

ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

ΤΕΥΧΟΣ 133-134

ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

REVIEW
OF COUNSELLING AND GUIDANCE

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

**ΤΡΙΜΗΝΗ
ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ –ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

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

QUARTERLY REVIEW OF COUNSELLING AND GUIDANCE

Official journal of the
QUARTERLY REVIEW OF COUNSELLING AND GUIDANCE

Διπλό Τεύχος 133-134, 2023

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, 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. 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: ... Ιωάννα Κοντζίνου [σε αντικατάσταση του Κιμουλάκη Νικόλαου από 9/3/2023]

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), Επίκ. Καθηγήτρια ΕΚΠΑ

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, καθώς επίσης και της τήρησης των όσων προβλέπονται για τη μη δημοσίευση του άρθρου σε άλλο επιστημονικό περιοδικό ή πρακτικά συνεδρίων, όπως και αποφυγή των πλαγιαρισμών και της λογοκλοπής. (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)

Ποιοί 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 2023: 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	7-12
--	------

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΑΡΘΡΑ-ΕΡΕΥΝΕΣ

1. <i>Νίκος Δρόσος, Ευγενία Κελαράκου.</i> Ψυχολογικές, κοινωνικές και επαγγελματικές συνέπειες της πανδημίας του κορωνοϊού στους εργαζόμενους: Αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας	13-25
2. <i>Αναστασία Βρεττού, Κατερίνα Αργυροπούλου.</i> Κοινωνική δικαιοσύνη και επαγγελματική προσαρμοστικότητα σε προπτυχιακούς φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	26-36
3. <i>Φωτεινή Κοντονίκα, Γεωργία Κοντονίκα.</i> Η διαλεκτική συμβουλευτική στην εκπαίδευση	37-49
4. <i>Κυριακή Παπαδοπούλου, Ελένη Βρατσίνη, Απόστολος Βαγενάς.</i> Η δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης ως προαπαιτούμενο για ένα σύμβουλο σταδιοδρομίας και επαγγελματικού προσανατολισμού: Βιβλιογραφική ανασκόπηση	50-59
5. <i>Παγώνα-Ξανθή Ψαθοπούλου, Μαρία Ξανθοπούλου, Αλεξάνδρα Μπάρακα, Άννα Μαρία Μπέη.</i> Η επιθετικότητα στις τάξεις του παιδικού σταθμού. Απόψεις παιδαγωγών για την πρόληψη του φαινομένου	60-70
6. <i>Δημήτριος Σαμψωνίδης.</i> Η σχέση της πολυδυναμικότητας και της αυτοαποτελεσματικότητας στα χαρισματικά παιδιά ηλικίας 15-18 στην Ελλάδα	71-84
7. <i>Κατερίνα Αργυροπούλου, Ασπασία Καραβία, Νικόλαος Μουράτογλου, Πηνελόπη Μπέλκη.</i> Καλλιεργώντας, προβάλλοντας και αξιοποιώντας την οικολογική συνείδηση από τη θέση του Συμβούλου Σταδιοδρομίας	85-96
8. <i>Δημήτριος Γαϊτάνης.</i> Η ανάγκη δημιουργίας μιας εθνικής στρατηγικής – πολιτικής στην συμβουλευτική σταδιοδρομίας / επαγγελματικού προσανατολισμού (Συ.Ε.Π.)	97-114
9. <i>Σοφία Μποτσφάρη, Λαμπρινή Φρόση.</i> Απόψεις αστέγων για την επίδραση της πανδημίας Covid-19 στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία.	115-130

10. <i>Ασημίνα Καλμαντή, Βασιλική Γιωτσίδα. Εικαστική συμβουλευτική στη χρόνια νόσο</i>	131-148
---	---------

ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

1. <i>Αναστασία Γκοτσοπούλου. Έφηβοι πάμε δυνατά. Οδηγός επιβίωσης στα δύσκολα</i>	149-169
--	---------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Τα νέα της ΕΛΕΣΥΠ	171
2. Βιβλία-Περιοδικά	171
3. Ενημέρωση που λάβαμε	171-181

Δύο Λόγια από τη Συντακτική Επιτροπή

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

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

Σκέψεις για το σήμερα

1η Μαρτίου 2023 σε λύκειο της Αττικής, άκουσα αντιδράσεις μαθητών και μαθητριών, στο άκουσμα του τριήμερου πένθους για τους νεκρούς στη σύγκρουση των αμαξοστοιχιών στα Τέμπη, «δεν θα έρθουμε σχολείο;». Καμιά απορία, καμιά αντίδραση για το τι συνέβη, πως, γιατί. Εργαλειοποίηση; Πιθανόν. Αντίδραση που καθρεφτίζει ένα τμήμα της κοινωνίας μας. Εύχομαι μικρό, έως ελάχιστο, που τείνει να εκλείψει.

Σε άλλα περιβάλλοντα συμμετοχικά, ανοιχτά, φροντιστικά, συμπεριληπτικά, οι αντιδράσεις ήταν οργή για την κακιά την (χ)ώρα και συμπαράσταση για όσους δεν πήραν μήνυμα ότι οι δικοί τους άνθρωποι έφτασαν στον προορισμό τους.

Μετά την Τετάρτη 1η Μαρτίου 2023, όταν αυθόρμητα θέλω να ζητήσω από κάποιον δικό μου, να με ειδοποιήσει όταν φτάσει, αισθάνομαι ένα τριαντάφυλλο με αγκάθια να φράζει το στόμα μου. «Πάρε με όταν φτάσεις», τότε θα μπορέσουμε να το πούμε ξανά, ανέμελα χωρίς τη μνήμη των Τεμπών;

Παιδιά Γ' γυμνασίου στο ερώτημα «τι σκέφτεσαι, να κάνεις μετά το γυμνάσιο; Ποιες είναι οι επιθυμίες, οι προσδοκίες σου;». Περιμένει κανείς ίσως παιδιά 15 χρονών να γεμίζουν σελίδες με σχέδια για το μέλλον. Στις περισσότερες περιπτώσεις, ειδικά σε χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά περιοχές δεν υπάρχουν σχέδια ή έχει κοπεί η ζωντάνια και η νεανική ορμή ότι μπορούν να ονειρευτούν χωρίς να παύσουν να είναι στη σφαίρα του πραγματικού και εφικτού. Ίσως να θυμηθούμε την οικονομική κρίση, που ξεκίνησε το 2009, την πανδημία, την ενεργειακή κρίση, τους πολέμους ...

Θυμάμαι κάποια χρόνια πριν, άνοιξη προς καλοκαίρι, οι σύμβουλοι της πρωτοβάθμιας, όργωναν τα σχολεία για να διαπιστώσουν ίδιους όμμασι, όχι με τηλεδιάσκεψη, εάν τα παιδιά τελειώνοντας την Α' δημοτικού μπορούν να διαβάζουν. Τώρα οι δάσκαλοι παρουσιάζουν διδασκαλίες για πολυγραμματισμούς. Δεν υπάρχει αντίρρηση για μια κριτική εκπαίδευση που να ανταποκρίνεται στα νέα δεδομένα του 21ου αιώνα. Εξ άλλου πάνω στον γραμματισμό οικοδομούνται οι πολυγραμματισμοί.

Ιωάννα Κοντζίνου

Εκπαιδευτικός, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας

Και αν «δοκιμάσουμε» να αφηγηθούμε την ιστορία μας...;

Ήταν το 1986 όταν έλαβα από τον Στάθη Δημητρόπουλο, ιδρυτή της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., ένα σημείωμα/επιστολή που, μεταξύ άλλων, αναρωτιόταν πως «αν και Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον ΟΑΕΔ δεν είμαι μέλος της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.», επιστολή στην οποία άμεσα ανταποκρίθηκα και έγινα με χαρά μέλος της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. συμμετέχοντας και στο γνωστό μας περιοδικό, την *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*.

Ήταν το 1986/87 όταν ο Σύνδεσμος Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδας πραγματοποίησε εκδήλωση με θέμα: *Η Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση* και ομιλητές τον Παναγιώτη Αλπάνη και εμένα, πολύ νέα τότε. Οι ομιλίες και οι συζητήσεις εστίαζαν στην αναγκαιότητα της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Εκπαίδευση, καθώς και στην απαραίτητη συνεργασία όλων των σχετικών με την εκπαίδευση και την απασχόληση φορέων.

Ήταν το 1990, όταν στο τεύχος 12-13 της *Επιθεώρησης Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* ο αγαπητός μας Πάνος Σαμοϊλής έγραφε ότι «πέρασαν ήδη έντεκα χρόνια από τότε που ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός εφαρμόστηκε πειραματικά στην Γ' τάξη σε είκοσι Γυμνάσια της Αθήνας. Η προσπάθεια εκείνη γενικεύτηκε: έγιναν σεμινάρια για την επιμόρφωση καθηγητών στο θεσμό, συντάχθηκαν αναλυτικά προγράμματα για όλες τις τάξεις όπου εφαρμόζεται ο ΣΕΠ, γράφτηκαν βιβλία καθηγητή και μαθητή καθώς και πληροφοριακά έντυπα για καθηγητές, γονείς και μαθητές. Ωστόσο σήμερα κανείς δεν είναι ικανοποιημένος από την εικόνα που παρουσιάζει η εφαρμογή του ΣΕΠ στα σχολεία [...]. Οι αιτίες είναι πολλές: έλλειψη στελεχών του ΣΕΠ, δυσκολία στο ωρολόγιο πρόγραμμα [...]. Δεν δόθηκε η δυνατότητα στο θεσμό ΣΕΠ, όπως εφαρμόστηκε, να ολοκληρωθεί και να λειτουργήσει σωστά. Πώς μπορούμε να μιλούμε για αποτυχία ενός μοντέλου εφαρμογής του θεσμού, όταν η ίδια η πολιτεία διακόπτει το πρόγραμμα επιμόρφωσης στελεχών του ΣΕΠ;» Για να σημειώσει λίγα χρόνια μετά, το 1993, ότι «όσοι ασχολούμαστε ενεργά με την εφαρμογή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, από οποιαδήποτε θέση, έχουμε τον τελευταίο καιρό την αίσθηση της εγκατάλειψης. Μια εγκατάλειψη που κάθε άλλο παρά προσιωνίζεται την βελτίωση και εξέλιξη που αναμένουμε [...]. Είναι καιρός να γίνει κάτι θετικό! Να ληφθούν συγκεκριμένα μέτρα για τη στήριξη και επέκτασή του ΣΕΠ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αλλά και την επέκτασή του στις δύο τελευταίες τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης [...]». (τ. 26-27)

Ήταν το 1999, όταν ο Στάθης Δημητρόπουλος έγραφε στην *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* (τ.48-49) ότι είναι πια «Καιρός για Έναν Ξεχω-

ριστό «Κλάδο Λειτουργιών Συμβουλευτικής» στην Εκπαίδευση», επισημαίνοντας ότι ήδη λειτουργούσαν στη χώρα μας, στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, προγράμματα -μεταπτυχιακά και εξειδίκευσης- στον θεσμό.

Περνούν τα χρόνια και φτάνουμε στο 2005. Όπως αναφέρει καθηγητής μας Μιχάλης Κασσωτάκης, έχει ήδη θεσμοθετηθεί το Ε.Κ.Ε.Π., έχουν ιδρυθεί ΚΕ.ΣΥ.Π. σε όλους τους νομούς της χώρας, δημιουργήθηκαν περισσότερα από 200 ΓΡΑΣΕΠ σε διάφορα σχολεία, συντάχθηκαν νέα βιβλία και προγράμματα, έγινε κατάρτιση στελεχών κλπ. (τ.72-73/2005). Παράλληλα όμως αναρωτιέται «γιατί το πόρισμα της Επιτροπής που συγκρότησε το ΕΚΕΠ για την πιστοποίηση των φορέων και των προσόντων των στελεχών Επαγγελματικού Προσανατολισμού μένει στα χαρτιά;» και κάνει συγκεκριμένες προτάσεις για την λειτουργία, την αναβάθμιση του θεσμού και την διασύνδεσή του με την κοινωνία.

Νάμαστε στο 2012...

Στο τεύχος 98-99 της *Επιθεώρησης Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* ο Αρχάγγελος Γαβριήλ, με σημαντική παρουσία στην ΕΛΕΣΥΠ ως γενικός γραμματέας της για πολλά χρόνια, σχολιάζει την επικαιρότητα του θεσμού με τίτλο «*Οχι στην Κατεδάφιση, Ναι στην Αναδιοργάνωση και σε νέο Ξεκίνημα του Θεσμού*», προτείνοντας δράσεις για «*μία ανανεωμένη ρεαλιστική αντίληψη της σύγχρονης εκπαιδευτικής και κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας της χώρας μας*».

Και, ο καιρός περνάει...

Το 2018 στο τεύχος 108 ο Θόδωρος Κατσάνεβας σχολιάζει με τίτλο «*Ο επαγγελματικός προσανατολισμός στο χρονοντούλαπο των Υπουργείων Παιδείας και Εργασίας*», ενώ στο τεύχος 111-112 δημοσιεύεται ανοιχτή επιστολή του Πανελλήνιου Συλλόγου Εκπαιδευτικών-Στελεχών ΣΕΠ της ΔΕ, Υπευθύνων ΣΕΠ των ΚΕΣΥΠ προς τον Υπουργό Παιδείας με συγκεκριμένες προτάσεις στην προοπτική της αναβάθμισης του θεσμού Συμβουλευτική-Επαγγελματικός Προσανατολισμός και όχι της συρρίκνωσής του.

Και σιγά-σιγά φτάνουμε στο σήμερα...

Η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. κλείνει 36-37 χρόνια αδιάλειπτης παρουσίας στα επιστημονικά δρώμενα στον τομέα της Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, συγκεντρώνοντας στους κόλπους της το σύνολο του επιστημονικού και στελεχιακού δυναμικού του κλάδου, λειτουργούς συμβουλευτικής, συμβουλευτικής σταδιοδρομίας κ.ά. που απασχολούνται κυρίως σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε κέντρα συμβουλευτικής, σε Πανεπιστήμια, ΤΕΙ, ερευνητικά κέντρα, ιδιωτικούς φορείς κλπ, που, ανεξάρτητα από κομματική τοποθέτηση και χωρίς κανένα οικονομικό ή άλλο όφελος, ανιδιοτελώς, υπεραμύνονται της εφαρμογής του θεσμού σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Και όμως...

Αν και κάποια στιγμή, στα 36 αυτά χρόνια της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., «φάνηκε» να σχεδιάζεται και να υλοποιείται -με τα όποια προβλήματα και δυσκολίες- πρόγραμμα Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού που αφορούσε κυρίως

στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δυστυχώς, ερχόμαστε στο 2021 για να «καταργηθούν» οι οργανικές θέσεις των Συμβούλων στα Κ.Ε.Σ.Υ. και, στη συνέχεια, ένας απελπιστικά μικρός αριθμός Συμβούλων να τοποθετηθεί σε θέσεις Υπεύθυνων ΣΕΠ σε κάποιες μόνο από τις Διευθύνσεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα μία πολύ αρνητική αντιστοιχία ανάμεσα στον αριθμό των μαθητών/τριών που κάθε Σύμβουλος έχει στην αρμοδιότητά του. Η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π στέλνει επιτολή στην Υπουργό Παιδείας, δηλώνει την διαθεσιμότητά της να βοηθήσει στην αναβάθμιση του θεσμού (βλ. τεύχος 126-127), όπως άλλωστε έχει κάνει πολλές φορές στο παρελθόν, αλλά δυστυχώς απάντηση καμία.

«Κι έτσι φτάσαμε στην πλήρη εξαφάνιση του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού από τη δημόσια εκπαίδευση της χώρας. Για πρώτη φορά από το 1997, που θεσμοθετήθηκε από το τότε Υπουργείο Παιδείας και μια χούφτα φωτισμένους ανθρώπους που έβλεπαν μακριά» για να συμφωνήσουμε με την αγαπημένη Ευγενία Κατσίγιαννη ότι «Κάθε μαθητής και μαθήτρια στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα δικαιούται την παροχή συμβουλευτικής σταδιοδρομίας από έμπειρους συμβούλους, ειδικά στο ταραγμένο διάστημα που διανύουμε. Θα έπρεπε να είναι αναπόσπαστο μέρος του αναλυτικού προγράμματος. [...] Και από αυτά τα παιδιά, την πιο κρίσιμη στιγμή, στέρησαμε το δώρο της αυτογνωσίας και της νοσηματοδότησης». (τ. 128-129)

«Εξαφάνιση» του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού από τη δημόσια εκπαίδευση της χώρας, σημαίνει αυτόματα «Ανάπτυξη» υπηρεσιών Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού από ιδιώτες ή εταιρείες και πρόσβαση σε αυτές μόνο των περισσότερων «προνομιούχων» μαθητών. Σημαίνει, ότι μετά από σχεδόν 30 χρόνια το ερώτημα του Αρχάγγελου Γαβριήλ «μήπως λοιπόν τελικά ο ΣΕΠ θα έχει σε λίγο νόημα να εφαρμόζεται σε κάποια ακριβά ιδιωτικά σχολεία των βορείων προαστείων, ενώ για τα υπόλοιπα θα ισχύουν απλά οι νόμοι του κοινωνικοοικονομικού ντετερμινισμού;» (τ.28-29) παραμένει επίκαιρο.

Παράλληλα, όταν δεν είναι απαραίτητη η πιστοποίηση των Συμβούλων, Συμβούλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Συμβούλων Σταδιοδρομίας προκειμένου να ανοίξουν γραφείο και να παρέχουν υπηρεσίες συμβουλευτικής / συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, γινόμαστε θεατές ιδιωτικών γραφείων -ελπίζουμε όχι πολλών- από μη εκπαιδευμένα, εξειδικευμένα και πλήρως καταρτισμένα στη Συμβουλευτική και τη Συμβουλευτική Επαγγελματικού Προσανατολισμού άτομα.

Ως Πρόεδρος της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. τα τελευταία χρόνια, με χαρά δέχομαι πολλές νέες αιτήσεις συναδέλφων, εξειδικευμένων στην ΣΕΠ, που επιθυμούν να γίνουν μέλη της. Παράλληλα όμως, δέχομαι και πολλά e-mails με τα οποία πολλοί ζητούν να γίνουν έκτακτα μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., διότι, αν και Σύμβουλοι ή Coaches όπως δηλώνουν οι ίδιοι, δεν καλύπτουν την προϋπόθεση της εξειδίκευσης που θέτει το καταστατικό της Εταιρείας.

Έτσι, μετά από μια πορεία σχεδόν 40 χρόνων, αναρωτιόμαστε για τον ρόλο μας... Ίσως είναι σε μια προσπάθεια απολογισμού πλησιάζοντας στην σύνταξη; Ίσως είναι στο πλαίσιο διάψευσης των προσδοκιών μας για ένα ολοκληρωμένο σύστημα

συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού στο χώρο της εκπαίδευσης; Δωρεάν και προσβάσιμο σε όλους τους μαθητές; Είναι ίσως επειδή λιγοστεύουν οι ρομαντικοί εθελοντές που εργάζονται, αγωνίζονται και διεκδικούν ίσες ευκαιρίες για όλες/όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες; Ίσως είναι επειδή «ξαφνικά» η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. «τείνει να» έχει περισσότερα έκτακτα από τακτικά μέλη, σε μια προσπάθεια «νομιμοποίησης ή πιστοποίησης» Συμβούλων χωρίς εκπαίδευση ή/και εξειδίκευση, χωρίς πιθανά πρακτική άσκηση στο αντικείμενο; Και μήπως, τέλος είναι επειδή νιώθουμε ότι θα πρέπει κάποια στιγμή να «δεχτούμε» τις επιταγές της αγοράς και πιθανά θα πρέπει να διαφοροποιήσουμε και τους στόχους και το καταστατικό της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.;

Κι όμως... Αν και η «απογοήτευση» σχετικά με τις πολιτικές επιλογές για τον θεσμό ΣυΕΠ χτυπά την πόρτα μας, συνεχίζουμε να αντιστεκόμαστε ή να «προσπαθούμε» τουλάχιστον να αντισταθούμε σε μια εφαρμογή του θεσμού σύμφωνα με την «ζήτηση στην αγορά», κάτι που θεωρούμε ότι θα έχει πολύ αρνητικά αποτελέσματα.

Ίσως, θα πρέπει όλο το δυναμικό του θεσμού να συναντηθεί και να συζητήσει για το μέλλον της ΣυΕΠ ...

Η ιστορία μας κρατάει σχεδόν 40 χρόνια! Από το 1986 που εγκρίθηκε το καταστατικό μας, το καταστατικό της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., με την υπ'αρ. 14225/1986 απόφαση του Πολυμελούς Πρωτοδικείου Αθήνας. Ας της δώσουμε την ευκαιρία να συνεχίσει για ένα θεσμό ΣυΕΠ έτσι όπως όλοι μας έχουμε ονειρευτεί και συλλογικά να διεκδικήσουμε την υλοποίησή του...

Ράνη Χ. Καλούρη
Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Πρόεδρος ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Νίκος Δρόσος, Ευγενία Κελαράκου***

**ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ
ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ ΤΟΥ ΚΟΡΩΝΟΪΟΥ ΣΤΟΥΣ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΥΣ:
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Περίληψη: Η πανδημία του κορωνοϊού και οι συνεχόμενοι υποχρεωτικοί εγκλεισμοί (lock-downs) προκάλεσαν πρωτοφανή αναστάτωση στον κόσμο της εργασίας και στην οικονομική δραστηριότητα. Τον Απρίλιο του 2021 αποφασίστηκε από την ελληνική κυβέρνηση η συνέχιση της αναστολής συμβάσεων εργασίας εργαζομένων στον ιδιωτικό τομέα αλλά και της τηλεργασίας θεωρώντας ότι με τον τρόπο αυτό μειώνονται οι κοινωνικές επαφές και περιορίζεται η διασπορά του ιού. Η παρούσα έρευνα αφορά σε ψυχολογικές, κοινωνικές και επαγγελματικές συνέπειες που βίωσαν οι εργαζόμενοι κατά τη χρονική περίοδο του δεύτερου υποχρεωτικού εγκλεισμού και συμμετείχαν 380 άτομα. Τα μέσα συλλογής δεδομένων κατασκευάστηκαν για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων βίωσε επιδείνωση της ψυχολογικής του κατάστασης (59,4%) και μείωση των κοινωνικών επαφών (84,5%). Σε μικρότερα ποσοστά τα άτομα δήλωσαν ότι υπήρξε μέτρια ή μεγάλη μείωση του εισοδήματός τους (36,8%) ή μείωση της απόδοσής τους (37,4%). Τα άτομα με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο είδαν μεγαλύτερη μείωση του εισοδήματός τους και βίωσαν περισσότερη εργασιακή ανασφάλεια σε σχέση με τα άτομα με υψηλότερη μόρφωση. Το ίδιο ισχύει για τους ελεύθερους επαγγελματίες σε σχέση με τους ιδιωτικούς ή δημοσίους υπαλλήλους. Στην παρούσα εισήγηση τα αποτελέσματα της έρευνας θα συζητηθούν σε σχέση με τις πρακτικές τους εφαρμογές στην παροχή υπηρεσιών επαγγελματικής συμβουλευτικής.

Λέξεις-κλειδιά: ψυχολογικές συνέπειες πανδημίας, κοινωνικές συνέπειες πανδημίας, πανδημία του COVID-19.

Nikos Drosos, Eugenia Kelarakou

**PSYCHOLOGICAL, SOCIAL AND OCCUPATIONAL CONSEQUENCES
OF THE CORONAVIRUS PANDEMIC IN WORKERS:
RESULTS OF EMPIRICAL RESEARCH**

Abstract: The coronavirus pandemic and the ongoing lockdowns have caused unprecedented disruption to the world of work and economic activity. In April 2021, the Greek government decided to continue the suspension of private sector workers' employment contracts and

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

** Η Ε.Κ. είναι Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΜΑ), E-mail: egkelarakou@gmail.com

teleworking, considering that this would reduce social contacts and limit the spread of the virus. The present study aims at investigating the psychological, social and occupational consequences experienced by workers during the period of the second compulsory confinement and involved 380 participants. Data collection instruments were constructed for the needs of this research. The results showed that most of the individuals experienced a deterioration of their psychological state (59.4%) and a decrease in social contacts (84.5%). Smaller proportions of individuals reported that there was a moderate or large decrease in their income (36.8%) or a decrease in their performance (37.4%). Individuals with lower levels of education had a decrease in their income and experienced more job insecurity than individuals with higher education. The same was true for freelancers compared to private or public employees. In this paper, the results of the survey will be discussed in relation to their practical applications in the provision of career counselling services.

Keywords: COVID-19 psychological consequences, COVID-19 social consequences, COVID-19 pandemic.

Εισαγωγή

Η πανδημία του κορωνοϊού που προκαλεί τη νόσο Covid-19 έφερε μεγάλες αλλαγές στη ζωή των ατόμων (Gomes, 2021). Πολλές κυβερνήσεις ανά τον κόσμο εφήρμοσαν πολιτικές αναγκαστικού εγκλεισμού και περιορισμού της κυκλοφορίας στοχεύοντας στη μείωση των επαφών μεταξύ των ανθρώπων και συνεπακόλουθα στη μείωση της διασποράς του ιού (Kumari, Kerry & Rout, 2021). Ωστόσο, αυτοί οι περιορισμοί επηρέασαν αρνητικά τόσο την οικονομία των χωρών όσο και την ψυχολογία των πολιτών (Alsharawy, Spoon, Smith & Ball, 2021· Ojha & Srivastava, 2021). Φαίνεται ότι οι εργαζόμενοι δυσκολεύονταν να διαχειριστούν το στρες που είχε προκληθεί από αυτή την κατάσταση ενώ η μοναξιά, η μελαγχολία, η κούραση και ο εκνευρισμός είχαν αυξηθεί και ένιωθαν απαισιόδοξοι για το μέλλον (INE-ΓΣΕΕ, 2022. ΕΥ, Hellas EAP & Εργαστήριο Πειραματικής Ψυχολογίας

ΕΚΠΑ, 2021). Ακόμη, υπήρχαν σημαντικές ενδείξεις άγχους, θυμού και κατάθλιψης και περισσότερο ευάλωτες ομάδες ήταν οι νεότεροι εργαζόμενοι και οι γυναίκες. Μεγάλο μέρος θεώρησε ότι δεν μπορεί να ισορροπήσει την επαγγελματική και την προσωπική ζωή και πως η σκέψη του παρέμενε στα εργασιακά θέματα και αφότου είχαν ολοκληρώσει το ωράριό τους (ΕΥ, Hellas EAP & Εργαστήριο Πειραματικής Ψυχολογίας ΕΚΠΑ, 2021).

Ο αρνητικός αντίκτυπος στην επαγγελματική και στην επιχειρηματική δραστηριότητα είχε ως αποτέλεσμα πολλές μικρές επιχειρήσεις να αντιμετωπίζουν προβλήματα βιωσιμότητας (Rashid & Ratten, 2021). Η Ευρωπαϊκή Ένωση εστίασε στις επιπτώσεις που θα είχε η πανδημία και στην αγορά εργασίας δίνοντας προτεραιότητα στην προστασία των θέσεων εργασίας και των εργαζομένων. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη στήριξη των μικρών και μεσαίων επιχειρήσεων (Europa.eu, χ.χ.), ενώ στην

Ελλάδα η ελληνική κυβέρνηση προέβη σε έκτακτα μέτρα για την ενίσχυση της οικονομίας, ώστε να μπορέσει να αντιμετωπίσει το πρωτόγνωρο γεγονός. Τα μέτρα στόχευαν τόσο στην υποστήριξη της οικονομίας όσο και στην πρόληψη της πανδημίας και περιλάμβαναν την υποχρεωτική αναστολή συμβάσεων εργασίας, την επέκταση του προγράμματος «ΣΥΝ-ΕΡΓΑΣΙΑ» (προγράμματος που έδινε τη δυνατότητα σε εργοδότες να μειώσουν τις ώρες απασχόλησης των εργαζομένων πλήρους ωραρίου) (Δουκέρης, 2020), την δυνατότητα λήψης άδειας ειδικού σκοπού όταν έκλεισαν τα σχολεία και την υποχρεωτικότητα της τηλεργασίας κατά 50%, όπου αυτό μπορούσε να εφαρμοστεί (Covid19.gov.gr, 2021α). Παράλληλα, δόθηκε η δυνατότητα σε άτομα τα οποία ανήκαν σε ευπαθείς ομάδες να έχουν τη δυνατότητα να αιτηθούν να εργαστούν εξ αποστάσεως και υπήρξαν διάφορα μέτρα στήριξης των επαγγελματιών κλάδων και επιχειρήσεων που πλήττονταν περισσότερο, όπως λ.χ. οι επιχειρήσεις και οι εργαζόμενοι στους τομείς του πολιτισμού, του επισιτισμού και του τουρισμού (Covid19.gov.gr, 2021α).

Η παρούσα έρευνα

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των ψυχολογικών, κοινωνικών και επαγγελματικών συνεπειών που βιώνουν οι εργαζόμενοι του ιδιωτικού και του δημόσιου τομέα. Η έρευνα έλαβε χώρα στην Ελλάδα την περίοδο του δεύτερου υποχρεωτικού εγκλεισμού (Απρίλιος 2021) (Covid19.gov.gr, 2021β)

και εξετάστηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Θεωρούν οι εργαζόμενοι ότι έχουν επηρεαστεί σε ψυχολογικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο από την πανδημία;
- Ο τομέας εργασίας (δημόσιος / ιδιωτικός τομέας και ελεύθεροι επαγγελματίες) διαφοροποιεί τις ψυχολογικές, τις κοινωνικές και τις επαγγελματικές συνέπειες της πανδημίας στους εργαζομένους;
- Τα λοιπά δημογραφικά στοιχεία διαφοροποιούν τις ψυχολογικές, τις κοινωνικές και τις επαγγελματικές συνέπειες της πανδημίας στους εργαζομένους;

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 380 εργαζόμενοι (N = 380) εκ των οποίων το 28,9% ήταν άντρες, το 70,8% ήταν γυναίκες, ενώ ένα άτομο επέλεξε την επιλογή «Άλλο» (0,3%). Ο μέσος όρος ηλικίας ήταν τα 37 έτη, με την ελάχιστη και τη μέγιστη τιμή να είναι τα 20 και 75 έτη αντίστοιχα. Το 45% προερχόταν από τον νομό Αττικής, το 8,7% από τον νομό Θεσσαλονίκης και το 46,3% κατοικούσε σε άλλη αστική περιοχή. Αναλυτικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά φαίνονται στον πίνακα 1.

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα το 14,7% ήταν σε υποχρεωτική αναστολή εργασίας κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, το 13,7% είχε μπει σε υποχρεωτική αναστολή παλαιότερα, ενώ το 71,6% δεν υποχρεώθηκε σε αναστολή

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

Μεταβλητές			f	rf (%)	crf
Φύλο	Ανδρας		110	28,9	28,9
	Γυναίκα		269	70,8	99,7
	Άλλη απάντηση		1	0,3	100,0
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος		195	51,3	51,3
	Έγγαμος - σύμφωνο συμβίωσης		155	40,8	92,1
	Διαζευγμένος/η - Χήρος/α		22	5,8	97,9
	Άλλη απάντηση		8	2,1	100,0
Τόπος κατοικίας	Αθήνα		171	45,0	45,0
	Θεσσαλονίκη		33	8,7	53,7
	Άλλη αστική περιοχή		176	46,3	100,0
Μορφωτικό επίπεδο	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση		19	5,0	5,0
	Τεχνική Σχολή - ΙΕΚ		35	9,2	14,2
	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση		150	39,5	53,7
	Μεταπτυχιακό - Διδακτορικό		176	46,3	100,0
Τομέας εργασίας	Ιδιωτικός υπάλληλος		158	41,6	41,6
	Δημόσιος Υπάλληλος		45	11,8	53,4
	Ελεύθερος επαγγελματίας/ ιδιοκτήτης επιχείρησης		125	32,9	86,3
	Άλλη απάντηση		52	13,6	100,0
	Σύνολο		380	100,0	100,0
Μεταβλητή	N	M.O.	T.A.	min	max
Ηλικία	380	36,86	9,99	20	75

Πίνακας 2. Εργασία κατά την περίοδο της πανδημίας

Μεταβλητές			f	rf (%)	crf
Υποχρεωτική αναστολή	Όχι		272	71,6	71,6
	Υπήρξα σε αναστολή, αλλά τώρα δεν είμαι		52	13,7	85,3
	Είμαι σε αναστολή		56	14,7	100,0
Εργασία εξ αποστάσεως	Όχι		178	46,8	46,8
	Μερική εργασία εξ αποστάσεως		93	24,5	71,3
	Πλήρης εργασία εξ αποστάσεως		109	28,7	100,0

εργασίας. Τέλος, το 28,7% των συμμετεχόντων υποχρεώθηκε να εργάζεται πλήρως εξ αποστάσεως, το 24,5% υποχρεώθηκε να εργάζεται μερικώς εξ αποστάσεως, ενώ το 46,8% συνέχισε να εργάζεται με φυσική παρουσία (βλ. πίνακα 2).

Το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων δε φάνηκε να σχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με το εάν μπήκαν σε υποχρεωτική αναστολή εργασίας ($\chi^2=11,67$, $df=6$, $p>0,05$). Αντίθετα, βρέθηκε να διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό το κατά πόσο εργάζονταν εξ αποστάσεως ($\chi^2=24,05$, $df=6$, $p=0,001$). Το 68,4% των αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το 71,4% των αποφοίτων τεχνικής σχολής / ΙΕΚ δεν εργάστηκαν καθόλου εξ αποστάσεως, ενώ στους αποφοίτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης το αντίστοιχο ποσοστό είναι μόλις 51,3% και στους κατόχους μεταπτυχιακού είναι 35,8%.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τις ανάγκες της παρούσης έρευνας κατασκευάστηκε ειδικό ερωτηματολόγιο το οποίο αξιολογούσε την υποκειμενική αντίληψη των ατόμων για τις επιπτώσεις της πανδημίας και των συνεπακόλουθων υποχρεωτικών εγκλεισμών (lockdown). Ειδικότερα αξιολογούνταν: (α) οι ψυχολογικές επιπτώσεις (αίσθημα ψυχολογικής δυσφορίας, μειωμένη διάθεση κ.α.), (β) οι κοινωνικές επιπτώσεις (λ.χ. μείωση κοινωνικών επαφών) και (γ) οι επαγγελματικές επιπτώσεις (λ.χ. μείωση απόδοσης, μείωση εισοδήματος, αίσθηση εργασιακής ανασφάλειας, μείωση πιθανοτήτων για εργασιακή

ανέλιξη). Χρησιμοποιήθηκε τετράβαθμη κλίμακα απαντήσεων τύπου Likert από «Διαφωνώ» έως «Συμφωνώ σε μεγάλο βαθμό».

Χρησιμοποιήθηκε, επίσης, ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων το οποίο περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, το ακαδημαϊκό επίπεδο, τον τομέα εργασίας, καθώς και την επαγγελματική δραστηριοποίηση κατά την πανδημία του COVID-19.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2021 και αξιοποιήθηκε το google form για τη δημιουργία της ψηφιακής μορφής των ερωτηματολογίων. Η έρευνα αναρτήθηκε σε διάφορες ομάδες μέσω κοινωνικής δικτύωσης. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωναν ειδική φόρμα συναίνεσης για χρήση των πληροφοριών που δίνουν για ερευνητικούς σκοπούς, ενώ πληροφορούνταν τόσο για τον σκοπό της έρευνας όσο και για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους και τον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους σε αυτήν.

Αποτελέσματα

Το 23,9% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι αισθάνεται ψυχολογική δυσφορία λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού και του υποχρεωτικού εγκλεισμού σε μεγάλο βαθμό και το 35,5% σε μέτριο βαθμό. Αντίθετα, το υπόλοιπο 40,5% δήλωσε ότι δεν αισθάνεται ψυχολογική δυσφορία ή την αισθάνεται σε μικρό βαθμό. Παράλληλα, το 56,6% δήλωσε

μεγάλη μείωση των κοινωνικών επαφών και το 27,9% μέτρια μείωση. Μόνο το 15,6% δήλωσε ότι υπήρξε καθόλου ή μικρή μείωση των κοινωνικών επαφών.

Σε σχέση με τις επιπτώσεις της πανδημίας και του εγκλεισμού στη σταδιοδρομία τους οι συμμετέχοντες απάντησαν τα ακόλουθα:

- Το 16,3% βίωσε μείωση του εισοδήματος του σε μεγάλο βαθμό και το 20,5% σε μέτριο βαθμό. Αντίθετα, το 63,2% απάντησε ότι υπήρχε μικρή ή καθόλου μείωση του εισοδήματός του.
- Το 8,7% δήλωσε ότι αισθάνεται εργασιακή ανασφάλεια και φόβο απώλειας της εργασίας σε μεγάλο

βαθμό και το 13,7% σε μέτριο βαθμό. Αντίθετα, το 77,6% δήλωσε ότι αισθάνεται μικρή ή καθόλου εργασιακή ανασφάλεια.

- Το 12,1% δήλωσε ότι υπάρχει μεγάλη μείωση της απόδοσής του και το 25,3% μέτρια μείωση. Αντίθετα, το 62,7% δήλωσε ότι υπάρχει μικρή ή καθόλου μείωση της απόδοσής του.
 - Το 14,7% δήλωσε ότι περιορίστηκαν σε μεγάλο βαθμό οι πιθανότητες του για ανέλιξη / προαγωγή και το 13,9% σε μέτριο βαθμό. Αντίθετα, το 71,3% θεωρεί ότι οι πιθανότητες του περιορίστηκαν λίγο ή καθόλου.
- Τα παραπάνω αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3. Απαντήσεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τις ψυχολογικές, κοινωνικές και επαγγελματικές επιπτώσεις της πανδημίας και των υποχρεωτικών εγκλεισμών

Μεταβλητές	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Μ.Ο.*	Τ.Α.
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Αίσθηση ψυχολογικής δυσφορίας	40	10,5	114	30,0	135	35,5	91	23,9	2,73	0,94
Μείωση κοινωνικών επαφών	12	3,2	47	12,4	106	27,9	215	56,6	3,38	0,82
Μείωση απόδοσης	137	36,1	101	26,6	96	25,3	46	12,1	2,13	1,04
Μείωση εισοδήματος	174	45,8	66	17,4	78	20,5	62	16,3	2,07	1,14
Εργασιακή ανασφάλεια	227	59,7	68	17,9	52	13,7	33	8,7	1,71	1,00
Περιορισμός εργασιακής ανέλιξης	211	55,5	60	15,8	53	13,9	56	14,7	1,88	1,13

*Η κλίμακα μέτρησης ήταν 1=καθόλου έως 4=πολύ

Πίνακας 4. Έλεγχος t test για την επίδραση του φύλου στις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τις ψυχολογικές, κοινωνικές και επαγγελματικές επιπτώσεις της πανδημίας και των υποχρεωτικών εγκλεισμών

	Φύλο	N	M.O.	T.A.	t	df	p
Αίσθηση ψυχολογικής δυσφορίας	Άντρας	110	2,54	0,88	- 2,63	377	0,01
	Γυναίκα	269	2,81	0,95			
Εργασιακή ανασφάλεια	Άντρας	110	1,51	0,84	- 2,82	250,03	0,01
	Γυναίκα	269	1,80	1,05			
Μείωση Πιθανότητας Προαγωγής	Άντρας	110	1,65	1,01	- 2,64	232,28	0,01
	Γυναίκα	269	1,97	1,17			

Πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις με χρήση του κριτηρίου t (t test) για να διερευνηθεί αν το φύλο διαφοροποιεί τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τις συνέπειες της πανδημίας και των υποχρεωτικών εγκλεισμών. Το φύλο επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τον βαθμό ψυχολογικής δυσφορίας λόγω της πανδημίας ($t = - 2,63$, $df = 377$, $p < 0,05$), την εργασιακή ανασφάλεια ($t = - 2,82$, $df = 367$, $p < 0,05$) και την πιθανότητα ανέλιξης / προαγωγής ($t = - 2,64$, $df = 367$, $p < 0,05$), ενώ δεν επηρεάζει άλλες μεταβλητές. Όπως φαίνεται στον πίνακα 4, οι γυναίκες βιώνουν μεγαλύτερη δυσφορία, εργασιακή ανασφάλεια και αισθάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό ότι μειώθηκαν οι πιθανότητές τους για ανέλιξη.

Παράλληλα, οι αναλύσεις με τη χρήση του κριτηρίου t (t test) έδειξαν ότι η οικογενειακή κατάσταση (άγαμος/η vs έγγαμος / σύμφωνο συμβίωσης) διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την μείωση των κοινωνικών επαφών

του ατόμου ($t = - 2,94$, $df = 348$, $p < 0,05$). Πιο συγκεκριμένα, οι έγγαμοι συμμετέχοντες ($M=3,53$, $T.A.=0,73$) βιώνουν μεγαλύτερη μείωση των κοινωνικών επαφών σε σχέση με τους άγαμους ($M=3,28$, $T.A.=0,85$). Η οικογενειακή κατάσταση δε βρέθηκε να επηρεάζει τις απαντήσεις των ατόμων σε σχέση με τις λοιπές συνέπειες της πανδημίας και των υποχρεωτικών εγκλεισμών.

Πραγματοποιήθηκαν, επίσης, μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης (ANOVA) με εξαρτημένες μεταβλητές τις συνέπειες της πανδημίας και των υποχρεωτικών εγκλεισμών και ανεξάρτητη μεταβλητή το μορφωτικό επίπεδο. Το μορφωτικό επίπεδο βρέθηκε να διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τη βαθμολογία μόνο στις μεταβλητές «μείωση εισοδήματος» [$F(3, 376)=10,48$, $p<0,001$] και «εργασιακή ανασφάλεια» [$F(3, 376)=3,96$, $p<0,05$]. Οι πολλαπλές συγκρίσεις με τη χρήση του κριτηρίου Bonferroni έδειξαν ότι οι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βίωσαν

μεγαλύτερη μείωση εισοδήματος και εργασιακή ανασφάλεια σε σχέση με τους απόφοιτους τεχνικών σχολών και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Ο τομέας εργασίας βρέθηκε να διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τις απαντήσεις των εργαζομένων σε σχέση με: (α) τη μείωση εισοδήματος [$F(2, 325)=42,15, p<0,001$], (β) την εργασιακή ανασφάλεια [$F(2, 325)=8,54, p<0,001$], (γ) τις πιθανότητες ανέλιξης [$F(2, 325)=6,80, p=0,001$] και (δ) την απόδοση στην εργασία [$F(2, 325)=3,81, p<0,05$]. Όπως έδειξαν οι πολλαπλές συγκρίσεις με τη χρήση του κριτηρίου Bonferroni, οι ελεύθεροι επαγγελματίες ($M=2,66, T.A.=1,07$) βίωσαν μεγαλύτερη μείωση εισοδήματος σε σχέση τόσο με τους ιδιωτικούς υπαλλήλους ($M=1,68, T.A.=1,02$) όσο και με τους δημοσίους υπαλλήλους ($M=1,42, T.A.=0,81$). Επίσης, οι δημόσιοι υπάλληλοι ($M=1,13, T.A.=0,45$) δήλωσαν μικρότερη εργασιακή ανασφάλεια σε σχέση τόσο με τους ιδιωτικούς υπαλλήλους ($M=1,68, T.A.=0,93$) όσο και με τους ελεύθερους επαγγελματίες ($M=1,79, T.A.=1,03$). Παράλληλα, οι δημόσιοι υπάλληλοι ($M=1,38, T.A.=0,78$) δήλωσαν μικρότερη μείωση της πιθανότητας προαγωγής / ανέλιξης σε σχέση με τους ιδιωτικούς υπαλλήλους ($M=2,02, T.A.=1,14$). Τέλος, οι δημόσιοι υπάλληλοι ($M=2,40, T.A.=0,91$) ανέφεραν μεγαλύτερη μείωση της απόδοσής τους στην εργασία σε σχέση με τους ιδιωτικούς υπαλλήλους ($M=1,96, T.A.=1,03$).

Το κατά πόσο τα άτομα υποχρεώθηκαν σε αναστολή εργασίας βρέθηκε να διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό

επίπεδο τη βαθμολογία των εργαζομένων σε αρκετές από τις υπό μελέτη μεταβλητές. Πιο συγκεκριμένα, η υπαγωγή ή όχι σε καθεστώς αναστολής εργασίας διαφοροποιεί τον βαθμό ψυχολογικής δυσφορίας [$F(2, 377)=4,16, p<0,05$], τον βαθμό εργασιακής ανασφάλειας [$F(2, 377)=30,98, p<0,001$], τον βαθμό μείωσης του εισοδήματος [$F(2, 377)=27,19, p<0,001$], τον βαθμό μείωσης της απόδοσης [$F(2, 377)=9,86, p<0,001$] και τον βαθμό μείωσης της πιθανότητας προαγωγής / ανέλιξης [$F(2, 377)=9,43, p<0,001$]. Οι πολλαπλές συγκρίσεις με τη χρήση του κριτηρίου Bonferroni έδειξαν ότι οι εργαζόμενοι που μπήκαν σε καθεστώς αναστολής εργασίας βίωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό τις αρνητικές ψυχολογικές και επαγγελματικές συνέπειες της πανδημίας και των υποχρεωτικών εγκλεισμών σε σχέση με όσους δεν μπήκαν σε τέτοιο καθεστώς.

Επιπλέον, διερευνήθηκε μέσω μονοπαριγοντικών αναλύσεων διακύμανσης (ANOVA) αν η εξ αποστάσεως εργασία (ανεξάρτητη μεταβλητή) διαφοροποιεί τον βαθμό στον οποίο οι εργαζόμενοι βίωσαν τις ψυχολογικές, τις κοινωνικές και τις επαγγελματικές συνέπειες της πανδημίας και των υποχρεωτικών εγκλεισμών. Η υπαγωγή σε καθεστώς εξ αποστάσεως εργασίας βρέθηκε να διαφοροποιεί μόνο τον βαθμό μείωσης της εργασιακής απόδοσης [$F(2, 377)=4,97, p<0,01$]. Όπως έδειξαν οι πολλαπλές συγκρίσεις με τη χρήση του κριτηρίου Bonferroni οι εργαζόμενοι που δε μπήκαν σε καθεστώς εξ αποστάσεως εργασίας βίωσαν μεγαλύτερη μείωση της απόδοσης σε σχέση με όσους εργάζονταν εξ αποστάσεως.

