβουλευτικής, το άτομο μπορεί να βοηθηθεί στην αντιμετώπιση κρίσεων, στην αυτογνωσία, στην επεξεργασία εσωτερικών συγκρούσεων όπως επίσης, και στη λήψη αποφάσεων (Καρολίδου, 2018).

Μία βασική διάσταση της συμβουλευτικής υποστήριξης αποτελεί η αντι-

μετώπιση της κοινωνικής αδεξιότητας, η οποία μπορεί να αποβεί ένας φαύλος κύκλος για τα άτομα με ΥΛΑ, διότι τα εμποδίζει από το να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις. Η κοινωνική απομόνωση και οι περαιτέρω δυσκολίες επιδρούν στην ποιότητα ζωής του ατόμου και αυξάνουν τις πιθανότητες εμφάνισης μελαγχολίας, κατάθλιψης και συνεχόμενου άγχους ή ανησυχίας. Πρωταρχικός στόχος του συμβούλου σε αυτές τις περιπτώσεις είναι η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και η κατανόηση από το άτομο των κανόνων της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ο σύμβουλος δεν πρέπει να ξεχνά ότι τα άτομα με ΥΛΑ τείνουν να εμφανίζουν εμμονή με συγκεκριμένα θέματα συζήτησης και ότι ακολουθούν κάποια συγκεκριμένα μοτίβα όταν κουβεντιάζουν, ενώ όταν ο λόγος τους τείνει να υποδηλώνει υπεροψία ή αγένεια είναι πιθανόν να αισθάνονται άγχος ή αμηχανία, καθώς κάθε αλληλεπίδραση για εκείνους αποτελεί μια στρεσογόνο πρόκληση (Woods & Mahdavi, 2013). Επιπροσθέτως, για τα άτομα με ΥΛΑ που δυσκολεύονται συχνά να εκφράσουν αλλά και να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους, αλλά και να διακρίνουν τη σχέση ανάμεσα στη συμπεριφορά τους και στις αντιδράσεις των άλλων, σημαντική είναι η ενθάρρυνση από μέρους του συμβούλου αλλά και η ικανότητα του να αναγνωρίζει τα συναισθήματα που βιώνει ο συμβουλευόμενος. Τέλος, πρέπει να διαθέτει ενσυναίσθηση να μπορεί δηλαδή να καταλάβει πως νιώθει ο άλλος χωρίς ωστόσο να βιώνει το ίδιο συναίσθημα και ο ίδιος και να δείχνει σεβασμό και αποδοχή (Καρολίδου, 2018).

Προκειμένου η συμβουλευτική να είναι επωφελής για τα άτομα με ΥΛΑ, είναι σημαντικό ο σύμβουλος να αντιληφθεί ότι δεν έχει απέναντί του ένα νευροτυπικό άτομο και πως τα άτομα στο αυτιστικό φάσμα αντιλαμβάνονται τον κόσμο και τα πράγματα διαφορετικά. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις αυτοαναφορές των ίδιων των ατόμων με ΥΛΑ, ο σύμβουλος πρέπει:

- Να αποφεύγει τις μεγάλες προτάσεις ή ερωτήσεις, διότι το άτομο δεν μπορεί να τις επεξεργαστεί.
- Να χρησιμοποιεί «κυριολεκτική γλώσσα». Ο συμβουλευόμενος με ΥΛΑ, δεν μπορεί να αποκωδικοποιήσει φράσεις οι οποίες δεν είναι ξεκάθαρες (μεταφορές, παρομοιώσεις, υπονοούμενα) και το γεγονός αυτό διαταράσσει τη διαδικασία της συμβουλευτικής και προκαλεί σύγχυση.
- Να αποφεύγει τις μεγάλες παύσεις ή να εξηγεί το λόγο για τον οποίο τις χρησιμοποιεί, διαφορετικά είναι πιθανό να προκαλέσουν ανησυχία και άγχος στο συμβουλευόμενο.
- Να εξηγήσει στο συμβουλευόμενο με ΥΛΑ τι αναμένεται να επιτευχθεί από τις συνεδρίες. Εάν στο άτομο δεν είναι ξεκάθαρος ο λόγος για τον οποίο επισκέπτεται το σύμβουλο είναι πιθανό να διακόψει τις συνεδρίες.
- Να γνωρίζει πως οι εκφράσεις του προσώπου του και η γλώσσα του σώματος είναι δύσκολο να ερμηνευτούν από το συμβουλευόμενο και αντίστοιχα να γνωρίζει πως οι εκφράσεις του προσώπου του ατόμου με ΥΛΑ συχνά δεν αντικατοπτρίζουν τα συναισθήματά του και παρερμηνεύονται.

Επιπροσθέτως, ο σύμβουλος πρέπει να μην ξεχνά πως η βλεμματική επαφή δεν είναι εύκολη για τα άτομα με ΥΛΑ, ότι συχνά αντιδρούν στις αλλαγές και ότι η γραπτή επικοινωνία είναι για εκείνους ευκολότερη από την προφορική και άρα, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί εναλλακτικά για καλύτερα αποτελέσματα στην επικοινωνία. Ένα άλλο θέμα που ο σύμβουλος χρειάζεται να λάβει υπόψη, είναι ότι θα χρειαστεί αρκετός χρόνος μέχρι οι συμβουλευόμενοι με ΥΛΑ να μπορέσουν να διαχειριστούν και να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και ότι χρειάζονται ένα περιβάλλον το οποίο δεν θα δημιουργεί αισθητηριακή υπερδιέγερση (Wilson, 2016).

Η συμβουλευτική παρέμβαση μπορεί να είναι είτε ατομική, κυρίως σε περιπτώσεις που το άτομο παρουσιάζει υψηλά επίπεδα άγχους ή απόσυρσης, είτε ομαδική, η οποία μπορεί να αποβεί επίσης αποτελεσματική καθώς παρέχει τη δυνατότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τα άτομα με ΥΛΑ παρουσιάζουν περιορισμένη κοινωνική ένταξη, μειωμένες προοπτικές απασχόλησης και υψηλά ποσοστά καταθλιπτικών επεισοδίων, ακολουθούν ρουτίνες και συχνά οι ασχολίες τους είναι μοναχικές ή ιδιότυπες, ενώ γενικότερα, εμφανίζουν απροθυμία να αναλάβουν τις ευθύνες της ενήλικης ζωής. Οι ερωτικές σχέσεις επίσης, αποδεικνύονται πολύ δύσκολες και αυτό αποτελεί ένα ακόμα πλήγμα για την αυτοεκτίμησή τους (Tantam, 2000).