Πίνακας 5. Δείκτες συνάφειας (Pearson r) μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε σχέση με τις ψυχολογικές, κοινωνικές και επαγγελματικές επιπτώσεις της πανδημίας και των υποχρεωτικών εγκλεισμών

Μεταβλητές	1	2	3	4	5
1. Αίσθηση ψυχολογικής δυσφορίας	1				
2.Μείωση κοινωνικών επαφών	0,30**	1			
3.Μείωση απόδοσης	0,60**	0,17**	1		
4.Μείωση εισοδήματος	0,18**	0,05	0,26**	1	
5.Εργασιακή ανασφάλεια	0,25**	0,08	0,31**	0,46**	1
6. Περιορισμός εργασιακής ανέλιξης	0,23**	0,10	0,21**	0,24**	0,45**

**= p<0,01

Τέλος, διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ των διαφορετικών συνεπειών που βίωσαν τα άτομα λόγω της πανδημίας και των υποχρεωτικών εγκλεισμών. Οι δείκτες συνάφειας φαίνονται στον πίνακα 5. Βλέπουμε ότι:

- Η μείωση εισοδήματος έχει: (α) μικρή στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με τον βαθμό ψυχολογικής δυσφορίας ($r=0,18$, $p<0,01$), (β) μικρή στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με τον βαθμό μείωσης της απόδοσης ($r=0,26$, $p<0,01$), (γ) μέτρια στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με τον βαθμό εργασιακής ανασφάλειας ($r=0,46$, $p<0,01$) και (δ) μικρή στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με τον βαθμό περιορισμού της εργασιακής ανέλιξης ($r=0,24$, $p<0,01$).
- Η μείωση των κοινωνικών επαφών έχει: (α) μέτρια στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με τον βαθμό ψυχολογικής δυσφορίας ($r=0,30$, $p<0,01$) και (β) πολύ μικρή στατι-

στικά σημαντική θετική συνάφεια με τον βαθμό μείωσης της απόδοσης ($r=0,17$, $p<0,01$).

- Η αίσθηση ψυχολογικής δυσφορίας έχει: (α) μεγάλη στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με τον βαθμό μείωσης της απόδοσης ($r=0,60$, $p<0,01$), (β) μικρή στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με τον βαθμό εργασιακής ανασφάλειας ($r=0,25$, $p<0,01$) και (γ) μικρή στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με τον βαθμό περιορισμού της εργασιακής ανέλιξης ($r=0,23$, $p<0,01$).

Συζήτηση

Η πανδημία COVID-19 και οι υποχρεωτικοί εγκλεισμοί που ακολούθησαν στην προσπάθεια αποτροπής της διάδοσης του κορωνοϊού είχαν σοβαρές συνέπειες τόσο για τη χώρα μας όσο και για όλο τον κόσμο. Η κρίση που ξεκίνησε ως υγειονομική έγινε γρήγορα οικονομική,

καθώς πολλές επιχειρήσεις υποχρεώθηκαν να σταματήσουν τη λειτουργία τους ή να προσαρμοστούν, ώστε να μπορούν να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους και τα προϊόντα τους εξ αποστάσεως. Οι συνέπειες της πανδημίας ακόμη δεν έχουν γίνει πλήρως αντιληπτές, αλλά έχουν σίγουρα επηρεάσει όλες τις πτυχές της κοινωνικοοικονομικής ζωής. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τις ψυχολογικές, τις κοινωνικές και τις επαγγελματικές επιπτώσεις της πανδημίας στους εργαζομένους στη χώρα μας.

Όπως έδειξε η έρευνα, ένα σημαντικό ποσοστό (36,8%) δήλωσε ότι το εισόδημά του μειώθηκε αρκετά ή πολύ κατά την πανδημία. Η μεγαλύτερη μείωση αφορούσε τους ελεύθερους επαγγελματίες έναντι τόσο των δημοσίων όσο και των ιδιωτικών υπαλλήλων. Αυτό το εύρημα είναι εύλογο, καθώς οι δημόσιοι υπάλληλοι συνέχισαν να εργάζονται όπως ορίστηκε από τις σχετικές εγκυκλίους του Υπουργείου Εσωτερικών (λ.χ. Εγκύκλιος ΥΠΕΣ ΔΙΔΑΔ/Φ.69/133/οικ.20764, 2020), ενώ οι ιδιωτικοί υπάλληλοι μπορούσαν να λαμβάνουν αποζημίωση ειδικού σκοπού αν τυχόν έμπαιναν σε προσωρινή αναστολή σύμβασης εργασίας (λ.χ. Απόφαση 12998/232 ΦΕΚ Β' 1078/2020). Μολονότι υπήρχαν και μέτρα στήριξης και οικονομικής ενίσχυσης των επιχειρήσεων και των εργοδοτών, φαίνεται ότι δεν ήταν αρκετά ώστε να αντισταθμίσουν το οικονομικό πλήγμα που είχαν υποστεί και αυτό ισχύει περισσότερο για τις μικρές και τις μεσαίες επιχειρήσεις που δεν είχαν οικονομικά αποθέματα ώστε να αντέξουν τη δύσκολη αυτή περίοδο.

Επίσης, περισσότερο μειώθηκε το εισόδημα των εργαζομένων με χαμη-

λότερο μορφωτικό επίπεδο, καθώς και όσων μπήκαν σε καθεστώς υποχρεωτικής αναστολής εργασίας. Αυτό είναι μία ένδειξη ότι οι επιπτώσεις της πανδημίας ήταν πολύ σφοδρότερες για τα άτομα με μικρότερη μόρφωση των οποίων η εργασία είναι χειρωνακτική και δε μπορούσε να παρασχεθεί εξ αποστάσεως, ενώ τα άτομα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο σε μεγάλο βαθμό δεν επηρεάστηκαν οικονομικά από την πανδημία. Ακόμη, η τηλεργασία αποτελεί ένα βασικό χαρακτηριστικό που προέκυψε από την πανδημία (Χρήστου, 2020). Έτσι, δε μας προξενεί εντύπωση ότι τα άτομα με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο και τα άτομα που τέθηκαν σε καθεστώς αναστολής εργασίας βιώνουν μεγαλύτερη εργασιακή ανασφάλεια έναντι των άλλων.

Αυτά τα ευρήματα υποδεικνύουν τη μεγάλη αναγκαιότητα για κατάρτιση και ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων στους εργαζόμενους αλλά και τους ανέργους με χαμηλά τυπικά προσόντα, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας αγοράς εργασίας που η τεχνολογία κυριαρχεί και αναμένεται να κυριαρχήσει ακόμη περισσότερο στο μέλλον. Παράλληλα, όμως, υποδεικνύει την αναγκαιότητα της επαγγελματικής συμβουλευτικής, ώστε τα άτομα να μπορούν να διαχειριστούν τις επαγγελματικές μεταβάσεις και να σχεδιάσουν το εργασιακό τους μέλλον. Σύγχρονα μοντέλα επαγγελματικής συμβουλευτικής όπως λ.χ. το μοντέλο της ΠΕΨΑΕΕ (Drosos, Theodoroulakis, Antoniou & Cernja Rajter, 2021) λαμβάνουν υπόψη τη σύγχρονη κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα και βοηθούν το άτομο

τόσο στην αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων και την ένταξη στην εργασία όσο και στο μακροπρόθεσμο σχεδιασμό της σταδιοδρομίας του.

Τα ευρήματα της έρευνας σε σχέση με την εργασιακή απόδοση είναι ιδιαίτερα ενδιαφέροντα. Οι δημόσιοι υπάλληλοι, παρόλο που λόγω του καθεστώτος μονιμότητας του Δημοσίου αναφέρουν μικρότερη μείωση εισοδήματος και λιγότερη εργασιακή ανασφάλεια, δήλωσαν ότι υπήρχε μεγαλύτερη πτώση της απόδοσής τους σε σχέση με τους εργαζομένους του ιδιωτικού τομέα και τους ελεύθερους επαγγελματίες. Η μείωση της εργασιακής απόδοσης είχε, επίσης, μεγάλη συνάφεια ($r=0,60$) με την αίσθηση ψυχολογικής δυσφορίας. Παράλληλα, οι εργαζόμενοι που δε μπηγαν σε καθεστώς εξ αποστάσεως εργασίας, αλλά συνέχισαν να εργάζονται με φυσική παρουσία βίωσαν μεγαλύτερη μείωση της απόδοσης σε σχέση με όσους εργάζονταν εξ αποστάσεως. Καθώς αυτό φάνηκε και σε έρευνες στο εξωτερικό, πολλές επιχειρήσεις εξετάζουν σοβαρά το ενδεχόμενο να συνεχίσουν να έχουν τους εργαζομένους τους εξ αποστάσεως κάποιες μέρες την εβδομάδα (Lund, Madgavkar, Manyika, & Smit, 2020). Η απόδοση στην εργασία είναι, λοιπόν, πολυεπίπεδη και πολυδιάστατη και δεν εξαρτάται μόνο από την οικονομική στήριξη και την εξασφάλιση της θέσης εργασίας. Χρειάζεται, λοιπόν, αντίστοιχα πολυεπίπεδη και πολυδιάστατη στήριξη τόσο των εργαζομένων στο δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα σε ό,τι αφορά την ψυχολογία, το εργασιακό στρες, την επαγγελματική εξουθένωση και σειρά άλλων ζητημάτων.

Η συντριπτική πλειονότητα των εργαζομένων (84,5%) περιόρισε σε αρκετό ή μεγάλο βαθμό τις κοινωνικές του συναναστροφές. Αυτό ήταν αναμενόμενο, καθώς οι υποχρεωτικοί εγκλεισμοί, η τηλεργασία και η υποχρεωτική αναστολή εργασίας έφεραν εκ των πραγμάτων μείωση των κοινωνικών επαφών. Ενδεχομένως, δείχνει ότι μεγάλο μέρος των εργαζομένων κατανόησε τον κίνδυνο και ανέλαβε την ατομική τους ευθύνη για την αποτροπή της διάδοσης του ιού. Παρόλα αυτά, η μείωση των κοινωνικών επαφών συνδέεται με την αύξηση της ψυχολογικής δυσφορίας και έχει πολλές αρνητικές συνέπειες. Θα χρειαστεί τα επόμενα χρόνια να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στη μείωση του φόβου από τις κοινωνικές επαφές.

Η πλειοψηφία των ατόμων (59,4%) ανέφερε αρκετή ή μεγάλη ψυχολογική δυσφορία λόγω της πανδημίας και των υποχρεωτικών εγκλεισμών. Το εύρημα αυτό είναι σε συμφωνία με σειρά ερευνών τόσο διεθνώς (λ.χ. Serafini et al., 2020) όσο και στην Ελλάδα (λ.χ. Parlapani et al., 2020). Το φύλο φάνηκε ότι επηρέασε την εργασιακή ανασφάλεια και την αίσθηση ψυχολογικής δυσφορίας, με τις γυναίκες να τα βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι άντρες. Τα παρόντα ευρήματα ενίσχυναν αντίστοιχα προγενέστερης έρευνας στον ελληνικό χώρο (Κάσδαγλη, 2020) που δείχνουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες που βιώνουν οι γυναίκες στην εργασία. Είναι, λοιπόν, σημαντική η ψυχολογική στήριξη των εργαζομένων και θεωρούμε ότι είναι πολύ θετικό ότι συμπεριλαμβάνεται ως διακριτός άξονας στο «Εθνικό Σχέδιο

Ψυχικής Υγείας», το οποίο ανακοινώθηκε από το Υπουργείο Υγείας στα τέλη του 2022. Σύμφωνα με το σχέδιο αυτό θα αξιοποιηθεί η χρηματοδότηση από ευρωπαϊκά εργαλεία, όπως το Ταμείο Ανάκαμψης για τη δημιουργία 7 κέντρων ημέρας ειδικά για εργαζόμενους (ήδη από τον Μάρτιο του 2023 ξεκίνησαν τη λειτουργία τα 4 πρώτα κέντρα στις ακόλουθες περιοχές: Πειραιάς, Δυτική Αθήνα, Κεντρικός Τομέας Αθηνών και Θεσσαλονίκη), ενώ θα υλοποιηθούν προγράμματα επιμόρφωσης των ιατρών εργασίας ως τμήμα της Πρωτοβάθμιας Φροντίδας Υγείας, καθώς και προγράμματα ένταξης στην αγορά εργασίας ατόμων με ψυχικά προβλήματα και προγράμματα για την παροχή ψυχοκοινωνικής

υποστήριξης και ψυχοεκπαίδευσης εργαζομένων και ανέργων. Σε αυτό το πλαίσιο, η επαγγελματική συμβουλευτική καλείται να διαδραματίσει ουσιαστικό και καίριο ρόλο καθώς θα πρέπει να αποτελεί ξεχωριστή υπηρεσία των νέων αυτών κέντρων ημέρας.

Περιορισμοί Έρευνας

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Επίσης, αξιοποιήθηκε η χρήση υπολογιστών και διαδικτύου εξαιτίας των περιορισμών στις μετακινήσεις και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων απαιτούσε τη δυνατότητα χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή ή smartphone.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Alsharawy, A., Spoon, R., Smith, A., & Ball, A. (2021). Gender Differences in Fear and Risk Perception During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, σσ. 1-9. doi:10.3389/fpsyg.2021.689467
- Χρήστου, Σ. (2020, Αύγουστος 27). *Παγκόσμια ανατροπή με την τηλεργασία - Τι αλλαγές φέρνει ο κορωνοϊός*. Ανάκτηση από <https://www.tovima.gr/2020/08/27/finance/pagkosmia-anatropi-me-tin-tilergasia-ti-allages-fernei-o-koronoios/>
- Covid19.gov.gr. (2021α, Φεβρουάριος). *15 μέτρα για τη στήριξη της αγοράς εργασίας κατά την περίοδο της πανδημίας covid 19*. Ανάκτηση από covid19.gov.gr: <https://covid19.gov.gr/15-metra-gia-ti-stirixi-tis-agoras-ergasias-kata-tin-periodo-tis-pandimias-covid-19/>
- Covid19.gov.gr. (2021β, April 16). 45η Έκθεση Προόδου Παρατηρητηρίου. Ανάκτηση από <https://covid19.gov.gr/45i-ekthesi-proodou-paratiriritiriu/>
- Drosos, N., Theodoroulakis, M., Antoniou, A.-S., & Cernja Rajter, I. (2021). Career Services in the Post-COVID-19 Era: A Paradigm for Career Counseling Unemployed Individuals. *Journal of Employment Counseling*, 58(1), 36-48. <https://doi.org/10.1002/joec.12156>
- Europa.eu. (χ.χ.). Θέσεις εργασίας και οικονομία κατά τη διάρκεια της πανδημίας του κορωνοϊού, *ec.europa.eu*. Ανάκτηση από https://ec.europa.eu/info/live-work-travel-eu/coronavirus-response/jobs-and-economy-during-coronavirus-pandemic_el
- EY, Hellas EAP & Εργαστήριο Πειραματικής Ψυχολογίας ΕΚΠΑ (2021). Έρευνα για την ψυχική υγεία και ευεξία των εργαζόμενων στην Ελλάδα -2021. Ανακτήθηκε από https://assets.ey.com/content/dam/ey-sites/ey-com/el_gr/topics/mental-health/mental-health-report-2021.pdf

- Gomes, R. (2021). An Undying Pandemic: Covid-19. *International Journal of Research Studies in Medical and Health Sciences*, 6(7), 1-4. doi:<https://doi.org/10.22259/ijrsmhs.0607003>
- INE-ΓΣΕΕ (2022). *Οι κοινωνικοοικονομικές επιπτώσεις της πανδημίας COVID-19 στους εργαζομένους του ιδιωτικού τομέα*. INE ΓΣΕΕ- ΚΕΠΕ. Ανακτήθηκε από https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2022/11/EPIPTOSEIS-COVID_19_e-book.pdf
- Κάσδαγλη, Σ. (2020, Νοέμβριος 10). *Breaking the Glass Ceiling II: έρευνα για τη θέση των γυναικών στις επιχειρήσεις, με τα δεδομένα της πανδημίας. Women on Top*. Ανακτήθηκε από <https://womenontop.gr/research/breaking-the-glass-ceiling>
- Kumari, M., Kerry, R. G., & Rout, M. (2021). The Pandemic COVID-19 and its Positive Influences on the Environment. *Current World Environment*, 16(2), 492-505. doi:<http://dx.doi.org/10.12944/CWE.16.2.15>
- Lund, S., Madgavkar, A., Manyika, J., & Smit, S. (2020). *What's next for remote work: An analysis of 2,000 tasks, 800 jobs, and nine countries*. McKinsey Global Institute. <https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/whats-next-for-remote-work-an-analysis-of-2000-tasks-800-jobs-and-nine-countries>
- Ojha, P., & Srivastava, P. (2021). Pandemic Covid-19: Challenges and Opportunities. In N.M.P. Verma (Ed.) *Indian Economy Deceleration and Unsustainability* (σσ. 493-519). India: Devyani Publisher and Distributor.
- Parlapani, E., Holeva, V., Voitsidis, P., Blekas, A., Gliatas, I., Prfyri, G., N. (...) Diakogiannis, I. (2020). Psychological and Behavioral Responses to the COVID-19 Pandemic in Greece. *Frontiers in Psychiatry*, 11: 821. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00821>
- Rashid, S., & Ratten, S. (2021). Entrepreneurial Ecosystems during COVID-19: the survival of small businesses using dynamic capabilities. *World of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development*.
- Serafini, G., Parmigiani, B., Amerio, A., Aguglia, A., Sher, L., Amore, M. (2020). The psychological impact of COVID-19 on the mental health in the general population. *QJM: An International Journal of Medicine*, 113(8), 531-537. <https://doi.org/10.1093/qjmed/hcaa201>

Αναστασία Βρεττού, Κατερίνα Αργυροπούλου***

**ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ
ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΕ ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟΥΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ
ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Περίληψη: Στη μετα-πανδημική εποχή, η κοινωνική δικαιοσύνη αλλά και η επαγγελματική προσαρμοστικότητα είναι παρούσες τόσο στη σύγχρονη βιώσιμη αγορά εργασίας όσο και σε ένα πολυπολιτισμικό εργασιακό περιβάλλον. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να αναδειχθεί η συσχέτιση του επιπέδου της κοινωνικής δικαιοσύνης με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα σε (N=188) προπτυχιακούς φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αξιοποιήθηκαν ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο με δημογραφικά στοιχεία, το ερωτηματολόγιο που Επαγγελματικής Προσαρμοστικότητας (CAAS Savickas & Porfeli, 2012), και το ερωτηματολόγιο Social Justice Scale (Susan R. Torres-Harding, Brian Siers, Bradley D. Olson, 2011). Οι αρχικές μας υποθέσεις επιβεβαιώθηκαν, σε μεγάλο βαθμό, καθώς υπάρχει συσχέτιση των δύο μεταβλητών και η κοινωνική δικαιοσύνη επιδρά στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα με αποτέλεσμα να συνάγεται η αδήριτη ανάγκη παροχής επαγγελματικής συμβουλευτικής, η οποία θα είναι ανοικτή για όλους χωρίς διακρίσεις.

Λέξεις- Κλειδιά: κοινωνική δικαιοσύνη, επαγγελματική προσαρμοστικότητα, προπτυχιακοί φοιτητές, επαγγελματικός προσανατολισμός.

Abstract: In the post-pandemic era, social justice as well as professional adaptability are present both in the modern sustainable labor market and in a multicultural work environment. The purpose of this specific research was to highlight the correlation of the level of social justice with professional adaptability in (N=188) undergraduate students of higher education. An improvised questionnaire with demographic data, the Career Adaptability Questionnaire (CAAS Savickas & Porfeli, 2012), and the Social Justice Scale questionnaire (Susan R. Torres-Harding, Brian Siers, Bradley D. Olson, 2011) were used to measure the variables. Our initial hypotheses were confirmed, to a large extent, as there is a correlation between the two variables and social justice affects career adaptability, thus inferring the dire need to provide career counseling on social justice and career adaptability to undergraduate higher education students, which will be open to all without discrimination.

Keywords: social justice, career adaptability, undergraduate students, career guidance.

* Η Α.Β. είναι Σύμβουλος Σταδιοδρομίας (MSc) & Εκπαιδευτικός (ΠΕ02) Επικοινωνία: anast.vrettou@gmail.com

**Η Κ.Α. είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Επικοινωνία: kargirop@eds.uoa.gr

Εισαγωγή

Η τέταρτη βιομηχανική επανάσταση δεν μπορεί να εγγραφεί μία γραμμικότητα στην επαγγελματική πορεία των νέων εργαζομένων. Εξ αυτού, αναδύεται η ανάγκη της καλλιέργειας της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας στους νέους. Ταυτόχρονα, οι πολυεθνικές εταιρείες, σε μεγάλο ποσοστό, θεωρούνται πολυπολιτισμικές με αποτέλεσμα να γίνεται άξιο απορίας κατά πόσο οι νέοι μπορούν να είναι κοινωνικά δίκαιοι χωρίς να ασκούν διακρίσεις σε ένα τέτοιο πλαίσιο. Τα παραπάνω δεδομένα δεν μπορούν να αφήσουν ανεπηρέαστο το χώρο της επαγγελματικής συμβουλευτικής και, μέσα από τη δημιουργία νέων θεωρητικών κατευθύνσεων ή την αναμόρφωση των ήδη υπαρχουσών, επιδιώκεται η διαχείριση σύγχρονων ζητημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ο ρόλος της κοινωνικής δικαιοσύνης στον επαγγελματικό προσανατολισμό

Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, όταν εφαρμόζεται στον επαγγελματικό χώρο προβάλλει ένα αλτρουιστικό κίνητρο, για όλα τα μέλη της κοινωνίας ώστε να έχουν ίσες ευκαιρίες να ασχοληθούν με την επιλογή της σταδιοδρομίας τους και να έχουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες απασχόλησης που συμβάλλουν στην οικονομία και την κοινωνική σταθερότητα (Irving, 2005). Σύμφωνα με τον OECD (2011), «η κοινωνική δικαιοσύνη παραπέμπει στον στόχο που είναι η πραγματοποίηση ίσων

ευκαιριών και ευκαιριών ζωής προσφέροντας ένα εννοιολογικά ιδανικό ικανό άτομο να συγκεντρώσει ό,τι απαιτείται για μια βιώσιμη κοινωνική οικονομική αγορά». Οι Drosos και συνεργάτες (2021) ξεκαθαρίζουν ότι σε μεσαίο και μακρο-επίπεδο, οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας θα πρέπει να γίνουν συνήγοροι των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων προωθώντας τις απαραίτητες πολιτικές, αφού η Διεθνής Ένωση Εκπαιδευτικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (IAEVG) έχει αναγνωρίσει τη συνηγορία ως ουσιαστικό μέρος της πρακτικής της επαγγελματικής συμβουλευτικής.

Ο ρόλος της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας στην επαγγελματική συμβουλευτική

Ο Savickas (2009) όρισε την επαγγελματική προσαρμοστικότητα ως «την ετοιμότητα του ατόμου να ανταποκριθεί στη συνειδητή και διαρκή διερεύνηση εαυτού και περιβάλλοντος προκειμένου να αντιμετωπίσει, να ακολουθήσει ή να αποδεχτεί την αλλαγή των εργασιακών ρόλων στη σταδιοδρομία του και να χειριστεί με επιτυχία όλες τις απρόβλεπτες προσαρμογές και μεταβάσεις, που ενδεχομένως θα απαιτηθούν από τις αλλαγές στις εργασιακές συνθήκες και την αγορά εργασίας ευρύτερα» (Αργυροπούλου, 2013). Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα είναι μια στοιχειώδης έννοια στη θεωρία της κατασκευής της σταδιοδρομίας (Savickas, 2013) και στον τομέα της επαγγελματικής σταδιοδρομίας ευρύτερα (Brown & Lent, 2016). Η θεωρία της

κατασκευής της σταδιοδρομίας έχει κατανέμει τις δεξιότητες της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας σε τέσσερις αυτορρυθμιζόμενες, πολυδιάστατες ιεραρχικά διαστάσεις: το ενδιαφέρον για τη σταδιοδρομία (concern), τον έλεγχο (control), την περιέργεια (curiosity) και την αυτοπεποίθηση (confidence). Σε αυτές έρχεται και προστίθεται και ο βαθμός δέσμευσης (commitment) (Savickas & Porfeli (2012). Οι διαστάσεις αυτές οδηγούν σε αντίστοιχες στρατηγικές διαχείρισης των μεταβάσεων και των αλλαγών στη ζωή του ατόμου.

Ο ρόλος των προπτυχιακών φοιτητών

Η Bathmaker (2021) υποστηρίζει πως έχει καταγραφεί αυξημένος αριθμός συμμετεχόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε ολόκληρη την Ευρώπη τον 21ο αιώνα, ιδιαίτερα σε προπτυχιακό επίπεδο, με αποτέλεσμα η μετάβαση από την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην απασχόληση να έχει γίνει κύριος στόχος για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής. Ταυτόχρονα, καθώς όλο και περισσότεροι άνθρωποι αποκτούν πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι ευκαιρίες για την απασχόληση πτυχιούχων είναι ελάχιστες με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι μισθολογικές ανισότητες εντός των επαγγελματιών (Eurofound, 2017). Ο Soares και οι συνεργάτες (2022) συμπεραίνουν πως ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η εκμάθηση δεξιοτήτων θα επιτρέψει μια βιώσιμη (δηλαδή, ευέλικτη και ουσιαστική) επαγγελματική πορεία και θα μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε

μαθητή, ανεξάρτητα από το αναπτυξιακό του στάδιο.

Η παρούσα έρευνα

Η κοινωνική δικαιοσύνη και η επαγγελματική προσαρμοστικότητα έχουν απασχολήσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση και έχουν αποτελέσει αντικείμενο έρευνας. Η συσχέτιση όμως αποκλειστικά αυτών των δύο μεταβλητών μεταξύ τους στους προπτυχιακούς φοιτητές δεν έχει μελετηθεί στη χώρα μας. Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί το επίπεδο κοινωνικής δικαιοσύνης (στάσεις κοινωνικής δικαιοσύνης, υποκειμενική νόρμα, αντιληπτή συμπεριφορά ελέγχου, & πρόθεση δράσης) και η επαγγελματική προσαρμοστικότητα (ενδιαφέρον για την σταδιοδρομία, έλεγχος, περιέργεια & αυτοπεποίθηση) σε προπτυχιακούς φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και η σχέση των μεταβλητών αυτών με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, σχολή, μαθησιακές δυσκολίες, εξάμηνο φοίτησης). Στην έρευνα αξιοποιήθηκε η ποσοτική προσέγγιση με μέσα συλλογής τη χρήση τριών ερωτηματολογίων, ένα εκ των οποίων ήταν αυτοσχέδιο.

Δείγμα Έρευνας - Δημογραφικά Στοιχεία

Το σύνολο του δείγματος ήταν 188 προπτυχιακοί φοιτητές από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τη Νομική Σχολή του ΕΚΠΑ. Ως προς το φύλο, οι γυναίκες ήταν 98 (52,1%), ενώ οι άνδρες ήταν 90 (47,9%) αντίστοιχα.

Οι 143 προπτυχιακοί φοιτητές (76,1%) αντιστοιχούν ηλικιακά στην ομάδα (18-24 ετών), οι 41 προπτυχιακοί (21,8%) στο εύρος ηλικίας (25-45 ετών) και 4 προπτυχιακοί φοιτητές αποτελούν το υπόλοιπο 2,1% του δείγματος (εύρος ηλικίας 46-65 ετών). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2021-2022.

Μέσα συλλογής δεδομένων - Ερωτηματολόγια

Η συγκεκριμένη ποσοτική έρευνα αποτελείται από τρία ερωτηματολόγια. Το **πρώτο** ερωτηματολόγιο είναι αυτοσχέδιο και αφορά τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, δηλαδή, των προπτυχιακών φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Φύλο, Ηλικία, Σχολή Φοίτησης, Τμήμα Φοίτησης, Εξάμηνο Φοίτησης, Εθνικότητα & Μαθησιακές Δυσκολίες). Η **δεύτερη** κλίμακα αφορά την κοινωνική δικαιοσύνη (*Social Justice Scale*) των Tores - Harding, Siers και Olson (2011), η οποία μετράει την κοινωνική δικαιοσύνη μέσω 24 δηλώσεων τύπου Likert, όπου ξεκινά από το (1) = «διαφωνώ απόλυτα» μέχρι το (7) = «συμφωνώ απόλυτα». Το ερωτηματολόγιο βασίζεται στη θεωρία της προσχεδιασμένης συμπεριφοράς που είναι η εξέλιξη της Θεωρίας της Έλλογης Δράσης. Ο Ajzen (1991) παρουσιάζει ένα κοινωνικό - γνωστικό μοντέλο που προωθεί ένα χρήσιμο πλαίσιο για να εξεταστεί ο τρόπος των στάσεων και των σχεσιακών δομών που θα μπορούσαν να προβλέψουν τις συμπεριφορές της κοινωνικής δικαιοσύνης, το οποίο το 2011 αναμορφώνεται, ώστε να διευκολύνει τις ερευνητικές και εκπαιδευτι-

κές προσπάθειες που αποσκοπούν στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και του κοινωνικού ακτιβισμού. Το SJS χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση των τεσσάρων κύριων δομών στο μοντέλο συμπεριφοράς κοινωνικής δικαιοσύνης του Ajzen: (1) την στάση και τις συμπεριφορές των αξιών κοινωνικής δικαιοσύνης, (2) τον αντιληπτό έλεγχο συμπεριφοράς της δράσης κοινωνικής δικαιοσύνης, (3) τους υποκειμενικούς κανόνες σχετικά με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και (4) την πρόθεση δράσης για σκοπούς κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι υψηλότερες βαθμολογίες σε κάθε υπό κλίμακα αντικατοπτρίζουν υψηλότερα επίπεδα της δομής ενδιαφέροντος. Η υπό κλίμακα των στάσεων κοινωνικής δικαιοσύνης (11 στοιχεία) μετρά τη στάση και την ευαισθητοποίηση του ατόμου απέναντι στις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης (π.χ. «Πιστεύω ότι είναι σημαντικό να διασφαλίσουμε ότι όλα τα άτομα και οι ομάδες έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν και να ακουστούν, ειδικά εκείνα από παραδοσιακά αγνοημένες ή περιθωριοποιημένες ομάδες»). Η υπό κλίμακα των υποκειμενικών κανόνων (4 στοιχεία) αξιολογεί εάν τα άτομα στο κοινωνικό πλαίσιο των ερωτηθέντων υποστηρίζουν ή αποθαρρύνουν τη συμμετοχή σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη (π.χ. «Άλλα άτομα γύρω μου ασχολούνται με δραστηριότητες που αντιμετωπίζουν αδικίες»). Η αντιληπτή υπό κλίμακα ελέγχου συμπεριφοράς της δράσης της κοινωνικής δικαιοσύνης (5 στοιχεία) μετρά την αντιληπτή ικανότητα και αποτελεσματικότητα των ατόμων στη δημιουργία κοινωνικής αλλαγής μέσω των ενεργειών τους (π.χ. «Εάν επιλέξω

να το κάνω, είμαι ικανός να επηρεάσω άλλους για να προωθήσω τη δικαιοσύνη και την ισότητα»). Τέλος, η υπό κλίμακα πρόθεσης συμπεριφοράς (4 στοιχεία) εξετάζει την πρόθεση των ερωτηθέντων για συμμετοχή σε κοινωνικές δράσεις ή δραστηριότητες που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη. (π.χ. «Στο μέλλον, θα κάνω το καλύτερο δυνατό για να διασφαλίσω ότι όλα τα άτομα και οι ομάδες στην κοινότητά μου έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν και να ακουστούν»). Τέλος, σχετικά με την αξιοπιστία και την κατανομή ερωτήσεων αυτή παρουσιάζεται παρακάτω: υπό κλίμακα στάσεων και συμπεριφορών κοινωνικής δικαιοσύνης (11 στοιχεία, 1-11, με Cronbach's alpha = .900), υπό κλίμακα υποκειμενικών κανόνων σχετικά με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης (4 στοιχεία, 17-20, με Cronbach's alpha = .870), υπό κλίμακα αντιληπτού ελέγχου συμπεριφοράς της δράσης κοινωνικής δικαιοσύνης, (5 στοιχεία, 12-16, με Cronbach's alpha = .836) και η υπό κλίμακα πρόθεσης δράσης για σκοπούς κοινωνικής δικαιοσύνης αποτελείται από 4 στοιχεία, 21-24, με Cronbach's alpha = .900. Τέλος, το σκορ κάθε κλίμακας υπολογίστηκε ως μέσος όρος των ερωτήσεων που ανήκουν σε αυτήν. Η **τρίτη** κλίμακα αφορά την Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα (Career Adaptability) (Sidiropoulou-Dimakakou κ.α., 2018) και αποτελείται από 24 δηλώσεις τύπου Likert. Η μέτρηση γίνεται βάσει μιας 5/θμιας κλίμακας τύπου Likert όπου 1=όχι έντονα 2=κάπως έντονα, 3=έντονα, 4=πολύ έντονα και 5=πέρα πολύ έντονα. Η συγκεκριμένη κλίμακα «Career Adapt-Abilities Scale - CAAS» (Savickas & Profeli, 2012), διερευνά

την επαγγελματική προσαρμοστικότητα μέσα από τέσσερις κατηγορίες, οι οποίες αποτελούν τα ψυχοκοινωνικά μέσα που απαιτούνται για την διαχείριση των επαγγελματικών μεταβάσεων, των αναπτυξιακών καθηκόντων και των εργασιακών συγκρούσεων στην αγορά εργασίας. Οι τέσσερις κατηγορίες αφορούν την ανησυχία που είναι «ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο προσανατολίζεται και συμμετέχει στην προετοιμασία για το μέλλον» τον έλεγχο που είναι «η έκταση της αυτοπειθαρχίας όπως φαίνεται από το να είσαι ευσυνειδητός και υπεύθυνος στη λήψη αποφάσεων», την περιέργεια που είναι «ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο εξερευνά τις συνθήκες και αναζητά πληροφορίες για ευκαιρίες» και την αυτοπεποίθηση, που είναι «ο βαθμός βεβαιότητας ότι κάποιος έχει την ικανότητα να λύνει προβλήματα και να κάνει ό,τι πρέπει να γίνει για να ξεπεράσει τα εμπόδια». Κάθε μια αντιστοιχεί σε έξι προτάσεις στο ερωτηματολόγιο. Στην παρούσα έρευνα οι τιμές του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha είναι: Ενδιαφέρον για την σταδιοδρομία, 6 στοιχεία, 1-6, (Cronbach's alpha.885), Έλεγχος, 6 στοιχεία, 7-12, (Cronbach's alpha.863), Περιέργεια, 6 στοιχεία, 13- 18, (Cronbach's alpha.886) και Αυτοπεποίθηση, 6 στοιχεία, 19-24 (Cronbach's alpha.905).

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων κατέδειξαν μια αρκετά μεγάλη σύμπτωση των παραγόντων της έρευνάς μας με τους παράγοντες άλλων ερωτηματολογίων του εξωτερικού με κάποιες διαφο-

ροποιήσεις. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα «*Το επίπεδο της κοινωνικής δικαιοσύνης των φοιτητών διαφοροποιείται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος όπως το φύλο, η ηλικία ή οι μαθησιακές δυσκολίες;*» βρέθηκε ότι οι φοιτητές αξιολογούν σε αρκετά υψηλό επίπεδο την πρόθεση δράσης όπως συμβαίνει και στην έρευνα των Torres-Harding κ.α., (2012), όπου άτομα που υποστήριξαν ότι έχουν υψηλό επίπεδο πρόθεσης δράσης, ώστε να εμπλέκονται σε συμπεριφορές που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη ήταν πιο πιθανό να έχουν εμπλακεί σε τέτοιες συμπεριφορές. Επιπροσθέτως, οι προπτυχιακοί φοιτητές έχουν βαθμολογήσει τις τρεις υπό - κλίμακες (στάσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης, την αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά ελέγχου και την πρόθεση δράσης) υψηλά κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και σε έρευνα Κινέζων φοιτητών που σπούδαζαν ως κοινωνικοί λειτουργοί με τη διαφορά ότι αυτοί είχαν υψηλή και την υπό κλίμακα της υποκειμενικής νόρμας (Chu κ.α., 2019). Ως προς το φύλο, οι γυναίκες έναντι των ανδρών παρουσίασαν υψηλότερο επίπεδο υποκειμενικής νόρμας και στάσεων ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη, το οποίο επιβεβαιώνεται σε έρευνα που έγινε σε φοιτητές επιχειρήσεων (Sebastianelli κ.α., 2020). Ωστόσο, βρέθηκε ότι τα άτομα που δεν αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες έναντι των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο ως προς την συμπεριφορά κοινωνικής δικαιοσύνης, κάτι το οποίο δεν διασταυρώθηκε με άλλες έρευνες και απαιτεί παραπάνω διερεύ-

νηση, καθώς το δείγμα των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες ήταν πολύ μικρό και στατιστικά δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί. Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν την προδιάθεση για συμμετοχή στην κοινωνική δικαιοσύνη εντός των πανεπιστημιακών κόλπων και του νέου βιώσιμου επαγγελματικού περιβάλλοντος και η γενιά Z το αποδεικνύει αυτό παρά τις αέναες μεταβάσεις και τις συνέχεις κοινωνικές εξελίξεις κατά τη διάρκεια της 4ης Ψηφιακής Επανάστασης. Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «*Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα των φοιτητών διαφοροποιείται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος όπως το φύλο, η ηλικία ή οι μαθησιακές δυσκολίες;*» βρέθηκε ότι οι φοιτητές διαθέτουν μέτριο επίπεδο ως προς την ανησυχία για την σταδιοδρομία και την περιέργεια, ενώ ο έλεγχος και η αυτοπεποίθηση αξιολογήθηκαν ελαφρώς άνω του μετρίου από τους προπτυχιακούς φοιτητές. Αυτά τα στοιχεία αποδεικνύονται και από άλλες έρευνες του εσωτερικού (Sidiropoulou κ.α., 2018) αλλά και του εξωτερικού στην Κύπρο (Πάντου, 2021), στη Μαλαισία (Fawehinmi κ.α., 2018), στην Αυστραλία (Tolentino κ.α., 2014) και στην Κίνα (Pan κ.α., 2018). Αν και η επαγγελματική προσαρμοστικότητα αποτελεί στην εποχή μας βασικό άξονα ενδιαφέροντος της επαγγελματικής συμβουλευτικής, η έρευνα δεν έχει εστιάσει σε ειδικές ομάδες, όπως είναι οι γυναίκες ή οι μητέρες (Καραβία, 2016). Έτσι, απορρέει αβίαστα το συμπέρασμα ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές δηλώνουν επαγγελματικά προσαρμοστικοί σε μία

ευμετάβλητη και βιώσιμη πραγματικότητα, και δηλώνουν έτοιμοι να εξισορροπούν τις επαγγελματικές τους επιλογές δίνοντας νόημα στην επαγγελματική τους πορεία. Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα «Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας των φοιτητών και του επίπεδου κοινωνικής δικαιοσύνης;», μετά από την συσχέτιση των δύο παραγόντων με τα δημογραφικά στοιχεία που προέκυψαν στην έρευνα, αναδείχθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των δηλώσεων του ενδιαφέροντος για την σταδιοδρομία (το να σκέφτομαι πώς θα είναι το μέλλον μου, το να συνειδητοποιώ ότι οι σημερινές επιλογές μου διαμορφώνουν το μέλλον μου, το να προετοιμάζομαι για το μέλλον, το να γνωρίζω τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές που πρέπει τελικά να κάνω, το να σχεδιάζω το πώς θα πετύχω τους στόχους μου και το να ενδιαφέρομαι για τη σταδιοδρομία μου) με την αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά ελέγχου από το ερωτηματολόγιο της κοινωνικής δικαιοσύνης, αφού ο Savickas (2013) υποστηρίζει πως το ενδιαφέρον του ωφελούμενου για το μέλλον του απαιτεί να είναι σε εγρήγορση, αφοσίωση, προετοιμασία και ανταπόκριση. Ακόμα, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του ελέγχου και της αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς ελέγχου και την πρόθεση δράσης. Επιπλέον, παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της περιέργειας και της αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς ελέγχου και την πρόθεση δράσης. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει στατιστικά

σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοπεποίθησης και της αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς ελέγχου και την πρόθεση δράσης. Ωστόσο, ο ρυθμός με τον οποίο ο κόσμος της εργασίας συνεχίζει να αλλάζει έχει οδηγήσει ορισμένους να διαφωνήσουν ότι η επαγγελματική προσαρμοστικότητα είναι μια βασική δεξιότητα του 21ου αιώνα (Niles, Amundson, & Neault, 2010; Savickas, 1997), ενθαρρύνοντας τους ωφελούμενους να προσαρμοστούν σε άδικες συνθήκες χωρίς επίσης να αναγνωρίζουν τον ρόλο των άνισων κοινωνικών δομών, που είναι ασυνεπείς με ένα παράδειγμα κοινωνικής δικαιοσύνης (Fickling, 2016). Σε αυτό το σημείο, πρέπει να αναφερθεί ότι οι Akkermans κ.α. (2018) πιστεύουν πως εάν κάποιος μέσα από τον εαυτό του σκεφτεί να κατασκευάσει τις μελλοντικές του επαγγελματικές προθέσεις, να είναι περίεργος, να εξερευνήσει και να αναλάβει ευθύνες μπορεί να ευνοήσει στους εφήβους τη δυνατότητα να ανιχνεύσουν διαφορετικές μελλοντικές επιλογές. Αυτό μπορεί να λειτουργήσει ως κινητήριος παράγοντας που οδηγεί τους ωφελούμενους να φανταστούν προσωπικούς και κοινωνικούς στόχους και να συνεχίσουν την προσπάθεια που απαιτείται για την επίτευξη στόχων και επιθυμιών για ένα καλύτερο, προσωπικό και συλλογικό μέλλον, αλλά και μαζί με άλλους ανθρώπους. Ο Maree (2020) θεωρεί ότι η επαγγελματική προσαρμοστικότητα είναι βασική προϋπόθεση για την απασχολησιμότητα, καθώς η προώθηση της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας βρίσκεται στο επίκεντρο της παροχής βοήθειας στους ανθρώπους να γίνουν απασχολήσιμοι. Άρα, επιβεβαιώ-

νεται ότι πρέπει να ενισχύεται σε όλα τα άτομα, ώστε υπό οποιεσδήποτε συνθήκες να μπορούν να ανελιχθούν και να έχουν την πρόθεση να δρουν σε ένα κοινωνικά δίκαιο εργασιακό περιβάλλον. Τέλος, στο ερευνητικό ερώτημα εάν «η κοινωνική δικαιοσύνη επιδρά στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα των φοιτητών» βρέθηκε η αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά ελέγχου (Είμαι βέβαιος ότι μπορώ να έχω θετικό αντίκτυπο στις ζωές των άλλων) να έχει θετική επίδραση στο ενδιαφέρον για την σταδιοδρομία, τον έλεγχο, την περιέργεια και την αυτοπεποίθηση, καθώς οι Woo και συνεργάτες (2016) έχουν παρατηρήσει ότι το επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης συμβούλων - ψυχολόγων, οι οποίοι είχαν έντονα το συναισθήματα αυτοπεποίθησης και αποτελεσματικότητας στο ρόλο τους στη συμβουλευτική πρακτική είχαν την αντιληπτική ικανότητα να ενδυναμώνουν και να προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη. Επιπλέον, η πρόθεση δράσης είχε θετική επίδραση στην περιέργεια. Όμως, η υποκειμενική νόρμα επιδρά αρνητικά στην περιέργεια και στην αυτοπεποίθηση. Οι Wang και συνεργάτες (2022) αποδεικνύουν ότι οι διεθνείς φοιτητές, οι οποίοι για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις όταν φτάνουν στη χώρα υποδοχής μακριά από το περιβάλλον τους, τείνουν να αλλάξουν τις πεποιθήσεις τους στο κοινωνικό πλαίσιο ανάλογα με την κοινωνική υποστήριξη στη χώρα υποδοχής και να χτίσουν ένα νέο σύστημα κοινωνικής υποστήριξης για τη διαπολιτισμική μετάβαση, κάτι το οποίο αυξήθηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Έτσι, αποδεικνύεται ότι η κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να συσχε-

τιστεί με πτυχές της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας. Τα ευρήματα αυτά είναι σημαντικά, αφού αναδεικνύεται η σημαντικότητα της κοινωνικής δικαιοσύνης και της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας. Ναι μεν, ο πληθυσμός, ο οποίος έχει υποβληθεί σε έρευνα δεν αντικατοπτρίζει όλες τις κοινωνικές ομάδες, αλλά αποτελεί μία αρχή για περισσότερη διερεύνηση. Ωστόσο, διαπιστώθηκε πάντως έλλειψη σχετικών στοιχείων στην ερευνητική σύγκριση και επομένως, κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα υπάρχουν περιορισμοί, όπως η έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος ως προς τον πληθυσμό των προπτυχιακών φοιτητών αλλά και η μελέτη άλλων παραγόντων που πιθανόν να επηρεάζουν την σχέση της κοινωνικής δικαιοσύνης με άλλες μεταβλητές.

Συμπεράσματα για πρακτική εφαρμογή

Από όσα εκτέθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια συνάγεται η αδήριτη ανάγκη παροχής επαγγελματικής συμβουλευτικής σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη και την επαγγελματική προσαρμοστικότητα των προπτυχιακών φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία θα είναι ανοικτή για όλους χωρίς διακρίσεις. Οι σύγχρονες κοινωνικές αλλαγές (πανδημία, ενεργειακή κρίση) στην μεταμοντέρνα εποχή επιτάσσουν την ανάγκη τους για την αποτελεσματική διαχείριση της σταδιοδρομίας και την ανταπόκριση σε μια αγορά εργασίας που διακρίνεται

από πολυπλοκότητα, μεγάλη ρευστότητα και τη διαφορετικότητα. Η ανάγκη αυτή φαίνεται να είναι μεγαλύτερη σε προπτυχιακούς φοιτητές. Οι φοιτητές, που στην προκειμένη έρευνα οι περισσότεροι ανήκουν στη γενιά Z, είναι σημαντικό να έχουν την πρόθεση να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη εντός πανεπιστημίου, ώστε ταυτόχρονα να είναι και επαγγελματικά προσαρμοστικοί. Η ίδια η γενιά Z αποζητά ένα πολυπολιτισμικό εργασιακό περιβάλλον.