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω δυσκολίες, οι παρεμβάσεις εστιάζουν στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, στη μείωση της κοινωνικής διαταραχής άγχους, στην ενίσχυση της

αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης και στη διαχείριση των συναισθημάτων. Μία εξ αυτών είναι και η Γνωσιακή Συμπεριφορική Θεραπεία (CBT), η οποία χρησιμοποιείται συχνά στα άτομα με ΥΛΑ. Οι Candiatiotto & Herbert (2004), διεξήγαγαν μια μελέτη περίπτωσης νεαρού με ΥΛΑ και διαγνωσμένη κοινωνιοφοβία, ο οποίος ανέφερε πως ενώ απέφευγε τα ραντεβού, τις συνεντεύξεις για εργασία κτλ, εντούτοις επιθυμούσε να αποκτήσει φίλους και σχέση με το αντίθετο φύλο. Παρουσίαζε δυσκολίες στον ύπνο, αναποφασιστικότητα, αδυναμία συγκέντρωσης και χαμηλή ενέργεια. Κατά τη διάρκεια της θεραπευτικής παρέμβασης, οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν κυρίως ήταν αυτές του παιχνιδιού ρόλων, καθώς και αποστολές-ασκήσεις για το σπίτι οι οποίες εστίασαν στην ενίσχυση των λεκτικών και μη λεκτικών κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και στα συμπτώματα της κοινωνιοφοβίας. Τα αποτελέσματα της μελέτης κατέδειξαν ότι δύο μήνες μετά την παρέμβαση το άτομο δεν διεγνώσθη με κοινωνιοφοβία, ενώ ο συμβουλευόμενος ανέφερε ένα γενικό αίσθημα αυξημένης αυτοαποτελεσματικότητας κυρίως στην αντιμετώπιση καταστάσεων που αφορούσαν στην κοινωνική αλληλεπίδραση, χωρίς ωστόσο να εξακριβωθεί εάν τα αποτελέσματα ήταν μακροχρόνια.

Αντίστοιχα, οι Giuliani & El Korh (2016) επιχείρησαν μια τεχνική παρέμβασης εμπνευσμένη επίσης από το CBT, σχηματίζοντας γκρουπ απόμων με ΥΛΑ τα οποία συμμετείχαν σε ομαδικές συνεδρίες, με τη μορφή στρογγυλής τράπεζας κατά την οποία μέσω των προσωπικών εμπειριών εκάστου συμβουλευόμενου, δημιουργούνταν παιχνίδια-ρόλων που

αφορούσαν σε κοινωνικές καταστάσεις της καθημερινότητας. Όπως φάνηκε, αυτού του είδους η συνεργασία και η ανταλλαγή εμπειριών βοήθησε τα άτομα με ΥΛΑ να «ανοιχτούν», ενώ ο σύμβουλος κατάφερε να εστιάσει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της επάρκειας και της αίσθησης του «ανήκειν». Συνολικά, μέσα από την έρευνά τους, οι Giuliani & El Korh (2016) διαπίστωσαν πως η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της αξιοποίησης της ομάδας, μειώνει το άγχος, βοηθά τα άτομα με ΥΛΑ να αποκτήσουν αυτοέλεγχο και βελτιώνει την αυτοεκτίμησή τους.

Συμπληρωματικά, διαπιστώνεται ότι σε ειδικές ομάδες συμβουλευόμενων όπως τα άτομα με ΥΛΑ, θετικά αποτελέσματα ειδικά για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας έχει και η εφαρμογή της κοινωνιογνωστικής θεωρίας, μέσω της οποίας αξιοποιούνται οι εμπειρίες του συμβουλευόμενου με στόχο να αρθούν τα προσωπικά και περιβαλλοντικά εμπόδια που επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητά του, εξετάζονται οι προσδοκίες και οι επιλογές του, υποστηρίζεται στη λήψη απόφασης και ενισχύεται η αυτοπεποίθησή του. Οι ασκήσεις επιτευγμάτων, επί παραδείγματι, βασιζόμενες στις εμπειρίες επιδόσεων του ατόμου, αποδεικνύεται ότι αποτελούν μία σημαντική πηγή πληροφόρησης, ενώ εξασφαλίζουν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, τα οποία συνδυάζονται με επιτυχίες στην έκβαση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων αυξάνοντας την πιθανότητα μακροχρόνιας υιοθέτησης της εν λόγω συμπεριφοράς (Χαροκοπάκη & Ανδρέου, 2009).

Συμπεράσματα

Τα άτομα με ΥΛΑ, έχουν να διαχειριστούν από τα παιδικά τους ακόμα χρόνια, τα ελλείμματά τους, τη διαφορετικότητα, την απόσυρση, την αισθητηριακή υπερδιέγερση-αποδιοργάνωση, την αδυναμία στη διαχείριση των συναισθημάτων τους, την πιθανή σχολική αποτυχία ή την περιθωριοποίηση, την έλλειψη οικονομικών πόρων αργότερα, όπως και τον κίνδυνο της ανεργίας. Οι παράγοντες αυτοί, προκαλούν χαμηλό βαθμό ικανοποίησης και δυσλειτουργικές πεποιθήσεις που επηρεάζουν τους περισσότερους τομείς της καθημερινότητάς τους. Τα άτομα με ΥΛΑ, αποτελούν μια ιδιαίτερη ομάδα συμβουλευόμενων για τους οποίους η ενσυναίσθηση και η γνησιότητα του συμβούλου αποτελούν δύο πολύ βασικές δεξιότητες, καθώς πολλοί εξ αυτών συχνά αναφέρουν πως οι σύμβουλοι δεν τους καταλαβαίνουν, δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους ή δεν προσαρμόζουν την παρέμβασή τους στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Ο σύμβουλος πρέπει να γνωρίζει πως πιθανόν να έρθει αντιμέτωπος με συναισθηματικές μεταπτώσεις τις οποίες πρέπει να αξιολογήσει ή ότι τα άτομα με ΥΛΑ μπορεί να μην εκφράζουν τα συναισθήματά τους με τον συμβατικό τρόπο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι στερούνται συναισθημάτων. Η παρέμβαση σε άτομα με ΥΛΑ, αρχικά μπορεί να αποθαρρύνει το άτομο αλλά και το σύμβουλο, καθώς πρέπει να διαφοροποιήσει και να προσαρμόσει τις τεχνικές και μεθόδους του, ωστόσο τα οφέλη είναι πολλά και για τις δύο πλευρές.

Για τα άτομα με ΥΛΑ, η στήριξη για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσμα-

τικότητας, της αυτοεκτίμησης αλλά και των κοινωνικών δεξιοτήτων, θεωρείται ζωτικής σημασίας καθώς αφορούν στην καθημερινότητά τους αλλά και τη μελλοντική τους πορεία. Ωστόσο, είναι έκδηλη η απουσία παροχής βοήθειας από τις υποστηρικτικές υπηρεσίες, καθώς για τους νέους με ΥΛΑ, δεν υπάρχει