Η σημασία της διαρκούς επιμόρφωσης των συμβούλων επαγγελματικής συμβουλευτικής και η συνηγορία ως δεξιότητα μπορεί να βοηθήσει στην ανάσχεση διάφορων συστημάτων καταπίεσης που επιμένουν στους πανεπιστημιακούς κόλπους και έπονται σε εργασιακούς χώρους. Οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας

δεν δύνανται να μένουν στάσιμοι ούτε να κάνουν διακρίσεις. Υπό το πρίσμα αυτό, θα μπορούσε να μελετηθεί μελλοντικά η πρόθεση δράσης κοινωνικής δικαιοσύνης των συμβούλων επαγγελματικής συμβουλευτικής σε συνδυασμό με προσωπικά στοιχεία. Ακόμη, η ένταξη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι δεδομένη για όλες τις πληθυσμιακές κοινωνικές ομάδες παγκοσμίως. Στον ελληνικό χώρο, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής οφείλουν να δημιουργήσουν προγράμματα, τα οποία θα προσδιορίζονται προς όλους χωρίς διακρίσεις και χωρίς αποκλεισμούς. Ως εκ τούτου, αυτή η έρευνα προσδοκά να λειτουργήσει ως έναυσμα για άλλους ερευνητές, ώστε να επεκτείνουν την έρευνα στον χώρο της επαγγελματικής συμβουλευτικής, της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και της έρευνας γενικότερα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Akkermans, J., Paradniké, K., Van der Heijden, B. I., & De Vos, A. (2018). The best of both worlds: The role of career adaptability and career competencies in students' well-being and performance. *Frontiers in psychology*, 1678. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01678>
- Αργυροπούλου, Κ. (2013). Η Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα προϋπόθεση για μια σταδιοδρομία με νόημα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 102, 26-35.
- Arthur, N., Collins, S., Marshall, C., & McMahon, M. (2013). Social Justice Competencies and Career Development Practices. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 47(2). Retrieved from <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/6092>
- Bathmaker, A. (2021). Constructing a graduate career future: Working with Bourdieu to understand transitions from university to employment for students from working-class backgrounds in England. *European Journal of Education*, 56(1), 78-92. <https://doi.org/10.1111/ejed.12436>
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2016). Vocational psychology: Agency, equity, and well-being. *Annual Review of Psychology*, 67, 541-565. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-122414-033237>.
- CHU, C. H., LAM, C. W., YEUNG, L., Kitty, M. O., & Joey, S. I. U. (2019). *Assessing the attitude and behaviour of social work students towards social justice*. <https://repository.cihe.edu.hk/jspui/handle/cihe/73>

- Drosos, N., Theodoroulakis, M., Antoniou, A. S., & Rajter, I. C. (2021). Career Services in the Post-COVID-19 Era: A Paradigm for Career Counseling Unemployed Individuals. *Journal of employment counseling*, 58(1), 36-48. <https://doi.org/10.1002/joec.12156>
- Eurofound. (2017). *Occupational change and wage inequality: European Jobs Monitor 2017*. Publications Office of the European Union. https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1710en.pdf
- 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 <https://DOI: 10.26710/jbsee.v4i1.370>
- Fickling, M. J. (2016). An Exploration of Career Counselors' Perspectives on Advocacy. *Professional Counselor*, 6(2), 174-188.
- Irving, B. (2005). Social justice: A context for career education and guidance. B. Irving & B. Malik (Eds.) *Critical reflections on career education and guidance*, 10-24. Abington, United Kingdom: Routledge-Falmer.
- Καραβία, Σ. (2016). *Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα στις μητέρες και συσχετιζόμενοι παράγοντες*. Διπλωματική Εργασία. Διπλωματική Εργασία. ΕΚΠΑ.
- Niles, S. G., Amundson, N. E., & Neault, R. A. (2010). *Career flow: A hope-centered approach to career development*. Boston, MA: Pearson Education
- 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*. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.09.003>
- OECD. (2011). *Social justice in the OECD – How do member states compare? Sustainable governance indicators*. Gütersloh, Germany: Bertelsmann Stiftung. Retrieved from: http://www.sgi-network.org/docs/studies/SGI11_Social_Justice_OECD.pdf
- Repetto, E. (2008). International competencies for educational and vocational guidance practitioners: An IAEVG trans-national study. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8, 135-195. <https://doi.org/10.1007/s10775-008-9144-x>
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. R.W. Lent, & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research into work*, 147-183. (2nd ed). Hoboken, NJ: Wiley.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 239-250. <https://doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Sebastianelli, R., Isil, O., & Li, Y. (2020). Using the social justice scale with business students: Findings and recommendations. *Journal of Education for Business*, 1-13. <https://doi:10.1080/08832323.2020.1798331>
- 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. <https://DOI: 10.5539/ijps.v10n3p95>
- Soares, J., Carvalho, C., & Silva, A. D. (2022). A systematic review on career interventions for university students: Framework, effectiveness, and outcomes. *Australian Journal of Career Development*, 31(2), 81-92. <https://doi.org/10.1177/10384162221100460>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2013.11.004>.
- Torres-Harding SR, Siers B, Olson BD. (2012). Development and psychometric evaluation of the Social Justice Scale (SJS). *Am J Community Psychol.* (1-2):77-88. [https://doi: 10.1007/s10464-011-9478-2](https://doi.org/10.1007/s10464-011-9478-2). PMID: 22080396.
- Wang, H., Kodzo, L. D., Wang, Y., Zhao, J., Yang, X., & Wang, Y. (2022). The benefits of career adaptability on African international students' perception of social support and quality of life in China during the COVID-19 pandemic. *International journal of intercultural relations: IJIR*, 90, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.07.004>
- Woo, H., Storlie, C. A., & Baltrinic, E. R. (2016). Perceptions of professional identity development from counselor educators in leadership positions. *Counselor Education and Supervision*, 55(4), 278 <https://doi.org/10.1002/ceas.12054>

Φωτεινή Κοντονίκα, Γεωργία Κοντονίκα***

Η ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Περίληψη: Σκοπός του άρθρου είναι η παρουσίαση, μέσω βιβλιογραφικών αναφορών, της Διαλεκτικής Συμβουλευτικής, μιας αυτόνομης στρατηγικής παρέμβασης, που υιοθετείται και χρησιμοποιείται απόλυτα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Πέρα από τις απαιτούμενες εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, παρουσιάζονται τα διάφορα μοντέλα της Διαλεκτικής Συμβουλευτικής όπως: Συμβουλευτική με εκπαιδευτικούς, Συνεργασία με εκπαιδευτικούς, Διαλεκτική Συμβουλευτική σε ομάδες και Διαλεκτική Συμβουλευτική με συναδέλφους. Αν και η ενασχόληση και η έρευνα επί του θέματος μοιάζει καινούρια και πρωτοπόρα, εντούτοις, στην ελληνική βιβλιογραφία, προϋπάρχουν αρκετές αναφορές, με διαφοροποιήσεις και παραλλαγές, οι οποίες και παρατίθενται.

Λέξεις-κλειδιά: Διαλεκτική, Συμβουλευτική, Διαλεκτική Συμβουλευτική, Συμβουλευτική Συνεργασία, Διεπαγγελματική Συμβουλευτική.

Kodonika Fotini, Kodonika Georgia ***

CONSULTATION IN EDUCATION

Abstract: The purpose of the article is the presentation, through bibliographic references, of Consultation. It's about an autonomous strategic intervention, which are adopted and implemented at all levels of education. In this article, in addition to the required conceptual clarifications, the various models of Consultation, Counseling with teachers, Collaboration with teachers, Consultation in groups and Consultation with colleagues are presented. Although the engagement and research on the subject seems new, unprecedented and pioneering, in the Greek literature, there are several references, with variations, which are listed below.

Keywords: Dialectical, Counseling, Consultation, Counseling Collaboration, Interprofessional Counseling Intervention.

*Η Κ.Φ. είναι εκπαιδευτικός του κλάδου ΠΕ81, απόφοιτη του ΠΕΣΥΠ και κάτοχος Μ.Sc. στις Εφαρμοσμένες Πολιτικές και Τεχνικές Προστασίας Περιβάλλοντος. Επικοινωνία με e-mail: fotini-ko@hotmail.com

**Η Κ.Γ. είναι εκπαιδευτικός του κλάδου ΠΕ02 και κάτοχος Μ.Sc. στις Μουσειακές Σπουδές. Επικοινωνία με e-mail: gkontonika@yahoo.gr

Εισαγωγή - Ορισμοί

Ο διεθνής όρος της Διαλεκτικής Συμβουλευτικής είναι Consultation και προέρχεται από την αγγλική λέξη consultation. “The act of consulting, a meeting to discuss, device or plan something as a meeting of several doctors to discuss the diagnosis and treatment of a case” (Guralnik, 1974). Είναι, δηλαδή, η τέχνη να συνδιαλέγεσαι, η διαβούλευση, μια συνάντηση για να συζητήσεις, να αποφασίσσεις ή να σχεδιάσεις κάτι, όπως για παράδειγμα η συνάντηση μερικών γιατρών (ειδικών), που συζητούν για τη διάγνωση και τη θεραπεία μιας περίπτωσης. Η διαβούλευση, συνήθως εμφανίζεται στον πληθυντικό και σημαίνει τις συνεννοήσεις και διαπραγματεύσεις για την επίτευξη του επιδιωκόμενου αποτελέσματος, η σύσκεψη με άλλους και η ανταλλαγή απόψεων (Μπαμπινιώτης, 2008). Πρόκειται για μια ιδιαίτερη συζήτηση και έχει επίσημο χαρακτήρα. Στα ελληνικά αποδίδεται με τον όρο «Διαλεκτική Συμβουλευτική».

Ο όρος διαλεκτική βέβαια έχει ευρεία έννοια. Ο Αριστοτέλης θεωρεί τον Ελεάτη Ζήνωνα ως εφευρέτη της διαλεκτικής. Ακολουθώντας, οι σοφιστές έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη διάδοση της διαλεκτικής σκέψης και η μέθοδός τους στηρίζεται στην αντιφατική συζήτηση. Για το Σωκράτη η διαλεκτική ταυτίζεται με τη μαιευτική που αποσκοπεί στην παραγωγή σοφών εννοιών με το διάλογο. Η διαλεκτική για τον Πλάτωνα είναι μια μεθοδολογία εντελώς διαφορετική απ’ τη διαλεκτική του Ηράκλειτου. Στην πλατωνική διαλεκτική η ιδέα μένει ακίνητη και η διαλεκτική είναι ο τρόπος με τον

οποίο δικαιώνεται η ιδέα, σε αντίθεση με τον Ηράκλειτο που γι’ αυτόν είναι η ίδια η κίνηση, η πραγματική πάλη των αντιθέτων. Η διαλεκτική στον Πλάτωνα είναι μια νοητική κίνηση που ξεχωρίζει το όν από το μη όν, δηλώνοντας έτσι τι είναι και τι δεν είναι τα πράγματα (Γεωργούλη, 1985). Κεντρικό καθήκον της διαλεκτικής κατά τη φιλοσοφία των σοφιστών, είναι η επεξεργασία των λογικών αρχών της ταυτότητας και της αντίφασης καθώς και η ταξινομήσή τους σε γενικότερες έννοιες σύμφωνα με τις ομοιότητες και τις διαφορές τους (Παππά, 1997).

Σύγχρονα, ο Καντ ονομάζει υπερβατική διαλεκτική το μέρος της κριτικής του καθαρού λόγου, που πραγματεύεται τη μεταφυσική σαν επιστήμη και αποδείχνει αδύνατη τη γνώση του υπεραισθητού (Κωσταρά, 2001).

Διαλεκτική Συμβουλευτική, σύμφωνα με τον Caplan (1970), είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο επαγγελματιών, όπου ο ένας επαγγελματίας (ο συμβουλευόμενος) επιζητά τη βοήθεια ενός ειδικού (του συμβούλου) σε έναν συγκεκριμένο τομέα σε σχέση με ένα τρέχον εργασιακό πρόβλημα που ο συμβουλευόμενος έχει αποφασίσει ότι εμπίπτει στον τομέα ειδίκευσης του συμβούλου. Η Διαλεκτική Συμβουλευτική, περιλαμβάνει μια εκούσια, μη ιεραρχική σχέση μεταξύ δύο επαγγελματιών, που συχνά προέρχονται από διαφορετικές επαγγελματικές ομάδες (Χατζηχρήστου, 2006).

Η διαδικασία της Διαλεκτικής Συμβουλευτικής αλλά και κάθε συμβουλευτικής σχέσης ξεκινά με πρωτοβουλία του συμβουλευόμενου, ο οποίος αποσκοπεί στην επίλυση των θεμάτων σχετικών με

την εργασία του. Άλλωστε, ο σκοπός της διαλεκτικής συμβουλευτικής είναι διπλός (Caplan, 1970), αφενός μεν η βελτίωση των δεξιοτήτων του συμβουλευόμενου προκειμένου να λειτουργεί αποτελεσματικά στη σχέση με το τρίτο μέλος, το οποίο μπορεί να είναι ένα άτομο, μια ομάδα ή ένας οργανισμός και αφετέρου δε η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του συμβουλευόμενου σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μπορεί να βγάξει πέρα μόνος του, όταν προκύψουν παρόμοια προβλήματα στο μέλλον (Χατζηχρήστου, 2010).

Η παροχή υπηρεσιών Διαλεκτικής Συμβουλευτικής, ορίζεται ως η εκούσια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων που μπορεί να ξεκινήσει ή να τερματιστεί είτε από το σύμβουλο είτε από το συμβουλευόμενο. Πρωταρχικά στοχεύει στην παροχή βοήθειας στους συμβουλευόμενους για να αναπτύξουν στάσεις και δεξιότητες που θα τους καταστήσουν ικανούς να λειτουργούν πιο αποτελεσματικά με ένα τρίτο μέλος, το οποίο μπορεί να είναι ένα άτομο, μια ομάδα ή ένας οργανισμός, για το οποίο και έχουν τη γενική ευθύνη. Έτσι, ο σκοπός της διαδικασίας είναι διττός: παροχή υπηρεσιών σε τρίτους και βελτίωση της ικανότητας των συμβουλευόμενων να λειτουργούν στους χώρους ευθύνης τους (Χατζηχρήστου, 2006).

Ο Mayers και οι συνεργάτες του, επεκτείνοντας το μοντέλο της Διαλεκτικής Συμβουλευτικής του Caplan, στο σχολικό περιβάλλον, ορίζουν τη Διαλεκτική Συμβουλευτική ως διαδικασία επίλυσης προβλημάτων μεταξύ ενός ατόμου που παρέχει βοήθεια (σύμβουλος) και ενός ατόμου που αναζητά βοήθεια (συμβουλευόμενος) και το οποίο έχει την ευθύνη

για ένα άλλο άτομο στο χώρο εργασίας του (Χατζηχρήστου, 2010).

Ο όρος Διαλεκτική δεν αναφέρεται μόνο στη Συμβουλευτική αλλά και στην Παιδαγωγική, η οποία ορίζει τις βασικές αρχές της διδασκαλίας και των εκπαιδευτικών μεθόδων (Μπαμπινιώτης, 2008), (αφού εξάλλου η εκπαίδευση αποτελεί το πλαίσιο αναφοράς του παρόντος άρθρου). Ο Schleiermacher αναφέρει όσον αφορά την Αγωγή, ότι υπάρχει μια θεωρία, η οποία εκκινώντας από τη σχέση της παλαιότερης γενεάς προς τη νεώτερη, θέτει τη βάση και καθορίζει το δεσμό τους. Αυτή η διαλεκτική σχέση επιτυγχάνεται με τη σύνθεση των ατομικών και υπερατομικών στοιχείων στην αγωγή του νέου ανθρώπου και η σύνθεση των δύο αποτελεί αδιαχώριστο όλο (Δανασσής-Αφεντάκης, 2000).

Διαλεκτική Συμβουλευτική με εκπαιδευτικούς

Το σχολείο, όπως είναι σε όλους γνωστό, αποτελεί μια έκφραση της συλλογικής βούλησης για μετάδοση γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων. Αποτελεί ένα θεσμό με τους κανόνες, τις αξίες, και τη δυναμική του. Σκοπός του, ως μέσου καλλιέργειας και ένταξης του παιδιού στην κοινωνία, είναι η σταδιακή προσαρμογή της συμπεριφοράς του σε νέες συνθήκες καθώς και σε συνθήκες, που του επιβάλει η σωματική και ψυχική του υγεία, καθώς διαμορφώνει τις αντιλήψεις του μέσα από την αλληλεπίδραση του με το περιβάλλον (Νικολόπουλος, 2008). Άρα γίνεται φανερό ότι το σχολείο, είναι ένα κοινωνικό υποσύστημα, που εντάσσ-

σεται στο συνολικό κοινωνικό σύστημα. Ο συσχετισμός αυτός του σχολείου με την κοινωνία φέρει τον εκπαιδευτικό στο κέντρο της κοινωνικής ζωής, στην οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί και επιβάλλεται να προσφέρει πάρα πολλά (Χατζηχρήστου, 2010).

Η ιδέα ενός εκπαιδευτικού, εξειδικευμένου στις προσεγγίσεις περιεχομένου της συμβουλευτικής και στις διδακτικές προσεγγίσεις, ο οποίος να είναι διαθέσιμος να βοηθήσει άλλους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στην τάξη υπάρχει αρκετές δεκαετίες. Ο Blessing (1968), χρησιμοποιώντας τον όρο, σύμβουλος υποστηρικτικών υπηρεσιών, μελέτησε και πρότεινε μια εξατομικευμένη εργασία τόσο με τους παιδαγωγούς στην ειδική αγωγή, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς κανονικών τάξεων, τους διευθυντές και όλο το άλλο προσωπικό που εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα τελευταία χρόνια μελετήθηκε, κυρίως, η επαγγελματική διάσταση του εκπαιδευτικού και ταυτόχρονα επισημάνθηκε η κοινωνική του λειτουργία. Σύμφωνα με την επαγγελματική κατάσταση, οι δραστηριότητες του, χωρίστηκαν σε εσωτερικές και εξωτερικές. Εσωτερικές είναι αυτές που έχουν σχέση με το διδακτικό - παιδαγωγικό του έργο, ενώ στις εξωτερικές δραστηριότητες ανήκει η αναπτυσσόμενη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τις λεγόμενες ομάδες αναφοράς, που εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό έργο και έχουν τη δική τους άποψη γι' αυτό. Τέτοιες συνεργασίες μπορεί να είναι με το σύλλογο των εκπαιδευτικών, το σύλλογο γονέων και

τους μαθητικούς συλλόγους. (Βερτσέτης, 1997). «Συνεργασία, άλλωστε, είναι το να εργάζεται κανείς κατάλληλα και πρόθυμα, από κοινού με κάποιον άλλο για την επίτευξη κοινού στόχου, η ανάπτυξη σχέσεων αλληλοβοήθειας μεταξύ ατόμων ή ομάδων με κοινούς στόχους, η αλληλοϋποστήριξη, η προσφορά πνευματικής εργασίας σε συλλογική προσπάθεια» (Μπαμπινιώτης, 2008).

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες, όμως, η Διαλεκτική Συμβουλευτική έχει καθιερώσει ως σημαντική διάσταση του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου στο πλαίσιο της παροχής έμμεσων ψυχολογικών υπηρεσιών στο σχολείο, σύμφωνα με τα όσα αναφέρει η Χατζηχρήστου, στο βιβλίο της «Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία» (2010).

Η Διαλεκτική Συμβουλευτική και η Συνεργασία, όμως, διαφέρουν ως προς τους στόχους που θέτουν, τις υποθέσεις που κάνει ο σύμβουλος όσον αφορά στην αλλαγή και το ρόλο του συμβουλευόμενου (Χατζηχρήστου, 2006).

Η Διαλεκτική Συμβουλευτική είναι μια ειδικότητα της ψυχολογίας, η οποία αφορά στην επιστήμη και άσκηση της ψυχολογίας στα παιδιά, τους νέους, τις οικογένειες, τους σπουδαστές όλων των ηλικιών καθώς και τη μαθησιακή διαδικασία. (Νικολόπουλος, 2008)

Ο McKenzie (1972), παρουσίασε το ονομαζόμενο και ως μοντέλο Vermont Διαλεκτικής Συμβουλευτικής με εκπαιδευτικούς, στο οποίο ο σύμβουλος-εκπαιδευτικός ενισχύει το έργο των εκπαιδευτικών των κανονικών τάξεων, ώστε να διαμορφωθεί η διάγνωση και να αναπτυχθεί η παρέμβαση με απώτερο στόχο την εκπαιδευτική εξέλιξη του παιδιού.

Οι Heron και Harris διατύπωσαν μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων για τον εκπαιδευτικό - σύμβουλο, κατά την οποία σύμβουλος και συμβουλευόμενος μοιράζονται την ευθύνη για το αποτέλεσμα της παρέμβασης (Χατζηχρήστου, 2006). Τέλος η επίλυση προβλημάτων αναφέρεται στην εξεύρεση λύσης για ένα συγκεκριμένο θέμα, το οποίο ο συμβουλευόμενος δεν έχει καταφέρει να επιλύσει μόνος του αλλά και στην απόκτηση μιας γενικότερης ικανότητας λύσης προβλημάτων (McLeod, 2005).

Έτσι εμφανίζονται τα μοντέλα της Διαλεκτικής Συμβουλευτικής με εκπαιδευτικούς όπως αυτά παρουσιάζονται από τη Χατζηχρήστου (2006):

1. Εκπαιδευτική Διαλεκτική Συμβουλευτική

Είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση, που παρουσιάζει τον εκπαιδευτικό ως συμβουλευόμενο. Αρχικά αναφερόταν με τον όρο Συμπεριφοριστική Διαλεκτική Συμβουλευτική, όπου πρωταρχικός σκοπός της, ήταν να τροποποιηθεί η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού για να προαχθεί η μαθησιακή διαδικασία των μαθητών μέσα στην τάξη. Τροποποίηση ή αλλαγή συμπεριφοράς είναι η μετατροπή ή η αντικατάσταση προτύπων συμπεριφοράς που είναι δυσλειτουργικά ή χαρακτηρίζονται από δυσκολία προσαρμογής (McLeod, 2005). Ταυτόχρονα είχε και ως γενικότερο σκοπό τη βελτίωση της εργασίας των σχολικών ψυχολόγων και των άλλων εκπαιδευτικών συμβούλων με τους εκπαιδευτικούς. Εδώ διαπιστώνουμε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού συμβούλου δεν υπάρχει μόνο ως μια μέθοδος

έμμεσης υπηρεσίας για να δουλέψει με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και ως μια δυναμικά ισχυρή διαδικασία εκπαίδευσης.

Στη Διαλεκτική Συμβουλευτική, η αλληλεπίδραση αναφέρεται στον ευάλωτο μαθητή, ο οποίος χρειάζεται παραπομπή σε ειδικό, στην ελλιπή μέθοδο και τη μη ξεκάθαρη και διανοή αντίληψη του συμβουλευτικού έργου. Έτσι θεωρείται ότι κύρια ενασχόληση της Εκπαιδευτικής Διαλεκτικής Συμβουλευτικής, είναι η ειδικευση του συμβούλου στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο, παρά με την ίδια τη συμβουλευτική διαδικασία. Η διαδικασία περιλαμβάνει βασικές διαπροσωπικές δεξιότητες και ταυτόχρονα προσεγγίζει το συμπεριφοριστικό μοντέλο συμβουλευτικής ενώ η εκπαίδευση εμπλουτίζεται από μια πληθώρα εκπαιδευτικών θεωριών και μεθοδολογιών. Χαρακτηριστικό αυτής της προσέγγισης είναι ότι οι απόψεις του εκπαιδευτικού θα πρέπει να βρίσκονται σε ομοφωνία με αυτές του συμβούλου, αν όχι οι σύμβουλοι προσπαθούν να προσελκύσουν τον εκπαιδευτικό σε μια συνεργατική προσέγγιση (Χατζηχρήστου, 2006).

2. Συνεργασία με Εκπαιδευτικούς

Αναφερόμαστε σε μια εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία θεωρείται κυρίως έμμεση υπηρεσία. Ο ειδικός συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό και συναποφασίζουν με μια σειρά συντονισμένων ενεργειών για το μαθητή που χρειάζεται βοήθεια ή τους γονείς και την οικογένεια. Συνήθως ο εκπαιδευτικός αναζητά τις υπηρεσίες της Διαλεκτικής Συμβουλευτικής, επειδή δεν διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις

ή δεξιότητες για να αντιμετωπίσει τη συγκεκριμένη δυσκολία του μαθητή. Ο σύμβουλος και ο συμβουλευόμενος, συμφωνούν στον ορισμό των αντικειμενικών σκοπών της διαλεκτικής συμβουλευτικής, εντοπίζουν μαζί το πρόβλημα και αναπτύσσουν κοινό σχέδιο παρέμβασης και φυσικά είναι συνυπεύθυνοι για την εφαρμογή και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του σχεδίου τους. Ένα τέτοιο σχολείο, συνεργατικό, που βασίζεται σε κανονισμούς για την ισότητα, στον επαγγελματισμό της διαδικασίας, σ' ένα ευρύ φάσμα πρακτικών και για κοινή λήψη αποφάσεων ανάμεσα στο προσωπικό, έχει απώτερο σκοπό την εκπαιδευτική βελτίωση. Εδώ όμως ο σύμβουλος έχει να ξεπεράσει δυο εμπόδια. Αρχικά, για να πραγματοποιηθεί μια σχέση στην οποία ο εκπαιδευτικός θα νιώθει ελεύθερος να αποδεχτεί ή να απορρίψει αυτά που λέει ο σύμβουλος, πρέπει να δημιουργηθεί μια ισοδύναμη, μη ιεραρχική συμβουλευτική σχέση. Επιπλέον, πρέπει να εξασφαλιστεί η ύπαρξη εμπιστευτικότητας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αν η κατάσταση δεν απαιτεί ενεργό παρέμβαση του συμβούλου στο μαθητή και εξίσου σημαντικό, αν η διεύθυνση του σχολείου ενισχύει αυτή τη σχέση ισότιμης βοήθειας. (Χατζηχρήστου, 2006)

3. Διαλεκτική Συμβουλευτική σε ομάδες

Το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο είναι ο περιορισμένος χρόνος που διαθέτουν, οπότε η εφαρμογή της διαλεκτικής συμβουλευτικής σε ομάδες είναι πολύ χρήσιμη. Το σημαντικότερο πλεονέκτημα

της εδώ είναι ότι ο συμβουλευόμενος χρησιμεύει ως παρατηρητής της διαδικασίας επίλυσης ενός προβλήματος, οπότε σε παρόμοια προβλήματα, θα μπορούσε να οδηγηθεί στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού προτύπου αυτής της δεξιότητας. Η Διαλεκτική Συμβουλευτική σε ομάδες εμφανίζεται με διάφορες προσεγγίσεις όπως: ομάδες με επίκεντρο την περίπτωση, ομάδες με επίκεντρο το έργο, ομάδες C ή διδακτικές-εμπειρικές ομάδες και ομάδες με επίκεντρο το θέμα (Χατζηχρήστου, 2006). Άλλωστε η ομαδική συμβουλευτική είναι μια δυναμική διαπροσωπική διαδικασία, που χρησιμοποιεί τεχνικές της συμβουλευτικής. Τα μέλη της ομάδας αμοιβαία διερευνούν, με τη βοήθεια του συμβούλου, τα θέματα και τα συναισθήματά τους με σκοπό να τροποποιήσουν τις στάσεις και τις αξίες τους, ώστε να είναι ικανά να αντιμετωπίζουν τις αναπτυξιακές και εκπαιδευτικές καταστάσεις. (Μάνος, 1997) Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας παίζει ο συντονιστής της. Είναι αυτός που διαμορφώνει το ψυχοσυναισθηματικό κλίμα της ομάδας και συμβάλλει στην ανάπτυξη της δυναμικής μεταξύ των μελών (Γιώτσα & Ζεργιώτης, στο Μαλικιώση-Λοΐζου, 2007).

4. Διαλεκτική Συμβουλευτική με συναδέλφους

Η Διαλεκτική Συμβουλευτική με συναδέλφους, πραγματοποιείται με άτομα του ίδιου επαγγέλματος, έχουν την ίδια θέση στο σύστημα και οι οποίοι συνεργάζονται με σκοπό να βοηθήσει ο ένας τον άλλο σε ένα καθορισμένο έργο. Ο

σκοπός της συνεργασίας ποικίλει. Μπορεί να αποβλέπει στη μάθηση σχετικά με συγκεκριμένα θέματα ή στο σχεδιασμό παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση προκλήσεων κατά τη διδασκαλία, ενός συγκεκριμένου μαθητή. (Χατζηχρήστου, 2006) «Οι σύμβουλοι - εκπαιδευτικοί είναι εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν περιπτώσεις παιδιών με δυσκολίες προσαρμογής, και σε συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς και τη σχολική ψυχολογική υπηρεσία σχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα παρέμβασης μέσα στο σχολείο (Καλαντζή-Αζίζη, 2002).

Επίσης, θα πρέπει να αναφερθεί μια άλλη μορφή υποστήριξης στο έργο του συμβούλου - εκπαιδευτικού, όταν πολλές φορές τίθεται το ερώτημα, ποιος τον συμβουλεύει. Στην Αμερική υπάρχουν ομάδες συμβούλων, που περιβάλλουν και υποστηρίζουν το έργο της συμβουλευτικής. Στην Αγγλία ο σύμβουλος δεν απομονώνεται εντελώς στα προβλήματα και την ευθύνη του. Πολλές φορές χρειάζεται να συζητήσει το θέμα του μαθητή με τον ψυχίατρο, τον διευθυντή του σχολείου, τον κοινωνικό λειτουργό. Οι σύμβουλοι - εκπαιδευτικοί, για να υπηρετούν τις ανάγκες των μαθητών πρέπει συγχρόνως να υπηρετούν και τις δικές τους ανάγκες για μια συνεχή επισημονική και ερευνητική ενημέρωση, αλλά και για εξέταση των δικών τους αντιλήψεων και ιδεών, στις οποίες δεν μπορούν πάντοτε μόνοι τους να τελειοποιήσουν (Δανασσής-Αφεντάκης, 1992).

Η Διαλεκτική Συμβουλευτική είναι από τη φύση της κοινωνική, και είναι μία διαδικασία που εξυπηρετεί

ένα σκοπό. Βασικός σκοπός της είναι η πρόληψη. Η Συμβουλευτική πρέπει να είναι περισσότερο προληπτική και λιγότερο επανορθωτική ή αντισταθμιστική (Δημητρόπουλος, 1998). Πρόληψη είναι η εκ των προτέρων αντίληψη, η εκ των προτέρων λήψη, η προκαταβολική ανάληψη, η κατά συνθήκη αβασανίστως παραδεδεγμένη γνώμη και αντίληψη (Δημητράκος, 1964).

Η Χατζηχρήστου (2010), αναφέρει τρία επίπεδα πρόληψης στο πλαίσιο της Διαλεκτικής Συμβουλευτικής. Η πρωτογενής πρόληψη, αφορά τους μαθητές που δεν παρουσιάζουν προβλήματα και έχει ως στόχο την προαγωγή της ψυχικής υγείας όλων των μαθητών, όπως για παράδειγμα μια συμβουλευτική παρέμβαση με εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης των μαθητών. Η δευτερογενής πρόληψη, αφορά τη συμβουλευτική παρέμβαση με στόχο τον προσδιορισμό και την έγκαιρη αντιμετώπιση κάποιων δυσκολιών προτού εξελιχθούν σε προβλήματα. Η τριτογενής πρόληψη, αφορά τη ελάττωση των σοβαρών ψυχικών, νοητικών και άλλων προβληματικών επιπτώσεων.

Βασικά χαρακτηριστικά της προληπτικής συμβουλευτικής, έτσι όπως αναφέρονται από τη Μαλικιώση-Λοΐζου (1998), είναι ότι σχεδιάζεται για να ωφελήσει άτομα έστω και αν δεν ζήτησαν κάποια συγκεκριμένη βοήθεια και να βοηθήσει μεγάλο αριθμό ατόμων. Μπορεί τα αποτελέσματά της να μην είναι άμεσα, έχει το όμως το πλεονέκτημα ότι αυτό-διαϊωνίζεται, με την έννοια ότι δημιουργεί τρόπους που εξασφαλίζουν τη συνέχιση της επίδρασής της.

Προηγούμενες Αναφορές στην Ελληνική Βιβλιογραφία

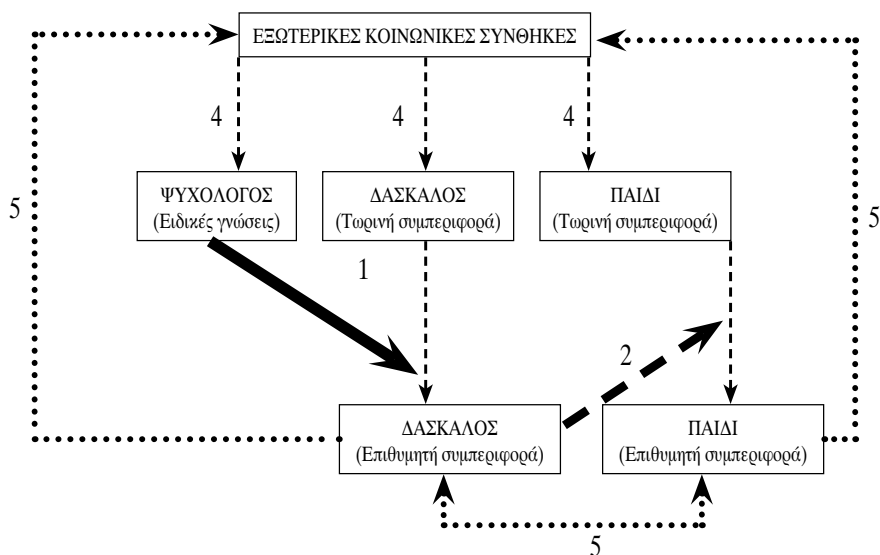
Αν και μοιάζει καινούρια, πρωτοφανής και πρωτοπόρα η ενασχόληση και η έρευνα επί του θέματος στην ελληνική βιβλιογραφία, εντούτοις υπάρχουν αρκετές αναφορές, με διαφοροποιήσεις και παραλλαγές.

Η Συμβουλευτική, άλλωστε, αποτελεί ουσιαστικό μέρος της ζωής μας. Χρειάζεται πλήρως καταρτιζόμενους συμβούλους και απευθύνεται στον καθημερινό άνθρωπο και τα προβλήματα του, από τα παραπάνω λοιπόν προβάλλεται πολλαπλώς η ανάγκη για διεπιστημονική θεώρηση της Συμβουλευτικής. Με τον όρο διεπιστημονικότητα της Συμβουλευτικής, νοείται ο ρόλος της μέσα σε κάθε ξεχωριστή επιστημονική - επαγγελματική δραστηριότητα. Το συμβουλευτικό στοιχείο αποτελεί αναπόσπαστο μέρος κάθε επιστήμης και κάθε επαγγέλματος αντίστοιχα και η

Συμβουλευτική είναι ουσιαστικό μέρος του επιστημονικού - επαγγελματικού ρόλου κάθε επιστήμονα - επαγγελματία (Δημητρόπουλος, 1998).

Έτσι μπορούμε να παραθέσουμε προηγούμενες παρεμφερείς αναφορές στην ελληνική βιβλιογραφία με χρονολογική σειρά έκδοσης:

- Διεπαγγελματική Συμβουλευτική, είναι η συναλλαγή μεταξύ τουλάχιστον δύο επαγγελματιών, τον ειδικό Σύμβουλο και τον Συμβουλευόμενο, που ζητάει βοήθεια σχετικά με κάποιο τρέχον επαγγελματικό του θέμα που τον δυσκολεύει, και που αφορά τη διαχείριση κάποιου έργου, τη θεραπεία κάποιας κατάστασης ή τον προγραμματισμό ενός προγράμματος (Παπαθεοφίλου, Σακκάς, Πολέμη-Τοδούλου, Φραγκούλη).
- Ενδιάμεσο Συμβουλευτικό Σύστημα, όπως αυτό αποτυπώνεται σχηματικά στο παρακάτω σχήμα, (Καλούρη - Αντωνοπούλου, 1994).



Όπου:

1. Ειδικές Ψυχολογικές γνώσεις
 2. Εφαρμογές των ειδικών γνώσεων
 3. Αλλαγές στη συμπεριφορά μέσω της εφαρμοσμένης ψυχολογικής γνώσης.
 4. Διάφοροι παράγοντες που επιδρούν συνεχώς επάνω μας και διαμορφώνουν τη συμπεριφορά μας
 5. Η επιθυμητή συμπεριφορά, (δηλαδή καλύτερη επικοινωνία με τον εαυτό μας και με τους άλλους, μειωμένα προβλήματα συμπεριφοράς) επιδρά θετικά και στις άμεσες σχέσεις δασκάλου - μαθητή και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.
- Συμβουλευτική Συνεργασία είναι η συνεργασία με άτομα - κλειδιά, τα οποία στη συνέχεια θα εφαρμόσουν αυτά που τους μεταφέρει ο Σύμβουλος στους πολλούς (Δημητρόπουλος, 1998). Σύμφωνα με αυτή, οι προσεγγίσεις της συμβουλευτικής παρέμβασης διακρίνονται ανάλογα με την αμεσότητα επαφής μεταξύ του ειδικού και του Συμβουλευόμενου. Με βάση αυτό η συμβουλευτική μπορεί να είναι είτε άμεση είτε έμμεση. Στην πρώτη περίπτωση η παρέμβαση γίνεται άμεσα στο άτομο που έρχεται για βοήθεια και έχουμε μια απευθείας σχέση, όπως για παράδειγμα μία προσωπική συνέντευξη. Στη δεύτερη περίπτωση η παρέμβαση γίνεται με έμμεσο, πλάγιο τρόπο, μέσω κάποιου άλλου. Η Συμβουλευτική Συνεργασία, αν και έχει άπειρες ομοιότητες και κοινά στοιχεία με τη Συμβουλευτική αποκλίνει από αυτή με μία τεράστια

διαφορά: η Συμβουλευτική απευθύνεται στον ίδιο το συμβουλευόμενο άμεσα ή έμμεσα, δηλαδή απευθύνεται σε προσωπικά προβλήματα του συμβουλευόμενου. Η Συμβουλευτική Συνεργασία απευθύνεται σε μία άλλη τρίτη πλευρά, της οποίες οι ενέργειες και οι δράσεις της επηρεάζουν και προβληματίζουν άμεσα ή έμμεσα το συμβουλευόμενο.

Ο Δημητρόπουλος (1998) αναφέρει τη Συμβουλευτική Συνεργασία, ως μια γενική μέθοδο εφαρμογής της Συμβουλευτικής. Η Συμβουλευτική Συνεργασία αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς ρόλους του συμβούλου και διευρύνει τους ορίζοντες παρέμβασης με έμμεσο τρόπο. Προβλέπει την ενασχόληση του συμβούλου με δραστηριότητες στις οποίες είναι απαραίτητη η συνεργασία με κάποια άτομα του ιδίου ή ανάλογου επιστημονικού επιπέδου ή ακόμα και με φορείς για τους σκοπούς της Συμβουλευτικής. Είναι εξαιρετικά χρήσιμη για το σύμβουλο ιδίως όταν αυτός προσφέρει τις υπηρεσίες του σε οργανωμένους οργανισμούς (σχολικές μονάδες), όπου η έμμεση παρέμβαση έχει ευρύτερα πεδία εφαρμογής. Όπως και στις άλλες μορφές Συμβουλευτικής διαδικασίας, στις οποίες ο Σύμβουλος προσφέρει τις υπηρεσίες του μόνο αν του ζητηθούν από τον ίδιο τον ενδιαφερόμενο σαφώς και ανοικτά, έτσι και η Συμβουλευτική Συνεργασία δεν ξεκινάει από αίτημα του Συμβούλου αλλά του άλλου ατόμου (εκπαιδευτικού ή διευθυντή σχολικής μονάδας) και πάντα στοχεύει στο να εξασφαλιστεί

επαρκής γνώση και βοήθεια ώστε να αντιμετωπιστεί με επιτυχία το πρόβλημα. Βέβαια την ευθύνη της εξέλιξης και του αποτελέσματος της προσπάθειας την έχει ο φυσικός λειτουργός της (π.χ. ο εκπαιδευτικός) και όχι ο Σύμβουλος. Για το λόγο αυτό άλλωστε η Συμβουλευτική Συνεργασία διακρίνεται σαφώς από την άμεση παρέμβαση.

- Ο θεσμός του Ακαδημαϊκού Συμβούλου, ενεργοποιήθηκε με σκοπό να βοηθήσει τους φοιτητές να αναπτύξουν τις ακαδημαϊκές τους δυνατότητες μέσα από την επικοινωνία τους με μέλη Δ.Ε.Π. για ακαδημαϊκά ή άλλα ζητήματα και για να αποτελέσει μια γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στο Τμήμα και το Συμβουλευτικό Κέντρο. Οι Ακαδημαϊκοί Σύμβουλοι, εκπαιδεύονται από το Συμβουλευτικό Κέντρο ως προς την ανάπτυξη συμβουλευτικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και έρχονται σε επαφή με το προσωπικό του κέντρου κάθε φορά που θέλουν να παραπέμπουν φοιτητή, είτε να λάβουν βοήθεια - πληροφόρηση για το χειρισμό περιστατικών, στις περιπτώσεις φοιτητών που έχουν απευθυνθεί σε αυτούς και δεν επιθυμούν να ζητήσουν βοήθεια από το Συμβουλευτικό Κέντρο (Κουνενού & Παπαδάκη, 2007).

Κάθε τμήμα ορίζει, με την έναρξη του ακαδημαϊκού έτους και ανάλογα με τις ανάγκες του τμήματος, τουλάχιστον έναν Σύμβουλο - Καθηγητή σπουδών, ο οποίος είναι μέλος Δ.Ε.Π. του τμήματος. Ο Σύμβουλος - Καθηγητής συμβουλεύει τους φοιτητές επί

ακαδημαϊκών θεμάτων, όπως είναι το περιεχόμενο των μαθημάτων και η κατεύθυνση σπουδών. Για τη δραστηριότητά του αυτή ενημερώνει κατά τακτά χρονικά διαστήματα τη Γενική Συνέλευση του Τμήματος. (Έγκριση του εσωτερικού κανονισμού του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών, ΦΕΚ 671/2002, άρθρο 64).

- Η Συμβουλευτική ως Διεπιστημονικό Πεδίο Μελέτης, έτσι όπως αναφέρεται στο βιβλίο «Εισαγωγή στη Συμβουλευτική» (John McLeod, 2005). Σ' αυτή την αναφορά το πεδίο της συμβουλευτικής συνιστά τη σύνθεση ιδεών από τις θετικές επιστήμες, τη φιλοσοφία, τη θρησκεία και την τέχνη. Πρόκειται για ένα διεπιστημονικό τομέα ο οποίος δεν είναι δυνατόν να ενσωματωθεί κατάλληλα ή να συνυπολογιστεί σε οποιονδήποτε από τους επιστημονικούς κλάδους που τον διαμόρφωσαν.

Διαλεκτική Συμβουλευτική ειδικά για το σχολείο

Ο Β. Σακκάς (1994) υποστηρίζει ότι προνομιακοί χώροι Διεπαγγελματικής Συμβουλευτικής παρέμβασης εκτός από τους χώρους Ψυχικής Υγείας, είναι ο χώρος της Εκπαίδευσης, και αυτό γιατί η συνεργασία διαφορετικών επαγγελματιών δίνει τη δυνατότητα διαφοροποίησης, πληρέστερης επαγγελματικής έκφρασης και μείωση προσωπικής καταπόνησης. Επιπλέον καλλιεργεί τη δημιουργικότητα και την ικανοποίηση στις επαγγελματικές και διαπροσωπικές σχέσεις σε μια διεπιστημονική ομάδα.

Ο Δανασσης - Αφεντάκης (1997), αναφερόμενος στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως σύμβουλο, τονίζει ότι η σχέση παιδαγωγού, νέου και οικογένειας πρέπει να είναι Διαλεκτική και όχι μονοσήμαντη, αμοιβαία και αλληλεπικαλυπτόμενη.

Ο Μάνος (1997) αναφέρεται στην Επιτροπή Συμβουλευτικής - Οδηγητικής. Συγκεκριμένα και τονίζει ότι πρόκειται για αναρίθμητες περιπτώσεις συμβουλευτικής - οδηγικής, που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής και πρακτικής και που ο σύλλογος του κάθε σχολείου καλείται να αντιμετωπίσει. Στην περίπτωση της συμβουλευτικής - οδηγικής, πρόεδρος της επίσημης επιτροπής συμβουλευτικής - οδηγικής θα είναι ο σύμβουλος που θα συνεργάζεται με τον Διευθυντή του σχολείου και τα μέλη του συλλόγου κατά περίπτωση. Επιλέγονται μέλη του συλλόγου που είναι δραστήρια και που πιστεύουν στο έργο της συμβουλευτικής - οδηγικής. Ο ρόλος της επιτροπής είναι συμβουλευτικός με βασική επιδίωξη το σχεδιασμό, την εκτέλεση, την αξιολόγηση, τη βελτίωση και την απόκτηση των υπηρεσιών συμβουλευτικής - οδηγικής. Βασικά καθήκοντα της επιτροπής είναι:

- Να διερευνά και να εισηγείται ένα ελαστικό πρόγραμμα οργάνωσης.
- Να τηρεί ενήμερα τα μέλη του συλλόγου και να συνεργάζεται αρμονικά μαζί τους.
- Να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μελών του συλλόγου στο σχεδιασμό του προγράμματος συμβουλευτικής - οδηγικής.
- Να ερευνά για άλλους εξωσχολικούς παράγοντες που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη ενός

αποτελεσματικού προγράμματος και

- να χρησιμοποιεί δημόσιους λειτουργούς και ιδιώτες που είναι σε θέση να βοηθήσουν στο πρόγραμμα συμβουλευτικής - οδηγικής.

Ο Δημητρόπουλος (1998) τονίζοντας τη Διεπιστημονική Θεώρησή της, υποστηρίζει, ότι έρευνες δείχνουν πως η Συμβουλευτική Συνεργασία είναι εξαιρετικά χρήσιμη και έχει πρωταρχική λειτουργία, ιδιαίτερα στο χώρο των οργανισμών και προπάντων του σχολείου.

Η Κοτσιαφίτου (2006) κάνει λόγο για τη Συμβουλευτική Συνεργασία, η οποία είναι η συνεργασία με άτομα κλειδιά, όπως ειδικούς ψυχολόγους, παιδαγωγούς, συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού, ειδικούς θεατρικής αγωγής, πανεπιστημιακούς και άλλους.

Ο Νικολόπουλος (2008), τονίζει ότι η συμβουλευτική και κυρίως η Διαλεκτική Συμβουλευτική, είναι ένας έμμεσος τρόπος παρέμβασης των σχολικών ψυχολόγων. Η Διαλεκτική ή Διεπαγγελματική Συμβουλευτική αναφέρεται ως μία συστημική, μη ιεραρχική συνεργασία δύο ή περισσότερων επαγγελματιών, στην οποία ψυχολόγος βοηθά για παράδειγμα τον εκπαιδευτικό της τάξης να αναπτύξει συγκεκριμένες δεξιότητες, έτσι ώστε να μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά τυχόν προβλήματα μάθησης ή και συμπεριφοράς.

Τέλος, ο Μουταβελής (2010) αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός είναι ένας επιστήμονας που μπορεί σε πρακτικό επίπεδο να κατανοήσει την ψυχολογία των μαθητών μέσα από την εξέλιξή τους, τη λειτουργία τους στην ομάδα

των συνομηλίκων και μπορεί μέσα από αυτή να διακρίνει την αλλαγή στη συμπεριφορά τους. Είναι όμως ένας και μόνο άνθρωπος που όσο καλά και αν γνωρίζει το παιδί, δεν μπορεί να διαγνώσει και να αποφανθεί για την όλη συμπεριφορά του παιδιού. Άλλωστε η συμπεριφορά αυτή, πολλές φορές, αφορά σε πολλαπλά επίπεδα λειτουργίας του παιδιού, κάτι που δεν τον νομιμοποιεί να την αξιολογήσει από μόνος του. Έτσι και χωρίς να μειώνεται η συνεισφορά του, προτείνεται η αξιολόγηση και η διάγνωση να γίνεται στο πλαίσιο μιας διεπιστημονικής ομάδας.

Συμπερασματικά

Από όλα τα παραπάνω, διαφαίνεται ότι το βασικό χαρακτηριστικό της διαδικασίας της Διαλεκτικής Συμβουλευτικής είναι η τριμερής σχέση: ο σύμβουλος, ο συμβουλευόμενος και το άτομο ή άτομα που χρειάζονται βοήθεια. Αυτή η μορφή συμβουλευτικής υποστήριξης διαφοροποιείται από τη κλασική δομή συμβουλευτικής με τη μορφή της άμεσης παροχής υπηρεσιών, η οποία αποτελεί μια γραμμική σχέση, με το σύμβουλο να παρέχει υπηρεσίες απευθείας στο άτομο ή άτομα που χρειάζονται βοήθεια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Brown, D., Pryzwansky, W., Schulte, A., (2006). Ψυχολογική Διαλεκτική Συμβουλευτική. Εισαγωγή στη Θεωρία και στην Πράξη. Επιστ. Επιμ. Χατζηχρήστου, Χ., Αθήνα: Τυπωθήτω Βερτσέτης, Α., (2002). Διδακτική - Γενική Διδακτική. τ. Α'. Αθήνα: Σ. Αθανασόπουλος - Σ. Παπαδήμας & ΣΙΑ Ε.Ε.
- Γεωργούλη, Κ., (1985). Αριστοτέλους Πρώτη Φιλοσοφία - Τα Μετά τα Φυσικά. Αθήνα: Παπαδήμα
- Γιώτσα, Α., & Ζεργιώτης, Α., (2007). Ομάδες σχολών γονέων, Προσδιορίζεις γονέων και ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας: στο Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ., Συμβουλευτική Ψυχολογία: Σύγχρονες Προσεγγίσεις. Αθήνα: Ατραπός
- Δαναοσής-Αφεντάκης, Α., (1992). Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης. τ. Α'. Αθήνα: Γ. Γκέλμπεσης
- Δαναοσής-Αφεντάκης, Α., (1997). Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Σύγχρονες τάσεις της Αγωγής. Αθήνα: Γ. Γκέλμπεσης
- Δαναοσής-Αφεντάκης, Α., (2000). Εισαγωγή στην παιδαγωγική - Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής και Διδακτικής σκέψης. τ. Β'. Αθήνα: Γ. Γκέλμπεσης
- Δημητράκος, Δ., (1964). Μέγα λεξικόν όλης της Ελληνικής Γλώσσας. Τόμος έβδομος.
- Δημητρόπουλος, Ε., (1998). Συμβουλευτική - Προσανατολισμός - Επαγγελματική Ψυχολογία. Τόμος Α', Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία. Αθήνα: Γρηγόρης
- Guralnik David B. (1974). Webster's New World Dictionary of the American Language - concise Edition.
- Καλαντζή-Αζίζη, Α., (2002). Αυτογνωσία & Αυτοδιαχείριση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ., (1994). Γενική Ψυχολογία. Αθήνα: Έλλην
- Κοτσιαφίτου-Μάνου, Α., (2006). Αυτοεκτίμηση και Επαγγελματικές Αξίες Εφήβων. Αθήνα: Νεκταρίου Παναγόπουλου

- Κουνενού, Κ. & Παπαδάκη, Ε., (2007). Συμβουλευτικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πειραιώς. Σύνοψη Περιγραφή των Υπηρεσιών με έμφαση στην Ερευνητική Δράση: στο Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ., Συμβουλευτική Ψυχολογία: Σύγχρονες Προσεγγίσεις. Αθήνα: Ατραπός
- Κωσταρά, Γ., (2001). Φιλοσοφική Προπαιδεία - Εισαγωγική Θεώρηση - Μεθοδολογική Προσέγγιση - Ιστορική Επισκόπηση. Αθήνα: Γ. Γκέλμπεσης
- McLeod, J., (2005). Εισαγωγή στη Συμβουλευτική. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ., (1998). Συμβουλευτική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μάνος, Κ., (1997). Η συμβουλευτική στην εκπαίδευση. Τόμος Α'. Αθήνα: Κων/νος Μάνος
- Μάνος, Κ., (1997). Η συμβουλευτική στην εκπαίδευση. Τόμος Β'. Αθήνα: Κων/νος Μάνος
- Μουταβελής, Α., (2010). Προβλήματα στη Συμπεριφορά: Ορισμός, κριτήρια και βασικές επισημάνσεις: στο Κολιάδης, Ε., Συμπεριφορά στο σχολείο. Αθήνα: Γρηγόρης
- Μπαμπινιώτη, Γ., (2008). Λεξικό για το σχολείο και γραφείο. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας
- Νικολόπουλος, Δ., (2008). Σχολική Ψυχολογία. Ρόλοι και Αρμοδιότητες στο πλαίσιο σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων: στο Νικολόπουλος, Δ., επιμ. Εκδ. Σχολική Ψυχολογία. Εφαρμογές στο Σχολικό Περιβάλλον. Αθήνα: Τόπος
- Παπαθεοφίλου, Ρ., Σακκάς, Δ., Πολέμη-Τοδούλου, Μ., Φραγκούλη, Α., (1994). Διεπαγγελματική Συμβουλευτική. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παππά, Ε., (1997). Ο Πλάτωνας στην εποχή μας. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου
- Χατζηχρήστου, Χ., (2010). Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κυριακή Παπαδοπούλου, Ελένη Βρατσίνη **, Απόστολος Βαγενάς****

Η ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗΣ ΑΚΡΟΑΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΟ ΓΙΑ ΕΝΑ ΣΥΜΒΟΥΛΟ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Περίληψη: Σκοπός της συμβουλευτικής διαδικασίας είναι η παροχή βοήθειας, ώστε το άτομο να ανακαλύψει τις ανάγκες του, τις αδυναμίες, τα συναισθήματά του, και μέσω της ατομικής ανάπτυξης, να πετύχει την πλήρη λειτουργικότητα και τελικά την αυτοπραγμάτωσή του. Αυτό βέβαια δε φαντάζει τόσο απλό μιας και ο σύμβουλος καλείται να εφαρμόσει μια πληθώρα τεχνικών και δεξιοτήτων που πρέπει να επιφέρουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Στην παρούσα εργασία, αφού γίνει εισαγωγική αναφορά στο σύνολο των δεξιοτήτων που μπορούν να εφαρμοστούν στη συμβουλευτική διαδικασία, θα δοθεί ιδιαίτερη προσοχή σε μία εκ των σημαντικότερων εξ αυτών, την ενεργητική ακρόαση που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη συνεργασία μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου και τελικά την έκβαση της ίδιας της συμβουλευτικής διαδικασίας.

Λέξεις-κλειδιά: ενεργητική ακρόαση, σύμβουλος, συμβουλευόμενος, συμβουλευτική διαδικασία.

Abstract: The purpose of the counseling process is to provide assistance, so that the individual discovers his needs, weaknesses, feelings, and through individual development, to achieve full functionality and ultimately self-realization. Of course, this does not seem so simple since the consultant is required to apply a variety of techniques and skills that must bring the best possible result. In this paper, after an introductory reference to all the skills that can be applied in the counseling process, special attention will be paid to one of the most important of them, the active listening that largely determines the cooperation between counselor and counselee and finally the outcome. of the advisory process itself.

Keywords: active listening, consultant, counselee, counseling process.

*Η Κ.Π είναι Νηπιαγωγός ΠΕ60, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων, έχει Ειδίκευση στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό. E-mail: papadopouloukyriaki7@gmail.com

**Η Ε.Β. είναι Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Υποψήφια Διδάκτωρ τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής ΑΠΘ, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων. E-mail: elenivratsini@gmail.com

***Ο Α.Β. είναι Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Εκπαιδευτής Ενηλίκων. E-mail: vagenastolis@gmail.com

1. Εισαγωγή

Σκοπός της συμβουλευτικής διαδικασίας είναι η παροχή βοήθειας, ώστε το άτομο να ανακαλύψει τις ανάγκες του, τις αδυναμίες, τα συναισθήματά του, και μέσω της ατομικής ανάπτυξης, να πετύχει την πλήρη λειτουργικότητα και τελικά την αυτοπραγμάτωσή του. Αυτό βέβαια δε φαντάζει τόσο απλό μιας και ο σύμβουλος καλείται να εφαρμόσει μια πληθώρα τεχνικών και δεξιοτήτων που πρέπει να επιφέρουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Γεωργίου, 2003).

Στην παρούσα εργασία, αφού γίνει εισαγωγική αναφορά στο σύνολο των δεξιοτήτων που μπορούν να εφαρμοστούν στη συμβουλευτική διαδικασία, θα δοθεί ιδιαίτερη προσοχή σε μία εκ των σημαντικότερων εξ αυτών, την *ενεργητική ακρόαση* που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη συνεργασία μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου και τελικά την έκβαση της ίδιας της συμβουλευτικής διαδικασίας.

Δεξιότητες της συμβουλευτικής διαδικασίας

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, οι δεξιότητες που πρέπει να έχει ο σύμβουλος κρίνουν σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία ή όχι της συμβουλευτικής διαδικασίας. Η γνώση τους κρίνεται απαραίτητη για όσους εμπλέκονται στη συμβουλευτική διαδικασία μιας και ο σύμβουλος καλείται να τις εφαρμόσει σε σύντομο χρονικό διάστημα, πιθανόν και σε καθεστώς εργασιακής πίεσης (Πιάνος, 2002). Αν και το εύρος της βιβλιογραφίας είναι σχετικά

μεγάλο, θα προσπαθήσει η ομάδα να δει τις πλέον χαρακτηριστικές που πρέπει να κατέχει ένας σύμβουλος.

Ενσυναίσθηση

Ο όρος ενσυναίσθηση, ο οποίος προέρχεται από τις λέξεις εν+συν+αίσθηση, αποτελεί την προσπάθεια κατανόησης, όχι μόνο των δικών μας συναισθημάτων, αλλά κυρίως των άλλων. Η Μαλικιώση-Λοϊζου (2003, όπ. αναφέρεται στον Κουτή, 2018) υποστηρίζει ότι ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα της κατανόησης και του μοιράσματος των συγκινήσεων, των σκέψεων και της συμπεριφοράς του άλλου ατόμου. Ερμηνεύοντας τους παραπάνω όρους, καταλαβαίνει κανείς πως για να υπάρξει ενσυναίσθηση, το άτομο πρέπει να ταυτιστεί με κάποιο άλλο, σε βαθμό τέτοιο, ώστε να μην κατανοεί απλά τα συναισθήματά του, αλλά επιπρόσθετα τις σκέψεις και τις πράξεις του.

Ωστόσο, η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει δύο πράγματα που αλληλοσυμπληρώνονται, την αντίληψη και την επικοινωνία. Και αλληλοσυμπληρώνονται γιατί μπορεί με την αντίληψη ο συμβουλευόμενος να νιώθει ότι ο σύμβουλος τον ακούει, αλλά η έλλειψη αντίδρασης από πλευράς συμβούλου, καθιστά το συμβουλευόμενο διστακτικό στο να γίνει εκφραστικός και να μιλήσει για τα πράγματα που τον απασχολούν. Από την άλλη πλευρά, η επικοινωνία, χωρίς την παρουσία της αντίληψης, κρίνεται και αυτή ως ανεπαρκής μιας και αν ο συμβουλευόμενος δέχεται διαρκείς ερωτήσεις και αποκρίσεις σε όσα λέει, το πιθανότερο είναι να του δημιουργηθεί άγχος και να νιώσει ότι δεν έγινε πλήρως κατανοητός.

Για αυτό, συνιστάται οι σύμβουλοι να αντιμετωπίζουν από κοινού αυτά τα δύο ζητήματα με σκοπό την επίτευξη της ενσυναίσθησης (Tolan & Cameron, 2017).

Επομένως, η ενσυναίσθηση είναι η συνεχής και συνεχιζόμενη προσπάθεια της πλήρους κατανόησης του κόσμου του πελάτη, η επίγνωση των συναισθημάτων και των νοημάτων μιας και μόνο αν κατανηθούν, θα επέλθει η αλλαγή. Είναι πολύ σημαντικό για το συμβουλευόμενο να νιώθει ότι βρίσκεται στο επίκεντρο της διαδικασίας, αφού μόνο έτσι θα καταλάβει και τελικά θα αποδεχθεί τον εαυτό του (Tolan & Cameron, 2017).

Αντανάκλαση συναισθημάτων

Ο άνθρωπος έχει μάθει να ελέγχει τα συναισθήματά του, ωστόσο, πολλές φορές τα συναισθήματα μας δημιουργούν σύγχυση στις διαδικασίες σκέψης και θολώνουν την κρίση του καθενός. Εκεί αναδεικνύεται ο ρόλος του συμβούλου, ο οποίος πρέπει να βοηθήσει τον πελάτη του να αντιμετωπίσει τη συναισθηματική πλευρά της ζωής. Η βοήθεια αυτή, όμως, προϋποθέτει την απομάκρυνση των γνωστικών στοιχείων από την επικοινωνία με το βοηθούμενο και την ανάδειξη των υποκειμενικών στοιχείων και συναισθημάτων που υποβόσκουν (Ivey, Gluckstern, & Bradford-Ivey, 2009).

Αν και εσφαλμένα έχει ταυτιστεί με άλλες δεξιότητες (βλ. ενσυναίσθηση, προσεκτική ακρόαση κ.α.), η αντανάκλαση συναισθημάτων αποτελεί σύνθετη δραστηριότητα μιας και ο σύμβουλος πρέπει να αποκοπεί από το τι λέει ο πελάτης του και να εστιάσει στο πώς το λέει. Με αυτόν τον τρόπο, καταφέρει

και δίνει προσοχή στο συναισθηματικό κομμάτι του μηνύματος που εκπέμπει ο πελάτης (Ivey et al, 2009).

Ιδιαίτερο ρόλο για την αντανάκλαση συναισθημάτων παίζουν τα εξής στάδια: α) η αναγνώριση των συναισθημάτων, είτε μέσα από πραγματικές λέξεις που χρησιμοποιεί ο πελάτης, είτε μέσω της παρατήρησης της μη-λεκτικής επικοινωνίας, β) φράσεις όπως «φαίνεται να αισθάνεστε...», «μοιάζει σαν να νιώθετε...», και συμπλήρωση από το σύμβουλο του συγκεκριμένου συναισθήματος, γ) παράφραση του περιεχομένου, ώστε να δείχνει πιο ξεκάθαρο, δ) τέλος, η αντανάκλαση συναισθημάτων είναι πιο χρήσιμη για τη συμβουλευτική διαδικασία όταν τα συναισθήματα αναγνωρίζονται και υποβάλλονται άμεσα σε επεξεργασία (Ivey et al., 2009).

Ενθάρρυνση και παράφραση

Οι σύμβουλοι οφείλουν να συμβάλλουν υποστηρικτικά στη διαδικασία παροχής βοήθειας. Αν και ο έλεγχος είναι κάτι που εκ των πραγμάτων δεν μπορεί να αποφευχθεί, η ενθάρρυνση και η υποστήριξη πρέπει να βρίσκονται στο επίκεντρο της συμβουλευτικής. Για αυτό, συνιστάται στους συμβούλους σταδιοδρομίας να εκφράζουν ανοιχτά την πρόθεσή τους να κατανοήσουν την κατάσταση από πλευράς συμβουλευόμενου, χωρίς να δείχνουν επικριτική διάθεση καθόλη τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας (Amundson, Bowlesbey & Niles, 2008).

Και αν η ενθάρρυνση επιτυγχάνεται σχετικά εύκολα με ανατροφοδότηση όσων είπε ο συμβουλευόμενος, δεν

μπορεί να πει κανείς το ίδιο για την παράφραση μιας και απαιτείται από το σύμβουλο να διατυπώσει με ακρίβεια όσα είπε ο πελάτης του. Αυτό μπορεί να συμβεί με λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποίησε ο βοηθούμενος σε συνδυασμό με παρατηρήσεις του συμβούλου σχετικά με τον πελάτη του. Η αποτελεσματική παράφραση, άλλωστε, είναι εκείνη που επιτρέπει στο συμβουλευόμενο να αποκτήσει μεγαλύτερη διαύγεια και επιτυγχάνεται μόνο όταν ο σύμβουλος αφιερώνει χρόνο και προσπάθεια (Ivey et al., 2009).

Όσον αφορά στις ενθαρρύνσεις, μπορούν να είναι λεκτικές με χρήση φράσεων τύπου «Α!», «Έτσι;», «Και;», επανάληψη μιας ή δύο λέξεων κλειδιών ή απλής επανάληψης των ιδίων λέξεων της τελευταίας φράσης του βοηθούμενου. Με αυτόν τον τρόπο, ο σύμβουλος δείχνει ότι βρίσκεται σε πλήρη αντιστοιχία με το άτομο που βοηθά. Επιπλέον, οι ενθαρρύνσεις μπορούν να είναι μη λεκτικές. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η οπτική επαφή, η απουσία νευρικών κινήσεων, οι κατάλληλες χειρονομίες, οι ασυναίσθητες κλίσεις του κεφαλιού και η κλίση του σώματος προς τα εμπρός. Όλα αυτά επιτρέπουν στο συμβουλευόμενο να συνεχίσει να μιλά απρόσκοπτα και χωρίς δισταγμό. Τέλος, όπως ορίζεται και από τους επαγγελματίες συμβουλευτικούς ψυχολόγους, ως σημαντική ενθάρρυνση οφείλει κανείς να εκλάβει τη σιωπή ή αλλιώς το «χρόνο που μεσολαβεί μέχρι την απάντηση» (response latency time). Αλλωστε, ο συμβουλευόμενος χρειάζεται ένα εύλογο χρονικό διάστημα για να απαντήσει σε κάθε ερώτημα που τίγεται, χρονικό

διάστημα που πρέπει να δίνεται από το σύμβουλο (Ivey et al., 2009).

Εστίαση

Στην προσπάθειά του το άτομο να ιστορήσει γεγονότα, να περιγράψει καταστάσεις και να παρουσιάσει συναισθήματα, μπερδεύεται και αδυνατεί να συγκεκριμενοποιήσει τις σκέψεις του. Κάποιες φορές προχωρά σε υπεραπλούστευση των σημαντικών, άλλοτε δίνει υπεραξία στα ασήμαντα, ενώ αδυνατεί να μην αναλωθεί σε λεπτομέρειες που δε χρειάζονται. Εδώ αναδεικνύεται ο ρόλος του συμβούλου που με την ευστροφία και την κριτική ικανότητα που τον χαρακτηρίζει, ξεχωρίζει τη σημαντική πληροφορία από αυτές που παραθέτει ο πελάτης του και τον βοηθάει με κατάλληλες εκφράσεις να εστιάσει και αυτός εκεί την προσοχή του (Δημητρόπουλος, 2005).

Σε κάθε περίπτωση, η εστίαση δεν είναι απαραίτητο να είναι πάντα αμφίδρομη μιας και σε αρκετές περιπτώσεις αρκεί να εστιάσει μόνο ο σύμβουλος. Έτσι λοιπόν, ο σύμβουλος αφού δώσει ιδιαίτερη προσοχή σε χαρακτηριστικά του βοηθούμενου (ο τρόπος που μιλάει), σε ιδιότητές του (εκπαίδευση, καταγωγή, κουλτούρα κ.α.), αξιοποιεί την εστίαση προς την κατεύθυνση που πιστεύει ότι είναι χρήσιμη. Μια σειρά από ερωτήσεις-παρατηρήσεις καθιστούν την επικοινωνία μεταξύ συμβούλου-συμβουλευόμενου ακόμη πιο εύκολη (Δημητρόπουλος, 2005).

Αυτοαποκάλυψη

Στη συμβουλευτική ορολογία, η αυτοα-

ποκάλυψη εμφανίστηκε για πρώτη φορά από τον Jourard (1958) με τη σημασία να κάνει κανείς τον εαυτό του γνωστό σε κάποιον άλλο. Ωστόσο, οι D'Augelli, Brock (1976) προχώρησαν σε διαίρεση του όρου: στην αυτοαποκάλυψη και στην αυτοεμπλοκή. Στην αυτοαποκάλυψη, οι σύμβουλοι αποκαλύπτουν πραγματικές πληροφορίες για τους εαυτούς τους, ενώ στην αυτοεμπλοκή οι σύμβουλοι περιγράφουν την εμπειρία τους σε σχέση με το συμβουλευόμενο κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής διεργασίας (Nystul, 1999).

Όσον αφορά στη βιβλιογραφία, υπάρχει αμοιβαία στήριξη και των δύο τύπων αυτοαποκάλυψης. Συγκεκριμένα, οι Collins & Miller (1994) διαπίστωσαν ότι οι άνθρωποι είναι πιο αρεστοί όταν εμπλέκονται σε οικεία αυτοαποκάλυψη μιας και η αυτοαποκάλυψη αυξάνεται όταν ο ένας αρέσει στον άλλο. Μελέτες έχουν δείξει ότι η αυτοαποκάλυψη επηρεάζεται από μια σειρά μεταβλητών όπως το φύλο, η φυλή και οι αναπηρίες. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Mallinckrodt & Helms (1986, όπ. αναφέρεται στον Nystul, 1999), οι σύμβουλοι γίνονται πιο προσιτοί όταν αποκαλύπτουν στους πελάτες τους μια αναπηρία τους που δεν είναι εμφανής.

Ενεργητική Ακρόαση

Εισαγωγικά

Μελετώντας τις δεξιότητες που πρέπει να κατέχει ένας σύμβουλος, πολλές φορές και συνδυαστικά μεταξύ τους, δε θα μπορούσε να εξαιρεθεί η ενεργητική ακρόαση. Και αυτό γιατί είναι χαρακτη-

ριστικό ενός καλού συμβούλου αρχικά να ακούει με προσοχή το άτομο που έχει απέναντί του κι έπειτα η ακρόαση κάθε διήγησης να μην έχει παθητικό χαρακτήρα (Δημητρόπουλος, 2005).

Ωστόσο, χρειάζεται εκπαίδευση για να μπορέσει να χρησιμοποιηθεί από το σύμβουλο. Η αξιοποίηση όλων των αισθήσεων είναι επιβεβλημένη με την προσοχή στραμμένη πάντα στο βοηθούμενο, ώστε να γίνουν αντιληπτά όχι μόνο όσα διηγείται, αλλά και όσα θέλει να διηγηθεί. Για αυτόν το σκοπό, λοιπόν, επιστρατεύονται από πλευράς συμβούλου πνεύμα, προσοχή και αντίληψη, συντονισμός και συγκέντρωση (Δημητρόπουλος, 2005).

Επομένως, η ενεργητική ακρόαση αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό κομμάτι της επαγγελματικής συμβουλευτικής μιας και ο σύμβουλος οφείλει να διαθέσει επαρκή χρόνο για να ακούσει την ιστορία του συμβουλευόμενου. Με αυτόν τον τρόπο, θα προκύψει διπλό όφελος, αφού από τη μία ο σύμβουλος θα λάβει τις πληροφορίες που χρειάζεται, ενώ το άτομο δε θα απολέσει το αίσθημα σημαντικότητας ότι υπολογίζεται (Amundson et al., 2008).

Στοιχεία της ενεργητικής ακρόασης

Η ενεργητική ακρόαση αποτελεί, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, μια σύνθετη δεξιότητα συμβουλευτικής και η επίτευξή της προϋποθέτει μια σειρά πραγμάτων. Στην παρούσα ενότητα, θα εξεταστούν ποια στοιχεία καθιστούν την ακρόαση ενεργητική, στοιχεία που πρέπει να διαθέτει κάθε σύμβουλος όταν ασκεί τη συμβουλευτική διαδικασία.

Δίνουμε προσοχή. Η προσοχή έχει σημαντική θέση στην ενεργητική ακρόαση. Ο σύμβουλος οφείλει να παρευρίσκεται σωματικά και πνευματικά σε όλη τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας. Έτσι λοιπόν, καλές ενδείξεις προσοχής είναι η καταγραφή σημειώσεων ή ακόμη και μαγνητοφώνηση μερικών συνεντεύξεων, ενώ η παράλληλη ενασχόληση με άλλα πράγματα κρίνεται ως απαγορευτική (Δημητρόπουλος, 2005).

Δείχνουμε ότι ακούμε. Στη δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης, δεν αρκεί απλά να ακούει κανείς, αλλά πρέπει και να το δείχνει. Αυτό διευκολύνει τη διάθεση αφήγησης από πλευράς συμβουλευόμενου και ενισχύει την πιθανότητα να υπάρξει κάποιο ορατό αποτέλεσμα από τις συμβουλευτικές συναντήσεις. Σημαντικό ρόλο παίζει η λεκτική ακολουθία, η διάθεση δηλαδή του συμβούλου να σταθεί σε όσα έχουν ειπωθεί και να μην εισάγει κάποιο άλλο θέμα συζήτησης που ενδέχεται να μπερδέψει το βοηθούμενο, το φωνητικό ύφος μιας και αλλαγές στον ρυθμό, στον τόνο και στην ένταση μπορούν να δείξουν μεταβολή στο ενδιαφέρον του συμβούλου (Ivey et al., 2009). Τέλος, δεν μπορεί να παρακάμψει κανείς τη σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας μιας και μορφασμοί ή χειρονομίες επιτρέπουν στο συμβουλευόμενο να σιγουρευτεί ότι έχει λάβει το μήνυμα που εκπέμπει (Δημητρόπουλος, 2005).

Ανατροφοδότηση. Η ανατροφοδότηση είναι το ζητούμενο τόσο στην ενεργητική ακρόαση, όσο και γενικότερα στη συμβουλευτική διαδικασία. Η ανατροφοδότηση στην οποία θα προχωρήσει ο σύμβουλος πρέπει να είναι αποκομμένη από προσωπικές

πεποιθήσεις και απόψεις, αφού πιθανή επιβολή τους, θα οδηγούσε τον πελάτη σε κατάσταση άμυνας και η εμπειρία που θα βίωνε θα είχε αποθαρρυντικό και τελικά απάνθρωπο χαρακτήρα. Μαζί με την ενεργητική ακρόαση, η αντανάκλαση συναισθημάτων από πλευράς συμβούλου, καθώς και η χρήση ερωτημάτων συμβάλλουν ενισχυτικά στην καλύτερη δυνατή ανατροφοδότηση (Nystul, 1999).

Απόκριση με ανοιχτό και ειλικρινή τρόπο. Ωστόσο, ο σύμβουλος δε δικαιούται να σιγήσει και έχει χρέος να παρουσιάσει στο βοηθούμενο τα πράγματα όπως έχουν. Άλλωστε, αυτό είναι το διακύβευμα μιας πετυχημένης ακρόασης: ο σύμβουλος να καταφέρει να μπει στο ρόλο του συμβουλευόμενου. Αυτό πέρα από μια σειρά τεχνικών που θα εξεταστούν και παρακάτω, πρέπει να συνοδεύεται και από ένα αίσθημα σεβασμού και κατανόησης (Nystul, 1999).

Τεχνικές ενεργητικής ακρόασης

Η ενεργητική ακρόαση, λόγω του σύνθετου χαρακτήρα της, αποτελείται από στρατηγικές που πρέπει να υιοθετούνται από κάθε σύμβουλο. Οι στρατηγικές αυτές περιλαμβάνουν την προσοχή στα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα των πελατών, την ενθάρρυνσή τους να εκφραστούν ελεύθερα καθώς και τη φαινομενολογική κατανόησή τους. Οι τεχνικές ενεργητικής ακρόασης διακρίνονται σε βασικές (primary) και δευτερεύουσες (secondary). Αν και το εύρος τους είναι σχετικά μεγάλο, θα γίνει προσπάθεια να δει κανείς τις πιο χαρακτηριστικές εξ αυτών (Nystul, 1999).

α. Βασικές (primary) τεχνικές ενεργητικής ακρόασης

• Ερωτήσεις ανοιχτού τύπου

Μιλάει κανείς ουσιαστικά για ερωτήσεις που δεν μπορούν να απαντηθούν με ένα ή ένα όχι και ενθαρρύνουν τον πελάτη να επεξεργαστεί τις απαντήσεις που θα δώσει. Αν και φαντάζει σχετικά απλή τεχνική ενεργητικής ακρόασης, ο σύμβουλος πρέπει να εξασφαλίσει μια σειρά προϋποθέσεων. Αρχικά, πρέπει να αποφεύγεται η γρήγορη ροή ερωτήσεων μιας και ο βοηθούμενος ενδέχεται να νιώσει ότι ανακρίνεται. Για αυτό, συνιστώνται παύσεις από πλευράς συμβούλου, οι οποίες θα επιτρέψουν στο βοηθούμενο να απαντά με την άνεσή του. Επιπλέον, η χρήση ερωτήσεων στην ενεργητική ακρόαση αποτελεί ισχυρό βοήθημα για το σύμβουλο, αφού εξασφαλίζουν την βαθύτερη κατανόηση όσων λέει ο συμβουλευόμενος. Εγκαταλείπεται σταδιακά κάθε υποψία χειραγώγησης του πελάτη και ενισχύεται η διάθεση αμοιβαίας συνεργασίας (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2009).

• Σύντομες ενθαρρύνσεις

Μια αρκετά συχνή τεχνική στη συμβουλευτική διαδικασία αποτελούν οι σύντομες ενθαρρύνσεις. Στην προκειμένη, ο σύμβουλος διευκολύνει το συμβουλευόμενο να διατυπώσει όσα τον προβληματίζουν χωρίς να μεταβάλλει τον τρόπο σκέψης του (Nystul, 1999). Οι ελάχιστες ενθαρρύνσεις περιέχουν λέξεις όπως «ναι», «αχα», «χμ», ενώ σημαντικό ρόλο παίζουν και οι μη λεκτικές εκφράσεις, η οπτική επαφή και η σωματική γλώσσα (γνέψιμο, κλίση του σώματος). Αν και πάντα υπάρχει ο φόβος απαξίωσης ή

υπαινιγμού του πελάτη, ο σύμβουλος, με τη σωστή χρήση τους, συνδράμει στην εξέλιξη της συμβουλευτικής διαδικασίας με οφέλη εκατέρωθεν (Ivey et al., 2009).

• Παράφραση/ σύνοψη

Η τεχνική της παράφρασης, όπως αναφέρθηκε εκτενώς σε προηγούμενη ενότητα, αποτελεί ένα ισχυρό όπλο στα χέρια του συμβούλου μιας και η σωστή και απλή χρήση της επιτρέπει στο συμβουλευόμενο να εξασφαλίσει αρχικά ότι ακούστηκε από το σύμβουλο κι έπειτα ότι έγινε κατανοητός. Δύο ή τρεις λέξεις-κλειδιά ή επάναληψη της ίδιας φράσης με ελαφρώς διαφοροποιημένες λέξεις πιστοποιούν τη σωστή χρήση της από πλευράς συμβούλου. Ως συνέχεια της παράφρασης, η σύνοψη περιλαμβάνει όλα τα σημαντικά στοιχεία που ειπώθηκαν σε μια συμβουλευτική συνεδρία. Συμπληρωματικά, μπορεί να λειτουργήσει και ως «έλεγχος αντίληψης» στην ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων (Nystul, 1999).

β. Δευτερεύουσες (secondary) τεχνικές ενεργητικής ακρόασης

• Ομαλοποίηση

Στη μεταμοντέρνα κοινωνία που ζει κανείς σήμερα, στην οποία κυριαρχεί ο υπερατομικισμός, είναι λογικό να επικρατεί καχυποψία, ακόμη και αχρείαστο άγχος για τη συμβουλευτική διαδικασία και τον ίδιο το σύμβουλο. Ο σύμβουλος, πέρα από την επαγγελματική του ιδιότητα, αφού εντοπίσει τον πραγματικό του ρόλο ως ενεργό κομμάτι της κοινωνικής πραγματικότητας, πρέπει να υπάρξει ικανός να την αντιμετωπίσει και να την

χειριστεί (McLeod, 2003). Με τη σειρά του, μέσω της συμβουλευτικής διεργασίας, θα καταστήσει την πραγματικότητα αυτή κατανοητή στους πελάτες του. Ένα παράδειγμα τέτοιας ομαλοποίησης είναι η αποδοχή δυσάρεστων συναισθημάτων και έλλειψης βούλησης σε περίπτωση που πεθάνει η αγαπημένη του πελάτη μας (Nystul, 1999).

• *Κατασκευή*

Η κατασκευή περιλαμβάνει το ρόλο τόσο του συμβούλου όσο και του συμβουλευόμενου στη συμβουλευτική διαδικασία. Βοηθά τον πελάτη να κατανοήσει τι συμβαίνει στη συμβουλευτική διεργασία, να αυξήσει το κίνητρό του και να του επιτρέψει να λάβει ενεργό ρόλο κατά τη διάρκεια των συνεδριών. Η τεχνική αυτή κρίνεται απαραίτητη μιας και μετά τη λήξη των συναντήσεων, ο βοηθούμενος θα πρέπει να διατηρήσει ακέραιη την αυτοπεποίθησή του (Nystul, 1999).

• *Ανίχνευση*

Τέλος, η ανίχνευση αποτελεί μία εκ των σημαντικότερων τεχνικών ενεργητικής ακρόασης, αφού επιτρέπει στο σύμβουλο να λάβει σημαντικές πληροφορίες, ώστε να κατανοήσει τον πελάτη του. Ωστόσο, είναι ιδιαίτερη σημαντική και για το βοηθούμενο μιας και σύμφωνα με τον Egan (1998, όπ. αναφέρεται στο Maree et al.), η ανίχνευση συμβάλλει στην αποκρυστάλλωση των ιδεών του, των διαθέσιμων επιλογών του και του επιτρέπει να σκεφτεί με μεγαλύτερη νηφαλιότητα το μέλλον του.

Αναφορικά με τις δεξιότητες που αποκτήθηκαν, ενώ ουσιαστικά οι ανα-παραστάσεις των συμβουλευτικών συ-

ναντήσεων εκείνη τη στιγμή πραγματοποιήθηκαν από τους συναδέλφους, εμείς οι ίδιοι μπήκαμε στη διαδικασία να ενσαρκώσουμε αυτούς τους ρόλους πολύ πιο πριν, για να ερμηνευτούν κατάλληλα από εμάς και να εντοπιστούν τα στοιχεία προς ένταξη και αποφυγή. Στο άκουσμα της προσεκτικής ακρόασης, η υπόθεση που έκανε ο καθένας μας ήταν ότι απλά ο σύμβουλος θα είναι περισσότερο συγκεντρωμένος για να αποκωδικοποιήσει όλα όσα ακούει. Με έκπληξη όμως διαπιστώθηκε, τόσο από τη δική μας εμπειρία, όσο και από τη δραματοποίηση των συναδέλφων, πως είναι αρκετά τα σημεία που χρειάζονται προσοχή κατά την εφαρμογή της, καθώς είναι πολύ πιθανό να αποτύχει ο σκοπός μιας συνάντησης με αφορμή την ακατάλληλη εφαρμογή από μεριάς συμβούλου και να δημιουργηθούν αρνητικά και αποθαρρυντικά συναισθήματα στον συμβουλευόμενο. Η δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης είναι εκείνη που θα δώσει στο άτομο που βρίσκεται απέναντι μας το χρόνο για να αναπτύξει τη σκέψη του και ίσως έτσι μόνος του να οδηγηθεί σε πιθανά συμπεράσματα και λύσεις (Ferrari, 2012).

Σε επίπεδο στάσεων, καταστάθηκε πολύ πιο εύκολο να εφαρμόζεται αυτή η δεξιότητα σε πολλές περιστάσεις της ζωής μας, από μια απλά συζήτηση μέχρι το στάδιο της παροχής συμβουλευτικής στήριξης. Η ενεργητική ακρόαση δεν προορίζεται αποκλειστικά για το κλειστό πλαίσιο ενός περιστατικού που χρήζει συμβουλευτικής κατάρτισης, αλλά αξιοποιείται τόσο σε άλλους επιστημονικούς κλάδους, όσο και σε σημεία της ζωής ενός ανθρώπου, από εργασιακά ζητήματα

μέχρι και θέματα οικογενειακού τύπου αναφορικά με προβλήματα ή καταστάσεις που προκύπτουν.

Επίλογος

Το προφίλ ενός συμβούλου σταδιοδρομίας και επαγγελματικού προσανατολισμού σήμερα, για αρκετούς ανθρώπους, περιορίζεται απλά στη γνώση της κατάστασης που επικρατεί στην αγορά εργασίας, στην έρευνα των προσφερόμενων επαγγελμάτων και στην ικανότητα του συμβούλου να δώσει τις κατάλληλες συμβουλές με βάση την αφήγηση του συμβουλευόμενου. Η πληθώρα των δεξιοτήτων που απαιτούνται για να ασκήσει το επάγγελμα του επιτυχώς όμως, ξεφεύγουν από την κοινή αντίληψη.

Δεξιότητες όπως η αντανάκλαση συναισθημάτων, η ενσυναίσθηση, η εστίαση, η αυτοαποκάλυψη και η ενθάρρυνση/παράφραση αντιπροσωπεύουν την προσπάθεια του συμβούλου να επικεντρωθεί στα μηνύματα του συμβουλευόμενου, με σκοπό να τα αποκωδικοποιήσει και να είναι σε θέση να εξάγει τις σωστές ερμηνείες για την περίπτωση του (Jacobs, 1992). Ενδιαφέρον είναι το γεγονός πως η δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης

περιλαμβάνεται σε όλες τις παραπάνω δεξιότητες που αναφέρθηκαν, ως καίρια για να καταστεί επιτυχής η συνάντηση. Ο σύμβουλος, με τα στοιχεία και τις τεχνικές που αξιοποιεί, μεταφράζει τη γλώσσα του σώματος του συμβουλευόμενου σε εικόνα και αντιλαμβάνεται την κατάσταση στην οποία τον έχει φέρει με το χειρισμό του (Greenberg & Elliot, 2002).

Συνοψίζοντας, τα στοιχεία και οι τεχνικές της ενεργητικής ακρόασης θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με σοβαρότητα και συνέπεια από τον κάθε σύμβουλο. Η εξάσκησή τους κρίνεται απαραίτητη, καθώς δεν τους αποδίδεται ελάχιστη σημασία στην έκβαση της συμβουλευτικής συνάντησης. Για αυτό το λόγο, ένας σύμβουλος θα πρέπει να στηρίζεται τόσο στις βασικές, όσο και στις δευτερεύουσες τεχνικές, σε κανονικές συνθήκες, χωρίς να προσπαθεί να υπερβάλλει, επιδιώκοντας μόνο την εφαρμογή και ανάδειξή τους και χάνοντας το νόημα της συνάντησης. Αν ο συμβουλευόμενος αντιληφθεί την προσποιητή προσπάθεια του συμβούλου να τον ακούσει, αναμφισβήτητα θα δημιουργηθούν συναισθήματα ματαιώσης των προσδοκιών του και απογοήτευσης, πολύ πιθανόν λόγω απουσίας της ενσυναίσθησης (Ivey et al., 1992).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Amundson, N.E., Harris- Bowlesbey, J. & Niles, S.G. (2008). *Βασικές Αρχές Επαγγελματικής Συμβουλευτικής. Διαδικασίες και Τεχνικές*. Αθήνα: ΕΚΕΠ.
- Γεωργίου, Σ. (2003). *Εκπαιδευόντας Ψυχολόγους στη Συμβουλευτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2015). *Συμβουλευτική- Προσανατολισμός, τόμος Α΄. Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Ferrari, B. (2012). *Power Listening: Mastering the Most Critical Business Skill of all*. New York: Penguin Group.
- Greenberg, L., & Elliott, R. (2002). Emotion-focused therapy. In F. W. Kaslow & J. W. Lebow (Eds.), *Comprehensive handbook of psychotherapy*, Vol 4. Integrative/ eclectic (pp. 213-240). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Ivey, A.E., Gluckstern, N.B., Bradford-Ivey, M. (1992). *Συμβουλευτική: Μέθοδος Πρακτικής Προσέγγισης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Jacobs, E. (1992). *Creative counseling techniques*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Κανδυλάκη Α. (2008). *Η συμβουλευτική στην κοινωνική εργασία*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Κουτλής, Χ. (2018). *Η διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη σε σχέση με τις επικοινωνιακές δεξιότητες των διευθυντών τους*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2009). *Βασικές Δεξιότητες Συμβουλευτικής. Ένα Εγχειρίδιο για Βοηθούς*. Αθήνα: Πεδίο.
- Maree, J. G., Bester, S. E., Lubbe, C., & Beck, G. (2001). Post-modern Career Counselling to a Gifted Black Youth: A Case Study. *Gifted Education International*, 15(3), 325-339.
- McLeod, J. (2003). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Nystul, M. (1999). *Introduction to Counseling. An Art and Science Perspective*. Massachusetts: A Pearson Education Company.
- Πιάνος, Κ. (2002). *Συμβουλευτικός Θεραπευτικός Διάλογος. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Ελλην.
- Tolan, J. & Cameron, R. (2017). *Skills in Person- Centred Counselling & Psychotherapy* (3rd ed.) New Delhi: SAGE.

*Παγώνα-Ξανθή Ψαθοπούλου**, *Μαρία Ξανθοπούλου***,
*Αλεξάνδρα Μπάρα****, *Άννα Μαρία Μπέη****

**Η ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΣΤΑΘΜΟΥ.
ΑΠΟΨΕΙΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ**

Περίληψη: Τα τελευταία χρόνια, συχνά, παρατηρείται το φαινόμενο της επιθετικότητας στις τάξεις των παιδικών σταθμών. Ο ρόλος του/της παιδαγωγού ήταν και παραμένει σημαντικός για την εύρυθμη λειτουργία της τάξης. Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη μελέτη των απόψεων των παιδαγωγών, για το ζήτημα της επιθετικότητας, ενώ έμφαση δίδεται στο πως αυτοί την αντιλαμβάνονται και επιτυγχάνουν (ή όχι) την πρόληψή της.

Η ποιοτική μέθοδος έρευνας, ανέδειξε τις απόψεις, τις στάσεις και τις γνώσεις τους επί του φαινομένου, σε επίπεδο πρόληψης. Τα αποτελέσματα της έρευνας υπερτονίζουν την ανάγκη Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, προκειμένου να επιτευχθεί η όσο το δυνατόν καλύτερη και ταχύτερη πρόληψη της επιθετικότητας.

Λέξεις-κλειδιά: επιθετικότητα, προσχολική ηλικία, συμβουλευτική.

Abstract: Last few years, often, is observed the phenomenon of aggressiveness in the classes of preschoolers. The role of educator remains important to ensure the perfect operation of the class. In this frame, the present research is focused on the study of opinions of educators, on the question of aggressiveness, while emphasis is given on how educators of preschool age conceive and face (or not) the phenomenon.

The qualitative method of research, elected the opinions, the attitudes and their knowledge on the phenomenon, in level of prevention. The results of research punctuate the need of Counseling and Guidance, so that is achieved as much as possible better and faster prevention of aggressiveness.

Key- Words: aggressiveness, preschoolers, Counseling.

* Ακαδημαϊκός Υπότροφος του ΠΑ.Δ.Α. Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώτη Παιδική Ηλικία, MSc Παιδικό Βιβλίο & Παιδαγωγικό υλικό, xpenny@hotmail.com.

** Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας, mary.xanthopoulou@gmail.com.

*** Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας, alexoulimpark20@gmail.com.

**** Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας, beiannamaria1@gmail.com.

Εισαγωγή

Η εκδήλωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς με τη χρήση βίας και επιθετικότητας, τείνει να αποτελεί στις μέρες μας, ένα από τα συνήθη, σημαντικά και επαναλαμβανόμενα κοινωνικά φαινόμενα, λαμβάνοντας ανησυχητικές έως και επικίνδυνες διαστάσεις.

Ποικίλες μορφές επιθετικότητας, ανιχνεύονται σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής, κάνοντας εμφανή την πολυδιάστατη φύση του φαινομένου. Σημείο εκκίνησης της επιθετικής συμπεριφοράς αποτελεί το σημείο, όπου οι άνθρωποι και τα συμφέροντα τους συγκρούονται (Ναζαρετιάν, 2008).

Φαινόμενα επιθετικών συμπεριφορών καταγράφονται στη χώρα μας, αλλά και διεθνώς τα τελευταία χρόνια, μέσα και έξω από τις τάξεις. Στο πλαίσιο αυτό, η μελέτη τέτοιων συμπεριφορών κρίνεται χρήσιμη και αναγκαία στα πλαίσια της ομαλής λειτουργίας των μονάδων αγωγής και εκπαίδευσης, ξεκινώντας από τη βάση δηλαδή από τις μονάδες προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Εννοιολογική αποσαφήνιση επιθετικότητας

Κατόπιν μελέτης της σχετικής βιβλιογραφίας, είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι δεν δύναται να παρατεθεί κάποιος καθολικός, κοινά αποδεκτός ορισμός, ο οποίος να προσδιορίζει απόλυτα τον όρο της επιθετικότητας, εφόσον το φαινόμενο είναι πολυδιάστατο και διαρκώς εξελισσόμενο. Σε αυτό το πλαίσιο, παρα-

θέτουμε μερικούς ορισμούς που δόθηκαν διαχρονικά στο φαινόμενο.

Η επιθετικότητα ορίζεται ως «*μια ζωτική δύναμη...που παθαίνει στην κοινωνική πραγματικότητα τις πιο πολλαπλές μεταβολές*» (Γκονέλα, 2004), που στοχεύει στη διατάραξη της ευφορίας ενός άλλου ατόμου (Κιτσάκη, 2010). Η επιθετικότητα είναι αποτέλεσμα της πρόθεσης του ανθρώπου να βλάψει κάποιον είτε σωματικά είτε ψυχικά (Σακονίδης, Κλώθου & Πίνιου, 1996). Η ρίζα της επιθετικής συμπεριφοράς αποτελεί είτε ένα είδος εγγενούς βιολογικής ορμής (Freud, 1933), είτε πρόκειται για ένα επίκτητο χαρακτηριστικό, ως αποτέλεσμα της μάθησης (Τσιούγκου, 2003).

Ειδικότερα, στην προσχολική ηλικία ως επιθετικότητα ορίζονται συνηθέστερα, οι όποιες επιθετικές διαγωγές του παιδιού, οι οποίες έχουν ως σκοπό είτε την υπεράσπιση των θέσεων του, είτε την εξασφάλιση κυριαρχίας σε μια περιοχή, ή την εξασφάλιση κάποιου δικαιώματος του (Molnar & Lindquist, 2010). Η συνειδητοποίηση των συνεπειών κάθε τέτοιας πράξης για ένα παιδί δεν είναι δεδομένη, ώστε να προσδιορίσουμε ως επιθετική την καθεαυτή συμπεριφορά του (Μαστιρλή, 2016).

Συνεπώς, στην προσχολική ηλικία, η επιθετική συμπεριφορά είναι δύσκολο να προσδιοριστεί επαρκώς.