κρατική πρόνοια για ψυχοπαιδαγωγική παρακολούθηση ή συμβουλευτική παρέμβαση και η υποστήριξή τους επαφίεται αποκλειστικά στην οικογένεια και την ιδιωτική πρωτοβουλία, παρά το γεγονός πως η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος ακολουθεί το άτομο σε όλη την πορεία της ζωής του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Balfe, M., Tantam, D. (2010). A descriptive social and health profile of a community sample of adults and adolescents with Asperger syndrome. *BMC Research Notes*, 3 (1), 300. doi: 10.1186/1756-0500-3-300.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. doi: 10.1037//0033-295x.84.2.191.
- Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε. (2007). *Αυτοαντίληψη*. Ανακτήθηκε 10 Μαΐου 2021 από http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_6657.html
- Γωνίδα, Ε.Σ. (2015). *Αυτο-αντίληψη και Αυτο-εκτίμηση*. Ανακτήθηκε 10 Μαΐου 2021 από: <https://opencourses.auth.gr/modules/document/index.php?course=OCRS338&openDir=/55b1f0dbZeWk>
- Candatiotto, L, Herbert, JD. (2004). Cognitive Behavior Therapy for Social Anxiety Disorder in the Context of Asperger's Syndrome: A Single-Subject Report. *Cognitive and Behavioral Practice*. 11, 75-81.
- Dijkhuis, R., Ziermans T., Van Rijn, S., Staal, W., Swaab, H. (2017). Self-regulation and quality of life in highfunctioning young adults with autism. *Autism*. 21(7), 896-906. doi: 10.1177/1362361316655525.
- Dipeolu, A., Storlie, C., Johnson, C. (2015). College students with High-functioning Autism Spectrum Disorder: Best practices for successful transition to the world of work. *Journal of College Counseling*, 18 (2), 175-190. doi: 10.1002/jock.12013.
- Ελληνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (2020). *Για τα άτομα με Άσπεργκερ στο Υπουργείο Παιδείας*. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2021 από: <https://www.esamea.gr/press-office/press-releases/4801-e-s-a-mea-gia-ta-atoma-me-spergker-sto-ypourgeio-paideias>.
- Feldaus, C., Koglin, U., Devermann, J., Logemann, H., Lorenz, A. (2015). Students with Autism Spectrum Disorders and their neuro-typical peers-differences and influences of loneliness, stress and self-efficacy on life satisfaction. *Universal Journal of Educational Research* 3(6), 375-381. doi: 10.13189/ujer.2015.030604.
- Giuliani, F., El Korh, P. (2016). Social skills group for adults living with Asperger's Syndrome. *Clinical Psychiatry*. 2 (3), 1-7. doi: 10.4172/2471-9854.1000025.
- Καραδήμας, Ε. (2005). Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας και καταθλιπτικά συμπτώματα: Άμεσες και έμμεσες σχέσεις. *Ψυχολογία*, 12(3), 368-380.
- Καρολίδου, Σ.Α. (2018). *Οικογενειακή Συμβουλευτική*. Ανακτήθηκε 5 Μαΐου, 2021 από <https://sotiriakarolidou.files.wordpress.com/2018/02/cebfc9ceb9cebfc9ceb3ceb5cebdc9ceb9ceb1cebaceae-cf83cf85cebcceb2cebfcf85cebbceb5cf85cf84ceb9cebaceae.pdf>

- Lorenz, T., Heinitz, K. (2014). Aspergers-different not less: Occupational strengths and job interests of individuals with Asperger's Syndrome. *Plos One*, 9(6). doi. org/10.1371/journal.pone.0100358.
- Παπάνης, Ε. (2011). *Η αυτοεκτίμηση-Θεωρία και αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδ. Σιδέρη.
- Rudy, L.J (2021). *The Challenges of living with High- Functioning Autism*. Retrieved May 1, 2021 from: <https://www.verywellhealth.com/why-high-functioning-autism-is-so-challenging-259951>
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Κ., Μυλωνάς, Κ. (2015). Η αυτοαποτελεσματικότητα στο σχεδιασμό της σταδιοδρομίας: μια νέα προσέγγιση στη θεωρία και την πράξη της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής. Στο Δ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου., Α. Ασβεστάς., Γ. Κουμουνδούρου (επιμ). *Σύγχρονα Θέματα Επαγγελματικής Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Tantam, D. (2000). Psychological disorder in Asperger syndrome. *Autism*. 4(1), 47-62. doi: or g/10.1177/1362361300004001004.
- Χαροκοπάκη, Α., Ανδρέου, Ε. (2009). Η εφαρμογή της κοινωνικογνωστικής θεωρίας στην επαγγελματική ανάπτυξη και τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας: Σύγχρονες τάσεις έρευνας και εφαρμογής. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. 88-113.
- Wilson, S. (2016). *How is counseling experienced by people with Asperger's syndrome? A qualitative study*. (Thesis). University of the West of Englang. Retrieved April, 27, 2022 from: <https://uwe-repository.worktribe.com/output/900983>
- Woods, A.G., Mahdavi, E., Ryan, J.P. (2013). Treating clients with Asperger's syndrome and autism. *Child Adolescent Psychiatry Mental Health*, 7(1), 32. doi: 10.1186/1753-2000-7-32.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, τεύχος 126-127, 2021, σσ. 103-113

1. Τα Νέα της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

- 1.1. Σε συνεργασία με την Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής διοργανώνεται Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα: «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ισότητα, αποδοχή, ένταξη», στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Ελευσίνας (Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Ελευσίνας) και στο Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και Λύκειο Ελευσίνας (Κουβίδη 134 & Πουλαντζά, Ελευσίνα) στις 19 και 20 Οκτωβρίου 2022. Όσοι/ες επιθυμούν να παρακολουθήσουν χρειάζεται να πραγματοποιήσουν εγγραφή στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfP6daoXJwypI6mnoB2ctdνKnsFB3fd2VHutpKO2zcXUovddA/viewform>

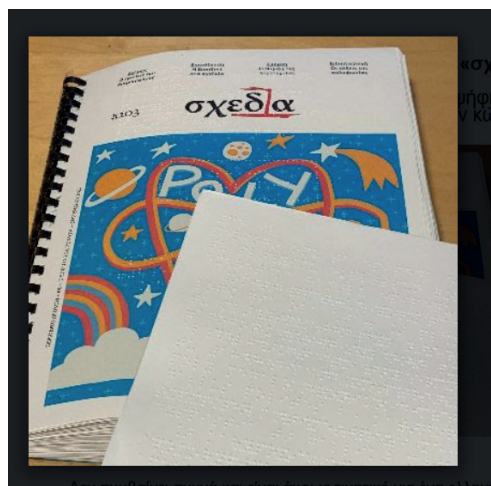


- 1.1. Υπενθυμίζουμε ότι κάθε επιστημονική εκδήλωση της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. βρίσκεται «ανεβασμένη» στο you tube, στο κανάλι της ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ & ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.) στο <https://www.youtube.com/channel/UCPzqTQZ0Rhi--2CqQxKHY4w>
- 1.3. Υπενθυμίζουμε ακόμη ότι η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. απέκτησε **twitter** <https://twitter.com/elesyp2022> στο οποίο μπορείτε να μας ακολουθείτε, καθώς και facebook!

2. Βιβλία-Περιοδικά

- 2.1 Από το περιοδικό **Νέα Παιδεία** λάβαμε ενημέρωση ότι ετοιμάζεται το τρίτο τεύχος για το 2022, το τεύχος 183. Τα περιεχόμενα και τις περιλήψεις των άρθρων μπορείτε να βρείτε στο: <https://neapaideia-glossa.gr/issues/183/>
- 2.2 Από την **ΕΛΨΕ** ενημερωθήκαμε ότι το πρόγραμμα του 18ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας είναι διαθέσιμο στον σύνδεσμο <https://elpse2022.gr/program>

- 2.3 Ενημερωθήκαμε από το περιοδικό δρόμου «**σχεδία**» ότι είναι υποψήφιο για βράβευση, αναφορικά με την κυκλοφορία του στον κώδικα Μπράιγ. Όπως αναφέρεται, το ελληνικό περιοδικό δρόμου «σχεδία» βρίσκεται στη βραχεία λίστα («short list») σε μία από τις πέντε συνολικά κατηγορίες των φετινών βραβείων του Διεθνούς Δικτύου Εφημερίδων και Περιοδικών Δρόμου (INSP) και συγκεκριμένα στην κατηγορία της «Καλύτερης Καμπάνιας»



(Best Campaign), αναφορικά με την κυκλοφορία του περιοδικού –από τον Δεκέμβριο του 2021– και σε κώδικα Μπράιγ (Braille).

Είναι το μοναδικό περιοδικό δρόμου στον πλανήτη (και ίσως, το μοναδικό, από το σύνολο των περιοδικών εντύπων), που εκδίδεται και στον κώδικα Μπράιγ, δείχνοντας το δρόμο της συμπερίληψης, της πρόσβασης στην απόλαυση της ανάγνωσης, αλλά και της ενημέρωσης, στους συνανθρώπους μας με οπτική αναπηρία.

Πρόκειται για εγχείρημα που πραγματοποιείται σε συνεργασία με το Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών (KEAT). «Η συνεργασία μας με το περιοδικό δρόμου «σχεδία» ήταν ένα όραμα που κατάφερε να γίνει πράξη. Η κοινωνία μας γίνεται πλέον πιο ανοιχτή και πιο προσβάσιμη για όλους. Τέτοιες συνεργασίες συνεισφέρουν στην προαγωγή των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία, την άρση των διακρίσεων σε βάρος τους και την ουσιαστική συμμετοχή τους στα πολιτιστικά και κοινωνικά δρώμενα», είχε μοιραστεί μαζί μας η κ. Σοφία- Λευκή Χαμονικολάου, διοικήτρια και Πρόεδρος του ΔΣ του Κέντρου Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών.

3. Βιβλιοπαρουσίαση

Από το μέλος Αθανάσιο Δεβετζίδη λάβαμε την ακόλουθη βιβλιοπαρουσίαση για τα δύο βιβλία του Prunetti.

- **Prunetti, A. (2021) *Αμιάντος – Μια εργατική ιστορία*. (μτφ. Β. Ζήκος). Θεσσαλονίκη: Ακυβέρνητες πολιτείες &**
- **Προυνέτι, Α. (2020) *108 μέτρα – The New Working Class Hero*. (μτφ. Β. Ζήκος). Αθήνα: Απρόβλεπτες εκδόσεις**

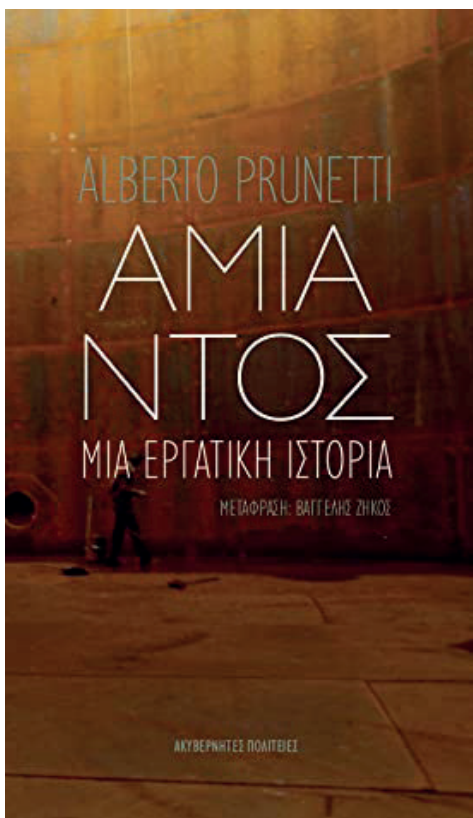
Η επιλογή μας να συνεξετάσουμε και να συν-παρουσιάσουμε τα δύο αυτά βιβλία του Προυνέτι¹, τα οποία δεν είναι διδακτικά ή επιστημονικά εγχειρίδια, προέκυψε από τις δυνατότητες που προσφέρουν, είτε ως διδακτική πρόταση για την εκπαίδευση νέων συμβούλων σταδιοδρομίας, είτε ως ένα «χρονολόγιο» της μισθωτής εργασίας. Τα κυριότερα ζητήματα που τίγονται αφορούν το δικαίωμα στην αξιοπρεπή εργασία και την επαγγελματική κινητικότητα με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης.

Κεντρικός άξονας και των δύο βιβλίων, εξ απόψεως Επαγγελματικής Συμβουλευτικής, είναι το τέλος της γραμμικής σταδιοδρομίας και η αποδόμηση της έννοιας της «ευ-ασφαλείας» (flexicurity) όπου αναπόφευκτα καλούμαστε να αναστοχαστούμε για τη χρήση όρων όπως προσαρμοστικότητα και ανθεκτικότητα. Μήπως από εργαλεία ενδυνάμωσης των ατόμων (Life design theory) καθίστανται εργαλεία συμπίεσης των εργαζομένων στο υφιστάμενο κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο; Η παρουσίαση των δύο έργων, τα οποία βασίζονται σε δύο κεντρικά πρόσωπα τον Ρενάτο και τον Αλμπέρτο σε κάθε βιβλίο αντίστοιχα, φιλοδοξεί να αναδείξει τον πλούτο των θεμάτων που προσφέρονται για συμβουλευτική υποστήριξη, αν οι δύο ήρωες ιδωθούν ως συμβουλευόμενοι.

* * *

Ο Αμιάντος –Μια εργατική ιστορία είναι μια ανασύνθεση του εργασιακού βιογραφικού του πατέρα του συγγραφέα και κεντρικού ήρωα του βιβλίου, Ρενάτο, ενώ τα 108 μέτρα– The New Working Class Hero είναι η εξιστόρηση της μετανάστευσης του Αλμπέρτο στην Αγγλία. Αν θελήσουμε να αξιοποιήσουμε τις ιστορίες αυτές για

1. Ο Αλμπέρτο Προυνέτι (γεν. 1973) είναι Ιταλός συγγραφέας, επιμελητής και μεταφραστής, διευθύνει δε τη σειρά “working class” των εκδόσεων Alegre η οποία είναι μια τριλογία αφιερωμένη στις αφηγήσεις και τα βιώματα των εργαζομένων τάξεων. Στα ελληνικά κυκλοφορούν τα δύο πρώτα μέρη της τριλογίας τα οποία και θα παρουσιάσουμε εδώ. Το πρώτο ο Αμιάντος –Μια εργατική ιστορία από τις εκδόσεις Ακυβέρνητες Πολιτείες και το δεύτερο 108 μέτρα– The new working class hero από τις εκδόσεις Απρόβλεπτες. Η μετάφραση είναι του Βαγγέλη Ζήκου και στα δύο βιβλία.



την εκπαίδευση νέων Συμβούλων θα μπορούσαμε να τις τοποθετήσουμε σε πολλά αντικείμενα όπως μεθοδολογικές προσεγγίσεις της Συμβουλευτικής, Δια βίου Συμβουλευτική και Αγορά Εργασίας, Συμβουλευτική και Οικογένεια.