Θεωρητικές προσεγγίσεις της επιθετικότητας στην προσχολική ηλικία

Στην ελληνική βιβλιογραφία αλλά και διεθνώς παρατίθενται ποικίλες θεω-

ρητικές προσεγγίσεις της επιθετικότητας στην προσχολική ηλικία. Σύμφωνα με τη ψυχαναλυτική θεωρία, η ψυχική ενέργεια που παράγεται από τη σύγκρουση μεταξύ των θεμελιωδών ενστίκτων του ανθρώπου, δηλαδή της ζωής και του θανάτου, συνιστά την επιθετική συμπεριφορά (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

Μακροχρόνιες εμπειρικές έρευνες αναδεικνύουν ότι ένα παιδί προσχολικής ηλικίας εκδηλώνει έντονα την επιθετικότητα του, όταν κάποιος στέκεται εμπόδιο στην απόκτηση ενός παιχνιδιού που θέλει, ή στις δραστηριότητες που επιθυμεί να ενασχοληθεί. Η επιθετικότητα αυτή κλιμακώνεται όταν επαναλαμβανόμενα παρεμποδίζονται οι προαναφερόμενες ενέργειες. Η περσίωση παρεμπόδισης του παιδιού την ώρα του παιχνιδιού το ωθεί να εκδηλώνει τον εκνευρισμό του μέσω επιθετικής συμπεριφοράς ξεσπώντας στα παιχνίδια, είτε στον ίδιο του τον εαυτό (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2001).

Ωστόσο σύμφωνα με τους Dollard, Miller, Doob & Sears, (όπως αναφέρεται από την Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2003) η κλίση ενός ατόμου προς την επιθετικότητα «μετατοπίζεται» σε διαφορετικό αντικείμενο ή πρόσωπο από αυτό που είχε στραφεί εξαρχής. Η εκτόνωση που επιτυγχάνεται μέσω της επιθετικότητας αποτελεί και την ενίσχυση αυτής της συμπεριφοράς που σταδιακά υιοθετείται από το άτομο (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

Τέλος, όταν οι παιδαγωγοί ή οι γονείς τιμωρούν ανστηρά τα παιδιά, ταυτόχρονα τους «διδάσκουν» την επιθετική συμπεριφορά (Δασκαλοπούλου, 2010).

Μορφές επιθετικότητας στην προσχολική ηλικία

Η επιθετικότητα στην προσχολική ηλικία μπορεί να έχει ποικίλες μορφές, καθοριζόμενη κάθε φορά από τον τρόπο που προκαλείται, ή εκφράζεται. Πολλοί ερευνητές μιλώντας για την πρόθεση της επιθετικότητας, την διαχωρίζουν σε αντιδραστική και ενεργητική. Η αντιδραστική εκδηλώνεται ως άμεση απάντηση στις πράξεις του άλλου και είναι μια επιθετικότητα, που εκδηλώνεται «εν θερμώ», διότι δεν πρόκειται για πράξεις, που είναι προσχεδιασμένες. Η ενεργητική επιθετικότητα, είναι μία εμπρόθετη και προσχεδιασμένη πράξη, που έχει κάποιο προσωπικό όφελος για τον θύτη έναντι του θύματος.

Σύμφωνα με τον Crick (όπως αναφέρεται από την Λεύκου, 2013), κατηγορίες, οι οποίες βασίζονται στην περιγραφή της ίδιας της επιθετικής πράξης, είναι η σωματική επιθετικότητα, η λεκτική επιθετικότητα και η επιθετικότητα σχέσεων. Ειδικότερα, στην σωματική επιθετικότητα, απαραίτητη είναι η χρήση της σωματικής δύναμης.

Ο Herbert (όπως αναφέρεται από την Τσιούγκου 2003), ομαδοποιεί τις κυριότερες μορφές επιθετικότητας στις κρίσεις θυμού, τα συναισθήματα μίσους, τη χρήση ανάρμοστης γλώσσας, στην παρανοϊκή εχθρότητα, στα πειράγματα ή στους «ψευτοπαλικαρισμούς», στην επιδεικτική διάθεση και στην εχθρότητα σε ομάδες.

Μια άλλη προσέγγιση από τη Maccoby (όπως αναφέρεται από τους Cole & Cole, 2011) υπογραμμίζει ότι η επιθετικότητα αρχίζει τη στιγμή που τα

παιδιά αντιλαμβάνονται, ότι μπορούν να είναι η αιτία της στεναχώριας κάποιου άλλου και ότι μπορούν να αναγκάσουν τους άλλους να κάνουν ότι αυτά θέλουν, προκαλώντας τους στεναχώρια.

Αίτια και παράγοντες εμφάνισης της επιθετικότητας στην προσχολική ηλικία

Προκειμένου να επιτευχθεί η πρόληψη της εμφάνισης της επιθετικότητας στην προσχολική ηλικία, θα πρέπει να διασαφηνιστούν επαρκώς τα αίτια και οι παράγοντες εμφάνισής της. Στο πλαίσιο αυτό, έρευνες καταγράφουν τη συσχέτιση ανάμεσα σε βιολογικές καταστάσεις και στην επιθετικότητα (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2001). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Κάκουρο και Μανιαδάκη (2006), η γενετική προδιάθεση, σε συνδυασμό με την ύπαρξη άλλων παραγόντων (π.χ. οικογενειακό περιβάλλον) συχνά διευκολύνει την ανάπτυξη κάποιας διαταραχής συμπεριφοράς-διαγωγής. Ειδικότερα για το οικογενειακό περιβάλλον, η έλλειψη ενός σταθερού πλαισίου αναφοράς αλλά και θετικών γονικών προτύπων (Κουρκούτα, 2017) συντελούν στην εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών.

Ακόμη, ο φόβος σύμφωνα με τον Selg (1987), είναι δυνατόν να μεταβληθεί σε επιθετικότητα και η συμπεριφορά υποχώρησης σε συμπεριφορά επίθεσης (ό.ά. ο Ζάχαρης, 1994). Επιπρόσθετα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση του παιδιού, αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς όπως η

επιθετικότητα (Λαλούμη-Βιδάλη, 2016).

Τέλος, έρευνες αναφέρουν ότι άλλοι σημαντικοί παράγοντες που καταγράφονται αφορούν, κοινωνικούς παράγοντες, (Κουρκούτας, 2017), τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Μ.Μ.Ε), την ικανότητα του παιδιού στο χειρισμό και στη χρήση της γλώσσας. Στην ίδια κατεύθυνση, ο Herbert (όπως αναφέρεται από την Τσιούγκου, 2003), καταγράφει ότι μετά το 4ο έτος τα επίπεδα της επιθετικότητας μειώνονται, κυρίως εξαιτίας της βελτιωμένης ικανότητας του παιδιού στο χειρισμό και στη χρήση της γλώσσας και της εκμάθησης ότι κάθε επιθυμία του μπορεί να εκφράζεται και να πραγματοποιείται χωρίς απαραίτητα να χρειάζεται να προβεί σε οποιεσδήποτε επιθετικές πράξεις.

Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της επιθετικής συμπεριφοράς

Η επιθετική συμπεριφορά διαφοροποιείται σε ένταση και συχνότητα βάσει της ηλικίας του παιδιού. Σε έρευνες καταγράφεται, ότι το παιδί μεγαλώνοντας εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά μικρότερη σε ένταση και συχνότητα, από όταν ήταν σε μικρότερη ηλικία. Το φύλο του παιδιού φαίνεται να καθορίζει και το βαθμό της επιθετικής συμπεριφοράς. Τέλος, τα μικρότερα παιδιά επιδίδονται, περισσότερο, σε χειρονομίες (δαγκώματα, χτυπήματα κ.α.) των οποίων το κίνητρο είναι η πρόκληση πόνου ή βλάβης, ενώ τα μεγαλύτερα χρησιμοποιούν περισσότερο λεκτικούς χαρακτηρισμούς (Παρασκευόπουλος, 1985).

Ο ρόλος του παιδαγωγού στην πρόληψη - διαχείριση της επιθετικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Ο/Η παιδαγωγός οφείλει να βοηθάει το επιθετικό παιδί και αυτό μπορεί να το καταφέρει μέσω της ενσυναίσθησης (Τσακιράκης, 2004). Ακόμη, μπορεί να συμβάλει μαθαίνοντας του τρόπους να χαλαρώνει, να διώχνει την επιθετική συμπεριφορά και να μειώσει ή να εξαλείψει τα ξεσπάσματα θυμού του, να κατανοεί ποιες συμπεριφορές δεν είναι αποδεκτές ενισχύοντας την εκδήλωση των αποδεκτών συμπεριφορών, να οργανώσει το εκπαιδευτικό περιβάλλον κ.ά. (Νίκια, Πανταζή, Στριμενοπούλου & Σωτηριανού, 2015). Επιπρόσθετα, συμβάλει με το να τα βοηθάει να εκφραστούν με ασφάλεια και να αντιμετωπίζουν την αιτία του θυμού τους (Καπούλα, 2006).

Ειδικότερα, η πρόληψη της επιθετικής συμπεριφοράς, εστιάζει σε ένα πρόγραμμα που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και την ψυχολογία των παιδιών. Έτσι, απαραίτητο είναι να περιλαμβάνει δραστηριότητες, όπως παιχνίδια συνεργασίας, σχέδιο δράσης, εκδρομές, παιχνίδι ρόλων, ανάγνωση ιστοριών κουκλοθέατρο κ.λπ., ώστε να εκτονώνεται η ένταση, η ενεργητικότητα και να επιτρέπεται στα νήπια η έκφραση των φόβων τους [Χήνας & Χρυσοφίδης (όπως αναφέρεται από τις Κωνσταντινίδου & Σταμάτη, 2016)] και των συναισθημάτων τους γενικότερα. Πιο συγκεκριμένα, ο σχεδιασμός του περιβάλλοντος μέσα στην τάξη, βοηθάει τα παιδιά να περιορίσουν την επιθετική τους συμπεριφορά (Κωνσταντινίδου & Σταμάτη, 2016), ομοίως και η εξασφάλιση

αρκετών παιχνιδιών από το κάθε είδος (Δημητρίου-Χατζηγεωφύτου, 2001). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον Rigby (2010), λιγοστά προγράμματα πρόληψης της βίας εφαρμόζονται στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.

Συνεπώς, ο παιδαγωγός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην πρόληψη επιθετικών συμπεριφορών, ενώ κρίνεται εξαιρετικά σημαντικός ο προγραμματισμός του περιβάλλοντος, ώστε να επιτυγχάνεται ουσιαστική πρόληψη της επιθετικότητας στην προσχολική ηλικία.

Μεθοδολογία έρευνας

Όπως έχουμε προαναφέρει, μέσω της παρούσης έρευνας, ενδιαφερθήκαμε να μελετήσουμε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των παιδαγωγών αναφορικά με το ζήτημα της πρόληψης της επιθετικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας, εφόσον ο παιδαγωγός, αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό πρόσωπο στη ζωή του παιδιού, προκειμένου να εξασφαλίσει την ομαλή ένταξη του παιδιού στο περιβάλλον του παιδικού σταθμού και την σχολική ομάδα (Μαντούδης Σ., 2017).

Επιπλέον, αναμένεται να διατυπωθούν απόψεις, που φανερώνουν αν και σε ποιο βαθμό οι θεωρητικές τους γνώσεις σε συνδυασμό με την εργασιακή τους εμπειρία τους υποβοηθούν στην πρόληψη προβλημάτων επιθετικής συμπεριφοράς στην τάξη.

Στο πλαίσιο αυτό, οι απόψεις και πεποιθήσεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας μελετήθηκαν με βάση τους παρακάτω άξονες:

1. Πως αντιλαμβάνονται το φαινόμενο της επιθετικότητας των παιδιών, οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας;
2. Θεωρούν και σε ποιο βαθμό, ότι είναι σε θέση να συμβάλλουν στην πρόληψη του φαινομένου της επιθετικότητας των παιδιών;
3. Με ποιες παιδαγωγικές μεθόδους/πρακτικές προλαμβάνουν οι παιδαγωγοί, τα φαινόμενα επιθετικής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη;
4. Πιστεύουν ότι κάποια εκπαίδευση/κατάρτιση σχετική με το θέμα της επιθετικότητας θα μπορούσε να επιδράσει στη πρόληψη του φαινομένου και αν ναι με ποιους τρόπους;

Μέθοδος συλλογής δεδομένων και δειγματοληψία

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων, καθώς αυτό που μας ενδιαφέρει είναι να μελετήσουμε σε βάθος το ζήτημα της επιθετικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας και κυρίως πως οι παιδαγωγοί εξασφαλίζουν την πρόληψη του φαινομένου.

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, είναι οι ατομικές συνεντεύξεις, αφού αυτές παρέχουν το πλεονέκτημα της διαπροσωπικής επικοινωνίας ώστε το άτομο είναι σε θέση να εκφράσει και να αποκαλύψει με μεγαλύτερη άνεση, σκέψεις, συναισθήματα (Αθανασίου, 2007). Στην έρευνα συμμετείχαν, εν ενεργεία, παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας, κατά το σχολικό έτος 2017-2018, της πόλης Αθήνας και Καλαμάτας. Οι παιδαγωγοί αυτοί αποφοίτησαν από Τμήματα

Προσχολικής Αγωγής. Ο αριθμός των συνεντευξιαζόμενων ανέρχεται στις δεκατρείς (13). Οι συμμετέχουσες στην έρευνα επιλέχθηκαν με τη διαδικασία της τυχαίας/βολικής δειγματοληψίας (“convenience sampling”). Ως κριτήρια επιλογής των δειγμάτων τέθηκε ο παράγοντας της ευκολίας και της διαθεσιμότητας των ατόμων που τα απαρτίζουν (Cohen & Manion, 1994; Ζαφειρόπουλος, 2005).

Στη παρούσα εργασία δεν τίθεται ο στόχος της γενίκευσης με σκοπό την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, καθώς διεξήχθη ποιοτική έρευνα. Συνεπώς, το ενδιαφέρον στράφηκε προς συγκεκριμένα άτομα (παιδαγωγούς) με σκοπό την διερεύνηση των απόψεων και αντιλήψεων τους σχετικά με ζητήματα πρόληψης της επιθετικής συμπεριφοράς στο πλαίσιο της τάξης του παιδικού σταθμού. Το δείγμα αξιολογείται ως πλέον κατάλληλο, εφόσον διαθέτει τα στοιχεία που συνθέτουν αντικείμενο της έρευνας. Η επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε μέσω της ανάλυσης του περιεχομένου (Αθανασίου, 2007).

Αποτελέσματα έρευνας

Τα αποτελέσματα διαρθρώθηκαν βάση των κύριων αξόνων ως ακολούθως: οριοθέτηση - διαπίστωση του φαινομένου, πρόληψη, κατάρτιση επί του φαινομένου.

Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων παιδαγωγών, για τον άξονα οριοθέτηση - διαπίστωση του φαινομένου, συμπεραίνουμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία αντιλαμβάνεται την επιθετικότητα ως μια συμπεριφορά που εκδηλώνεται κυρίως,

μέσω σωματικών επιθέσεων. Ειδικότερα, σύμφωνα με ερωτώμενο άτομο *«η επιθετικότητα αναγνωρίζεται κυρίως μέσω της σωματικής βίας και μπορεί να προέρχεται από πολλούς παράγοντες»*. Η συχνότητα της επιθετικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας, θεωρούν ότι είναι μια συμπεριφορά που εμφανίζεται συχνά μέσα στις τάξεις. Πιθανές αιτίες/παράγοντες του φαινομένου που καταγράφονται αφορούν, αρχικά, το προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον (σύνολο δείγματος), η επίδραση των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης και συγκεκριμένα αυτής της τηλεόρασης αλλά και των ηλεκτρονικών παιχνιδιών (πλειοψηφία δείγματος). Λιγοστοί ερωτώμενοι αναφέρθηκαν στους βιολογικούς παράγοντες, οι οποίοι μπορεί να προκαλέσουν την εμφάνιση επιθετικότητας, και σχετίζονται με παθολογικά αίτια όπως για παράδειγμα Δ.Ε.Π.Υ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα). Τέλος, δυο ερωτώμενα άτομα, αναφέρουν τον λόγο ως παράγοντα εμφάνισης της επιθετικότητας υπό την έννοια ότι *«η μη ανάπτυξη αυτού οδηγεί στη πρόκληση θυμού των παιδιών, διότι δυσκολεύονται να εκφραστούν, επομένως εκφράζονται επιθετικά»*.

Ειδικότερα, σημαντική διαφορά καταγράφεται στην έκφραση της επιθετικότητας ανάμεσα σε παιδιά μικρότερης και μεγαλύτερης ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, η διαφορά εντοπίζεται τόσο στο τρόπο έκφρασης της επιθετικότητας όσο και στους στόχους/πρόσωπα της τελευταίας. Ακολουθώς σχετικά με τη διαφορά έκφρασης της επιθετικής συμπεριφοράς ανάμεσα σε παιδιά ίδιας ηλικίας στις πλείστες των περιπτώσεων οι ερωτώμενοι

κρίνουν ότι υπάρχει σημαντική διαφορά, αφού κάθε παιδί αποτελεί μια ξεχωριστή και μοναδική προσωπικότητα. Ορισμένοι από αυτούς παρόλο που συμφώνησαν ότι είναι δυνατόν το κάθε παιδί να εκφραστεί διαφορετικά, παρουσίασαν και τη πιθανότητα εμφάνισης κάποιων κοινών στοιχείων έκφρασης της επιθετικότητας μεταξύ παιδιών ίδιας ηλικίας, λόγω των χαρακτηριστικών της ηλικίας, όπως προαναφέρθηκε παραπάνω. Δηλαδή, τα μικρότερα εκφράζονται με σωματική επίθεση, ενώ τα μεγαλύτερα με λεκτικές επιθέσεις. Σε αυτό το σημείο, θεωρούν στο σύνολό τους, σημαντικό το δικό τους ρόλο σε επίπεδο πρόληψης, εξασφαλίζοντας στα παιδιά πλήθος παιδαγωγικού υλικού και παρέμβαση (προληπτική), όταν κρίνεται αναγκαίο.

Πιο συγκεκριμένα για το δεύτερο ερώτημα, θεωρούν, ότι είναι σε θέση να συμβάλλουν στην πρόληψη του φαινομένου της επιθετικότητας των παιδιών, αναγνωρίζοντας τη δύσκολη συναισθηματική κατάσταση που πιθανόν βιώνουν τα παιδιά κατά την ώρα εκδήλωσης της επιθετικής συμπεριφοράς (ανέφεραν ότι αναγνωρίζουν συναισθήματα όπως φόβος, απογοήτευση, χαμηλή αυτοεκτίμηση, θλίψη, ανασφάλεια και θυμό). Ειδικότερα, θεωρούν ότι μπορούν να συμβάλλουν προληπτικά για ακόμη μια φορά από τη θέση τους, παρέχοντας ένα πλαίσιο αγάπης, παρηγοριάς, ενσυναίσθησης κ.ο.κ. Ωστόσο, θεωρούν στο σύνολό τους ότι οι γνώσεις τους είναι ανεπαρκείς για να το κάνουν αυτό μεθοδικά, οργανωμένα και αποτελεσματικά σε όλες τις περιπτώσεις/ περιστατικά.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά το βαθμό στον οποίο

οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας μπορούν να συμβάλλουν στην πρόληψη του φαινομένου της επιθετικότητας, παρατηρήσαμε ποικιλία στις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων σχετικά με τη λήψη μέτρων αυτής. Πιο αναλυτικά, πρόταση πρόληψης αποτελεί η διαρκής επιτήρηση, μέτρο όμως που όπως ορισμένοι γνωστοποίησαν, ενέχει δυσκολίες στην υλοποίηση του. Στην οργάνωση δραστηριοτήτων αναφέρθηκαν οι μισοί ερωτώμενοι, με στόχο την διαρκή απασχόληση των παιδιών, με σκοπό να προλάβουν μια επιθετική συμπεριφορά. Ένα άλλο μέτρο πρόληψης που αναφέρθηκε από ελάχιστα άτομα είναι ο προγραμματισμός της τάξης, μέτρο το οποίο επαληθεύεται και από το θεωρητικό μας υπόβαθρο. Η θεσμοθέτηση κανόνων και η διαρκής υπενθύμιση αυτών, από την άλλη, υποστηρίχθηκε από περισσότερους παιδαγωγούς ως μέτρο πρόληψης της επιθετικότητας στις τάξεις των παιδικών σταθμών. Έπειτα, ανάμεσα στις άλλες προτάσεις υποστηρίχθηκε, από τους μισούς, και αυτή του διαλόγου/συζήτησης που συνιστά την επικοινωνία μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών. Πολλοί ήταν και οι παιδαγωγοί που μίλησαν για την επιδίωξη συνεργασίας με τους ίδιους τους γονείς των παιδιών που εμφανίζουν επιθετική συμπεριφορά με στόχο την πρόληψη αυτής.

Παράλληλα, αν και ελάχιστοι, υπήρξαν παιδαγωγοί που ανέφεραν ως τρόπο πρόληψης την υπόδειξη άλλων ενδεδειγμένων τρόπων επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών και κατά αυτόν τον τρόπο να καταδικάσουν την επιθετικότητα ως μη αποδεκτή συμπεριφορά. Το συγκεκριμένο μέτρο υποστηρίζεται και θεωρητικά

από τον Lockman (όπως αναφέρεται από την Λεύκου, 2013). Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι στο σύνολο τους οι συνεντευξιζόμενοι θεωρούν ότι μπορούν να συμβάλλουν στην πρόληψη του φαινομένου της επιθετικότητας και μάλιστα παρουσίασαν πολλές και διαφορετικές απόψεις σχετικά με το ζήτημα. Ωστόσο, τονίζονται παράλληλα και δυσκολίες που μπορεί να παρουσιάζει η εφαρμογή κάποιου μέτρου.

Συνεχίζοντας στον άξονα της πρόληψης, οι παιδαγωγοί ερωτήθηκαν αναφορικά με το αν πιστεύουν ότι κάποια εκπαίδευση/κατάρτιση σχετική με το θέμα της επιθετικότητας θα μπορούσε να επιδράσει στη πρόληψη του φαινομένου και αν ναι με ποιους τρόπους. Η συντριπτική πλειοψηφία των παιδαγωγών τάσσεται υπέρ της θετικής συμβολής της εκπαίδευσης/κατάρτισης που εστιάζει στη πρόληψη της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Σχετικά με τους τρόπους, τα άτομα αναφέρθηκαν στην διοργάνωση σεμιναρίων και στην παρέμβαση κάποιου ειδικού. Οι περισσότεροι από αυτούς εξέφρασαν τους προβληματισμούς τους σχετικά με την πρακτική εφαρμογή των μέτρων αυτών, καθώς πρόκειται για μέτρα κυρίως, θεωρητικού χαρακτήρα. Τέλος, οι πλείστοι των ερωτηθέντων, πλην ελάχιστων περιπτώσεων, έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια αναφορικά με την επιθετικότητα χωρίς όμως να γίνουν πιο συγκεκριμένοι για το περιεχόμενο των σεμιναρίων. Ακόμη, κανείς από αυτούς δεν έκανε λόγο για τη συμμετοχή του στη διοργάνωση σχετικών επιμορφωτικών σεμιναρίων. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδαγω-

γών έχει στοιχειώδεις γνώσεις σχετικές με την επιθετικότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας, γεγονός που πιθανόν να μη συμβάλει στη μεθοδευμένη και αποτελεσματική παρέμβαση σε επίπεδο πρόληψης.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Συμπερασματικά, οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας έχουν ορισμένες βασικές γνώσεις για το ζήτημα της επιθετικότητας και της πρόληψής της. Πολλές από αυτές έχουν έρθει αντιμέτωπες με σχετικά περιστατικά, ωστόσο (από την έρευνα και βιβλιογραφικά) επιβεβαιώνεται, η δυσκολία στην εφαρμογή των γνώσεων αυτών.

Κυρίως, στο ζήτημα της πρόληψης της επιθετικής συμπεριφοράς τα ερωτώμενα άτομα παρουσίασαν πολλά και διαφορετικά μέτρα πρόληψης, εκ των οποίων ορισμένα από αυτά υποστηρίζονται και βιβλιογραφικά. Επιπλέον, η πλειοψηφία των συνεντευξιζόμενων δήλωσε πως μια σχετική εκπαίδευση/κατάρτιση πάνω στο ζήτημα της επιθετικότητας θα μπορούσε να επιδράσει θετικά στην πρόληψη του φαινομένου, κυρίως μέσω της οργάνωσης σεμιναρίων ή της παρέμβασης κάποιου ειδικού στον οποίο θα μπορούσαν να στραφούν ώστε να λάβουν ορισμένες συμβουλές, εκφράζοντας παράλληλα και ενστάσεις ως προς την πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών αυτών προσεγγίσεων.

Επομένως από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό πως οι παιδαγωγοί φαίνεται να έχουν κάποιες βασικές γνώσεις σχετικά με τον τομέα της πρόληψης της

επιθετικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ωστόσο όπως δήλωσαν δυσκολεύονται στην πρακτική εφαρμογή των γνώσεων αυτών.

Σε αυτό το σημείο θεωρούμε κρίσιμη την παρουσία ειδικών φορέων, οι οποίοι θα λειτουργήσουν ως αρωγοί και θα παρέχουν ένα πλαίσιο στήριξης και υποστήριξης στους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, κρίνεται απαραίτητα και σημαντική. Ειδικότερα, στο πλαίσιο αυτό θεωρούμε πως μπορεί να συνεισφέρει η «ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π», το τμήμα ΠΕΣΥΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ, παρέχοντας εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε σχετικά ζητήματα. Ειδικότερα, η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π θα μπορούσε να συμβάλει με διάφορες δραστηριότητες, στην επικοινωνία των δομών προσχολικής ηλικίας με φορείς Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, στην ενημέρωση τους πάνω σε τρέχοντα θέματα και πρόσφατες εξελίξεις της επιθετικότητας, τόσο σε εθνική όσο και σε διεθνή κλίμακα, καθώς και στην ανταλλαγή απόψεων πάνω στα ζητήματα επιθετικότητας που οι παιδαγωγοί συναντούν καθημερινά στον εκπαιδευτικό εργασιακό χώρο τους. Επιπλέον, θα μπορούσε να διευκολύνει την οργάνωση προγραμμαμάτων συμβουλευτικής σε διάφορες ομάδες ατόμων που τυχόν εμπλέκονται σε περιστατικά επιθετικότητας, μέσω επιμορφωτικών συναντήσεων. Άλλωστε, η ενημέρωση της κοινωνίας πάνω σε θέματα βίας και επιθετικότητας θεωρείται πολύ σημαντικός παράγοντας ανάσχεσης της βίας, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, γεγονός που αναδεικνύει τη συνεργασία των συμβούλων με ευρύτερους φορείς. Αν και συχνά υποστηρίζεται ότι το κό-

στος παρακολούθησης προγραμμάτων συμβουλευτικής είναι μεγάλο (απαιτεί αφιέρωση χρόνου και χρημάτων), θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι το κόστος σχεδιασμού και εφαρμογής μιας θετικής προληπτικής πολιτικής, μέσα από προγράμματα κατάρτισης, που στοχεύουν στη μείωση των επιπτώσεων της επιθετικότητας, είναι κατά τρόπο σαφή και προφανή, σημαντικά χαμηλότερα.

Στη χώρα μας, έως σήμερα δεν έχει δημιουργηθεί ένα εθνικό σύστημα εφαρμογής του θεσμού της συμβουλευτικής, μία ενιαία προσέγγιση και συντονισμένη πρακτική. Ως συνέπεια, η εφαρμογή

του θεσμού της συμβουλευτικής, έχει γίνει κατακερματισμένα, ασυντόνιστα, ασύνδετα. Συνεπώς, για ν' αποκτήσει παιδαγωγική-εξελεγκτική δυναμική ο θεσμός της συμβουλευτικής, θα πρέπει να εφαρμόζεται (με διαφορετική βέβαια κατά περίπτωση προσέγγιση) σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ξεκινώντας από την προσχολική εκπαίδευση.

Σήμερα, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, αναδεικνύεται η ευθύνη των επαγγελματιών- λειτουργών της Συμβουλευτικής για την παροχή υψηλής ποιότητας έργου σε κάθε βαθμίδα αγωγής και εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασίου, Α. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής, ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις* (2η έκδ.). Ιωάννινα: Εφύρα.
- Cohen, L. & Manion, L (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, M. & Cole, S.R. (2011). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών. Η αρχή της ζωής: Εγκυμοσύνη, Τοκετός, Βρεφική Ηλικία. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά την Νηπιακή και Μέση Παιδική Ηλικία*. (Σόλμαν, Μ., Μτφρ.). Παπαληγούρα, Ζ., Βορριά, Π., Μπαμπλέκου, Ζ. (Επιμ.). Αθήνα: Τυποθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Γκονέλα, Ε. (2004). *Παιδική Επιθετικότητα*. (Διαθέσιμο on line στο <http://users.sch.gr/sgiannakis/PAIDIKHEPITHETIKOTHTA.pdf>, Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2019).
- Δασκαλοπούλου, Γ. (2010). *Το φαινόμενο της επιθετικότητας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρίου-Χατζηγεωργίου, Α. (2001). *Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζάχαρης, Δ.Γ. (1994). *Επιθετικότητα και Αγωγή, Έννοια, Θεωρίες, Παράγοντες, Εξέλιξη, Θεραπεία*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία: Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση* (5η έκδ.). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Καπούλα, Α. (2006). *Η επιθετικότητα στο νηπιαγωγείο-μελέτη δυο περιπτώσεων*. (Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2006). (Διαθέσιμο on line στο <http://ir.lib.uth.gr/> Ανακτήθηκε 6 Φεβρουαρίου 2019).
- Κιτσάκη, Β. (2010). *Η Βία στη Σχολική Ζωή*. Αθήνα (Αυτοέκδοση).
- Κουρκούτας, Η.Ε. (2017). Αποστολοπούλου, Μ. (Επιμ.). *Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές στα παιδιά. Κλινικές και Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις στην οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Τόπος & Κουρκούτας Η.Ε.

- Κωνσταντινίδου, Β. & Σταμάτη, Β. (2016). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη προσχολική ηλικία. Η διεπιστημονική συνεργασία κοινωνικού λειτουργού και νηπιαγωγού*. (Πτυχιακή εργασία, Τ.Ε.Ι Δυτικής Ελλάδας 2016). Διαθέσιμο on line στο <http://repository.library.teimes.gr> Ανακτήθηκε 7 Ιουνίου 2018.
- Λαλούμη-Βιδάλη, Ε. (2016). *Ανθρώπινες σχέσεις & επικοινωνία στη προσχολική εκπαίδευση - Από τη θεωρία στην πράξη* (6η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες Εκδόσεις.
- Λεύκου, Α. (2013). *Η Επιθετικότητα στο Νηπιαγωγείο και η Σύνδεσή της με τη Λειτουργικότητα της Οικογένειας και τις Ψυχολογικές Δυσκολίες των Παιδιών*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2013). Διαθέσιμο on line στο <http://ikee.lib.auth.gr/> Ανακτήθηκε 9 Ιουνίου 2018.
- Μαντούδης, Σ. (2017, Απρίλιος 4). Πως ο παιδαγωγός μπορεί να βοηθήσει το παιδί στην ένταξη του στο περιβάλλον του παιδικού σταθμού. *Mother'sBlog*. Διαθέσιμο on line στο <https://www.mothersblog.gr/> Ανακτήθηκε 21 Ιουνίου 2018.
- Μαστιωλή, Φ.Μ. (2016). *Η επιθετικότητα στη προσχολική ηλικία*. MAXMAG. Διαθέσιμο on line στο <https://www.maxmag.gr/psychologia> Ανακτήθηκε 6 Ιουνίου 2018.
- Molnar A., Lindquist, B. (2010). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο σχολείο. Οικοσυστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ναζαρετιάν, Ε. (2008). *Η επιθετικότητα στο σχολείο. Απόψεις ντόπιων μαθητών και αυτών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Νίκια, Α., Πανταζή, Α., Στριμενοπούλου, Ε. & Σωτηριανού, Ν.Μ. (2015). *Επιθετική συμπεριφορά, αυτοκαταστροφική συμπεριφορά και εκρήξεις θυμού στη νηπιακή ηλικία*. Πτυχιακή εργασία. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι Ιωαννίνων.
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β., (2003). *Θέματα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού*. Ιωάννινα: Πανεπιστημιακές παραδόσεις.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία, Τόμος 2, Προσχολική Ηλικία. Ψυχολογική θεώρηση της πορείας της ζωής από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο (γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις)*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Rigby, K. (2010). *Case Studies: Addressing Bulling in Queensland Schools*. Developed for Queensland Government.
- Σακονίδης, Χ., Κλώθου, Α., Πίνιου, Μ., (1996). «Εκδηλώσεις επιθετικής συμπεριφοράς σε πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον». *Πρακτικά από το 2ο Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο*. (σ225-234). Κομοτηνή: Εταιρία Παιδαγωγικών Επιστημών.
- Τσακιράκης, Ν. (2004). *Βία και επιθετικότητα στο σχολείο και στην οικογένεια. Πρόληψη-Αντιμετώπιση*. Αθήνα: ΘΕΑ (Τ.24).
- Τσιούγκου, Α. (2003). *Πως εμφανίζεται η επιθετικότητα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

*Δημήτριος Σαμψονίδης**

**Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΔΥΝΑΜΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ
ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΑ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ
ΗΛΙΚΙΑΣ 15-18 ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

Περίληψη: Η έρευνα αποσκοπεί στην ταυτοποίηση των χαρακτηριστικών της πολυδυναμικότητας στην Ελλάδα, στην επίδραση των δημογραφικών στοιχείων στην μεταβλητή και στην εκτίμηση της σχέσης της πολυδυναμικότητας και της αυτοαποτελεσματικότητας στα χαρισματικά παιδιά ηλικίας 15-18. Στην έρευνα συμμετείχαν 103 χαρισματικά παιδιά από τους συλλόγους Mensa και τον Σύλλογο γονέων και κηδεμόνων χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών. Από τα αποτελέσματα, προέκυψαν υψηλά επίπεδα γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας. Ο Κοινωνικός τύπος επαγγελματικών ενδιαφερόντων βρέθηκε ως επικρατέστερος ακολουθούμενος από τον Πρακτικό και τον Καλλιτεχνικό τύπο. Από τους παράγοντες στατιστικά σημαντική σχέση με την πολυδυναμικότητα βρέθηκε να έχει ο τύπος σχολείου και η ηλικία.

Λέξεις κλειδιά: πολυδυναμικότητα, Πολυμάθεια, αυτοαποτελεσματικότητα, χαρισματικοί μαθητές, σταδιοδρομία, Ελλάδα.

Abstract: This study aims to identify the characteristics of multipotentiality in Greece and the effects of demographics on the variable and to assess the relationship between multipotentiality and self-efficacy in gifted children aged 15-18. 103 gifted children from Mensa and the Association of Parents and Guardians of Gifted and Talented Children participated in the study. The results of the survey revealed high levels of generalized self-efficacy in this sample. The Social type of vocational interests was found to be the most predominant followed by the Practical and Artistic types. Among the factors, school type and age were found to have a statistically significant relationship with multipotentiality.

Keywords: multipotentiality, polymathy, self-efficacy, gifted students, career counseling, Greece.

Εισαγωγή

Στην παρούσα έρευνα αναδεικνύεται η σημασία της πολυδυναμικότητας και οι πιθανές συσχετίσεις της έννοιας με διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας. Η

διερεύνηση της πολυδυναμικότητας στους μαθητές και μαθήτριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και η πιθανή σχέση που μπορεί να παρουσιάζει με άλλες σημαντικές παραμέτρους των στοιχείων της προσωπικότητας και εαυτού και τα

*Ο Δ.Σ. είναι ΜΑ Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού και εργάζεται ως σύμβουλος σταδιοδρομίας. Επικοινωνία sampsonidis.d@gmail.com

ενδιαφέροντα για τις σπουδές και τις επαγγελματικές δραστηριότητες ερευνώνται. Εξ όσων μπορούμε να γνωρίζουμε η σχέση της πολυδυναμικότητας με την γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα δεν έχει διερευνηθεί ακόμα διεθνώς.

Ακόμα δεν υπάρχουν έρευνες σχετικά με την πολυδυναμικότητα στη χώρα μας και μάλιστα αρκετοί σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού αγνοούν και την ύπαρξη του όρου λόγω της έλλειψης ελληνικής βιβλιογραφίας στον τομέα αυτό παρόλο που η έννοια της διεπιστημονικότητας αρχίζει να αναπτύσσεται στη χώρα μας.

Όπως ανέδειξαν ερευνητές υπάρχει μεγάλη ανάγκη για τον επαγγελματικό προσανατολισμό των χαρισματικών παιδιών που εκφράζουν πολυδυναμικότητα καθώς εκφράζουν υψηλούς δείκτες στη δυσκολία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων (Hnat, 2018· Yusof et all, 2020· Collins, 2017). Στόχοι της έρευνας είναι α) η ταυτοποίηση και ο προσδιορισμός των Τύπων Επαγγελματικών Ενδιαφερόντων των χαρισματικών μαθητών στην Ελλάδα β) η ταυτοποίηση και ο προσδιορισμός των Τύπων Προσωπικότητας των Επαγγελματικών Ενδιαφερόντων των χαρισματικών μαθητών στην Ελλάδα γ) αποτίμηση των επιπέδων γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας των χαρισματικών μαθητών στην Ελλάδα.

Ερευνητικά ερωτήματα

1. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της πολυδυναμικότητας των χαρισματικών εφήβων στην Ελλάδα;
2. Υπάρχει σχέση μεταξύ της πολυδυναμικότητας και της αυτοαποτελε-

ναμικότητας και της αυτοαποτελεσματικότητας στους χαρισματικούς εφήβους;

3. Ποια από τις μεταβλητές της έρευνας (δημογραφικά στοιχεία, αυτοαποτελεσματικότητα) επηρεάζει περισσότερο την πολυδυναμικότητα των χαρισματικών εφήβων στην Ελλάδα;

Θεωρητικό Πλαίσιο

Πολυδυναμικότητα

Ένας χρήσιμος ορισμός παρέχεται από τους Fredrickson και Rothney (1972), οι οποίοι αναφέρουν ότι η πολυδυναμικότητα είναι «η ικανότητα επιλογής και ανάπτυξης οποιουδήποτε αριθμού ικανοτήτων σε υψηλό επίπεδο» (Fredrickson & Rothney, 1972: 7). Ο Colangelo (2002) ορίζει τα πολυδυναμικά άτομα ως εκείνα «που έχουν ποικίλα ταλέντα και ενδιαφέροντα και τα οποία θα μπορούσαν να επιτύχουν υψηλό επίπεδο σε πολλούς διαφορετικούς τομείς». Ο Kerr (1990) αναφέρει ότι τα πολυδύναμα άτομα έχουν «μεγάλη ποικιλία ενδιαφερόντων, κλίσεων και ικανοτήτων» (Kerr, 1990, 1) τα οποία τους επιτρέπουν να επιλέξουν από ένα ευρύ φάσμα επιλογών σταδιοδρομίας στις οποίες η επιτυχία είναι ιδιαίτερα πιθανή. Έτσι, η πολυδυναμικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως μια έννοια με δύο διαφορετικές πτυχές. Αυτό που έχουν κοινό οι παραπάνω ορισμοί είναι ότι όλοι μιλούν καταρχάς για ποικίλες και διαφορετικές ικανότητες, καθώς και για τη δυνατότητα να επιτύχουν υψηλό επίπεδο σε διάφορους τομείς, δίνοντας έμφαση στη λέξη «δυνατότητα».

Πολυμάθεια

Ο Πολυμαθής άνθρωπος εκφράζει ήδη την αξίωση και το βάθος της γνώσης σε πολλούς τομείς όχι απλά την ικανότητα. Άρα εδώ επιβεβαιώνεται και η άποψη της Cotellessa (2018) ότι η πολυδυναμικότητα αποτελεί προηγούμενο στάδιο της πολυμάθειας και όχι συνώνυμος όρος της. Η πολυμάθεια σύμφωνα με την ερευνητρια αποτελεί «το στάδιο όπου το άτομο έχει ξεπεράσει την τάση και τη δυνατότητα για πολλά ενδιαφέροντα και έχει κατορθώσει να φτάσει σε ένα αξιόλογο επίπεδο και έχει αποκτήσει βαθιά γνώση δύο ή περισσότερων αντικειμένων» (Araki & Pires, 2019:17). Ο Αράκι κατέληξε στο συμπέρασμα ότι παρόλο που υπάρχει πληθώρα προοπτικών για την πολυμάθεια, οι περισσότερες από αυτές διαπιστώνουν ότι η πολυμάθεια περιλαμβάνει τρία βασικά στοιχεία: το εύρος, το βάθος και την ενσωμάτωση (Araki, 2018; 2015). α) εύρος (range) αναφέρεται στην κατανόηση, την επέκταση και την ποικιλομορφία της γνώσης. β) βάθος (depth) αναφέρεται στην κάθετη συσσώρευση γνώσεων και στο βαθμό επεξεργασίας ή εξειδίκευσης του συνόλου του δικτύου κατανόησης του ανθρώπου γ) ενσωμάτωση (integration) περιλαμβάνει την ικανότητα σύνδεσης, άρθρωσης, συνένωσης ή σύνθεσης διαφορετικών εννοιολογικών συστημάτων, τα οποία σε μη πολυμαθή άτομα μπορεί να είναι διαχωρισμένα

Αυτο-αποτελεσματικότητα

Η αυτοαποτελεσματικότητα επίσης γνωστή ως κοινωνικο-γνωστική θεωρία ή

θεωρία κοινωνικής μάθησης είναι μια «η πεποίθηση του ατόμου ότι είναι ικανό να εκτελέσει με επιτυχία ένα συγκεκριμένο έργο» (Bandura, 1977:6). Μπορούμε να σκεφτούμε την αυτοαποτελεσματικότητα ως ένα είδος αυτοπεποίθησης (Kanter, 2006) ή μια εκδοχή της αυτοεκτίμησης για ένα συγκεκριμένο έργο (Brockner, 1988). Εν συντομία, η αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα δεν αφορά τον αριθμό των δεξιοτήτων που διαθέτει το άτομο αλλά το τι πιστεύει ότι μπορεί να καταφέρει κάτω από διάφορες συνθήκες (Korkmaz, Ilhan & Bardakci, 2018). Η αυτοαποτελεσματικότητα έχει τρεις διαστάσεις: α) το μέγεθος, το επίπεδο δυσκολίας του έργου που το άτομο πιστεύει ότι μπορεί να επιτύχει β) τη δύναμη, την πεποίθηση για το μέγεθος ως ισχυρή ή αδύναμη γ) και τη γενικότητα, το βαθμό στον οποίο η προσδοκία γενικεύεται σε όλες τις καταστάσεις.

Γενικευμένη Αυτο-αποτελεσματικότητα

Ορισμένοι μελετητές έχουν δημιουργήσει ένα εννοιολογικό πλαίσιο γύρω από μια γενικευμένη αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας (Scherbaum, Cohen-Charash, & Kern 2006). Αυτή η συγκεκριμένη αίσθηση πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας αναφέρεται σε μια σφαιρική εμπιστοσύνη στην ικανότητα αντιμετώπισης του ατόμου σε ένα ευρύ φάσμα απαιτητικών ή νέων καταστάσεων (Sherer et al., 1982). Έτσι, η γενικευμένη αυτό-αποτελεσματικότητα «στοχεύει σε μια ευρεία και σταθερή αίσθηση της προσωπικής ικανότητας να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά μια ποικιλία στρεσογόνων

καταστάσεων» (Schwarzer & Scholz, 2000:56).

Η τυπολογική θεωρία του Holland

Η θεωρία του John Holland για την επιλογή καριέρας (RIASEC) υποστηρίζει ότι «κατά την επιλογή καριέρας, οι άνθρωποι προτιμούν θέσεις εργασίας όπου μπορούν να βρίσκονται γύρω από άλλους που τους μοιάζουν. Αναζητούν περιβάλλοντα που θα τους επιτρέψουν να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους και να εκφράσουν τις στάσεις και τις αξίες τους, αναλαμβάνοντας ευχάριστα προβλήματα και ρόλους» (Holland, 1996:8). Ο Holland (1996) εξήγησε ότι το ενδιαφέρον του ατόμου έχει προκύψει από την προσωπικότητα και οι επιλογές σταδιοδρομίας βασίζονται σε έκφραση της προσωπικότητας εκτός από τη συσχέτιση του περιβάλλοντος επαγγελματικής ανάπτυξης. Η συμφωνία μεταξύ περιβάλλοντος και της προσωπικότητας όχι μόνο μπορεί να προβλέψει το επίπεδο ικανοποίησης του ατόμου στη ζωή αλλά και να συμβάλει στη σταθερότητα, επίτευξη καθώς και στην παρακίνηση που σχετίζεται με τη σταδιοδρομία ή την εκπαίδευση (Amundson, Harris-Bowlsbey & Niles, 2006). Βασικά στοιχεία της θεωρίας είναι α) η συνέπεια που αναφέρεται τόσο στον τύπο προσωπικότητας όσο και στο περιβάλλον (Holland, 1985). Ορισμένοι τύποι έχουν περισσότερα κοινά με κάποιους από ό,τι με άλλους β) συμφωνία, την οποία έχουμε όταν «οι άνθρωποι εργάζονται ή ζουν σε περιβάλλοντα παρόμοια ή πανομοιότυπα με τα δικά τους» (Holland, 1985) γ) η έννοια του λογισμού

«οι σχέσεις μεταξύ των τύπων προσωπικότητας ή περιβάλλοντος μπορούν να ταξινομηθούν σύμφωνα με το εξαγωνικό μοντέλο, στο οποίο οι αποστάσεις μεταξύ των τύπων είναι αντιστρόφως ανάλογες της θεωρητικής τους σχέσης (Holland, 1973). Ένα άτομο ή περιβάλλον που παρουσιάζει ίση ομοιότητα και με τους έξι τύπους θεωρείται αδιαφοροποίητο ή ελάχιστα καθορισμένο σύμφωνα με τον Holland (1973). Σήμερα, όμως, αυτό το άτομο μπορούμε να το περιγράψουμε ως πολυδυναμικό. Τέτοια άτομα έχουν πολυδυναμικές τάσεις και εκφράζουν ενδιαφέρον για ποικίλους επαγγελματικούς τομείς (Sajjadi, Rejskind & Shore, 2001).

Χαρισματικότητα

Σύμφωνα με τον ορισμό που δόθηκε από το Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ το 1972, «χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές θεωρούνται εκείνοι που, αφού αξιολογηθούν από ειδικούς με διάφορα εργαλεία και μέσα έχουν πιστοποιηθεί ότι διαθέτουν εξαιρετικές ικανότητες και είναι ικανοί για υψηλές βαθμολογίες» (Marland, 1972:28). Ακόμα οι χαρισματικοί μαθητές αυτοί εμφανίζουν ή έχουν την ικανότητα να εμφανίζουν υψηλές επιδόσεις σε α) γενική νοητική ικανότητα, β) ειδικές ακαδημαϊκές επιδόσεις, γ) δημιουργικό ή παραγωγικό τρόπο σκέψης, δ) ηγετική ικανότητα, ε) εικαστικές ή εκφραστικές τέχνες στ) ψυχολογικό τομέα. Έχει, όμως, προταθεί ο επαναπροσδιορισμός των όρων «χαρισματικός» και «ταλαντούχος», έτσι ώστε το γνωστικό και ακαδημαϊκό περιεχόμενο αυτών των όρων να εμπλου-

τιστεί με στοιχεία που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα, τα κίνητρα, και τα ενδιαφέροντα. (Pfeiffer, 2012, 2015). Τα χαρισματικά παιδιά πλέον δεν περιορίζονται μόνο σε ακαδημαϊκές επιδόσεις αλλά επεκτείνονται και στις τέχνες και άλλες ασχολίες (Pfeiffer, 2015).