Η αφήγηση στον Αμίαντο ξεκινά με στοιχεία ενός πρώτου intake, ο Ρενάτο σταμάτησε το σχολείο στα 14. Από την ηλικία αυτή αρχίζει να απασχολείται ευκαιριακά στον τουρισμό και στην εστίαση με σταδιακή μετάβαση ως ανειδίκευτος βιομηχανικός εργάτης, ο οποίος στη συνέχεια ειδικεύεται ως συγκολλητής και θα εργαστεί σε διυλιστήρια της Ιταλίας από το ένα εργοτάξιο στο άλλο, ζώντας σε βιομηχανικά χωριά.

Οι αφηγήσεις διακρίνονται από μεγάλη ένταση όπως εξάλλου και η ένταση εργασίας του Ρενάτο, χωρίς διάθεση καταγγελίας ή μελοδραματισμού. Ακόμη και σκληρότερες περιγραφές εξισορροπούνται από

άλλες σκηνές της καθημερινότητας, της συντροφικότητας, της φιλίας και της αλληλεγγύης. Τηρουμένων των αναλογιών θα τολμούσαμε να ισχυριστούμε ότι έχουμε την ιταλική εργατική εκδοχή ενός «Χαμογέλα ρε, τι σου ζητάνε;» του δικού μας Χρόνη Μίσσιου.

Αξίζει να προσεχτεί ότι ο Ρενάτο δεν είναι ο μέσος βιομηχανικός εργάτης αλλά αυτό που λέμε «εργατική ελίτ» με υψηλότερο μισθό, αλλά σε εργασίες με μεγαλύτερη έκθεση σε κινδύνους και σαφώς πιο απαιτητικές και ανθυγιεινές. Ο Αλμπερτο ομολογεί την παιδική σκληρότητα απέναντι στον πατέρα του Ρενάτο για την χρήση μιας σειράς από βοηθήματα που χρειαζόταν ο πατέρας του σε ηλικία μόλις 40 χρόνων.

Στο σύνολο του έργου, η επαναφορά στην ανασύνθεση της επαγγελματικής πορείας του Ρενάτο ακολουθεί την ενηλικίωση, συνειδητοποίηση και ωρίμανση του Αλμπερτο –με σαφή επίδραση στον εκπαιδευτικό του προσανατολισμό–, ο οποίος σε μεγαλύτερη ηλικία ανακαλύπτει και επεξεργάζεται ιδιόχειρες σημειώσεις του πατέρα του από πρωτοβάθμια εργατικά σωματεία για τις συνθήκες και τα μέτρα ασφαλείας των εργοταξίων, τις σχέσεις προϊσταμένων-υφισταμένων, την εντατι-

κοποίηση της εργασίας κ.α. Οι αφηγήσεις αυτές μας παραπέμπουν ευθέως στην έννοια και τα χαρακτηριστικά του πρωτεύικου εργαζόμενου² (Hall, 2004).

Ο Αλμπέρτο παρουσιάζει επίσης τις ενίοτε επικίνδυνες μετακινήσεις του πατέρα του Ρενάτο στον ιταλικό νότο, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την οικογενειακή ζωή, τις μετεγκαταστάσεις ή μη της οικογένειας με μια αίσθηση του ανήκειν αλλά και με μια αίσθηση υπεροχής στο βιομηχανικό χωριό έναντι των αστών, τουλάχιστον όπως τη βίωσε ως παιδί³, δίχως να λείπει η υπόμνηση των εργατικών ατυχημάτων και για παιδικές φιλίες που χάθηκαν εξαιτίας των. Η ίδια αυτή αίσθηση γίνεται πιο πικρή για τον Αλμπέρτο σε μεγαλύτερη ηλικία, ο οποίος λαμβάνει την μικρότερη από τις υποτροφίες της εταιρίας αν και αριστούχος. Αξιοσημείωτη, επίσης, είναι η σύγκριση των δεκαετιών του '70 και του '90 για τη χαλάρωση της σύνδεσης ανάμεσα σε πανεπιστημιακές σπουδές και επαγγελματική αποκατάσταση. *«Γιατί δεν έγινα υδραυλικός; Είναι το μάντρα που επανέλαβα πολλές φορές ανακρίνοντας τον εαυτό μου».*

Οι αφηγήσεις διακρίνονται από ρεαλισμό και μας είναι εξαιρετικά οικείες *«Κόσμος που δεν πετούσε ποτέ τίποτα, επειδή είχε γνωρίσει την πραγματική πείνα, τον πόλεμο και μετά το ορυχείο, ιστορίες για να σε τρομάξουν, που όμως ήταν αληθινες».*

Αδιαμφισβήτητα, όσες και όσοι ανακαλούν εύκολα οικονομική ιστορία θα βρουν ενδιαφέρουσες τις αφηγήσεις από τη χρονιά - ορόσημο 1973 (το τέλος του ρυθμισμένου καπιταλισμού), το έτος της ενεργειακής κρίσης που άλλαξε τον τότε κόσμο με την εισαγωγή εννοιών όπως οι εταιρικές *αναδιαρθρώσεις*, με τις γνωστές συνέπειες για τον κόσμο της εργασίας, την συμπίεση δηλαδή της μισθωτής εργασίας και την «αναδιανομή προς τα πάνω». (Stiglitz, 2012).

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρουμε ότι πέραν της εργασιακής ανασύνθεσης του βίου του Ρενάτο, ο συγγραφέας με απλότητα και σαφήνεια μας δίνει χαρακτηριστικές όψεις τόσο της προσωπικής στάσης του πατέρα του απέναντι σε πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα (φεμινισμός, ομοφυλοφιλία), όσο και στην περιρρέουσα κοινωνική ατμόσφαιρα της Ιταλίας του '80, το Κομμουνιστικό Κόμμα της Ιταλίας, τη διαφθορά και τον συνδικαλισμό... *«ο Ρενάτο άφησε για ένα χρόνο τις βεβαιώσεις*

2. ο μοντέλο της πρωτεύικης καριέρας εμφανίζεται ως αποτέλεσμα της εντεινόμενης μεταβλητότητας στην Αγορά Εργασίας, όπου και ο χρόνος των γεγονότων, όσο και στην ίδια την στάση του Ρενάτο όπως συνεχής μάθηση, αυτό-καθοδηγούμενη, σχεσιακή και εντοπίζεται στις εργασιακές προκλήσεις. Αντίστοιχη μνεία για τη συμμετοχή του Ρενάτο στην εκπαίδευση ενηλίκων συναντούμε και στα 108 μέτρα.

3. Η συζήτηση εδώ για θέματα ταυτότητας, εαυτού κλπ είναι ορθάνοιχτη... *«Γιος εργάτη».* *«Για να αποφεύγεις το ξύλο, έπρεπε να ξέρεις να παίζεις μπαλα».* Αντίστοιχα, στις αφηγήσεις στα 108 μέτρα αποσαφηνίζεται ότι *«ο Ρενάτο δεν έβαλε φρένο στο πάθος μου για τον έντυπο λόγο... η μαμά μου ήταν ενθουσιασμένη κιόλας».* Εξίσου γλαφυρές είναι και οι περιγραφές για την αυτο-εικόνα του Αλμπέρτο ενήλικος πλέον *«Μόνο δύο στοιχεία θα παραμείνουν σταθερά: Οι πλάτες εργάτη και τα χέρια πιανίστα ή συγγραφέα».*

μισθοδοσίας σε ένα συνδικαλιστικό στέλεχος από την Μπούσαλα ... για τα λεγόμενα ωφελήματα των εργαζομένων που εκτέθηκαν στον αμίαντο... με τον τύπο να μην τα έχει βγάλει καν από το συρτάρι...»

Μια άλλη ενδιαφέρουσα πτυχή του έργου με προφανείς ψυχολογικές προεκτάσεις είναι οι αρκετά ζωντανές εικόνες με τον πατέρα που λείπει σε ταξίδια ή λόγω εξουθενωτικών ωραρίων, ο οποίος όμως δεν παύει να είναι «προστάτης» και «κουβαλήτης».

Η σπουδαιότητα του Αμιάντου έγκειται σε μια συνετή εξιστόρηση των περιπετειών του βίου των μισθωτών από τη δεκαετία του '70 και μετά εξαιτίας των χωρικών αναδιαρθρώσεων και των αλλαγών που επιφέρει σταθερά η παγκοσμιοποίηση, ο ανταγωνισμός, η εντατικοποίηση και η ελαστικοποίηση της εργασίας. Έτσι, ο Ρενάτο θα υποχρεωθεί στο να υποκρύψει την εξαρτημένη εργασία του με το άνοιγμα βιβλίων ως ελεύθερος επαγγελματίας, αυτό που στην Ελλάδα αποκαλούμε «μπλοκάκια».

Αλλά η σπουδαιότητα που αναφέραμε πρωτίτερα έγκειται και σε κάτι ακόμη, την μακροσκοπική θέαση των ζητημάτων, πέρα από την ανάγκη και το δικαίωμα στην εργασία «παγιδευμένοι στη μέγγενη του εργοστασίου τόσο σωματικά, όσο και ψυχολογικά, γιατί το εργοστάσιο τους εκβιάζει δίνοντας ψωμί και απαιτεί το δικαίωμα να μολύνει».

Όπως κάθε επαγγελματική διαδρομή, έτσι κι αυτή του Ρενάτο βαίνει προς την ολοκλήρωση της, όχι όμως αβρόχους ποσί, καθώς η απαιτούμενη «εξαγορά ενσήμων» είναι μια ακριβή υπόθεση, παρό την αναγνώριση αναπηρίας λόγω εργασίας. Τραγική ειρωνεία, το τέλος του εργασιακού βίου του Ρενάτο συμπίπτει χρονικά και με τη συρρίκνωση της βιομηχανίας. Η μετάβαση εδώ δεν αφορά μόνο στον εργασιακό βίο αλλά είναι ένα κομβικό ορόσημο για το σύνολο της ζωής κάθε ανθρώπου, τη συνταξιοδότηση (Feldman, 2009). Παρέλκει να τονιστεί πόσο αναγκαία είναι η συμβουλευτική υποστήριξη σε αυτό το στάδιο της ζωής, πόσες δυσκολίες θα είχαν προληφθεί στους ανθρώπους και πόσα οφέλη θα προέκυπταν για την οικονομία και την κοινωνία από την ενεργοποίηση των νέων συνταξιούχων στον ευρύτερο περίγυρο τους.

Η εργατική ιστορία του Αμιάντου συνεχίζεται και μετά τη συνταξιοδότηση του Ρενάτο, η οποία δεν είναι ένα happy end αλλά διακρίνεται από τη συνήθη αγωνία στα πρώτα στάδια της αφυπνέτησης για ενεργητικότητα, δημιουργία και ζωντάνια. Στις αφηγήσεις για τη νέα μη-βιομηχανική ζωή του Ρενάτο γίνεται και μια παρέκβαση για την αγροτική ζωή από τα μέσα της δεκαετίας του '50 και εξής με συνθήκες και διαδρομές όμοιες με αυτές της Ελλάδας. Ανάμεσα στα άλλα σχόλια θα σπουδαιολογήσουμε αυτά που αφορούν τις δεξιότητες των ανθρώπων της υπαίθρου σε σειρά από τεχνικές εργασίες για τη σύσταση και την εύρυθμη λειτουργία του νοικοκυριού, όπου πράγματι ανοίγει διάπλατα τη συζήτηση για αυτό που ονομάζουμε «μεταβιβάσιμες δεξιότητες».

Στο ίδιο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο κλονισμός της υγείας του Ρενάτο και η

τεράστια επίδραση που έχει η ασθένεια στην οικογενειακή ζωή, εκτίθενται οι αναμνήσεις του Αλμπέρτο από τον ελεύθερο χρόνο που έχουν μαζί, περίπατοι, πάλη, κατασκευές αλλά και η αναγνώριση «*Να που έκανα καλά που σε σπούδασα*». Η αφήγηση συνεχίζεται με τον θάνατο του Ρενάτο, τον «υπαρξιακό» διάλογο μάνας - γιου, όπως άλλωστε συμβαίνει σε τέτοιες οριακές καταστάσεις του ανθρώπινου βίου. Οι σελίδες που ακολουθούν έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και από άποψη αυτοβοήθειας και αυτοφροντίδας μέσα από τις αναφορές για την «κληρονομιά» του Ρενάτο και την ιδιόρρυθμη διατήρηση της μνήμης από τον Αλμπέρτο, υλικό πλούσιο για μια θεραπευτική συζήτηση.

Στη συνέχεια ο Αλμπέρτο μας εξιστορεί τον δύσβατο δικαστικό αγώνα που έδωσε με την μητέρα του μαζί με άλλους εργάτες που εκτέθηκαν στον αμίαντο, με αίσια τελικά έκβαση, ως χρέος για την πρόωγη απώλεια του Ρενάτο και άλλων. Το αξιοσημείωτο, όμως, με την εκ των υστέρων αναγνώριση της επικινδυνότητας του επαγγέλματος, είναι η συζήτηση στην οποία μας προσκαλεί ο Αλμπέρτο για τα ενδεχόμενα από μια πρόωγη συνταξιοδότηση. Αλλά το κεφάλαιο περί δικαιοσύνης επεκτείνει την κουβέντα στις διαφορές χειρωνακτικών - διανοητικών εργασιών και εμφατικά τονίζει το ζήτημα της γονεϊκής επιρροής στην επαγγελματική επιλογή των νέων με τον Ρενάτο να αποφαινεται «*Η φάμπρικα είναι η τελευταία επιλογή για ψωμί. Σπούδασε... τουλάχιστον δεν θα αρρωστήσεις*». Και τον Αλμπέρτο να «απαντά» συγκρίνοντας αναστοχαστικά ως εξής «*Είμαι επιμελητής και μεταφραστής, free lancer. Επισφαλώς. ...κάνω μια διανοητική εργασία και είμαι 39 χρονών. Στην ηλικία μου, ο πατέρας μου είχε ήδη αγοράσει σπίτι. Εγώ, ζορίζομαι να βγάλω το νοίκι. Από ελαστικότητα, άλλο τίποτα...*» Οι παρατηρήσεις αυτές μπορούν να θεωρηθούν και ως γέφυρα με το επόμενο έργο της τριλογίας τα «108 μέτρα».