Σύνδεση χαρισματικότητας - πολυδυναμικότητας: Ερευνητικά δεδομένα

Αρχικά η Hnat μελέτησε την σχέση της πολυδυναμικότητας των χαρισματικών μαθητών σε σχέση με το άγχος, την τελειομανία και την επαγγελματική αναποφασιστικότητα (Hnat N. 2018). Οι Yusof R. et all 2020 κατάφεραν να αναδείξουν και να επιβεβαιώσουν προηγούμενα ευρήματα σχετικά με τον τύπο Holland των χαρισματικών παιδιών. Η συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε τους τύπους Ερευνητικός, Κοινωνικός και Καλλιτεχνικός ως επικρατέστεροι (Yusof R. et all 2020). Ο RootBernstein (2015) ανέδειξε πως οι γνώσεις και οι δεξιότητες που απαιτούνται για να είναι κανείς δημιουργικός μπορούν, εν ολίγοις να μαθευτούν. Τέλος οι Beghetto και Kaufman (2009) επισήμαναν ότι όλοι οι χαρισματικοί μαθητές έχουν πολλαπλές δημιουργικές δυνατότητες για να συνεισφέρουν σε άσχετους τομείς, αρκεί οι εκπαιδευτικοί να τους βοηθήσουν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους.

Μεθοδολογία

Ο ερευνητικός σχεδιασμός που χρησιμοποιήθηκε αντλεί στοιχεία του

Convenience sampling (Δείγμα Ευκολίας) και τα δεδομένα κατηγοριοποιήθηκαν ανάλογα με τον σύλλογο προέλευσης. Ο πληθυσμός αποτελείται από χαρισματικά παιδιά εγγεγραμμένα στους Συλλόγους Mensa Greece και στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων Χαρισματικών Παιδιών. Συγκροτήθηκε δείγμα (N) 103 χαρισματικούς μαθητές όπως αυτοί είναι καταγεγραμμένοι από τους συλλόγους Mensa Ελλάδος (53) και από τον Σύλλογο Χαρισματικών παιδιών (48). Οι ερωτηθέντες ήταν 54 άνδρες (52.4%) και 49 γυναίκες (47.6%). Οι μαθητές προέρχονται ως επί το πλείστον (99%) από μεγάλα αστικά κέντρα.

Για τις ανάγκες της έρευνας και για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που απαρτιζόταν από 3 μέρη. Α) Αυτοσχέδιο Ερωτηματολόγια για τα δημογραφικά στοιχεία Β) Τεστ Επαγγελματικών Ενδιαφερόντων (TEΠΕ) (Χατζή & Χατζησταματίου, 2006-2007). Το ερωτηματολόγιο απαρτιζόταν από 53 ερωτήσεις. Διερευνά και αξιολογεί 6 τύπους προσωπικότητας. Οι πενήντα τρεις (53) δηλώσεις του παρόντος ερωτηματολογίου μοιράζονται στους έξι (6) τύπους προσωπικότητας σύμφωνα με την Θεωρία του Holland που αναφέρθηκαν προηγουμένως και βαθμολογούνται με την κλίμακα τύπου Likert (4 διαβαθμίσεις). Οι δείκτες συσχέτισης ανάμεσα στις κλίμακες του TEΠΕ και του Ερωτηματολογίου Αυτο-Κατευθυνόμενης Έρευνας Επαγγελματικών Ενδιαφερόντων του Holland βρέθηκαν από τους κατασκευαστές του ερωτηματολογίου και κυμαίνονται από .37 έως .77 και είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.001$ (Χατζή &

Χατζησταματίου, 2006-2007). Όλες οι κλίμακες είχαν αποδεκτούς συντελεστές εσωτερικής συνοχής (> 0.70), με τον δείκτη να κυμαίνεται από .79 έως .89 (Χατζή & Χατζησταματίου, 2006-2007). γ) Νέα Κλίμακα Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας (Chen et al., 2001). Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει 8 δηλώσεις του τύπου «είμαι ικανός» (π.χ. «Είμαι σε θέση να ξεπεράσω με επιτυχία πολλές προκλήσεις»). Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν το επίπεδο επάρκειάς τους σε κάθε δήλωση χρησιμοποιώντας μια κλίμακα τύπου Likert που κυμαίνεται από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Η Νέα Κλίμακα Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας, μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά για ερευνητικούς σκοπούς, καθώς είναι εύκολη στη χρήση, σύντομη και έχει καλές ψυχομετρικές ιδιότητες (Scherbaum, Cohen-Charash, & Kern, 2006). Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η προσαρμοσμένη στην ελληνική γλώσσα από τους Σιδηροπούλου-Δημακάκου και Αργυροπούλου έκδοση. Η κλίμακα αυτή χρησιμοποιήθηκε από τους Alexopoulos & Asimakopoulou (2009) με δείκτη Cronbach $\alpha = .67$ (Alexopoulos & Asimakopoulou, 2009).

Η ανάλυση των δεδομένων που ακολουθεί περιλαμβάνει τον τριμερή κώδικα Holland που προσδιορίστηκε με βάση τις τρεις υψηλότερες βαθμολογίες από τις έξι δομές που έλαβε κάθε άτομο. Η ανάλυση των δεδομένων για αυτόν τον τριμερή κώδικα Holland χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό της κλίσης των ενδιαφερόντων των χαρισματικών μαθητών. επιβλήθηκε ένα ακόμη μέτρο για την ποσοτικοποίηση της πολυδυναμικότητας.

Οι μαθητές με απόκλιση λιγότερο από 10% στους 3 κορυφαίους τύπους του Holland αναγνωρίστηκαν ως πολυδυναμικοί. Τέλος, υπολογίστηκε ο μέσος όρος της Νέας Κλίμακας Γενικευμένης αυτό-αποτελεσματικότητας (Chen et al., 2001).

Θέλοντας να ελέγξουμε το εάν τα πολυδυναμικά παιδιά εμφανίζουν διαφορά στην αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τα παιδιά που δεν είναι πολυδυναμικά χρησιμοποιήθηκε η παραμετρική εκδοχή του T-test στατιστικού ελέγχου που ακούει στο όνομα Mann Whitney Test καθώς η κατανομή της αυτοαποτελεσματικότητας στους πληθυσμούς ενδιαφέροντος (πολυδυναμικοί και μη μαθητές) δεν ήταν κανονική. Συνεπώς από το μη παραμετρικό έλεγχο Mann Whitney U προέκυψε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τα πολυδυναμικούς και μη μαθητές ($Z = -.24$, Sig = .811)

Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τον Πίνακα 1, οι χαρισματικοί μαθητές δείχνουν πως έχουν κλίση προς τον Κοινωνικό τύπο (3.15) με τυπική απόκλιση .819 ακολουθούμενος από τον Πρακτικό (2.84) και τυπική απόκλιση 1.08, Καλλιτεχνικό (2.80) και τυπική απόκλιση .715, Ερευνητικό (2.77) και τυπική απόκλιση 1.046, Επιχειρηματικός (2.59) και τυπική απόκλιση .594 και τον Συμβατικό (1.96) και τυπική απόκλιση .367.

Ακόμα, βρέθηκαν 24 χαρισματικά παιδιά που εκφράζουν πολυδυναμικότητα καθώς είχαν διαφοροποίηση μεταξύ

Πίνακας 1: Μοτίβο επαγγελματικών ενδιαφερόντων χαρισματικών μαθητών

	Πρακτικός R	Ερευνη- τικός I	Καλλιτε- χνικός A	Κοινων- ικός S	Επιχειρη- ματικός E	Συμβα- τικός C
N. Valid	103	103	103	103	103	103
Mean	2.84	2.77	2.80	3.15	2.59	1.96
Std. Deviation	1.080	1.046	.715	.819	.595	.367

Πίνακας 2: Πολυδυναμικοί μαθητές

			Πολυδυναμικότητα		Total
			Όχι	Ναι	
Φύλο	Ανδρας	Count	33	21	54
		% within Φύλο	61.1%	38.9%	100.0%
	Γυναίκα	Count	46	3	49
		% within Φύλο	93.9%	6.1%	100.0%
Total		Count	79	24	103
		% within Φύλο	76.7%	23.3%	100.0%

του 1ου Τύπου Προσωπικότητας και του 3ου Τύπου Προσωπικότητας μικρότερη του 10%. Βρέθηκαν 21 άνδρες και 3 Γυναίκες σε ποσοστό 23.3% επί του συνόλου των ερωτηθέντων. Μάλιστα, βρέθηκαν και 13 μαθητές όπου ο πρώτος με τον δεύτερο τύπο είχαν την ίδια βαθμολογία. Ενώ επί του συνόλου των ανδρών το 38.9% αναγνωρίστηκαν ως πολυδυναμικοί, ενώ στις γυναίκες το ποσοστό αυτό κυμάνθηκε στο 6.1%. Ενώ στο σύνολο των πολυδυναμικών μαθητών το 87.5% ήταν άνδρες και το 12.5% γυναίκες (Πίνακας 2)

Σχετικά με τη χρήση του Τεστ Επαγγελματικών Ενδιαφερόντων (ΤΕΠΕ) για ακαδημαϊκές έρευνες με την αξιοπιστία του στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία να κυμαίνεται από .721 μέχρι

.976. ενώ επιβεβαιώνεται η εσωτερική συνέπεια του ΤΕΠΕ αποδίδοντας τύπους επαγγελματικών ενδιαφερόντων σύμφωνα με την θεωρία του Holland (1996). με τον μέσο όρο να κυμαίνεται στο 4.31.

Με βάση ερευνητικά ευρήματα, επιβεβαιώνεται ότι τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν υψηλές τιμές αυτοαποτελεσματικότητας. Στην Ελλάδα απ' όσο μπορούμε να γνωρίζουμε δεν έχει διεξαχθεί κάποια άλλη έρευνα για την αυτοαποτελεσματικότητα των χαρισματικών παιδιών. Στην διεθνή βιβλιογραφία από τη άλλη, υπάρχουν έρευνες με εμπειρικά δεδομένα για την γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα των χαρισματικών παιδιών όπου και εκεί σημειώθηκαν τιμές άνω του 4 με την χρήση, όμως διαφορε-

τικών ερωτηματολογίων γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας (Turki et al, 2012· Merriman, 2012· Korkmaz et al, 2018 · Chan, 2007) Επιπρόσθετα, επιβεβαιώνεται και η αξιοπιστία της Ελληνικής εκδοχής της Νέας Κλίμακας Γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας καθώς παρουσίασε υψηλή αξιοπιστία με τον δείκτη Cronbach's α να κυμαίνεται στο .945.

Σε σχέση με την σχολική τάξη βρέθηκαν 17 πολυδυναμικοί μαθητές να φοιτούν στην Γ' Λυκείου σε ποσοστό 70.8% ενώ 6 στην Β' Λυκείου με ποσοστό 25% και 1 στην Α' Λυκείου με ποσοστό 4.2%. Σε σχέση με τον Τύπο Λυκείου οι πολυδυναμικοί μαθητές φοιτούν σε ποσοστό 95.8% σε Γενικό Λύκειο και ένας μαθητής να φοιτά σε Επαγγελματικό Λύκειο. Σε σχέση με τον τόπο κατοικίας όλοι οι πολυδυναμικοί μαθητές κατοικούν σε μεγάλα αστικά κέντρα.

Συμπεράσματα

Σε ότι αφορά τα χαρακτηριστικά της πολυδυναμικότητας των χαρισματικών εφήβων στην Ελλάδα, στην παρούσα έρευνα και με βάση τον κώδικα ανάλυσης της προσωπικότητας του Holland, οι τρεις κύριοι κώδικες προσωπικότητας των χαρισματικών μαθητών είναι Κοινωνικός (3.15), ακολουθούμενος από τον Πρακτικό (2.84) και τον Καλλιτεχνικό (2.80). Συνολικά, τα αποτελέσματα με βάση τον κώδικα επαγγελματικών ενδιαφερόντων του Holland έδειξαν ότι οι χαρισματικοί μαθητές έχουν ποικίλα επαγγελματικά ενδιαφέροντα και δεν ξεχωρίζουν ή κλείνουν προς μία μόνο

ομάδα ενδιαφερόντων. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν και με τα ευρήματα άλλων μελετών που αναδεικνύουν τα πολλαπλά ενδιαφέροντα των χαρισματικών μαθητών σε άλλες χώρες (Stewart, 1999· Cheng, 2011· Kass & Cavallaro, 2010· Sajjad, Muhammad, Khurram & Syeda, 2012· Ogurlua, Kayab & Hizlic, 2015).

Ο Κοινωνικός τύπος που βρέθηκε πρώτος με 3.15 δείχνει ότι οι χαρισματικοί μαθητές έχουν τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού, του εξυπηρετικού, του συνεργάσιμου, του φιλικού, του υπομονετικού, του εξωστρεφούς, του ενσυναισθητικού, του ευγενικού, του υπεύθυνου και του αξιόπιστου (Holland, 1996). Αυτά τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους κατατάσσουν στην κατηγορία των ανθρώπων που τους αρέσει να προσφέρουν βοήθεια (Rosen, Holmberg, & Holland, 1994). Ακολουθεί ο δεύτερος υψηλότερος τύπος προσωπικότητας ο Πρακτικός με 2.84. Αυτό συνάδει με τη ρεαλιστική προσωπικότητα η οποία σύμφωνα με τον Holland (1996), έχει χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την επιστήμη όπως πρακτικός, μηχανικός, υλιστής, προτίμηση στην εφαρμογή εργαλείων και μηχανών, εσωστρεφής, ευχάριστος, φυσικός, λογικός, αγνός, αυστηρός και με αρχές.

Ο τρίτος τύπος προσωπικότητας είναι η Καλλιτεχνικός με 2.80. Αυτός ο κώδικας υποδηλώνει ότι οι έχουν χαρακτηριστικά που είναι δημιουργικά, ευφάνταστα, διαισθητικά, εκφραστικά, που εκτιμούν τις αισθητικές αξίες, συναισθηματικά, εσωστρεφή, στοχαστικά, αγαπούν την ελευθερία, ευαίσθητα και ιδεαλιστικά (Amundson, Harris-

Bowlsbey & Niles, 2006). Αυτά τα χαρακτηριστικά τους κατηγοριοποιούν ως άτομα που είναι εφευρετικά. Το αποτέλεσμα αυτό υποστηρίζει την έννοια των Putranta και Kuswanto (2018) για το αλληλένδετο σύμπλεγμα χαρακτηριστικών που ορίζει τη χαρισματικότητα με τις απόψεις ότι οι χαρισματικοί μαθητές διαθέτουν υψηλό επίπεδο γνωστικών ικανοτήτων, επιδεικνύουν υψηλό επίπεδο δημιουργικότητας και αφοσίωσης στο έργο. Το τελευταίο συνάδει με τα χαρακτηριστικά της διαρκούς περιέργειας που περιλαμβάνει σε βάθος παρατήρηση και την ικανότητα να εστιάζουν για μεγάλα χρονικά διαστήματα σε ένα προτιμώμενο πεδίο (Pfeiffer, 2012, 2015). Επιπλέον σε σχέση με τον Καλλιτεχνικό τύπο ως τρίτος επικρατέστερος υποστηρίζει ως αποτέλεσμα σαφώς την άποψη του Renzulli (2012), ο οποίος αναφέρει ότι οι χαρισματικοί μαθητές διαθέτουν υψηλό αίσθημα δημιουργικότητας εκτός από τη διανοητική νοημοσύνη και μια ισχυρή αίσθηση δέσμευσης στο έργο. Παράλληλα οι Yusof et al (2020) βρήκαν και αυτοί ως Τρίτο τύπο επαγγελματικών ενδιαφερόντων τον Καλλιτεχνικό στην έρευνα τους. Επιπρόσθετα, ο Καλλιτεχνικός τύπος συνάδει και με τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στους Πολυμαθείς ανθρώπους σχετικά με την δημιουργικότητα σύμφωνα με άλλες έρευνες (Araki, 2018 · Beghetto & Kaufman, 2009 · Root-Bernstein, et al, 2008 · Cotellessa, 2018). Συνάδει και με έρευνες που επισημαίνουν την δημιουργικότητα των χαρισματικών παιδιών (Collins, 2017 · Shavinina, 2013 · Kass & Cavallaro, 2010 · Pfeiffer, 2012, 2015 · Renzulli, 2012)

Πιο σημαντικό για την Ελληνική πραγματικότητα είναι ότι η παρούσα ερευνητική εργασία έδειξε πώς υπάρχει ένα ποσοστό 23% μαθητών με διαφοροποίηση ανάμεσα στον 1ο και τον 3ο τύπο μικρότερη από 10%. Μάλιστα 13 μαθητές έχουν και ίδιες βαθμολογίες στους 2 πρώτους τύπους Προσωπικότητας επαγγελματικών ενδιαφερόντων. Αυτό σημαίνει ότι παρόλο που οι υπό μελέτη χαρισματικοί μαθητές έχουν χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως ερευνητικά ή ρεαλιστικά ή συμβατικά, φαίνεται ότι εξακολουθούν να έχουν ισχυρά κοινωνικά ή δημιουργικά χαρακτηριστικά. Ο συνδυασμός αυτών των χαρακτηριστικών προσωπικότητας έδειξε ότι υπάρχει επικράτηση πολλαπλών ικανοτήτων μεταξύ των χαρισματικών μαθητών, όπως υποδεικνύεται από το γεγονός ότι σημείωσαν βαθμολογία σε διάφορες πτυχές των ικανοτήτων, εκτός από το να επιδεικνύουν την τάση να ενδιαφέρονται για πολλαπλούς τομείς σταδιοδρομίας γεγονός που συνάδει και με άλλες έρευνες (Achter, Lubinski, & Benbow, 1996 · Kerr & Claiborn, 1991 · Milgram, 1991 · Sanborn, 1979 · Silverman, 1993).

Οι 24 αυτοί μαθητές αναγνωρίζονται ως πολυδυναμικοί και σημειώθηκαν με ποσοστό 23% επί του συνόλου των ερωτηθέντων. Το εύρημα αυτό πλησιάζει αρκετά στα ευρήματα παρόμοιων ερευνών όπου έδειξαν ότι το 20% με 30% των χαρισματικών μαθητών εκφράζουν πολυδυναμικότητα (Yusof et al, 2020 · Chan, 2007). Έτσι με τους όποιους περιορισμούς υπάρχουν ως προς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της Παρούσης έρευνας, το εύρημα φαίνεται να επιβεβαιώνεται και στη χώρα μας.

Γίνεται, λοιπόν, εφικτή η αναφορά στην πολυδυναμικότητα για τα Ελληνικά δεδομένα. Επιπλέον επιβεβαιώνεται πως τα χαρισματικά παιδιά αποτελούν ικανοποιητικό δείγμα για έρευνες σχετικά με την πολυδυναμικότητα όπως γίνεται και σε άλλες χώρες (Hnat, 2018 · Yusof et all, 2020 · Collins, 2017). Ανοίγει πλέον ο δρόμος για περαιτέρω διερεύνηση της έννοιας αυτής στην χώρα μας.

Επιπρόσθετα, επιβεβαιώνεται και η χρήση του Τεστ Επαγγελματικών Ενδιαφερόντων (ΤΕΠΕ) για ακαδημαϊκές έρευνες με την αξιοπιστία του στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία να κυμαίνεται από .721 μέχρι .976. Ταυτόχρονα, επιβεβαιώνεται η εσωτερική συνέπεια του ΤΕΠΕ αποδίδοντας τύπους επαγγελματικών ενδιαφερόντων σύμφωνα με την θεωρία του Holland (1996). Επιπλέον, όπως έχει γίνει και με έρευνες διεθνώς σύμφωνα με την θεωρία του Holland μπορούμε να εντοπίσουμε και πολυδυναμικά άτομα καθώς αυτά έχουν ελάχιστη διαφοροποίηση μεταξύ των 3 επικρατέστερων τύπων (Hnat, 2018 · Yusof et all, 2020 · Collins, 2017 · Turki et all, 2012 · Achter et all, 1996 · Cheng, 2011). Έτσι πλέον και στην Ελλάδα μπορούμε να αναγνωρίζουμε την πολυδυναμικότητα των χαρισματικών παιδιών με την μέθοδο αυτή.

Σε σχέση με τον Τυπο σχολείου φαίνεται πως οι Πολυδυναμικοί μαθητές επιλέγουν να φοιτούν σε Γενικό Λύκειο με ποσοστό 95.8%. Το Γενικό Λύκειο προσφέρει πιο ευρεία γκάμα μαθημάτων σε σχέση με το Επαγγελματικό Λύκειο. Το εύρος των προσφερόμενων μαθημάτων συνάδει με την τάση των πολυδυναμικών μαθητών να ασχολούνται

με ποικίλα θέματα (Warnick, 2017). Σε σχέση με τον Τόπο μόνιμης κατοικίας βρέθηκε ότι οι πολυδυναμικοί μαθητές του δείγματος κατοικούν σε μεγάλα αστικά κέντρα όμως αυτό δεν μπορεί να γενικευθεί καθώς στο σύνολο της έρευνας συμμετείχαν χαρισματικά παιδιά από Αστικά κέντρα κατά 99%. Το εύρημα αυτό είναι πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι το περιβάλλον της πόλης (άστ) προσφέρει πολλά ερεθίσματα με αποτέλεσμα σύμφωνα με τη θεωρία που αφορά το αν ο άνθρωπος γεννιέται ή γίνεται πολυδυναμικός, το περιβάλλον με τα πολλά ερεθίσματα δίνει τη δυνατότητα της ανάπτυξης τους σε όσους έχουν τέτοια τάση. Ενώ στα μεγάλα αστικά κέντρα υπάρχουν περισσότερες ευκαιρίες για μόρφωση σε σχέση με την επαρχία. Το τελευταίο συμφωνεί και με τα ευρήματα της έρευνας της Cotellessa (2018) ότι διαμορφώνεται Πολυμαθείς μέσω των πολλών ερεθισμάτων.

Σε σχέση με την ηλικία Καθώς το 70% των πολυδυναμικών χαρισματικών μαθητών φοιτά στην Γ' Λυκείου. Λόγω της κανονικότητας της κατανομής των δεδομένων μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι η ηλικία επηρεάζει την πολυδυναμικότητα. Αυτό συμβαίνει καθώς τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας έχουν περισσότερες ευκαιρίες να εξερευνήσουν ποικίλα ενδιαφέροντα έχοντας βιώσει περισσότερες εμπειρίες (Collins, 2017). Η σχέση θετικής επιρροής της ηλικίας προς την πολυδυναμικότητα επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Cheng (2011) όπου παρακολούθησε το δείγμα του από το Λύκειο μέχρι και στο 1ο έτος στο Πανεπιστήμιο. Με τους συμμετέχοντες να εκφράζουν 20%

μεγαλύτερη εξερεύνηση της πολυδυναμικότητας τους κατά την φοιτητική τους ζωή. Η βιβλιογραφία υποστηρίζει πως η ηλικία επηρεάζει την εξέλιξη της πολυδυναμικότητας σε Πολυμάθεια, φτάνοντας το επόμενο στάδιο (Araki & Pires, 2019). Για να αποκτηθούν τα τρία βασικά στοιχεία της Πολυμάθειας: το εύρος, το βάθος και η ενσωμάτωση χρειάζεται χρόνος και η κατάλληλη εκπαίδευση (Root-Bernstein, R., & Root-Bernstein, M., 2017). Χρόνος που επέρχεται με την άνοδο της ηλικίας. Για περεταίρω έρευνα προτείνεται η σχέση ανάμεσα στην πολυδυναμικότητα και την αυτοαποτελεσματικότητα συγκριτικά σε πληθυσμούς χαρισματικών και μη μαθητών, η επιρροή του φύλου στην πολυδυναμικότητα, η μετάβαση από την πολυδυναμικότητα στην πολυμάθεια

Προτάσεις Αξιοποίησης Έρευνας

Ειδικευμένες υπηρεσίες συμβουλευτικής σταδιοδρομίας και επαγγελματικού προσανατολισμού των χαρισματικών παιδιών όπως (α) η παροχή πολλών και διαφορετικών προγραμμαμάτων εργασιακής εμπειρίας, όπως δραστηριότητες διερεύνησης σε βάθος των επαγγελματικών ενδιαφερόντων μέσω της προετοιμασίας ενός φυλλαδίου καριέρας που εμφανίζει πληροφορίες σχετικά με βιβλιογραφίες σημαντικών προσωπικοτήτων στον τομέα της καριέρας (β) η βιωματική επαφή των χαρισματικών παιδιών με ειδικούς σε διάφορους επαγγελματικούς τομείς, δίνοντάς τους ευκαιρίες για συνέντευξη ή μέντορινγκ, (γ) φιλοξενία προγραμμάτων παρακολούθησης (job shadowing) με επιλεγμένους ειδικούς ανά καριέρα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσσες

- Αργυροπούλου, Α. (2004). Ο ρόλος της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης απόφασης για τις επαγγελματικές επιλογές μαθητών β' και γ' λυκείου ". ΕΚΠΑ <https://doi.org/10.12681/eadd/18639>
- Χατζή Σοφία & Χατζησταματίου Μαρίζα (2006-2007). Ψυχομετρικά Εργαλεία-Τεστ Επαγγελματικού Προσανατολισμού Εγχειρίδιο Χρήσης (Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy, Eds.). ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ.

Ξενόγλωσσες

- Achter, J. A., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (1996). *Multi potentiality among the intellectually gifted: it was never there and alrea* ontificia Universidade Cat lica, Rio de Janeiro, Brazil. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/313099026_Polymathic_Leadership_Theoretical_Foundation_and_Construct_Development.
- Araki, M. E. (2018). Polymathy: A new outlook. *Journal of Genius and Eminence*, 3(1), 66-82. Ανακτήθηκε 19/05/2022 https://www.researchgate.net/publication/324715756_Polymathy_A_New_Outlook_Journal_of_Genius_and_Eminence_2018
- Araki, Michael & Pires, Priscila. (2019). Modern Literature on Polymathy: A Brief Review. *SSRN Electronic Journal*. 10.2139/ssrn.3313137.

- Bandura, A. (1982). *Self-efficacy mechanism in human agency*. American Psychologist, Bandura, A. (1997). *Self-efficacy theory. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2009). *Do we all have multicreative potential?* ZDM, 41(1-2), 39-44.
- Brockner, J. (1988). *Self-esteem at work*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Chan, D. W. (2003). Assessing leadership among Chinese secondary students in Hong Kong: The use of the rotes rating scale for leadership. *Gifted Child Quarterly*, 44(2), 115-122.
- Chan, D. W. (2007). Positive and negative perfectionism among Chinese gifted students in Hong Kong: Their relationships to general self-efficacy and subjective well-being. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(1), 77-102.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational research methods*, 4(1), 62-83.
- Cheng, K. W. (2011). A study on relationship between personality traits and employment factors of college students. *Journal of Case Studies in Education*, 1, 1-9.
- Colangelo, N. (2002). Counseling gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 373-387). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Colangelo, N., & Kerr, B. A. (1990). Extreme academic talent: Profiles of perfect scorers. *Journal of Educational Psychology*, 82, 404-409.
- Colangelo, N., & Zaffrann, R. T. (Eds.). (1979). *New voices in counseling the gifted*. Kendall/Hunt Publishing Company.
- Collins, K. H. (2017). *From identification to Ivy League: Nurturing multiple interests and multipotentiality in gifted students*. *Parenting for high potential*, 6(4), 19-22.
- Cotellessa, A. J. (2018). *In Pursuit of Polymaths: Understanding Renaissance Persons of the 21st Century* (Doctoral dissertation, The George Washington University)
- Fredrickson, R., & Rothney, J. (1972). *Recognizing and assisting multipotential youth*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Hidi, S., Renninger, K. A., & Krapp, A. (1992). *The present state of interest research*. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hnat, N. (2018). *Gifted adolescents and multipotentiality: links with stress, anxiety, perfectionism and career indecision*: a thesis presented in partial fulfilment of the requirements for the degree of Masters in Educational Psychology at Massey University, Manawātū, New Zealand (Doctoral dissertation, Massey University).
- Holland, J. L. (1973). *A theory of vocational personality and work environment*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Holland, J. L. (1978). *Manual for the Vocational Preference Inventory*. Consulting Psychologists Press, Palo Alto, California.
- Holland, J. L. (1996). *Making vocational choices: A theory of vocational personality and work environment*. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments*. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources, Inc
- Holland, J. L., & Rayman, J. R. (1986). *The Self-Directed Search*. In *Advances in vocational psychology*, Vol. 1: The assessment of interests. (pp. 55-82). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kanter, R. M. (2006). *Confidence: How winning streaks and losing streaks begin and end*. Crown Business.

- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of general psychology*, 13(1), 1.
- Kaufman, J. C., Beghetto, R. A., & Baer, J. (2010). Finding young Paul Robeson: Exploring the question of creative polymathy. In D. Preiss & R. Sternberg (Eds.), *Innovations in Educational Psychology* (pp. 141-162). New York, NY: Springer.
- Kaufman, J. C., Beghetto, R. A., Baer, J., & Ivcevic, Z. (2010). Creativity polymathy: What Benjamin Franklin can teach your kindergartener. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 380-387. doi: 10.1016/j.lindif.2009.10.001
- Kerr, B. (1990). *Career planning for gifted and talented youth*. ERIC Clearinghouse.
- Kerr, B. A., & Claiborn, C. D. (1991). *Counseling talented adults*. *Advanced Development*, 3, 75-83
- Kerr, B. A., & Ghrist, P. S. L. (1988). Intervention for multi potentiality: Effects of a career counseling laboratory for gifted high school students. *Journal of Counseling and Development*, 66, 366-369.
- Kerr, B., & Sodano, S. (2003). Career assessment with intellectually gifted students. *Journal of Career assessment*, 11(2), 168-186.
- Korkmaz, O., Ilhan, T., & Bardakci, S. (2018). An Investigation of Self-Efficacy, Locus of Control, and Academic Procrastination as Predictors of Academic Achievement in Students Diagnosed as Gifted and Non-Gifted. *Online Submission*, 4(7), 173-192.
- Marland, S. P., Jr. (1972). *Education of the Gifted and Talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and Background Papers Submitted to the U.S. Office of Education*, 2 vols. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (Government Documents Y4.L 11/2: G36)
- Merriman, L. (2012). Developing Academic Self-Efficacy: Strategies to Support Gifted Elementary School Students. *Online Submission*.
- Milgram, R. M., & Hong, E. (1999). *Multipotential abilities and vocational interests in gifted adolescents: Fact or fiction?* *International Journal of Psychology*, 34(2), 81-93.
- Ogurlua, U., Kayab, F., & Hizlic, E. (2015). *Career decisions of gifted students in Turkey*. *Journal of European Education*, 5, 31-45.
- Pfeiffer, S. I. (2012). Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 3-9. Available at: 10.1177/0734282911428192.
- Pfeiffer, S. I. (2015). The tripartite model on high capacity and best practices in the evaluation of the ablest. *Education Magazine*, 368, 66-95. Available at: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-293.
- Root-Bernstein, R. (2009). Polymathy. In B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness*, 263 creativity and talent (p. 685-687). New York: Sage.
- Putranta, H., & Kuswanto, H. (2018). *Improving students' critical thinking ability using problem based learning (PBL) learning model based on PhET simulation*. *SAR Journal*, 1(3), 77-87.
- Putranta, H., & Supahar, S. (2019). Putranta. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(3), 747-775.
- Renzulli, J. S. (2012). *Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach*. *Gifted child quarterly*, 56(3), 150-159.
- Root-Bernstein, R. (2015). Arts and crafts as adjuncts to STEM education to foster creativity in gifted and talented students. *Asia Pacific Education*, 16, p. 203-212.
- Root-Bernstein, R., & Root-Bernstein, M. (2017). People, passions, problems: The role of creative exemplars in teaching for creativity. In *Creative contradictions in education* (pp. 143-164). Springer, Cham.
- Root-Bernstein, R., Allen, L., Beach, L., Bhadula, R., Fast, J., Hosey, C., ... & Weinlander, S.

- (2008). Arts foster scientific success: avocations of nobel, national academy, royal society, and sigma xi members. *Journal of Psychology of Science and Technology*, 1(2), 51-63.
- Rosen, R., Holmberg, K., & Holland, J. (1994). *Educational opportunities finder*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Sajjad, H., Muhammad, A., Khurram, S., & Syeda, A. B. (2012). *Personality and career choices*. African Journal of Business Management, 6(6), 2255-2260.
- Sajjadi, S. H., Rejskind, F. G., & Shore, B. M. (2001). Is multipotentiality a problem or not? A new look at the data. *High Ability Studies*, 12(1), 27-43.
- Sanborn, M. P. (1979). *Career development: Problems of gifted and talented students*. New voices in counseling the gifted, 284-300.
- Scherbaum, C. A., Cohen-Charash, Y., & Kern, M. J. (2006). Measuring general self-efficacy: A comparison of three measures using item response theory. *Educational and psychological measurement*, 66(6), 1047-1063.
- Schwarzer, R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy: Psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin, Germany: Freie Universitat Berlin.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, Measures in health psychology: A user's portfolio. *Causal and control beliefs*, 35, 37.
- Schwarzer, R., & Scholz, U. (2000, August). Cross-cultural assessment of coping resources: The general perceived self-efficacy scale. In *First Asian Congress of Health Psychology: Health Psychology and Culture, Tokyo, Japan*
- Shavinina, L. (2013). *How to develop innovators? Innovation education for the gifted*. Gifted Education International, 29(1), p. 54-68.
- Sherer, M., Maddux, J., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Love Publishing Co., 1777 South Bellaire St., Denver, CO 80222.
- Stewart, J. B. (1999). *Career counseling for the academically gifted students*. Canadian Journal of Counselling, 33(1), 3-12
- Turki, J., & Al-Qaisy, L. M. (2012). Adjustment problems and self-efficacy among gifted students in Salt Pioneer Center. *International Journal of Educational Sciences*, 4(1), 1-6.
- Wapnick, E. (2017). *How to Be Everything: A Guide for Those Who (Still) Don't Know What They Want to Be When They Grow Up*. HarperOne.
- Yusof, R., Mokhtar, M., Sulaiman, S. N. A., & MOHTAR, M. (2020). Consistency between personality career interest with sciences field among gifted and talented students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(3), 1147-1161.

Πηγές από το Διαδίκτυο

- ΔΗ.ΧΑ.ΤΑ.Π.Ε. (Ελληνική Εταιρεία για την Προαγωγή της Εκπαίδευσης των Δημιουργικών / Χαρασματικών / Ταλαντούχων Παιδιών και Εφήβων). Η σχετική νομοθεσία στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 21 Μαΐου 2022 από την ιστοσελίδα <http://www.gifted.gr/el/legislation.html>.
- Σύλλογος Γονέων Χαρασματικών και Ταλαντούχων Παιδιών. Ο Σύλλογος - σκοποί. Ανακτήθηκε στις 21 Μαΐου 2022 από την ιστοσελίδα http://giftedchildreng.blogspot.gr/2014/08/blogspot_19.html.
- Mensa Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 21 Μαΐου 2022 από την ιστοσελίδα <http://www.mensa.org.gr/>.

Κατερίνα Αργυροπούλου, Ασπασία Καραβία**,
Νικόλαος Μουράτογλου***, Πηνελόπη Μπέλλα****

**ΚΑΛΛΙΕΡΓΩΝΤΑΣ, ΠΡΟΒΑΛΛΟΝΤΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΟΙΩΝΤΑΣ
ΤΗΝ ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΣΗ
ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ**

Περίληψη: Το παρόν άρθρο πραγματεύεται την «πράσινη» επαγγελματική καθοδήγηση στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας. Στο πλαίσιο αυτό, η συνδεσιμότητα με τη φύση είναι σημαντική τόσο για το νόημα της εργασίας όσο και για την κατασκευή της ζωής. Η παρούσα μελέτη ανέλυσε τη σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης και συνδεσιμότητας με τη φύση σε 109 συμβούλους σταδιοδρομίας. Για τις ανάγκες της έρευνας χορηγήθηκαν ο Δείκτης Διαπροσωπικής Αντιδραστικότητας και η Κλίμακα Συνδεσιμότητας με τη Φύση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η ενσυναίσθηση σχετίζεται με τη συνδεσιμότητα με τη φύση γεγονός που αναδεικνύει την αφετηρία νέων ευκαιριών για μελλοντική έρευνα και διαμόρφωση παρεμβάσεων στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας και τον επαγγελματικό προσανατολισμό.

Λέξεις-κλειδιά: πράσινη θετική καθοδήγηση, πράσινη θετική συμβουλευτική, ενσυναίσθηση, συνδεσιμότητα με τη φύση.

**CULTIVATING, PROMOTING AND UTILIZING ECOLOGICAL
AWARENESS FROM THE POSITION OF CAREER COUNSELOR**

Abstract: This article discusses green positive guidance in career counseling. From a green guidance perspective, the connectedness to nature construct is important both in terms of the

* Η Κ.Α. είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πανεπιστημιόπολη, Ιλίσια, 15784. Επικοινωνία: kargirop@eds.uoa.gr.

** Η Α.Κ. είναι Νομικός, Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Σταδιοδρομίας (MSc.) και επιστημονικός συνεργάτης του Εργαστηρίου Συμβουλευτικής Επιστήμης και Επαγγελματικής Σταδιοδρομίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ. Επικοινωνία: sissycaravia@gmail.com.

*** Ο Ν.Μ. είναι Διδάκτωρ του Α.Π.Θ., Συντονιστής Παρακολούθησης στο European Schoolnet στις Βρυξέλλες και επιστημονικός συνεργάτης του Εργαστηρίου Συμβουλευτικής Επιστήμης και Επαγγελματικής Σταδιοδρομίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ. Επικοινωνία: mpnikola@edlit.auth.gr.

**** Η Ν.Μ. είναι Εκπαιδευτικός, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, και επιστημονικός συνεργάτης του Εργαστηρίου Συμβουλευτικής Επιστήμης και Επαγγελματικής Σταδιοδρομίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ. Επικοινωνία: penbelk@yahoo.gr.

meaning of work and life construction. The study analyzed the relationship between empathy and connectedness to nature involving 109 career counselors. In this context, the Interpersonal Reactivity Index and the Connectedness to Nature Scale were administered. The study revealed that empathy associated with connectedness to nature; the results open new opportunities for future research and interventions in career counseling and guidance.

Keywords: green positive guidance, green positive counseling, empathy, connectedness to nature.

Εισαγωγή

Η «πράσινη» επαγγελματική καθοδήγηση στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας αναφέρεται στη βιώσιμη ανάπτυξη και αφορά τόσο τις πρακτικές όσο και τις παρεμβάσεις σταδιοδρομίας ενθαρρύνοντας τα άτομα να διατηρούν έναν τρόπο ζωής που προάγει την υγεία, την οικονομική ασφάλεια και την κοινωνική δικαιοσύνη (Plant, 2020). Ασχολείται τόσο με την επιλογή θέσεων εργασίας που να λαμβάνουν υπόψη τους τη σημασία της ευαισθητοποίησης απέναντι στο περιβάλλον και της διερεύνησης των περιβαλλοντικών επιπτώσεων στις επιλογές σταδιοδρομίας όσο και με την εξισορρόπηση της εργασίας με άλλες πτυχές της ζωής (Guichard, 2013). Η «πράσινη» επαγγελματική καθοδήγηση για τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας αναφέρεται επίσης, στους οργανισμούς, οι οποίοι χρειάζεται να εστιάζουν την προσοχή τους σε θέματα βιωσιμότητας προσλαμβάνοντας προσωπικό που κατανοεί αυτές τις ανησυχίες και επιδεικνύοντας κοινωνική ευθύνη απέναντι στο ανθρώπινο δυναμικό (Di Fabio & Bucci, 2016). Ως εκ τούτου, φαίνεται ότι προωθεί την ισορροπία μεταξύ των ατομικών φιλοδοξιών και των κοινωνικών και των παγκόσμιων αναγκών υπογραμμίζοντας την ευθυγράμμιση των προσωπικών

αναγκών με τις ανάγκες της κοινωνίας, του περιβάλλοντος, και το κοινό καλό (Barham & Eagleson, 2013).

Σε σχέση με τον επαγγελματικό προσανατολισμό η «πράσινη» επαγγελματική καθοδήγηση για τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας επικεντρώνεται στην οικολογική ευημερία που σηματοδοτεί έναν «φυσικό» τρόπο σκέψης για την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας και της κοινωνίας, η οποία με τη σειρά της αξιοποιεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους ανθρώπινους πόρους μέσω της επαγγελματικής συμβουλευτικής προς όφελος όλων (Plant, 2020). Μέσα από τη διαδικασία του επαγγελματικού προσανατολισμού οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται πώς θέλουν να ζήσουν και ποιους ρόλους επιθυμούν να αναλάβουν στην εργασία και τη ζωή τους, καθώς οι ατομικές επιλογές σταδιοδρομίας συνδέονται με ευρύτερους κοινωνικούς στόχους και αποκτούν μεγαλύτερο πεδίο εφαρμογής από την επιδίωξη στενών ατομικών στόχων (Irving, 2013). Ως εκ τούτου, η ατομική σταδιοδρομία περνά στο παρασκήνιο και στο επίκεντρο έρχονται οι κοινοί στόχοι, συμπεριλαμβανομένων ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης. Με βάση την αντίληψη αυτή, τα περιβαλλοντικά ζητήματα, η κλιματική αλλαγή αλλά και η οικολογική δικαιοσύνη καθίστανται κριτικά αλλη-

λένδετες, στοχεύοντας να καταγράψουν τις συνδέσεις και τις εντάσεις μεταξύ περιβαλλοντικών ανησυχιών και ατομικών επιδιώξεων. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020) ανακοίνωσε το ευρωπαϊκό θεματολόγιο δεξιοτήτων για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα με σκοπό την αντιμετώπιση των εργασιακών προκλήσεων της πανδημίας Covid-19 από τους Ευρωπαίους πολίτες και τη μετάβασή τους στον πράσινο και ψηφιακό κόσμο. Η εξασφάλιση, λοιπόν, της πράσινης επαγγελματικής καθοδήγησης σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από αυτές τις πρόσφατες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές είναι μείζονος σημασίας για τους πολίτες για μία ολιστική και πετυχημένη μετάβαση στις νέες θέσεις εργασίας, υποστηρίζοντας την κοινωνική συνοχή και την ίση πρόσβαση σε ευκαιρίες, αλλά και την οργανωτική ευημερία, την ευημερία της κοινότητας και την ευημερία του πλανήτη. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η προοπτική της πράσινης επαγγελματικής καθοδήγησης αποτελεί μια ουσιαστική πρόκληση για τη συμβουλευτική σταδιοδρομία στον 21ο αιώνα.

Η προοπτική της «πράσινης» επαγγελματικής καθοδήγησης στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας

Η σύνδεση με τη φύση αναφέρεται τόσο στον βαθμό που ένα άτομο ενσωματώνει τη φύση στη γνωστική αναπαράσταση του εαυτού του όσο και στη βιωματική και συναισθηματική σύνδεση του ατόμου με τη φύση (Mayer & Frantz, 2004). Τα

άτομα που έχουν τέτοιου είδους σύνδεση με τη φύση αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μέλη του ευρύτερου φυσικού κόσμου και της κοινότητας, καθώς πιστεύουν ότι η προσωπική τους ευημερία συνδέεται με την ευημερία του φυσικού κόσμου. Τα άτομα που αναδεικνύουν μία αίσθηση συγγένειας με τον φυσικό κόσμο επιδιώκουν να εναρμονίσουν το «εγώ» με το «εμείς» και προβάλλουν την επιθυμία τους να συμβάλουν με τέτοιο τρόπο στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή, ώστε να συνεισφέρουν σε έναν καλύτερο κόσμο με μια ευρύτερη έννοια (Di Fabio & Kenny, 2018 στο Αργυροπούλου, 2021). Υπό το πρίσμα αυτό, η συμπερίληψη της φύσης στην αναπαράσταση του εαυτού μας αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του νοήματος της εργασίας και της οικοδόμησης της ζωής (Blustein, et al., 2019). Έτσι, η προοπτική της «πράσινης» επαγγελματικής καθοδήγησης στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας μπορεί να συνδεθεί τόσο με τις ατομικές όσο και με τις περιβαλλοντικές ανησυχίες, καθώς οι ατομικές ανησυχίες αφορούν τις ανησυχίες του ατόμου για το μέλλον σύμφωνα με τους προσωπικούς του στόχους, τις ικανότητες και τα ταλέντα του, αλλά και τις σχέσεις με τους άλλους, ενώ οι περιβαλλοντικές ανησυχίες εμπεριέχουν όχι μόνο τις ανησυχίες για το προσωπικό του μέλλον, αλλά και για το μέλλον των άλλων (Di Fabio, 2016).

Με βάση την αντίληψη αυτή, η προοπτική της «πράσινης» επαγγελματικής καθοδήγησης στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας εισάγει τη θετική προσέγγιση, την ανάπτυξη, την εξέλιξη, την ευημερία, την αλλαγή, την πρόβλεψη,

την ευελιξία και την αντιμετώπιση προκλήσεων σε σχέση με το περιβάλλον, καθώς και την κοινωνική δικαιοσύνη, την επωφελή αξιοποίηση των πόρων και τη διατήρηση ενός υγιούς πλανήτη και περιβάλλοντος για τις μελλοντικές γενιές. Ως εκ τούτου, επιδιώκει: (α) να εναρμονίσει το «εγώ» με το «εμείς» και να προβάλλει την επιθυμία του ατόμου να συμβάλει με τέτοιο τρόπο στην προσωπική και επαγγελματική του ζωή, ώστε να συνεισφέρει σε έναν καλύτερο κόσμο με μια ευρύτερη έννοια, και (β) να ενισχύσει την αξιοποίηση προσωπικών πόρων (δυνάμεων), πέρα από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που βελτιώνουν την άνθηση στη σταδιοδρομία μας (δηλαδή, τι είναι αυτό που κάνει τη ζωή και τη σταδιοδρομία μας να έχει νόημα και ουσία, ευτυχία και ευημερία) (Αργυροπούλου, Μουράτογλου, Μικεδάκη & Χαροκοπάκη, 2020). Επομένως, η προοπτική της «πράσινης» επαγγελματικής καθοδήγησης υπογραμμίζει τη σημασία της συνεκτίμησης του σχεδιασμού του δικού μας μέλλοντος σε σχέση με το μέλλον των άλλων και του πλανήτη (Μουράτογλου, Αργυροπούλου & Χαροκοπάκη, 2022). Ωστόσο, για την επίτευξη αυτού του στόχου, δηλαδή, της εναρμόνισης μεταξύ του «εγώ», του «εμείς», του περιβάλλοντος, των ανθρώπων και του κόσμου απαιτείται βαθιά αναστοχαστικότητα: το άτομο θα πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίζει τις αυθεντικές πτυχές του εαυτού του και να προβληματίζεται σχετικά με τη σημασία της σύνδεσής του με τη φύση, καθορίζοντας ποιος είναι και τι θέλει να γίνει στην ανάπτυξη της σταδιοδρομίας του και της ζωής του γενικότερα

σύμφωνα με τις αυθεντικές του αξίες (Αργυροπούλου, κ.ά., 2022α).