Η εργατική ιστορία του Αμιάντου ολοκληρώνεται –όπως κάθε εβδομάδα ενός βιομηχανικού εργάτη– με την Κυριακάτικη αργία, με ιστορίες από μεσημέρια Κυριακής, τον τοπικό κινηματογράφο, την πρώτη δουλειά του Αλμπέρτο σε αυτόν, μια μικρή περιπλάνηση από «τα καλύτερα μας χρόνια», όπου κατά τον συγγραφέα «*ο κόσμος δεν σπαταλούσε ενέργεια για να γίνει πλούσιος ή για να είναι στη μόδα, αλλά απαιτούσε έναν αξιοπρεπή μισθό*». Και ο αυστηρός αναγνώστης θα συγχωρούσε αυτήν την γενίκευση και την εξιδανίκευση. Στο τέλος του βιβλίου υπάρχει επίμετρο με τα δεδομένα για τις συνέπειες από τον Αμίαντο αλλά και φωτογραφικό παράρτημα.

* * *

Αν στον Αμίαντο μας φαίνονται μακρινές οι δυσκολίες της βιομηχανικής ζωής του Ρενάτο, στα 108 μέτρα συναντάμε αυτό για το οποίο μας προϊδεάζει και ο υπότιτλος, την αφήγηση προκλήσεων της νέας εργαζόμενης τάξης με εκπρόσωπο τον ίδιο τον συγγραφέα τον Αλμπέρτο, που πιθανά ανακαλούμε ευκολότερα όσοι έχουμε απασχοληθεί σε ευκαιριακές εργασίες, αδήλωτες ή υποδηλωμένες.



Η εισαγωγή στα 108 μέτρα φαίνεται κάπως απότομη, αν και ο Αλμπέρτο μας συστήνει από την αρχή τους ήρωες του βιβλίου, ανάμεσα στους οποίους και ο ίδιος, όλοι εργαζόμενοι στην εστίαση, με ελαστικές σχέσεις εργασίας, μετανάστες στα μέσα της δεκαετίας του '90 στο Ηνωμένο Βασίλειο.

«Όλοι μεταξύ είκοσι και τριάντα, λεβεντόπαιδα χωρίς προοπτική της βρετανικής *working class*, που γινόταν μπαλάκι μεταξύ κοινωνικών υπηρεσιών, επιδομάτων και άλλων προγραμμάτων στήριξης των ανέργων».

Αναμφίβολα τίθενται ακαριαία πάνω στο τραπέζι ζητήματα πολιτικής και πολιτικών για την ένταξη, τη κοινωνική προστασία, την τήρηση της εργατικής νομοθεσίας, την αδήλωτη εργασία, την ασφάλεια και υγιεινή στην εργασία. Αλλά και σε ατομικό επίπεδο είναι πρόδηλη

η αναγκαιότητα για συμβουλευτική υποστήριξη και καθοδήγηση, εκπαιδευτικό προσανατολισμό και επαγγελματικό επαναπροσανατολισμό πάντα μέσα από μια ολιστική προσέγγιση, καθώς οι ήρωες εδώ ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (μετανάστες, NEETs, άτομα σε κίνδυνο φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού).

Κεντρικά θέματα του βιβλίου είναι η οικονομική μετανάστευση, η αδήλωτη ή επισφαλής εργασία των ανειδίκευτων εργαζομένων σε αφερέγγυους εργοδότες, αλλά και η δυναμική των ομάδων και οι σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων που δημιουργούνται σε ένα τέτοιο συγκείμενο εργασίας. Επίσης, δεν παραλείπεται η μεγάλη εικόνα της αποβιομηχάνισης και της κοινωνικής πραγματικότητας εντός της οποίας εκτυλίσσονται όλα τα παραπάνω. Ομοίως, δεν απουσιάζει η γενικότερη κριτική στην πολιτική, οικονομική και κοινωνική κατάσταση του Ηνωμένου Βασιλείου στα μέσα της δεκαετίας του '90 αλλά και του τόπου καταγωγής του Αλμπέρτο, το Πιομπίνο της Ιταλίας.

Οι αφηγήσεις στα 108 μέτρα, όπως και στον Αμιάντο, είναι ρεαλιστικές, εμπλουτισμένες με στίχους από τραγούδια που μας μεταφέρουν με ακρίβεια στη σκηνή ή/και στην συναισθηματική ένταση των γεγονότων. Επίσης, είναι εξαιρετικά οικείες με αυτές όσων εξαναγκάστηκαν ατάκτως σε επαγγελματική κινητικότητα για βιοπορισμό τα χρόνια των μνημονίων στην Ελλάδα. Με άλλα λόγια, τα 108

μέτρα, είναι η ανάδειξη της σμίκρυνσης της ζωής των ανειδίκευτων και επισφαλώς εργαζομένων, χωρίς δικαιώματα, από τα βιομηχανικά χωριά των γονέων τους στα εστιατόρια με ξενώνες για τους ίδιους.

Μια άλλη βασική και ενδιαφέρουσα πτυχή του έργου είναι η πολυπολιτισμική διάσταση, καθώς από τα διυλιστήρια της Ιταλίας του '70 έχουμε μεταφερθεί στο κέντρο του Μπρίστολ του '90, τη δυσκολία του Αλμπέρτο με την Αγγλική γλώσσα και τη συναναστροφή του με ανθρώπους από διαφορετικές χώρες και με διαφορετικές καταβολές, στο απαιτητικό περιβάλλον εργασίας της κουζίνας μιας πιτσαρίας ή στην καθαριότητα ενός εμπορικού κέντρου.

Αξιοπρόσεκτες από ψυχολογική σκοπιά είναι οι αφηγήσεις για μηδενική προσωπική ζωή, ανύπαρκτη επαγγελματική ικανοποίηση αλλά και το διαρκές mobbing από την εργοδοσία, πράγματι ένα κοκτέιλ απαξίωσης και εξουθένωσης. Αναντίρρητα μας έρχεται στο νου η ανάγκη για συμβουλευτική όχι μόνο προς αναζητούντες εργασία αλλά και για συμβουλευτική εργαζομένων⁴.

Ο Αλμπέρτο όμως δεν είναι μόνος, και πριν ανατρέξουμε σε όσα επικουρούν στην ψυχική του ανθεκτικότητα σε επίπεδο καθημερινότητας, είναι θεμιτό να επισημάνουμε το υπόβαθρό⁵ του *«είναι που στα μέρη μου μια συλλογικότητα Ιησουιτών, κοντά στις ιδέες της θεολογίας της απελευθέρωσης, είχε δημιουργήσει κατηχητικό για τα παιδιά των εργατών... παρέμειναν στην πόλη παιδαγωγοί που είχαν εκπαιδευτεί με τη μέθοδο παιδαγωγικής των καταπιεσμένων»* Και συνεχίζει *«μας είχαν μάθει από μικρά κοινωνιολογία της εργατικής τάξης... στην ερώτηση τι θες να γίνεις όταν μεγαλώσεις; η σωστή απάντηση δεν θα ήταν μηχανικός, αλλά θέλω να αλλάξω τον κόσμο»*. Η επιταγή για μια εκπαίδευση που θα συμβάλλει στην κριτική συνειδητοποίηση παραμένει ζητούμενο παρὰ την πρόοδο της επιστήμης και της τεχνολογίας.