«Σταδιοδρομία σε... πράσινο»: καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης για τη διαχείριση της σταδιοδρομίας

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι η πράσινη καθοδήγηση δεν αποτελεί μία έννοια, η οποία μπορεί να θεωρηθεί προαιρετική για το χώρο της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, αλλά στην ουσία, είναι αλληλεξαρτώμενη με τη σύγχρονη βιώσιμη αγορά εργασίας και την επαγγελματική συμβουλευτική. Για τον λόγο αυτό, το Εργαστήριο Συμβουλευτικής Επιστήμης και Επαγγελματικής Σταδιοδρομίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών λαμβάνοντας υπόψη τις περιβαλλοντικές επιπτώσεις στη χάραξη της επαγγελματικής πορείας των ατόμων ανέπτυξε μια συμβουλευτική παρέμβαση με τίτλο: «Σταδιοδρομία σε... πράσινο», στοχεύοντας στην καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης για τη σταδιοδρομία. Η συγκεκριμένη παρέμβαση αξιοποιεί τους 4 βασικούς πυλώνες του επαγγελματικού προσανατολισμού (αυτογνωσία, επαγγελματική πληροφόρηση, λήψη απόφασης, μετάβαση) και τους συνδέει με περιβαλλοντικές πτυχές (Αργυροπούλου, κ.ά., 2022β). Συγκεκριμένα, η διάσταση «Εγώ και το Περιβάλλον» (αυτογνωσία) επιδιώκει να αναδειξει και να ενισχύσει τα ενδιαφέροντα, τις αξίες, τις δεξιότητες και τους στόχους του ωφελούμενου υπό το πρίσμα της περιβαλλοντικής οπτικής. Η διάσταση

«Μαθαίνω για τα επαγγέλματα» (επαγγελματική πληροφόρηση) περιλαμβάνει ενημερωτικό υλικό σχετικό με τις επιλογές σταδιοδρομίας ενσωματώνοντας νέες πληροφορίες για τα «πράσινα» επαγγέλματα (π.χ. μηχανικοί περιβάλλοντος, γεωλόγοι, υδρολόγοι ή ειδικοί στη μελέτη της ατμόσφαιρας, σχεδιαστές «έξυπνων» σπιτιών ή και «έξυπνων» πόλεων, γεωργοί υδροπονιών/βιολογικών καλλιεργειών, ειδικοί υφασμάτων και χρωμάτων, τεχνικοί εγκατάστασης αντιρρυπαντικών συστημάτων, χειριστές εγκαταστάσεων ανακύκλωσης υλικών/συντήρησης φωτοβολταϊκών και ηλιακών συστημάτων), και τις νέες «πράσινες» διαδρομές (νομικοί για θέματα οικολογικής προστασίας, εικαστικοί με μη-τοξικά υλικά, πρεσβευτές κλιματικής προστασίας, επιστήμονες ειδικευμένοι στην Τεχνητή Νοημοσύνη, ειδικοί στην περιβαλλοντική ανάπτυξη, σύμβουλοι βιώσιμης επιχειρηματικότητας, δημιουργία επαγγελμάτων που απομακρύνονται από την υπερκατανάλωση), που συμβάλλουν σε έναν πιο υγιή πλανήτη. Η διάσταση «Αποφασίζω να δράσω» (λήψη απόφασης) ευαισθητοποιεί για τις περιβαλλοντικές επιπτώσεις των επαγγελματικών επιλογών ενισχύοντας την ανάληψη ατομικής, αλλά και συλλογικής δράσης (*Συμμετέχω* σε προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας και περιβαλλοντικές δράσεις, *Εκπαιδεύομαι* από τη φύση με προσανατολισμό στο μέλλον και τη βιωσιμότητα του πλανήτη και της σταδιοδρομίας μου, *Επιλέγω* την ιεράρχηση των αναγκών μου με σεβασμό ως προς τη φύση και *Αξιολογώ* τις επαγγελματικές μου επιλογές ως προς τις επιπτώσεις τους στο περιβάλλον, *Αναθεωρώ* τις

αποφάσεις μου, εάν χρειάζεται και προσανατολίζομαι προς τη βιωσιμότητα). Η διάσταση «Ακολουθώ το μονοπάτι» (μετάβαση) ευαισθητοποιεί τα άτομα ώστε να αναγνωρίζουν ότι και τα ίδια πρέπει να δράσουν σε διάφορα επίπεδα καθώς προωθούν τη σταδιοδρομία τους, μειώνοντας το οικολογικό τους αποτύπωμα. Με άλλα λόγια, η συγκεκριμένη παρέμβαση βοηθά τους ωφελούμενους να κατανοήσουν τι συμβαίνει στο περιβάλλον, τι σημαίνει αυτό για τη δική τους σταδιοδρομία και τη σταδιοδρομία των άλλων και να σκεφτούν πώς θα μπορούσαν να αντιδράσουν και να αξιοποιήσουν αυτό το φαινόμενο σε σχέση με ένα «πράσινο» μέλλον.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, και λαμβάνοντας υπόψη την ανησυχία της σύγχρονης επιστημονικής κοινότητας πως σήμερα η έμφαση είναι κατά κύριο λόγο στις διαπροσωπικές δεξιότητες χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή σε περιβαλλοντικά ζητήματα που λειτουργούν ως τροχοπέδη στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας των ατόμων, οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας οφείλουν να αξιοποιούν δεξιότητες, οι οποίες αφορούν την «πράσινη» επαγγελματική καθοδήγηση. Ως εκ τούτου, ο σύμβουλος σταδιοδρομίας, θα πρέπει να υιοθετήσει χαρακτηριστικά, στάσεις, συμπεριφορές και δεξιότητες που είναι προσανατολισμένα στην «πράσινη» επαγγελματική καθοδήγηση: (α) να επαναπροσδιορίζει τις αξίες του με περιβαλλοντική ευαισθησία, στοχεύοντας στην ποιότητα ζωής, (β) να αναπτύσσει «πράσινες» και «οικολογικές» δεξιότητες (περιβαλλοντική συνείδηση, προώθηση αειφόρου ανάπτυξης, πράσινη τεχνολογία) που καλλιεργούν έναν καινούριο

«πράσινο» ρόλο, (γ) να ενημερώνεται για τα σύγχρονα επαγγέλματα και να προσπαθεί να βρει τις πτυχές τους που συνδέονται με τη βιωσιμότητα, (δ) να ψάχνει πληροφορίες για την κλιματική αλλαγή και να λειτουργεί με ευαισθησία απέναντι στις προκλήσεις, (ε) να εκπαιδεύεται και να εκπαιδεύει σε νέες τεχνικές λήψης απόφασης για τη χάραξη μιας πορείας προσαρμοσμένης στο ευμετάβλητο περιβάλλον, (στ) να αποκτά τεχνογνωσία για την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής και των συνεπειών της. Αυτά μπορεί να επιτευχθούν: α) χτίζοντας κριτική συνείδηση, β) ορίζοντας την αλλαγή, γ) αμφισβητώντας τι είναι «φυσιολογικό», δ) ενθαρρύνοντας τους ανθρώπους να εργάζονται μαζί και ε) απασχολώντας τους εργαζομένους σε διαφορετικές πράσινες θέσεις εργασίας. Η μεταμοντέρνα και μετα-Covid, λοιπόν, εποχή, δεν μπορεί να αντιλαμβάνεται την ιδιότητα του σύμβουλου επαγγελματικής σταδιοδρομίας χωρίς να εντάσσει σ' αυτήν την πράσινη καθοδήγηση, καθώς η κλιματική αλλαγή είναι αληθινή, συμβαίνει εδώ και τώρα και αποτελεί την πιο επείγουσα απειλή για κάθε είδους ζωής στον πλανήτη μας (Hooley et al., 2021). Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός, λοιπόν, σε αυτές τις συνθήκες εμπλουτίζεται και ενισχύεται καθώς καλείται να παρέχει συμβουλευτικές υπηρεσίες λαμβάνοντας υπόψη όλες τις επικείμενες αλλαγές.

Η παρούσα έρευνα

Με βάση τη σημασία των ανωτέρω παρατηρήσεων για το επιστημονικό πεδίο της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας,

κρίθηκε αναγκαίο να αξιολογηθεί στην παρούσα έρευνα η σχέση της σύνδεσης με τη φύση με την ενσυναίσθηση που αναδεικνύεται για τις εμπειρίες και τα συναισθήματα των άλλων σε συμβούλους σταδιοδρομίας. Το θέμα της έρευνας επιλέχθηκε λόγω της πρωτοτυπίας του αλλά και για να καλύψει το σχετικό κενό στην υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία δεδομένου ότι δεν βρέθηκαν άλλες μελέτες στη χώρα μας που να επιχειρούν να μελετήσουν τη διερεύνηση περιβαλλοντικών ζητημάτων στο πλαίσιο της επαγγελματικής συμβουλευτικής.

Μεθοδολογία της έρευνας

Δείγμα - διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 109 συμβούλων σταδιοδρομίας. Ως προς το φύλο, συμμετείχαν 21 (19,3%) άνδρες και 88 (80,7%) γυναίκες. Από τους 106 συμβούλους οι 82 (75,2%) ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και οι 27 (24,8%) είχαν γνώσεις Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού με παρακολούθηση σεμιναρίων. Το 76,1% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι εργάζεται ενώ το 23,9% δεν εργάζεται. Η έρευνα διεξήχθη κατά το ακαδημαϊκό έτος 2022-2023. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε μέσω διαδικτύου. Η διάρκεια χορήγησης των ερωτηματολογίων ήταν περίπου 10'.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Κλίμακα Σύνδεσης με τη Φύση. Για την αξιολόγηση της σύνδεσης με τη φύση

χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Σύνδεσης με τη Φύση (Mayer & Frantz, 2004), η οποία μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα από τους συγγραφείς της παρούσας μελέτης. Η κλίμακα περιλαμβάνει 14 προτάσεις-δηλώσεις που βαθμολογούνται σε κλίμακα τύπου Likert (1=«Διαφωνώ απόλυτα», 5=«Συμφωνώ απόλυτα»). Παραδείγματα ερωτημάτων είναι τα εξής: «Αισθάνομαι συχνά ότι είμαι «ένα» με το φυσικό περιβάλλον γύρω μου», «Όταν σκέφτομαι τη ζωή μου, φαντάζομαι τον εαυτό μου ως μέρος μιας ευρύτερης κυκλικής διαδικασίας ζωής», «Όπως ένα δέντρο μπορεί να είναι μέρος ενός δάσους, έτσι αισθάνομαι να ανήκω στον ευρύτερο φυσικό κόσμο». Στην παρούσα έρευνα ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου (Cronbach's α) ήταν αρκετά υψηλός (0.83).

Δείκτης Διαπροσωπικής Αντιδραστηκότητας. Για την αξιολόγηση της ενσυναίσθησης χρησιμοποιήθηκε ο Δείκτης Διαπροσωπικής Αντιδραστηκότητας (Davis, 1980), στην ελληνική έκδοση, ο οποίος μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα από τους συγγραφείς της παρούσας μελέτης. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 28 προτάσεις-δηλώσεις (π.χ. «Κάποιες φορές προσπαθώ να καταλάβω καλύτερα τους φίλους μου με το να φαντάζομαι πώς φαίνονται τα πράγματα από τη δική τους οπτική γωνία», «Οι κακοτυχίες των άλλων ανθρώπων συνήθως δεν με ενοχλούν ιδιαίτερα», «Συχνά συγκινούμαι αρκετά από πράγματα που βλέπω να συμβαίνουν»). Οι συμμετέχοντες καλούνται να αξιολογήσουν τον βαθμό στον οποίο

τους περιγράφει κάθε ερώτηση χρησιμοποιώντας μια τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert (από 0=«Ποτέ δεν ισχύει» έως 4=«Πάντα ισχύει»). Το ερωτηματολόγιο αξιολογεί 4 διαστάσεις: *Φαντασία* (ο βαθμός στον οποίο το άτομο ταυτίζεται με φανταστικούς χαρακτήρες σε βιβλία, ταινίες ή θεατρικά έργα), *Ενσυναισθητικό ενδιαφέρον* (ο βαθμός στον οποίο το άτομο βιώνει συναισθήματα ζεστασιάς, συμπόνιας και ενδιαφέροντος για τους άλλους), *Αντίληψη διαφορετικής οπτικής* (ο βαθμός στον οποίο το άτομο υιοθετεί την προοπτική ή την άποψη άλλων ανθρώπων), *Προσωπική δυσφορία* (ο βαθμός στον οποίο το άτομο βιώνει συναισθήματα δυσφορίας και άγχους όταν γινόταν μάρτυρας των αρνητικών εμπειριών των άλλων). Στην παρούσα έρευνα οι συντελεστές εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach's α) για κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου ήταν ικανοποιητικοί καθώς κυμάνθηκαν από 0.60 έως 0.75.

Για τα παραπάνω δύο ερωτηματολόγια ακολουθήθηκε η επιβεβλημένη διαδικασία μετάφρασης-προσαρμογής: ακολουθήθηκε δηλαδή, η μέθοδος της αντίστροφης μετάφρασης (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2009): μετάφραση του ερωτηματολογίου στα ελληνικά, μετάφραση της ελληνικής μορφής ξανά στα αγγλικά, διόρθωση του ελληνικού κειμένου.

Δημογραφικά-ατομικά στοιχεία. Κατασκευάστηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο ατομικών-δημογραφικών στοιχείων που περιελάμβανε ερωτήσεις για το φύλο, την επαγγελματική εμπειρία στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, την κατάσταση στην

Πίνακας 1. Δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς για τις 4 υποκλίμακες του Δείκτη Διαπροσωπικής Αντιδραστικότητας και της Κλίμακας Συνδεσιμότητας με τη Φύση

Μεταβλητές		M.O.	T.A.
Δείκτης Διαπροσωπικής Αντιδραστικότητας	1. Φαντασία	2,95	1,14
	2. Αντίληψη διαφορετικής οπτικής	3,15	2,27
	3. Ενσυναισθητικό ενδιαφέρον	3,20	1,38
	4. Προσωπική Δυσφορία	2,43	0,94
Κλίμακα Συνδεσιμότητας με τη Φύση		4,23	0,90

Επαγγελματική Συμβουλευτική, και την εργασιακή κατάσταση.

Αποτελέσματα

Αρχικά, υπολογίστηκαν οι δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς για τις 4 υποκλίμακες του Δείκτη Διαπροσωπικής Αντιδραστικότητας και της Κλίμακας Σύνδεσης με τη Φύση και παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης (ANOVA) με εξαρτημένες μεταβλητές τις βαθμολογίες στις υποκλίμακες του Δείκτη Διαπροσωπικής Αντιδραστικότητας και Κλίμακα Συνδεσιμότητας με τη Φύση και ανεξάρτητες μεταβλητές την επαγγελματική εμπειρία στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομία. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση της επαγγελματικής εμπειρίας στην υποκλίμακα «Ενσυναισθητικό ενδιαφέρον» ($F=2,93, p<0,01$). Στη συνέ-

χεια με χρήση του ελέγχου Bonferroni προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες που έχουν 0-5 έτη επαγγελματικής εμπειρίας εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα ($M.O.=3,52, T.A.=2,33$) στην παραπάνω υποκλίμακα σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που έχουν 5-10 έτη επαγγελματικής εμπειρίας ($M.O.=3,27, T.A.=3,04$) και 10 και άνω ($M.O.=5,00, T.A.=1,30$), αντίστοιχα. Παρατηρείται έτσι μια αντιστρόφως ανάλογη σύνδεση της ενσυναίσθησης με τα χρόνια εμπειρίας, τα αίτια της οποίας δεν είναι ξεκάθαρα και μπορούν ίσως να αποδοθούν σε παράγοντες όπως η επαγγελματική εξουθένωση, ένδειξη η οποία χρήζει περεταίρω διερεύνησης.

Η επαγγελματική κατάσταση δεν βρέθηκε να διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις βαθμολογίες στις διαστάσεις του Δείκτη Διαπροσωπικής Αντιδραστικότητας ή στην Κλίμακα Συνδεσιμότητας με τη Φύση.

Επιπρόσθετα, διερευνήθηκε η συσχέτιση μεταξύ των βαθμολογιών των

Πίνακας 2. Δείκτες συνάφειας (Pearson r) μεταξύ των υποκλιμάκων του Δείκτη Διαπροσωπικής Αντιδραστικότητας και της Συνδεσιμότητας με τη Φύση

Κλίμακες	Π1	Π2	Π3	Π4	Π5
1. Φαντασία	1				
2. Αντίληψη διαφορετικής οπτικής	.00	1			
3. Ενσυναισθητικό ενδιαφέρον	.18	.39**	1		
4. Προσωπική δυσφορία	.25**	-.13	.04	1	
5. Συνδεσιμότητα με τη φύση	.16	.38**	.21*	.00	1

Σημείωση. *Η συνάφεια είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

**Η συνάφεια είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

συμμετεχόντων στον Δείκτη Διαπροσωπικής Αντιδραστικότητας και την Κλίμακα Συνδεσιμότητας με τη Φύση (Πίνακας 2).

Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της υποκλίμακας «Αντίληψη διαφορετικής οπτικής» και της κλίμακας Συνδεσιμότητας με τη φύση ($r=0,38$, $p<0,01$). Επίσης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια μεταξύ της κλίμακας Συνδεσιμότητας με τη φύση και της υποκλίμακας «Ενσυναισθητικό ενδιαφέρον» ($r=0,21$, $p<0,05$).

Συζήτηση

Η μελέτη εξέτασε τη σχέση μεταξύ της ενσυναίσθησης και συνδεσιμότητας με τη φύση. Η βασική υπόθεση της έρευνας επιβεβαιώθηκε καθώς προέκυψε σημαντική σχέση μεταξύ της ενσυναίσθησης και της συνδεσιμότητας με τη φύση. Δηλαδή, οι λειτουργοί συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού που θεωρούν τον εαυτό τους πιο κοντά

σε άλλους ανθρώπους και ταυτόχρονα, είναι ικανοί να καταλαβαίνουν την άποψη των άλλων αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μέλη του ευρύτερου φυσικού κόσμου και της κοινότητας, καθώς πιστεύουν ότι η προσωπική τους ευημερία συνδέεται με την ευημερία του φυσικού κόσμου. Ως εκ τούτου, τα άτομα που αναδεικνύουν ευαισθησία προς τους άλλους ανθρώπους είναι επίσης ευαίσθητα προς τη φύση (Liefländer et al., 2013). Από πρακτική άποψη αυτό σημαίνει ότι στο εννοιολογικό περιεχόμενο της συνδεσιμότητας με τη φύση μπορεί να αποδοθούν ανθρώπινες ιδιότητες, ενώ το ζήτημα αυτό χρειάζεται να ληφθεί υπόψη από τους συμβούλους σταδιοδρομίας στην κατασκευή των επαγγελματικών και προσωπικών τους σχεδίων τόσο για τους ίδιους όσο και για τους ωφελούμενους τους. Κατά ανάλογο τρόπο, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης είναι ένα χαρακτηριστικό που μπορεί να ενδυναμωθεί στους συμβούλους σταδιοδρομίας, μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης, τονίζοντας τη συνεχή

επαγγελματική ανάπτυξή τους προκειμένου να αντιμετωπίζουν ένα συνδυασμό προσωπικών και επαγγελματικών προβλημάτων των ωφελούμενων τους συντονίζοντας ταυτόχρονα, με επιτυχία δραστηριότητες επαγγελματικής συμβουλευτικής, καθώς οι σύγχρονες αλλαγές και προκλήσεις διαφοροποιούν τις ανάγκες και τις ανησυχίες των συμβουλευόμενων (Καλίσης, Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου & Φακιολάς, 2013). Μάλιστα, όπως υποστηρίζει ο Newman (2011) η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου προωθεί τον επαγγελματισμό και τη βιωσιμότητα της σταδιοδρομίας του.

Επιπλέον, η συνδεσιμότητα με τη φύση σηματοδοτεί την αξιοποίηση της οικολογικής συνείδησης του συμβούλου σταδιοδρομίας, μιας και τον βοηθά να κατανοήσει σε μεγαλύτερο βαθμό τον ρόλο ευθύνης που κατέχει απέναντι στους ωφελούμενους του υποστηρίζοντάς τους να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους (Αργυροπούλου & Μουράτογλου, 2022), είτε αλλάζοντας τη στάση τους απέναντι στο περιβάλλον, είτε ενισχύοντάς τους ώστε να στραφούν προς ένα πιο φυσικό τρόπο ζωής ή ακόμη, αξιοποιώντας ιδέες για βιώσιμες επιλογές (Αργυροπούλου, κ.ά., 2022β). Σε

ένα τέτοιο πλαίσιο, η ενεργοποίηση της «πράσινης» επαγγελματικής καθοδήγησης στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας ενδυναμώνει την άνθηση των ταλέντων και των ικανοτήτων των συμβούλων σταδιοδρομίας και τη διαμόρφωση στάσεων θετικής σχεσιακής διαχείρισης με τους άλλους (σεβασμού, φροντίδας για τους άλλους, «συνδεσιμότητα» με το περιβάλλον και το κοινωνικό σύνολο) γεγονός που ενισχύει την οικοδόμηση ατομικών πόρων για την καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης και ενδυνάμωσης της βιώσιμης επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Ολοκληρώνοντας, η παρούσα μελέτη διέπεται από συγκεκριμένους περιορισμούς, όπως ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων και η εστίαση σε συμβούλους σταδιοδρομίας και επαγγελματικού προσανατολισμού. Για αυτόν τον λόγο, οι μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επεκτείνουν το μέγεθος του δείγματος από επαγγελματικούς συμβούλους σε διαφορετικά πλαίσια ή εμπλέκοντας και άλλους πληθυσμούς.

Ευχαριστίες

Οι συγγραφείς θα ήθελαν να ευχαριστήσουν τους συμβούλους σταδιοδρομίας που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αργυροπούλου, Κ. (2021) (Επιστημονική Επιμέλεια). *Διαδικασία Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων Εφήβων και Νεων: Παράγοντες, Διαστάσεις και Παρεμβάσεις*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Αργυροπούλου, Κ., & Μουράτογλου, Ν. (2022). Αναστοχαστικότητα και Προσανατολισμοί Εργασίας: Ευρήματα από μία Μελέτη Παρέμβασης σε Συμβούλους Σταδιοδρομίας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1), 130-143.
- Αργυροπούλου, Κ., Σαμαρά Α., Μουράτογλου, Ν., Καραβία, Α., & Μπέλκη, Π. (2022α).

- Δομώντας πλαίσια ικανοτήτων για έναν κόσμο που αλλάζει. Η περίπτωση του Πλαισίου Δεξιότητων Ζωής και Σταδιοδρομίας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 28, 108-129.
- Αργυροπούλου, Κ., Διβάρη, Μ., Καραβία, Α. Λορέντζος, Α., Μικεδάκη, Κ., Μουράτογλου, Ν., Μπέλλη, Π., Μπενέκου, Π., Παπαθεοδώρου, Σ., Σκουλάκη, Μ., Χαροκοπάκη, Α. (2022β). «Σταδιοδρομία σε...πράσινο». Εργαστήριο Συμβουλευτικής Επιστήμης και Επαγγελματικής Σταδιοδρομίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, στον δικτυακό τόπο <http://e-stadiodromia.eorperp.gr>
- Αργυροπούλου, Κ., Μουράτογλου, Ν., Μικεδάκη, Κ. & Χαροκοπάκη, Α. (2020). Στο Κ. Αργυροπούλου & Α.-Σ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διαχείριση Σταδιοδρομίας και Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Εργασιακό Περιβάλλον. Προ(σ)κλήσεις του 21ου αιώνα* (σσ. 345-359). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Barham, L., & Eagleson, M. (2013). Sustainability agendas in education and employment: approaches and dilemmas. *Paper in Symposium: Green Guidance: A Time for Action. Symposium Conducted at the IAEVG International Conference, Montpellier*.
- Blustein, D. L., Kenny, M. E., Di Fabio, A., & Guichard, J. (2019). Expanding the Impact of the Psychology of Working: Engaging Psychology in the Struggle for Decent Work and Human Rights. *Journal of Career Assessment*, 27(1), 3-28.
- Davis, M.H. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Di Fabio, A., & Bucci, O. (2016). Green Positive Guidance and Green Positive Life Counseling for Decent Work and Decent Lives: Some Empirical Results. *Frontiers in Psychology*, 7:261.
- Di Fabio, A. (2016). Green positive guidance and life counseling: new perspectives and first contribution to the Italian validation of the Connectedness to Nature Scale. *Counseling, Italian Journal of Research and Intervention*, 9.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή.(2020). *Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο δεξιοτήτων για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα*. Βρυξέλλες. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&from=EN>
- Guichard, J. (2013). Career guidance, education, and dialogues for a fair and sustainable human development, in *Proceedings of the Inaugural Conference of the UNESCO Chair of Lifelong Guidance and Counselling* (Poland: University of Wroclaw).
- Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (2021). Five signposts to a socially just approach to career guidance. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 10(47), 59-66.
- Irving, B.A. (2013). It is not easy being green re/positioning ethical values in career practice. *Paper in Symposium: Green Guidance: A Time for Action. Presented at the IAEVG Conference, Career Counselling: A Human or a Citizen's Right*, Montpellier.
- Καλίνης, Α., Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Κ., & Φακιολάς Ν. (2013). Πεποιθήσεις Αυτοαποτελεσματικότητας και Δεξιότητες Επαγγελματικών Συμβούλων σε μεγάλες επιχειρήσεις και συμβουλευτικές εταιρείες. *Ψυχολογία*, 20(2), 230- 246.
- Liefländer, A.K., Fröhlich, G., Bogner, F.X., & Schultz, P.W. (2013). Promoting Connectedness with nature through environmental education. *Environmental Education Research*, 19, 370-384.
- Mayer, F. S., & Frantz, C. M. (2004). The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24(4), 503-515.
- Μουράτογλου, Ν., Αργυροπούλου, Κ., & Χαροκοπάκη, Α. (2022). Κλίμακα βιώσιμης

επαγγελματικής ανάπτυξης: διερευνητική παραγοντική ανάλυση και εφαρμογές στη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 128-129, 57-68.

Newman, K. L. (2011). Sustainable careers: Lifecycle engagement in work. *Organizational Dynamics*, 40(2), 136-143.

Plant, P. (2020). Paradigms under Pressure: Green Guidance. *Nordic Journal of Transitions, Careers and Guidance*, 1(1), 1-9.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2009). *Επαγγελματική Αξιολόγηση. Τεστ και ερωτηματολόγια επαγγελματικού προσανατολισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δρ. Δημήτριος Γαϊτάνης

**Η ΑΝΑΓΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΜΙΑΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ
- ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ /
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ (ΣΥ.Ε.Π.)**

Περίληψη: Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή εθνικής πολιτικής / στρατηγικής στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας / Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣυΕΠ) αποτελεί μια κύρια προτεραιότητα για την εξασφάλιση του δικαιώματος σε δια βίου Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας / Επαγγελματικού Προσανατολισμού για όλους τους πολίτες, σε οποιαδήποτε ηλικία, ομάδα στόχου, περίσταση και στάδιο ζωής / επαγγελματικής ανάπτυξης και ανήκουν. Εξασφαλίζει τη συνοχή, συνέχεια και συνεργασία των υπηρεσιών ΣυΕΠ με επίκεντρο το άτομο και τις ανάγκες του. Δεν είναι λοιπόν τυχαίο το ότι μια σειρά από μελέτες και ψηφίσματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποδίδουν ιδιαίτερη έμφαση στους παράγοντες επιτυχίας μιας εθνικής στρατηγικής / πολιτικής ΣυΕΠ με κυριότερο την ύπαρξη ενός εθνικού συντονιστικού φορέα με θεσμική αρμοδιότητα την υποστήριξη της πολιτείας στην ανάπτυξη αυτής της πολιτικής και τον συντονισμό όλων των stakeholders της ΣυΕΠ. Στη χώρα μας τον ρόλο αυτό παίζει ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.).

Λέξεις-κλειδιά: Πολιτική Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας / Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Εθνική Στρατηγική Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας / Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Διασφάλιση ποιότητας των υπηρεσιών Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας / Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Συνοχή Υπηρεσιών Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας / Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

**THE NEED TO CREATE A NATIONAL STRATEGY - POLICY
ON CAREER GUIDANCE**

Abstract: The design and implementation of a national policy/strategy on Career Guidance is a major priority to ensure the right to lifelong Career Guidance for all citizens, at any age, target group, circumstance and stage life / professional development they belong to. It ensures the coherence, continuity and cooperation of career guidance services with a focus on the individual and his needs. It is therefore no coincidence that a series of studies and resolutions of the European Union place special emphasis on the success factors of a national strategy /

* Ο Δρ. Δ.Γ. είναι Σύμβουλος Σταδιοδρομίας και Προϊστάμενος της Διεύθυνσης Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.

policy of Career Guidance, with the main one being the existence of a national coordinating body with institutional competence, the support of the state in the development of this policy and the coordination of all the stakeholders of Career Guidance. In our country, this role is played by the National Organization for the Certification of Qualifications and Career Guidance (E.O.P.P.E.P).

Keywords: Career Guidance Policy, National Career Guidance Strategy, Quality Assurance in Career Guidance Services, Cohesion of Career Guidance Services.

Γιατί δια βίου Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας / Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣυΕΠ)

Η δια βίου Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας / επαγγελματικού προσανατολισμού (εφεξής Συ.Ε.Π.) αποτελεί μια εγγάρσια προτεραιότητα που συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της δια βίου μάθησης και της αγοράς εργασίας. Συμβάλει στην προσωπική ευημερία, στην κοινωνική συνοχή, στην αύξηση της παραγωγικότητας του ανθρώπινου δυναμικού και στην οικονομική ανάπτυξη. (ELGPN, 2012, σελ. 9-10).

Σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο μια σειρά από συστάσεις και στρατηγικές τονίζουν το νευραλγικό ρόλο της ποιοτικής Συ.Ε.Π. στην ισότιμη πρόσβαση των ατόμων στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και την αγορά εργασίας (European Commission, 2021, σελ. 4,15), κατοχυρώνουν το δικαίωμα στην Συ.Ε.Π. (European Commission, 2017) και συνδέουν την Συ.Ε.Π. με την αειφορία (UN, 17 sustainable development goals).

Με το νόμο 3879 / 2010 η δια βίου συμβουλευτική σταδιοδρομίας συνδέεται άμεσα με την δια βίου Μάθηση. (ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3879 ΦΕΚ Α 163/21.9.2010, Ανάπτυξη της Δια Βίου

Μάθησης και Λοιπές διατάξεις), ενώ με την Υπουργική Απόφαση 13173/Κ6 (ΦΕΚ 617/τ.α. 14-2-2022) καθιερώνεται Σύστημα Πιστοποίησης επάρκειας Προσόντων Συμβούλων Σταδιοδρομίας/Επαγγελματικού Προσανατολισμού σύμφωνα με τις αρχές και τις κατευθύνσεις της ευρωπαϊκής και, ειδικότερα, της εθνικής πολιτικής με στόχο την προστασία του συμφέροντος του κοινωνικού συνόλου και την αναβάθμιση των προσόντων των Συμβούλων σταδιοδρομίας/επαγγελματικού προσανατολισμού.

Παρά τις επιμέρους θετικές επιδράσεις και αποτελέσματα της Συ.Ε.Π. σε μια σειρά από τομείς (εκπαίδευση, επανεκπαίδευση, εύρεση εργασίας, επιχειρηματικότητα, κοινωνική ενσωμάτωση, ανάπτυξη δεξιοτήτων, αντιμετώπιση μεταβάσεων, καταπολέμηση στερεοτύπων, βελτίωση ανθρώπινου δυναμικού, επαγγελματική εξέλιξη εργαζομένων κλπ) σε γενικές γραμμές οι μοντέρνες θεωρίες της Συ.Ε.Π. προεσβύουν ότι η Συ.Ε.Π. είναι πάνω από όλα συνυφασμένη με την ευημερία του ατόμου και επομένως με την ίδια την ζωή του, δεν είναι φάρμακο για την επίλυση μιας ασθένειας, είναι η ίδια η υγεία. (NCCA, 2021). Με τη βοήθεια της Συ.Ε.Π. το άτομο αποκτά ισορροπία ανάμεσα στους προσωπικούς στόχους, που συνδέονται με μια ευτυχισμένη,

ασφαλή και γεμάτη νόημα ζωή και τους στόχους του εξωτερικού περιβάλλοντος που αναφέρονται στην αξιοποίηση των ταλέντων, την αύξηση της παραγωγικότητας και την προώθηση της καινοτομίας. Η Συ.Ε.Π. έτσι μεταβάλλεται σταδιακά από δραστηριότητα που βοηθούσε τα άτομα απλά να κάνουν εκπαιδευτικές επιλογές σε δεδομένες χρονικές στιγμές της ζωής τους σε ουσιαστική ενδυνάμωση των ατόμων να κατασκευάσουν τη σταδιοδρομία τους στο διάβα της ζωής τους (ILO - ETF, 2021).

Γιατί πολιτική και στρατηγική στη Συ.Ε.Π.

Ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της παροχής υπηρεσιών Συ.Ε.Π. σε εθνικό και διεθνές επίπεδο χωρίς την ύπαρξη μιας πολιτικής - στρατηγικής Συ.Ε.Π., είναι ότι αυτή παρέχεται μεμονωμένα από κάθε φορέα Συ.Ε.Π., χωρίς να διασφαλίζεται η ύπαρξη ενός ενιαίου συστήματος Συ.Ε.Π. (Cedefop, 2021). Οι φορείς παροχής υπηρεσιών Συ.Ε.Π., οι σύμβουλοι, οι τομείς εφαρμογής της Συ.Ε.Π. (δημόσιος, ιδιωτικός κλπ), οι διαφορετικές ομάδες στόχου, τα συστήματα ποιότητας της Συ.Ε.Π. κλπ δεν διασυνδέονται μεταξύ τους με αποτέλεσμα οι παρεχόμενες υπηρεσίες να μην χαρακτηρίζονται από **Συννοχή (Coherence)** και **Συνέχεια (Continuity)** (Cedefop, 2005).

Η έννοια της συννοχής και της συνέχειας είναι βασικές στην εξασφάλιση του δικαιώματος της Συ.Ε.Π. για κάθε πολίτη ανεξαρτήτως ηλικίας, κατάστασης (οικονομικής, κοινωνικής κλπ), κατα-

γωγής, τόπου διαμονής, προσωπικών χαρακτηριστικών και για την παροχή δια βίου, αδιατάρακτης και συνεχούς Συ.Ε.Π. (seamless service) κλπ

Για το λόγο αυτό μια σειρά από μελέτες, με κυριότερη τη μελέτη που πραγματοποιήσαν το Ινστιτούτο Έρευνας της Απασχόλησης του Πανεπιστημίου του Warwick και το Φινλανδικό Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Έρευνας του Πανεπιστημίου Jyväskylä συγκαταλέγουν την ανάπτυξη πολιτικών και στρατηγικών Συ.Ε.Π. στα βασικά στοιχεία - κλειδιά για την κατανόηση και βελτίωση των υπηρεσιών Συ.Ε.Π. διεθνώς (European Commission, 2020). Ποιοι είναι, όμως, οι κύριοι άξονες μιας Εθνικής Πολιτικής Συ.Ε.Π.;

Τα ακόλουθα τέσσερα βασικά στοιχεία - κλειδιά ή αλλιώς προτεραιότητες στην Συ.Ε.Π. τέθηκαν επίσημα στο ψήφισμα του συμβουλίου υπουργών παιδείας της ΕΕ του 2008 με τίτλο “Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies” (Council of the European Union, 2008)

1. Ενθάρρυνση της δια βίου ανάπτυξης Δεξιοτήτων Διαχείρισης Σταδιοδρομίας - lifelong acquisition of career management skills.
2. Διασφάλιση της πρόσβασης όλων των πολιτών στις υπηρεσίες Συ.Ε.Π. - Facilitate access by all citizens to guidance services.
3. Ενθάρρυνση συνεργασίας και συντονισμού όλων των stakeholders σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο - coordination and cooperation among the various national, regional and local stakeholders.
4. Διασφάλιση ποιότητας των υπηρε-

σιών Συ.Ε.Π. - Quality assurance in guidance provision.

Στις παραπάνω τέσσερις προτεραιότητες θα πρέπει να προστεθούν οι ακόλουθες ανάγκες:

1. Νομοθεσία για τη Συ.Ε.Π.
2. Στρατηγική Ηγεσία της Συ.Ε.Π.
3. Παροχή αξιόπιστης πληροφόρησης για την αγορά εργασίας (LMI)
4. Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας (ICT) στην Συ.Ε.Π.
5. Επαγγελματοποίηση των συμβούλων που παρέχουν υπηρεσίες Συ.Ε.Π.
6. Παροχή αποδείξεων για τα αποτελέσματα της Συ.Ε.Π.
7. Αύξηση της χρηματοδότησης της Συ.Ε.Π.

Οι προϋποθέσεις

Α. Ύπαρξη οράματος και γνήσιας δέσμευσης

Μια από τις πρώτες προϋποθέσεις για τη δημιουργία εθνικής πολιτικής και στρατηγικής Συ.Ε.Π. είναι η ύπαρξη Οράματος. Με τη λέξη «όραμα» εννοούμε ποια επιθυμητά χαρακτηριστικά θέλουμε να έχει η Συ.Ε.Π. που προσφέρουμε στους πολίτες, ποιες αξίες να την χαρακτηρίζουν και τι αποτελέσματα να πετυχαίνει, με άλλα λόγια πως να είναι η Συ.Ε.Π. εντός των σύγχρονων αλλά και των μελλοντικών περιστάσεων που θα απαιτούν δύσκολες αποφάσεις σε όλο και συχνότερες μεταβάσεις στην

εκπαίδευση, την εργασία και την κοινωνία (Career Wales, 2021).

Σε πρόσφατο άρθρο της η Deidre Hughes με αφορμή την ψήφιση νόμου στο ΗΒ σχετικά με την πρόσβαση των μαθητών σε παρόχους εκπαίδευσης και κατάρτισης (Department for Education, 2022)¹, τονίζει τη σημασία της γνήσιας δέσμευσης της πολιτείας στο να κάνει πράξη το δικαίωμα στη δια βίου Συ.Ε.Π. και να λάβει toλμηρές αποφάσεις, ώστε να παρέχεται καλύτερη και πιο αμερόληπτη συμβουλευτική σταδιοδρομίας. Η δέσμευση αυτή μπορεί να κριθεί μέσω της μέτρησης ποιοτικών κριτηρίων, όπως π.χ. η διάρκεια, το είδος και η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών Συ.Ε.Π. στα σχολεία της χώρας. Χρειάζεται περισσότερη δράση και λιγότερη θεωρία και διαβουλεύσεις. Παράλληλα χρειάζεται δέσμευση και εμπιστοσύνη στην εφαρμογή μιας προσεκτικά σχεδιασμένης στρατηγικής Συ.Ε.Π.. (Hughes, 2022)

Β. Σχεδιασμός μιας πολιτικής - στρατηγικής ειδικά για την Συ.Ε.Π. - Η Συ.Ε.Π. ως αυθύπαρκτη, αλλά αλληλοσυνδεδεμένη αξία.

Η Συ.Ε.Π. συνδέεται άμεσα και υποστηρίζει τις στρατηγικές δια βίου μάθησης, απασχόλησης και κοινωνικής συνοχής. Πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα των πολιτικών αυτών. Παρόλα αυτά η ενσωμάτωση της Συ.Ε.Π. εντός άλλων πολιτικών (π.χ. σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας) χωρίς να υπάρχει μια ξεχωριστή Εθνική Πολι-

1. <https://www.gov.uk/government/publications/careers-guidance-provision-for-young-people-in-schools>

τική Συ.Ε.Π. μπορεί να έχει τα κάτωθι αρνητικά αποτελέσματα:

- Η Συ.Ε.Π. παραγκωνίζεται, υπονοείται έμμεσα και δεν λαμβάνει την δέουσα προσοχή και ανάλυση, διότι το επίκεντρο της πολιτικής δεν είναι αυτή καθαυτή η Συ.Ε.Π.
- Η Συ.Ε.Π. αντιμετωπίζεται ως μέσο επίτευξης άλλων στόχων π.χ. ένταξης στην αγορά εργασίας, μεγαλύτερης παραμονής στο σχολείο και όχι ως αυθύπαρκτη αξία που στόχο έχει την ευτυχία του ανθρώπου (ELGPN, 2014).
- Εμφανίζεται το φαινόμενο της μετατόπισης της ευθύνης για την παροχή Συ.Ε.Π. σε κάθε άτομο και σε κάθε φάση της ζωής του από το κράτος και τις κοινωνικές υπηρεσίες στο ίδιο το άτομο (ILO - ETF, 2021, 7)
- Δεν υπάρχει οργανωμένη ενιαία πολιτική που να εξηγεί πως η Συ.Ε.Π. συνεχίζεται μεταξύ τομέων (rap sectoral), παρέχεται δια βίου και συνεργάζονται όλοι οι stakeholders προς τον σκοπό αυτό, αντίθετα κάθε επιμέρους πολιτική ασχολείται με τον περιορισμένο ρόλο που μπορεί να παίξει η Συ.Ε.Π. εντός αυτής π.χ. αύξησης της απασχόλησης.

Γ. Στενή συνεργασία μεταξύ εθνικών, περιφερειακών, τοπικών, δημόσιων, ιδιωτικών stakeholders από όλες τις περιοχές πολιτικής

Η κυριότερη προϋπόθεση για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας εθνικής πολιτικής Συ.Ε.Π. είναι η στενή συνεργασία και ο συντονισμός των διαφόρων τομέων εφαρμογής και των διαφόρων

stakeholders της Συ.Ε.Π. ((ILO - ETF, 2021, 11). Κύριο όργανο προώθησης αυτών των συνεργιών αποτελεί σύμφωνα με το ELGPN ένα Εθνικό Φόρουμ Συ.Ε.Π.. Βασικός σκοπός του Εθνικού Φόρουμ ΣΥΕΠ είναι η αντιμετώπιση του φαινομένου του **κατακερματισμού (fragmentation)** και της **τομεοποίησης (sectorizing)** της Συ.Ε.Π., κατά το οποίο οι παρεχόμενες υπηρεσίες Συ.Ε.Π. και οι φορείς παροχής υπηρεσιών Συ.Ε.Π., παρότι αναγνωρίζουν την ανάγκη παροχής διαβίου Συ.Ε.Π., εν τούτοις ομοιάζουν με χωριστές αποθήκες (silos), κάθε μια από τις οποίες τροφοδοτεί διαφορετικά συστήματα Συ.Ε.Π. (ELGPN, 2012, 65-66). Το Cedefor προσδιόρισε επτά κύριες λειτουργίες, τέσσερις ρόλους και δέκα χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου Εθνικού Φόρουμ Συ.Ε.Π. (Cedefor, 2008). Οι τέσσερις ρόλοι είναι ο διάλογος, η συμβουλευτική υποστήριξη, η ανάπτυξη πολιτικής και η ανάπτυξη συστημάτων Συ.Ε.Π. (π.χ. πλαισίων διασφάλισης ποιότητας στην ΣΥΕΠ), ενώ η ύπαρξη ενός εθνικού φορέα Συ.Ε.Π., όπως ο ΕΟΠΠΕΠ, είναι απαραίτητη για την υλοποίηση αυτών, κυρίως δε στο πλαίσιο του 2ου ρόλου του Φόρουμ, δηλαδή της παροχής επιστημονικής και τεχνικής υποστήριξης προς τα Υπουργεία και τις Κυβερνητικές Υπηρεσίες. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε ότι ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. είναι ο μόνος οργανισμός της χώρας μας που έχει την θεσμική αρμοδιότητα:

- της επιστημονικής και τεχνικής υποστήριξης των αρμόδιων φορέων των Υπουργείων Παιδείας και Εργασίας στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της Εθνικής Πολιτικής για τη Συμ-

βουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό,

- της ανάπτυξης της επικοινωνίας και του συντονισμού της δράσης των δημόσιων και ιδιωτικών φορέων παροχής υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, με σκοπό τη βελτίωση των ήδη παροχόμενων υπηρεσιών, μέσω της συνεχούς ενημέρωσης και ανταλλαγής πληροφοριών,
- της δημιουργίας Εθνικού Δικτύου Ενημέρωσης και Πληροφόρησης όλων των ενδιαφερόμενων φορέων και προσώπων σε θέματα εκπαίδευσης, κατάρτισης και ανταλλαγών με τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης,
- της παροχής κάθε είδους και μορφής υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού προς τους αρμόδιους φορείς των Υπουργείων Παιδείας και Εργασίας, τα Κέντρα και τους φορείς επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, τις επιχειρήσεις, καθώς και τις οργανώσεις των εργοδοτών και εργαζομένων,

Δ. Σύνδεση της ΣυΕΠ με τις εθνικές, περιφερειακές και τοπικές ανάγκες

Η εθνική πολιτική Συ.Ε.Π. πρέπει να καταρτιστεί λαμβάνοντας υπόψη τις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτιστικές κλπ συνθήκες σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο και τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε πλαισίου (context appropriate) και των stakeholders (ωφελούμενων, εργοδοτών, ειδικών κοινωνικών ομάδων κλπ), συμπεριλαμβανομένων των αναγκών της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας. Οι

ταξικές, κοινωνικές και πολιτικές αξίες του περιβάλλοντος, η ύπαρξη στερεοτύπων πάσης μορφής, τα χαρακτηριστικά της απασχόλησης (μορφές απασχόλησης κλπ) και της τοπικής αγοράς εργασίας (π.χ. επικρατούντες τομείς της οικονομίας, κατά κεφαλήν εισόδημα κλπ), οι διαθέσιμοι ανθρωπίνι και υλικοί πόροι, οι εθνικές, πολιτιστικές και θρησκευτικές μειονότητες, η μετανάστευση και οι γεωγραφικές μετακινήσεις κλπ είναι παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη στον σχεδιασμό της πολιτικής.

Ε. Η ανάγκη τεκμηρίωσης του τι είναι ποιοτικό και επιθυμητό

Για τον σχεδιασμό μιας εθνικής στρατηγικής - πολιτικής Συ.Ε.Π. είναι απαραίτητο να υπάρχει προηγουμένως μιας επαρκής ερευνητική βάση τεκμηρίωσης, δηλαδή να έχουν θεμελιωθεί μέσω μέτρησης και αξιολόγησης οι ορθές πρακτικές όσον αφορά τους πόρους, τις διαδικασίες και τις αποφάσεις που πρέπει να ληφθούν. «Evidence - based policy - making helps policy makers to be clear about what the right decision is and its likely impact” λέει ο Hooley (ELGPN, 2014).