Παρὰ την προετοιμασία του Αλμπέρτο για τον κόσμο της εργασίας, τόσο με τη γονική μέριμνα όσο και με τις προσωπικές του αναζητήσεις, ο δρόμος δεν θα είναι εύκολος. Έτσι, δεν θα αποφύγει τη γνωστή πίεση και τις απογοητεύσεις κατά την αναζήτηση εργασίας αμέσως μετά την αποφοίτηση από το Πανεπιστήμιο. Η μετανάστευση αποτελεί μονόδρομο πια, έναν δρόμο που ακολούθησαν ήδη αρκετοί συνάδελφοί του. Η περίπτωση, όμως, του Αλμπέρτο για τους όρους της κινητικότητας για εργασία, θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο ξεχωριστής μελέτης, που ξεπερνά τα όρια της παρούσας βιβλιοπαρουσίασης.

Η εξιστόρηση του εργασιακού βίου των ηρώων στα 108 μέτρα δεν εξαντλείται σε έναν καταγγελτικό ή συγκινησιακό λόγο, καθώς ψυχικά τραύματα, φτώχεια,

4. Οι αφηγήσεις με τις προσωπικές ιστορίες – διαδρομές των συμπρωταγωνιστών του Αλμπέρτο, αποτελούν κι αυτές υλικό προς επεξεργασία στο πλαίσιο μιας συμβουλευτικής παρέμβασης.

5. Πρβ. Τη συζήτηση για την ελεύθερη κουλουρά ως βασική έκφανση του πολιτισμικού κεφαλαίου, όπως και τις πολιτισμικές πρακτικές των γονέων ως «κεκαλυμμένες» εκπαιδευτικές πρακτικές. P. Bourdieu 2001 & 2002, στο Θάνος & Τόλιος, 2013: 32.

εξαθλίωση, ανισότητες εναλλάσσονται με σκηνές του ελεύθερου χρόνου –που συντελούν στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας–, όπως οι δεσμοί και η φιλία με τους συναδέλφους, το ποδόσφαιρο, η μουσική και η λογοτεχνία, οι έξοδοι.

Τα 108 μέτρα και ο Αμίαντος είναι δύο διακριτά έργα, τελούν όμως σε οργανική σύνδεση μεταξύ τους. Κοινός τόπος, η ψηλάφηση της συμπίεσης της μισθωτής εργασίας στο πέραςμα του χρόνου και η επαναφορά της γονεϊκής αγωνίας του Ρενάτο για το αύριο του Αλμπέρτο, τόσο για την εκπαιδευτική του πορεία όσο και για την εργασιακή ηθική του και μάλιστα κατά την εφηβεία του. Συνεπώς, δεν μας ξενίζει η στάση του Αλμπέρτο ως ενήλικος *«Κι έπειτα, χωρίς τον Μπράιαν, ήμουν μόνος. Και όταν χτυπάν τον Μπράιαν, είναι σαν να χτυπάν εμένα»*. Ακολουθως, ο αναστοχασμός του Αλμπέρτο για την επαγγελματική του διαδρομή, ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική του επίδοση μας τοποθετεί ξανά στην προβληματική για την κοινωνική αναπαραγωγή, την ταξική (αν)ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Η διαφορά ανάμεσα στις δύο εργατικές ιστορίες είναι η ενίσχυση της ατομικότητας μαζί με την αύξηση της επισφάλειας, της προσωρινότητας και της εντεινόμενης ελαστικοποίησης των εργασιακών σχέσεων για τις νεότερες γενιές⁶. Ενδεικτικές είναι οι αφηγήσεις *«...μας πέταξαν στον δρόμο χωρίς πολλά-πολλά... δεν καταφέραμε ούτε κεφάλι να σηκώσουμε... η ένωση διαλύθηκε»*, και αλλού *«προσδωκούσα να βρω μια οποιαδήποτε δουλειά»*, σε μια εποχή πριν καν την έλευση του διαδικτύου και την διείσδυση των κοινωνικών δικτύων.

Ο κύκλος της αφήγησης κλείνει ακριβώς εκεί από όπου άνοιξε με την επιστροφή του Αλμπέρτο στα πάτρια, η περιδιάβαση σε γνώριμα μονοπάτια –που αρχικά μοιάζουν ίδια– και μια τυχαία συνάντηση με έναν πρώην συνάδελφο του πατέρα του αναδεικνύουν τις αλλαγές στο Πιομπίνο. Οι συνέπειες της αποβιομηχάνισης, δίχως αντισταθμίσεις, είναι ορατές στον ουρανό αλλά και στους ανθρώπους της πόλης. *«Η κορούλα μου έφυγε χθες για Βερολίνο... πίνω και κοιτάω τις ράγες που έφτιαξα με τα ίδια μου τα χέρια... 108 μέτρα ατσάλι για να μου φύγει μακρινά»*. Η πικρία αντισταθμίζεται με την παρουσίαση της εξέλιξης των συμπρωταγωνιστών του από την Αγγλία διατηρώντας την ελπίδα *«...με το κεφάλι ψηλά, περιμένοντας τον ούριο άνεμο που θα οδηγήσει το καράβι της ζωής πέρα από την καταιγίδα»*, βέβαιος ότι πλέον δεν περπατά μόνος.

6. Αν στον Ρενάτο εντοπίζουμε τα χαρακτηριστικά της «πρωτεύουσας καριέρας», στον Αλμπέρτο είμαστε εγγύτερα στη συζήτηση για τις ανισότητες και την «εργασιακή φτώχεια». Πρβ. Ευρωπαϊκό Ίδρυμα για την βελτίωση των συνθηκών εργασίας και διαβίωσης - EUROFOUND <https://www.eurofound.europa.eu/topic/working-poor>

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Θάνος, Θ. & Τόλιος, Ε. (2013). Εκπαιδευτικές – πολιτιστικές πρακτικές των γονέων και κοινωνική προέλευση. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών*, 6, 54-89.
- Feldman, R. S. (2009). *Εξελικτική ψυχολογία: δια βίου ανάπτυξη*, τομ. Β' (μτφ. Αντωνοπούλου, Ζ.). Αθήνα: Gutenberg
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter – century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65 (1), σ. 1 – 13.
- Stiglitz, E. J. (2012). *Το τίμημα της ανισότητας – Πως η διχασμένη κοινωνία του σήμερα θέτει σε κίνδυνο το μέλλον όλων μας*, τ. Β' (μτφ. Ρούσσος, Ν.). Για την ελληνική γλώσσα, Αθήνα: Εκδόσεις Ημερησία Α.Ε.

Αθανάσιος Κ. Δεβετζίδης

Σύμβουλος Σταδιοδρομίας και Εκπαιδευτής Ενηλίκων,
κάτοχος Μ.Δ.Ε. Κοινωνιολογίας και Μ.Δ.Ε. Δια Βίου Μάθησης,
απόφοιτος του ΠΕΣΥΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ Θεσσαλονίκης.