Η συγκέντρωση αποδείξεων και δεδομένων για το τι λειτουργεί ικανοποιητικά και τι όχι (evidence gathering) δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά μέσο για να σχεδιαστούν νέες πολιτικές ή να βελτιωθούν οι υπάρχουσες. Η συγκέντρωση evidence είναι στάδιο του κύκλου της ποιότητας, ο οποίος συνεχίζεται αενάως. Λαμβάνουμε διαρκώς evidence για να βελτιώνουμε διαρκώς τις πολιτικές και τις δράσεις της Συ.Ε.Π.. Ωστόσο κατά την έναρξη του σχεδιασμού μιας εθνικής

πολιτικής Συ.Ε.Π. απαιτείται να διερευνηθεί τι συμβαίνει τώρα, τη δεδομένη στιγμή που ερευνούμε.

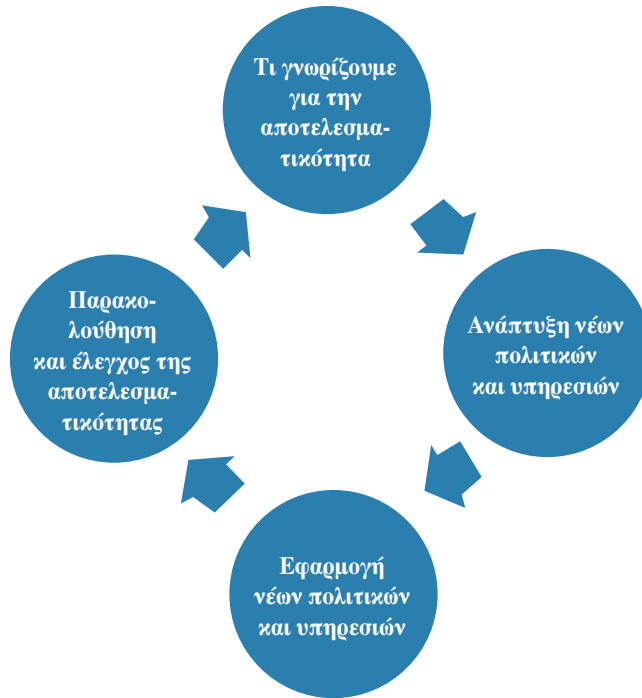
Πρώτα απ' όλα λοιπόν απαιτούνται εθνικές μελέτες (NATIONAL REVIEWS) για να προσδιοριστεί η υπάρχουσα κατάσταση της Συ.Ε.Π. σε όλα τα επίπεδα και να σχεδιαστούν πολιτικές και σχέδια δράσης βασισμένα σε τεκμηριωμένα ευρήματα και αποδείξεις. Οι έρευνες πρέπει να λάβουν υπόψη τους όλα εκείνα τα κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά, γεωγραφικά κλπ δεδομένα που καθορίζουν τις ανάγκες του συστήματος Συ.Ε.Π., π.χ. περιοχές με μεγάλη ανεργία, περιοχές με υποβαθμισμένο οικονομικό επίπεδο πληθυσμού, περιοχές με ευρείες ειδικές κοινωνικές ομάδες π.χ. Ρομά κλπ.

Οι μελέτες αυτές προϋποθέτουν πρώτα από όλα τον καθορισμό των επιθυμητών χαρακτηριστικών, των κριτηρίων και των δεικτών ποιότητας για όλες τις ΕΙΣΡΟΕΣ, ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ και ΕΚΡΟΕΣ της Συ.Ε.Π. και στη συνέχεια την εφαρμογή του κύκλου ποιότητας ΔΡΑΣΗ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΑΝΑΠΤΥΞΗ-ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ώστε να προκύψουν μέσα από μέτρηση, ερμηνεία και απόδοση της σχέσης αίτιο - αιτιατό (monitoring and evaluation) για κάθε εύρημα της αξιολόγησης οι τομείς ή οι δράσεις που έλειπαν από τον σχεδιασμό ή απαιτούν ανασχεδιασμό και βελτίωση και να προκύψουν σχέδια δράσης και τελικά μια ενιαία εθνική πολιτική Συ.Ε.Π. (Γαϊτάνης, 2015, Γαϊτάνης 2009) και μια «θεωρία αλλαγής» (ILO - ETF, 2021, 11). Ο προσδιορισμός των παραπάνω επιθυμητών χαρακτηριστικών, κριτηρίων ποιότητας κλπ προτείνεται να γίνει:

Α. από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., ο οποίος έχει εκπονήσει ένα Πρότυπο Σύστημα Διασφάλισης Ποιότητας (ΕΟΠ-ΠΕΠ, 2012, 59-98) αξιοποιώντας το αντίστοιχο ευρωπαϊκό πλαίσιο QAE (ELGPN, 2016), έχει την αρμοδιότητα της πιστοποίησης και του Μητρώου των συμβούλων σταδιοδρομίας, υλοποιεί συστηματικές δράσεις αναβάθμισης της επάρκειάς τους (συνέδρια, ημερίδες, εργαλεία επαγγελματικού προσανατολισμού), διατηρεί το Εθνικό Φόρουμ ΣυΕΠ «Συνέργεια» και είναι μέλος των μεγαλύτερων ευρωπαϊκών δικτύων ΣυΕΠ της Ευρώπης, του Euroguidance και του Europass, συνεπώς διαθέτει την επιστημονική τεχνογνωσία, μεταφέρει επίσημα τις ευρωπαϊκές πολιτικές και καλές πρακτικές στη χώρα μας και επιπλέον είναι φορέας ανάπτυξης του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, φορέας Πιστοποίησης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) και Φορέας Διασφάλισης Ποιότητας της ΕΕΚ στην Ελλάδα, μέλος του Δικτύου EQAVET.

Β. μια Εθνική Επιτροπή Εμπειρογνομόνων αξιοποιώντας και την ανατροφοδότηση του Εθνικού Φόρουμ Συ.Ε.Π. (βλέπε την ενότητα «προτάσεις»).

Υπάρχει σχετικά μια τεράστια βιβλιογραφία σχετική με την ανάπτυξη και εφαρμογή συστημάτων διασφάλισης ποιότητας υπηρεσιών Συ.Ε.Π. σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Πολλές χώρες (Αγγλία, Σκωτία, Γερμανία κλπ) εφαρμόζουν ήδη τέτοια συστήματα στην πράξη, ενώ μια πλειάδα ευρωπαϊκών δικτύων και οργανισμών εξέδωσαν ειδικές μελέτες



Σχήμα 1

για το ζήτημα αυτό, με κυριότερο το Ευρωπαϊκό Δίκτυο ELGPN, το οποίο εκπόνησε το ευρωπαϊκό πλαίσιο Quality Assurance and Evidence Framework για την διασφάλιση ποιότητας πέντε βασικών ομάδων κριτηρίων ποιότητας:

1. Επάρκεια των Συμβούλων Σταδιοδρομίας
2. Παροχή Υπηρεσιών
3. Συμμετοχή των χρηστών
4. Οικονομικά Αποτελέσματα για το κράτος
5. Οικονομικά αποτελέσματα για το άτομο

Το Πρότυπο Πλαίσιο Διασφάλισης Ποιότητας του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. υιοθέτησε σε μεγάλο βαθμό τις παραπάνω ομάδες προσθέτοντας δυο ακόμα κατηγορίες:

6. Οργάνωση - Διοίκηση
7. Υποδομές - Εξοπλισμός

Με κάθε σύστημα να δίνει έμφαση σε διαφορετικά κριτήρια, διαστάσεις (εισροές, διαδικασίες, εκροές) και μεθοδολογίες αξιολόγησης γίνεται σταδιακά φανερό ότι μόνο μέσα από τον συνδυασμό των διαφορετικών πλαισίων (Matrix Standard, Gatsby Good Career Guidance, Beratungs Qualitat - The Open Process of Coordination for Quality in Germany κλπ), τα οποία μπορούν να υλοποιήσουν οι γνώστες όλων αυτών των συστημάτων, μπορεί να προκύψει το καλύτερο σύστημα για κάθε περίπτωση, καθώς δεν υπάρχει ένα καθολικά καλύτερο πλαίσιο.

Πρόσφατα η μελέτη “Developing

National Career Development Support Systems” περιλαμβάνει μια λίστα επιθυμητών κριτηρίων και δεικτών ποιότητας με έμφαση στα αποτελέσματα και τις επιδράσεις της Συ.Ε.Π.

Το ενδιαφέρον είναι ότι οι κατηγορίες αποτελεσμάτων αντανακλούν τις βασικές ελλείψεις της Συ.Ε.Π. σε διεθνές επίπεδο.

Π.χ.

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ - ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ
Δείκτες: • Χάρτα με τις δεσμευτικές υπογραφές όλων των stakeholders για την υιοθέτηση μέτρων που συνιστούν μια Εθνική Αλλαγή Συ.Ε.Π. (Εθνική πολιτική Συ.Ε.Π.) • Διυπουργική ομάδα εργασίας • Εθνικό ή/και περιφερειακά φόρουμ Συ.Ε.Π.	• Καλύτερη συνεργασία και συντονισμός των stakeholders της Συ.Ε.Π. • Καλύτερη ενσωμάτωση της Συ.Ε.Π. σε άλλες υπηρεσίες (κοινωνική πρόνοια, υγεία, εργασία, εκπαίδευση κλπ)	• Δια βίου Συ.Ε.Π. για όλους • Καλύτερες μεταβάσεις στην εργασία • Ανάπτυξη και αξιοποίηση Δεξιοτήτων Διαχείρισης Σταδιοδρομίας • Προσωπική ικανοποίηση και νοσηματοδότηση της σταδιοδρομίας • Επαγγελματική σταθερότητα (παραμονή στην εργασία) • Καλύτερα μαθησιακά, κοινωνικά και οικονομικά αποτελέσματα για νέους και ενήλικες • Ισότιμη πρόσβαση των δυο φύλων και όλων των ομάδων χρηστών στην εκπαίδευση / κατάρτιση και την αγορά εργασίας • Μεγαλύτερη συμμετοχή πολιτών στα κοινά, την αειφορία και την κοινωνική ευημερία.

Στ. Σχεδιασμός πολιτικής βάσει των αρχών της ποιοτικής Συ.Ε.Π.

Η πολιτική Συ.Ε.Π. θα πρέπει να βασιστεί επάνω στις αρχές της ποιοτικής

ΣυΕΠ, όπως αυτές θεμελιώθηκαν με το έργο της Ομάδας Εμπειρογνομόνων για την βίου Συ.Ε.Π. (Cedefop, 2005) και του Ευρωπαϊκού Δικτύου ELGPN, το οποίο σε μια σειρά από εργαλεία περιέγραψε

τις καλές πρακτικές Συ.Ε.Π. (ELGPN, 2012), τις 18 αρχές της ποιοτικής Συ.Ε.Π., ιδίως δε στις 9 διατομεακές αρχές της Συ.Ε.Π. καθώς και τις ακόλουθες 10 αρχές βασισμένες σε αποδείξεις (ELGPN, 2014):

1. Η Συ.Ε.Π. είναι αποτελεσματική όταν παρέχεται δια βίου και ακολουθεί την εξελικτική πορεία του ατόμου
2. Η Συ.Ε.Π. είναι αποτελεσματική όταν συνδέεται με όλες τις πλευρές της ζωής του ατόμου
3. Η Συ.Ε.Π. είναι αποτελεσματική όταν αναγνωρίζει την ποικιλία των ατόμων και σχετίζεται με τις ατομικές ανάγκες κάθε προσώπου
4. Η Συ.Ε.Π. δεν είναι δυνατόν να περιορίζεται σε μια μόνο συνδεδεμένη
5. Η Συ.Ε.Π. έχει στόχο την απόκτηση Δεξιοτήτων Διαχείρισης Σταδιοδρομίας
6. Η Συ.Ε.Π. είναι ολιστική και ενσωματώνεται σε διάφορες υπηρεσίες υποστήριξης (διεπιστημονικότητα και συνέχεια)
7. Η Συ.Ε.Π. εμπλέκει τους εργοδότες και παρέχει ενεργές εμπειρίες μάθησης των ωφελούμενων από την ίδια την αγορά εργασίας
8. Η επάρκεια των συμβούλων σταδιοδρομίας είναι κρίσιμη για την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών Συ.Ε.Π.
9. Η πρόσβαση σε ποιοτική πληροφόρηση για την σταδιοδρομία είναι βασικής σημασίας
10. Η διασφάλιση της ποιότητας της Συ.Ε.Π. είναι απαραίτητη για την απόδειξη της αποτελεσματικότητάς της και της συνεχούς της βελτίωσης.

Μεταξύ των αρχών αυτών θα πρέπει να προστεθούν και η παρακάτω:

- Η αρχή της ατομικής ενδυνάμωσης και της προσωπικής ευθύνης του ατόμου για την σταδιοδρομία του δεν μειώνει την ευθύνη του κράτους για εξασφάλιση του δικαιώματος σε Συ.Ε.Π. για κάθε άτομο (όχι μόνο για τους ευάλωτους) συνεχώς στην ζωή του (όχι μόνο στις κρίσιμες μεταβάσεις της ζωής του). Σε διαφορετική περίπτωση του ατόμου θεωρείται υπεύθυνο να εξασφαλίσει την ΣυΕΠ με συνακόλουθη μείωση της ευθύνης της κοινωνίας (ILO και ETF, 2021, σελ. 7).

Συνοπτικά οι βασικότερες αρχές με γνώμονα τις οποίες πρέπει να σχεδιαστεί η πολιτική Συ.Ε.Π. είναι οι εξής:

1. ΕΥΗΜΕΡΙΑ: Η Συ.Ε.Π. στοχεύει πρωτίστως στην ευτυχία του ατόμου και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (NCCA, 2021). Επιτρέπει στο άτομο να αναπτύξει το πλήρες δυναμικό του, να λάβει μέρος σε αποφάσεις που το αφορούν, συνεπάγεται διανοητική, συναισθηματική και κοινωνική ισορροπία και υγεία και στηρίζεται στην συνεργασία όλων των σχετικών φορέων εκπαίδευσης, εργασίας, υγείας και πρόνοιας κλπ, ώστε να επιτυγχάνεται η ευημερία κάθε ατόμου.
2. ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΤΗΤΑ: Οι υπηρεσίες Συ.Ε.Π. είναι διαθέσιμες σε όποιον τις χρειάζεται και σε όποια φάση της ζωής του κι αν βρίσκεται. Παρέχονται σε μαθητές όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, ανέρ-

- γους, ενήλικες, ευάλωτες ομάδες στόχου κλπ
3. **ΠΡΟΣΒΑΣΗ:** Αποτελεί μια από τις 4 βασικές προτεραιότητες της Συ.Ε.Π. (Council of the European Union, 2008, Career Wales, 2021, σελ. 23, 27). Ο τόπος, ο χρόνος και τα μέσα παροχής της Συ.Ε.Π. πρέπει να εγγυώνται την πρόσβαση όλων των ομάδων στόχου, αλλά και κάθε άτομου χωριστά σε ποιοτική Συ.Ε.Π.. Σύμφωνα με την Υπηρεσία Career Wales πρέπει να υποστηρίζονται όλα τα άτομα να αντιμετωπίσουν το οποιοδήποτε πρόβλημα συνδέεται με την σταδιοδρομία τους π.χ. φυλακισμένοι πριν επανενταχτούν στην αγορά εργασίας, μαθητές με επιπρόσθετες εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα στο σπίτι λόγω αναπηρίας ή άλλων αναγκών, συλλογικοί φορείς για να υποστηρίξουν τα μέλη τους (π.χ. πρόσφυγες κλπ) (Career Wales, 2021, σελ. 27-28)
 4. **ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ:** Οι Σύμβουλοι Σταδιοδρομίας που παρέχουν υπηρεσίες Συ.Ε.Π. πρέπει να διαθέτουν την απαιτούμενη επάρκεια σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις κλπ (Gaitanis, 2019)
 5. **ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΕΡΓΟΔΟΤΕΣ ΚΑΙ STAKEHOLDERS ΤΗΣ ΣΥΕΠ:** Η παρεχόμενη Συ.Ε.Π. πρέπει να χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό συνεργασίας -συντονισμού όλων των εμπλεκόμενων σε αυτήν και ιδιαίτερα των εργοδοτών που είναι οι πάροχοι επίκαιρης πληροφόρησης για την αγορά εργασίας (LMI). Χωρίς την συνεργασία αυτή δεν είναι δυνατόν να τηρηθεί η αρχή «ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ». Απαιτείται επίσης συνεργασία με σχολεία, παρόχους κατάρτισης, επιχειρήσεις, επιμελητήρια, κοινωνικούς φορείς, οργανώσεις εργοδοτών και εργαζομένων σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο. Η αρχή αυτή έχει ισχυρή γεωγραφική αλλά και κοινωνική διάσταση. Απομακρυσμένες γεωγραφικά περιοχές, περιοχές με υποβαθμισμένο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και μεγάλο αριθμό κοινωνικά αποκλεισμένων ατόμων (γκέτο κλπ), με μεγάλη ανεργία, με άνιση κατανομή του εργατικού δυναμικού (π.χ. κυρίως εργάτες ή αγρότες κλπ) είναι προφανές ότι πρέπει να έχουν υψηλή εκπροσώπηση στα σχήματα συνεργασιών.
 6. **ΑΜΕΡΟΛΗΨΙΑ - ΙΣΟΤΗΤΑ:** Η κορωνίδα των αρχών της Συ.Ε.Π. διασφαλίζει ότι δεν γίνονται διακρίσεις με βάση το φύλο, φυλή, ηλικία, εθνικότητα, αναπηρία κλπ και ότι η Συ.Ε.Π. παρέχεται πρωτίστως με βάση το συμφέρον και τις ανάγκες του πολίτη, και όχι άλλα οικονομικά και κοινωνικά συμφέροντα. Πρόκειται για την αρχή που συγκοινωνεί με την αρχή «Ο ΠΟΛΙΤΗΣ ΣΤΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΗΣ ΣΥΕΠ».
 7. **ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ:** Η Συ.Ε.Π. ενισχύει την δημιουργικότητα των πολιτών και είναι η ίδια καινοτόμος.
 8. **ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ:** Η Συ.Ε.Π. αξιοποιεί τις σύγχρονες τεχνολογίες (κινητές συσκευές, Τεχνητή νοημοσύνη κλπ). Παράλληλα υποστηρίζει τους πολίτες στο να αποκτήσουν δεξιότητες ΤΠΕ.

9. **ΦΙΛΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ:** Η Συ.Ε.Π. παρέχεται με φιλικότητα και ευγένεια, με γνήσιο ενδιαφέρον προς όλους
10. **ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΣΗ:** Η Συ.Ε.Π. πρέπει να παρέχεται υποχρεωτικά και σε ατομικό επίπεδο μέσα από ατομική συμβουλευτική συνέντευξη που εξατομικεύει το σχέδιο δράσης στις ανάγκες, τα χαρακτηριστικά και το πλαίσιο του κάθε συγκεκριμένου ατόμου.
11. **ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Όλες οι ομάδες στόχου, γενικές και ειδικές, ευάλωτες και μη πρέπει να δέχονται ισότιμη Συ.Ε.Π. υψηλού επιπέδου. Η αρχή αυτή αναφέρεται και σε άτομα που δεν ανήκουν σε Ειδικές Ομάδες, όπως τα ΑΜΕΑ, οι πρόσφυγες κλπ, αλλά έχουν ανάγκη επιπρόσθετης βοήθειας, διότι κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, αντιμετωπίζει διαφορετικές προκλήσεις σε διάφορες φάσεις της ζωής του (Career Wales, 2021, σελ. 24). Η Συ.Ε.Π. πρέπει να συμπεριλαμβάνει διαφορετικές ηλικίες και διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια των πολιτών.
12. **Η ΣΥΕΠ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙ ΓΝΩΣΕΙΣ, ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ, ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ:** Η Συ.Ε.Π. έχει βαθιά παιδαγωγική διάσταση. Ξεκινά όσο το δυνατόν νωρίτερα στην ζωή του ατόμου και καλλιεργεί τη γνώση για τον εαυτό και τους άλλους, την αυτοαντίληψη, τις δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας (μαθαίνω να μαθαίνω, αυτονομία, υπευθυνότητα κλπ) (ΕΟΠΠΕΠ, 2021), τις επαγγελματικές αξίες, και την γνώση για τα επαγγέλματα και τον κόσμο της αγοράς εργασίας κλπ
13. **ΣΤΑΘΕΡΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ.** Η Συ.Ε.Π. παρέχεται μέσω ενός προγράμματος αγωγής σταδιοδρομίας που είναι ενσωματωμένο είτε στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου (μέσα από όλα τα μαθήματα, ή μέσω ειδικού μαθήματος Συ.Ε.Π.) είτε σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Πάντως το πρόγραμμα αυτό ακολουθεί ένα πρότυπο (standard), έχει δείκτες ποιότητας, και είναι διαφανές, δηλαδή γνωστό σε όλους όσους συμμετέχουν σε αυτό (δημοσιεύεται στην ιστοσελίδα του σχολείου)
14. **ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ:** Όλο το προσωπικό του σχολείου, από τον Διευθυντή μέχρι τους δασκάλους και τους γονείς και κηδεμόνες συμμετέχουν ενεργά στην υλοποίηση του προγράμματος αγωγής σταδιοδρομίας και στην δημιουργία κουλτούρας Συ.Ε.Π. σύμφωνα με καλές πρακτικές όπως η πρακτική Whole School Guidance της Ιρλανδίας.
15. **ΠΟΙΟΤΗΤΑ:** Η Συ.Ε.Π. τεκμηριώνει, μετρά, αξιολογεί και βελτιώνει διαρκώς όλες τις εισροές, διαδικασίες και εκροές ενός οργανισμού συμβουλευτικής σταδιοδρομίας με στόχο την παροχή καλύτερων υπηρεσιών προς το συμφέρον του πολίτη. Ιδιαίτερη έμφαση δίνει στις επιδράσεις και τα αποτελέσματά της.
16. **ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ:** Η Συ.Ε.Π. παρέχει επίκαιρη, έγκυρη, ποιοτική

- και ισότιμη πληροφόρηση σε όλες τις ομάδες στόχου για ζητήματα εκπαίδευσης - κατάρτισης, πιστοποίησης, διαφάνειας προσόντων, κινητικότητας, αγοράς εργασίας κλπ
17. **ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΕΝΤΟΣ ΧΡΟΝΙΚΩΝ ΟΡΙΩΝ:** Καθώς τα άτομα καλούνται να λάβουν διαρκώς κρίσιμες αποφάσεις για την σταδιοδρομία τους, τα συστήματα Συ.Ε.Π. θα πρέπει να ανταποκρίνονται γρήγορα στις ανάγκες τους, να παρέχουν το συντομότερο δυνατόν εξυπηρέτηση που τηρεί κριτήρια ποιότητας αλλά έχει και ένα ρεαλιστικό χρονοδιάγραμμα. Δεν μπορεί να γίνει συμβουλευτική με μία μόνο συνεδρία Συ.Ε.Π., αλλά από την άλλη πλευρά η εξυπηρέτηση του ατόμου δεν μπορεί να διαρκεί υπερβολικά πολύ, χωρίς να λαμβάνει υπόψη χρονικές προθεσμίες και προτεραιότητες του ατόμου. Με άλλα λόγια χρειάζεται να βρεθεί μια χρυσή τομή μεταξύ ποιότητας και ταχύτητας.
 18. **ΟΛΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ:** Η Συ.Ε.Π. λαμβάνει υπόψη το συνολικό πλαίσιο μέσα στο οποίο καλείται να λάβει αποφάσεις το άτομο και επομένως συνεκτιμά τους προσωπικούς, οικογενειακούς, κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτιστικούς και άλλους παράγοντες που επηρεάζουν τις αποφάσεις και τα σχέδια του ατόμου.
 19. **ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ:** Οι εισροές, διαδικασίες και τα αποτελέσματα της Συ.Ε.Π. πρέπει να είναι κατανοητά στον πολίτη και γενικά όλους τους stakeholders της Συ.Ε.Π. για δυο λόγους: Για να διασφαλίζεται η πρόσβαση σε υπηρεσίες Συ.Ε.Π. και για να υπάρχει λογοδοσία (accountability) της υπηρεσίας προς το κράτος και το κοινωνικό σύνολο.
 20. **ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:** Η Συ.Ε.Π. βοηθά τα άτομα να βρουν και να διατηρήσουν θέσεις εργασίας που ανταποκρίνονται τόσο στα ατομικά τους χαρακτηριστικά και ανάγκες, όσο και στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Τι χρειάζεται να γίνει

Η στρατηγική ΣυΕΠ της Σκωτίας περιγράφει τέσσερις βασικές συνιστώσες για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας εθνικής στρατηγικής ΣυΕΠ (Hughes, 2020)

1. Δημιουργία ενός εθνικού προτύπου Συ.Ε.Π. με κοινές αρχές ποιότητας που βρίσκουν εφαρμογή στις υπηρεσίες Συ.Ε.Π. της εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης
2. Έμφαση σε μηχανισμούς συνεργασίας και στην στενότερη εμπλοκή των ίδιων των χρηστών στον σχεδιασμό υπηρεσιών Συ.Ε.Π. που ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους
3. Ανταλλαγή τεχνογνωσίας σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης των συμβούλων σταδιοδρομίας, διασφάλισης ποιότητας και μέτρησης των αποτελεσμάτων της Συ.Ε.Π.
4. Σύσταση ενός διατομεακού φορέα που θα είναι υπεύθυνος για τον σχεδιασμό, την παροχή και την διαρκή βελτίωση υπηρεσιών Συ.Ε.Π. σε πολίτες όλων των ηλικιών

Η στρατηγική πρέπει να διασφαλίζει ότι το σύστημα της Σν.Ε.Π.

- Βελτιώνεται διαρκώς
- Μετρά τις εισροές, διαδικασίες και τα αποτελέσματά της Σν.Ε.Π. σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.

Σύμφωνα με τον Μιχάλη Κασσωτάκη² για τη δημιουργία μιας Εθνικής Στρατηγικής - Πολιτικής ΣνΕΠ απαιτούνται:

- A. Πολιτική Βούληση
- B. Διακομματική Συναίνεση
- Γ. Συνεργασία μεταξύ των αρμόδιων υπουργείων
- Δ. Συμφωνία των κοινωνικών εταίρων (εργοδοτών και εργαζομένων)
- E. Συμφωνία των λειτουργούντων στον τομέα της Σν.Ε.Π. φορέων (ΕΟΠΠΕΠ, ΟΑΕΔ κλπ)
- ΣΤ. Δημιουργία ομάδας τεχνοκρατών ειδικευμένων στην Σν.Ε.Π., στην οποία θα εκπροσωπούνται όλοι οι παραπάνω
- Z. Ενιαίο νομοθετικό πλαίσιο (π.χ. ποιοι θεωρούνται Σύμβουλοι Σταδιοδρομίας, Ποιοι Εργασιακοί Σύμβουλοι, Ενιαία Κριτήρια για τον ιδιωτικό τομέα κλπ)

Το σύστημα πιστοποίησης επάρκειας προσόντων Συμβούλων Σταδιοδρομίας / Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Τον Φεβρουάριο του 2022 η χώρα μας, μέσω του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, έλαβε ένα πολύ ση-

μαντικό βήμα στην πορεία την ανάπτυξης μιας εθνικής στρατηγικής Σν.Ε.Π., την θέσπιση Συστήματος πιστοποίησης της επάρκειας των προσόντων των Συμβούλων Σταδιοδρομίας / επαγγελματικού προσανατολισμού με στόχο:

- α. την προστασία του συμφέροντος του κοινωνικού συνόλου μέσω του ελέγχου της καταλληλότητας των προσώπων που αναλαμβάνουν την παροχή υπηρεσιών δια βίου συμβουλευτικής σταδιοδρομίας / επαγγελματικού προσανατολισμού (Σν.Ε.Π.) στους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς.
- β. την αναβάθμιση των προσόντων των Συμβούλων Σταδιοδρομίας / επαγγελματικού προσανατολισμού που δραστηριοποιούνται στην παροχή υπηρεσιών δια βίου Σν.Ε.Π., την κατάταξή τους σε επίπεδα πιστοποίησης και τη διασφάλιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών της δια βίου Σν.Ε.Π. στους πολίτες.

Η δημιουργία του Συστήματος αυτού έχει τις ακόλουθες ωφέλειες:

1. Διασαφηνίζει θέματα ορολογίας και καθιερώνει την επίσημη ονομασία του επαγγέλματος του Συμβούλου σταδιοδρομίας / επαγγελματικού προσανατολισμού. Συνεπώς παράλληλες ονομασίες, όπως «Επαγγελματικός Σύμβουλος», «Σύμβουλος Απασχόλησης» κλπ δεν γίνονται αποδεκτές.
2. Καθορίζει τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα για την άσκηση του επαγγέλματος και την απαιτούμε-

2. Τις απόψεις αυτές ο Μιχάλης Κασσωτάκης μας εξέθεσε αρχικά προφορικά και στην συνέχεια σε σχετικό του υπόμνημα στις 28-2-2022.

νη πιστοποιημένη επάρκεια για την παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής σταδιοδρομίας/επαγγελματικού προσανατολισμού

3. Επισημοποιεί τις κύριες επαγγελματικές λειτουργίες που εκτελούν τα δυο επίπεδα πιστοποίησης, όπως προσδιορίζονται σχετικά στο εκάστοτε ισχύον πιστοποιημένο επαγγελματικό περίγραμμα του Συμβούλου σταδιοδρομίας / επαγγελματικού προσανατολισμού και στο αντίστοιχο πλαίσιο προγράμματος εκπαίδευσης Συμβούλων σταδιοδρομίας/επαγγελματικού προσανατολισμού. Αποτελεί έτσι τη βάση για την κατοχύρωση των επαγγελματικών δικαιωμάτων των συμβούλων σταδιοδρομίας.
4. Αποτελεί το σημείο αναφοράς για την εκπόνηση και πιστοποίηση προγραμμάτων αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης στην Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας / Επαγγελματικού Προσανατολισμού, εφόσον σε συνδυασμό με το εκάστοτε ισχύον πιστοποιημένο επαγγελματικό περίγραμμα του Συμβούλου σταδιοδρομίας / επαγγελματικού προσανατολισμού προσδιορίζονται επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα (γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες) για κάθε Κύρια Λειτουργία κάθε επιπέδου πιστοποίησης η οποία αντιστοιχεί σε διακριτή Ενότητα (Ψηφίδα) Μαθησιακών Αποτελεσμάτων (ΕΜΑ) και διακριτό Σπόνδυλο. Αντίστοιχα κάθε Επιμέρους Επαγγελματική Λειτουργία αντιστοιχεί σε Επιμέρους Μαθησιακά Αποτελέσματα (ΕΠΜΑ) και διακριτούς Υποσπονδύλους.
5. Συντελεί στην καθιέρωση ενός Μο-

ναδικού Εθνικού Μητρώου Συμβούλων Σταδιοδρομίας, το οποίο αποτελεί ευρωπαϊκή σύσταση και κριτήριο ποιότητας (ELGPN, 2016). Είναι προφανές ότι η λειτουργία πολλών παράλληλων Μητρώων με διαφορετικά κριτήρια ένταξης για το ίδιο επάγγελμα, όταν μάλιστα το επαγγελματικό περίγραμμα είναι κοινό, δεν συντελεί στην εξασφάλιση της ποιότητας και γίνεται για λόγους εξυπηρέτησης επιμέρους αναγκών, όχι της διασφάλισης ενός υψηλού επιπέδου επαγγελματοποίησης.

Προτάσεις

- **Θεσμοθέτηση του Εθνικού Φόρουμ Σν.Ε.Π.** με συντονιστικό φορέα τον ΕΟΠΠΕΠ, ο οποίος σύμφωνα με τον ιδρυτικό του νόμο έχει ως αρμοδιότητα την ανάπτυξη της επικοινωνίας και τον συντονισμό της δράσης των δημόσιων και ιδιωτικών φορέων παροχής υπηρεσιών «Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού» με σκοπό τη βελτίωση των ήδη παρεχόμενων υπηρεσιών, μέσω της συνεχούς ενημέρωσης και ανταλλαγής πληροφοριών αλλά και την επιστημονική και τεχνική υποστήριξη των αρμόδιων φορέων των Υπουργείων Παιδείας και Θρησκευμάτων και Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της Εθνικής Πολιτικής για τη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Στο Φόρουμ απαιτείται να εκπροσωπούνται οι stakeholders από όλους τους τομείς

εφαρμογής της Σν.Ε.Π. με έμφαση στους συμβούλους σταδιοδρομίας και στους ίδιους τους χρήστες των υπηρεσιών Σν.Ε.Π., μέσω ανοικτής διαβούλευσης, ερευνών γνώμης και ικανοποίησης και συμμετοχής των κοινωνικών εταίρων. Το Εθνικό Φόρουμ Σν.Ε.Π. επικοινωνεί με την Εθνική Επιτροπή Εμπειρογνομόνων και τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.

- **Συγκρότηση με νομοθετική ρύθμιση Εθνικής Επιτροπής Εμπειρογνομόνων** με αποδεδειγμένη ειδίκευση στην Σν.Ε.Π. που θα αποτελείται από:

1. Έναν καθηγητή πανεπιστημίου που κατέχει με βάση το ΦΕΚ διορισμού του θέση στο αντικείμενο της Σν.Ε.Π.
2. Έναν καθηγητή πανεπιστημίου ειδικό σε θέματα αγοράς εργασίας
3. Έναν επιστημονικό σύμβουλο του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. ειδικό στον τομέα της Σν.Ε.Π., κατά προτίμηση τον Προϊστάμενο της Διεύθυνσης Σν.Ε.Π. του ΕΟΠΠΕΠ
4. Έναν εκπρόσωπο του Υπουργείου Παιδείας με αποδεδειγμένη ειδίκευση και εμπειρία στον τομέα της Σν.Ε.Π.
5. Έναν εκπρόσωπο του Υπουργείου Εργασίας - ΔΥΠΑ με αποδεδειγ-

μένη ειδίκευση και εμπειρία στον τομέα της Σν.Ε.Π.

6. Έναν εκπρόσωπο των εργοδοτικών φορέων
7. Έναν εκπρόσωπο των εργαζομένων (ΓΣΕΕ)
8. Έναν εκπρόσωπο του Συλλόγου Συμβούλων Σταδιοδρομίας
9. Έναν νομικό σύμβουλο
10. Έναν εκπρόσωπο της ΕΛΕΣΥΠ
11. Έναν εκπρόσωπο της Γενικής Γραμματείας Κοινωνικής Αλληλεγγύης
12. Της Επιτροπής προεδρεύει ex officio ο Πρόεδρος και ο Διευθύνων Σύμβουλος του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.

Αρμοδιότητες της Εθνικής Επιτροπής θα είναι:

- Α. Η σύνταξη μαζί με τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. μελέτης για την κατάσταση που επικρατεί στη χώρα μας ως προς την εφαρμογή της Σν.Ε.Π.
- Β. Η παρακολούθηση της εφαρμογής της Σν.Ε.Π. σε εθνικό επίπεδο στη βάση ενός Κύκλου Ποιότητας, κριτηρίων και δεικτών ποιότητας και η περαιτέρω βελτίωσή τους
- Γ. Η υποβολή στον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. εισηγήσεων για τη χάραξη Εθνικής Πολιτικής Σν.Ε.Π.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Βλαχάκη, Φ., Γαϊτάνης, Δ. (2014). Παρέχοντας πιο επαγγελματικές υπηρεσίες: οι συστημικές παρεμβάσεις του ΕΟΠΠΕΠ στο πλαίσιο του θεσμικού του ρόλου για την ποιοτική αναβάθμιση των υπηρεσιών δια βίου συμβουλευτικής σταδιοδρομίας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., 103, 144-157.

Γαϊτάνης, Δ. (2009). Διασφάλιση Ποιότητας στις Υπηρεσίες Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού

- Προσανατολισμού. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., 86-87, 205-214.
- Γαϊτάνης, Δ. (2015). Διασφάλιση της ποιότητας των υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού: Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση. Στο: Δ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Α. Ασβεστάς, Γ. Κουμουνδούρου, Α. Μυλωνά-Καλαβά (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Επαγγελματικής Συμβουλευτικής* (σσ 485-508). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- ΕΟΠΠΕΠ (2021). Εθνικό Πλαίσιο Δεξιότητων Ζωής και Σταδιοδρομίας. https://www.eopper.gr/images/SYEP/ETHNIKO_PLAISIO_DEXIOTHTON.pdf
- ΕΟΠΠΕΠ (2012). Προπαρασκευαστική μελέτη - έρευνα για την τήρηση κριτηρίων ποιότητας στις δομές συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης και αρχικής κατάρτισης.
- ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3879 ΦΕΚ Α 163/21.9.2010, Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές διατάξεις

Ξενόγλωσση

- Career Wales (2021). *Brighter Futures. Our vision for 2021 to 2026*.
- Cedefop (2005). *Improving Life Long Guidance Policies and Systems*, σελ. 20.
- Cedefop (2008). *Establishing and developing national lifelong guidance policy forums. A manual for policy-makers and stakeholders*.
- Cedefop (2021) Μια νέα ματιά στον επαγγελματισμό των συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού. *Ενημερωτικό Σημείωμα*.
- Council of the European Union. (2008). Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies. 2905th Education, Youth and Culture Council meeting. Brussels, 21 November 2008.
- Department for Education (2022). Access to schools for education and training providers
- European Commission (2017). European Pillar of Social Rights.
- European Commission (2020). Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities.
- European Commission (2021). Skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). (2012) Life guidance policy development: A European Resource kit. University of Jyväskylä, Finland and Finnish Institute for Educational Research (FIER), Saarijärvi, Finland. (ELGPN Tools No. 1)
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). (2014) The Evidence Base on Life Long Guidance. A Guide to key findings for effective policy and practice. University of Jyväskylä, Finland and Finnish Institute for Educational Research (FIER), Saarijärvi, Finland, σελ. 25
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). (2015) Guidelines for policies and systems development for life long guidance. A reference framework for the EU and for the Commission. University of Jyväskylä, Finland and Finnish Institute for Educational Research (FIER), Saarijärvi, Finland. (ELGPN Tools No. 6)
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). (2016) Quality-Assurance and Evidence-Base (QAE) Framework. University of Jyväskylä, Finland and Finnish Institute for Educational Research (FIER), Saarijärvi, Finland. Σελ. 5
- Gaitanis, D. (2019). "Certification of career guidance counselors: A long awaited demand for raising the quality of guidance provision in Greece". Euroguidance "Insights", November

2019: <https://www.euroguidance.eu/resources/publications/insight-newsletter/insights-autumn-2019>

Hughes, D. (2020). Scotland's Careers Strategy: Moving Forward. Scottish Government.

Hughes, D., (2022). Careers support for young people: consultation, confidence and genuine commitment. <https://www.fenews.co.uk/fe-voices/careers-support-for-young-people-consultation-confidence-and-genuine-commitment/>

ILO και ETF (2021). Developing national career development support systems.

NCCA (2021) Junior Cycle Wellbeing Guidelines.

Σοφία Μποτσφάρη, Λαμπρινή Φρόση***

ΑΠΟΨΕΙΣ ΑΣΤΕΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ COVID-19 ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ

Περίληψη: Οι αλλαγές οι οποίες επήλθαν από την πανδημία COVID-19 είχαν σημαντικό αντίκτυπο σε διάφορους τομείς της ζωής των πολιτών, ενώ οι αποφάσεις σχετικά με την περίοδο της κοινωνικής απομόνωσης και την απαγόρευση κυκλοφορίας υπαγόρευαν την ανάγκη επειγουσών ενεργειών για τους ανθρώπους οι οποίοι διαβιούσαν σε συνθήκη έλλειψης στέγης. Ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων ενηλίκων οι οποίοι έχουν εμπειρία διαβίωσης σε συνθήκη έλλειψης στέγης ή/και στεγαστικού αποκλεισμού αναφορικά με τη σχέση των συνθηκών διαβίωσης και την απασχολησιμότητά τους, τις εμπειρίες τους σε σχέση με τις υπηρεσίες ΣυΕΠ, και τις απόψεις τους σχετικά με την επιρροή της πανδημίας COVID-19 στους παραπάνω τομείς. Με μεθοδολογικό εργαλείο την ημι-δομημένη συνέντευξη σε βάθος, η έρευνα υπογραμμίζει τον αρνητικό αντίκτυπο του φαινομένου της έλλειψης στέγης και του κοινωνικού στιγματισμού που το συνοδεύει στην ένταξη στην αγορά εργασίας, τη σημασία των υπηρεσιών συμβουλευτικής σταδιοδρομίας ως μέρους της ολιστικής υποστήριξης της πληθυσμιακής ομάδας, η οποία δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στη στεγαστική υποστήριξη. Τέλος, αποκαλύπτει την προσαρμογή των υπηρεσιών που παρέχονται από τις κοινωνικές δομές ώστε να καταφέρουν να υποστηρίξουν την προς μελέτη πληθυσμιακή ομάδα κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19.

Λέξεις-κλειδιά: έλλειψη στέγης, στεγαστικός αποκλεισμός, αστεγία, απασχολησιμότητα, συμβουλευτική σταδιοδρομίας (ΣυΕΠ), COVID-19.

VIEWS OF HOMELESS PEOPLE REGARDING THE IMPACT OF THE COVID-19 PANDEMIC ON THEIR PROFESSIONAL CAREER

Abstract: The changes that were brought about by the COVID-19 pandemic had a significant impact on various aspects of citizens' lives, while the decisions related to the period of social isolation and the restrictions on mobility, dictated the need for urgent actions for people living in a condition of homelessness. The purpose of this research is to examine the opinions of adults who have experience of living in a condition of homelessness and/or housing exclusion regarding the relation between living conditions and their employability, their experiences relating to

* Η Σ.Μ. είναι Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, απόφοιτος του ΠΕΣΥΠ Θεσσαλονίκης της ΑΣΠΑΙ-ΤΕ και κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στη Διά Βίου Μάθηση από το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Email: sophia.botsfari@gmail.com.

** Η Λ.Φ. είναι Ψυχολόγος και Εκπαιδευτικός, Διδάκτωρ Ψυχολογίας, Διευθύντρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κιλκίς. Email: lfrosi@psy.auth.gr.

employability services, and their opinions on the influence of the COVID-19 pandemic in the abovementioned areas. With the semi-structured in-depth interview as a methodological tool, the research highlights the negative impact of the phenomenon of homelessness and the social stigmatisation that accompanies it on the integration into the labour market, the importance of employability services as a part of the holistic support of the population group, which should not be limited only to housing support. Finally, it reveals the adaptation of services provided by social structures to support the population group under study during the COVID-19 pandemic.

Keywords: homelessness, housing exclusion, employability, career guidance, COVID-19.

Εισαγωγή

Τον Φεβρουάριο και Μάρτιο 2020, η Ευρώπη ήρθε αντιμέτωπη με το πρώτο κύμα της Πανδημίας COVID-19. Ένα κοινό μήνυμα στην ατζέντα των κρατών ήταν η φράση «Μένουμε σπίτι», ενώ οι αρχές ενθάρρυναν τους πολίτες να εργάζονται εξ αποστάσεως από το σπίτι τους, οι δημόσιοι χώροι ήταν κλειστοί, εκδηλώσεις ακυρώθηκαν, σχολεία, παιδικές χαρές και πάρκα παρέμεναν κλειστά. Ωστόσο, αυτό το μήνυμα δεν αποτελούσε επιλογή για όλους, κυρίως γι' αυτούς οι οποίοι διαβιούσαν σε συνθήκη έλλειψη στέγης κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Σύμφωνα με την FEANTSA (2021), η κρίση του κορωνοϊού αποτέλεσε ευκαιρία για την αναγνώριση της έλλειψης στέγης και του στεγαστικού αποκλεισμού, καθώς η πανδημία ανάγκασε τις δημόσιες αρχές να προβούν σε επείγουσες ενέργειες για να προστατεύσουν τους αστέγους. Στην πρώτη περίοδο της απομόνωσης λόγω της πανδημίας, υπήρξαν σημαντικές προσπάθειες στην Ευρώπη για προσωρινή στέγαση των αστέγων με ξενοδοχεία, τουριστικά καταλύματα, κοινωνικές δομές στέγασης, χώρους στέγασης φοιτητών να μετατρέπονται σε ασφαλείς εναλλακτικές στέγασης αστέ-

γων του δρόμου ή ατόμων που ζούσαν σε ακατάλληλες συνθήκες.

Θεωρητική Πλαισίωση της Έννοιας της Έλλειψης Στέγης και του Στεγαστικού Αποκλεισμού

Η έλλειψη στέγης χαρακτηρίζεται από πολλές και διαφορετικές εκφάνσεις και παρουσιάζει δυσκολίες σε σχέση με τον ορισμό και την οριοθέτησή της (FEANTSA, 2017a). Το φαινόμενο της έλλειψης στέγης αποτελεί την πιο ακραία μορφή αποκλεισμού, και επηρεάζει τόσο γυναίκες, όσο και άντρες σε όλη την Ευρώπη (FEANTSA, 2009). Διατυπώσεις όπως η παραπάνω, οι οποίες θέλουν την έλλειψη στέγης να αποτελεί περισσότερο έκφραση του κοινωνικού αποκλεισμού παρά αποτέλεσμα φτώχειας ή παραβατικότητας, αυξάνονται και υποστηρίζονται τόσο από θεσμικούς φορείς, όσο και από μελετητές του φαινομένου (Edgar et al., 2000· Edgar and Doherty, 2001· Kennedy and Fitzpatrick, 2001· Pleace, 1998). Ο αντίκτυπος του κοινωνικού αποκλεισμού και του στιγματισμού στην ένταξη των αστέγων στην αγορά εργασίας και στην απασχολησιμότητά τους

εν γένει, είναι τόσο μεγάλος, ώστε να αναφέρεται ως μία από τις τέσσερις μεγαλύτερες προκλήσεις για τους αστέγους, σύμφωνα με την Ατζέντα Απασχόλησης της FEANTSA (2019). Σύμφωνα με το παραπάνω κείμενο, το στίγμα αποτελεί κοινό τόπο για όλους τους αστέγους, καθώς «συχνά οι πιθανοί εργοδότες δεν θέλουν να προσλάβουν άτομα που είναι, ή ήταν, άστεγα, άσχετα με τις δεξιότητες και τα προσόντα τους» (σ. 2). Επιπλέον, παράγοντες όπως η έλλειψη εκπαίδευσης και κατάρτισης, η έλλειψη πληροφόρηση των αστέγων σχετικά με επαγγελματικές ευκαιρίες ή ευκαιρίες κατάρτισης, και η ανασφάλεια που προκύπτει από την αβεβαιότητα και επισφαλή συνθήκη στην οποία ζουν, ενισχύουν τον κοινωνικό αποκλεισμό της πληθυσμιακής ομάδας των αστέγων (FEANTSA, 2019).

Εκτεταμένη προσπάθεια οριοθέτησης του φαινομένου της έλλειψης στέγης και του στεγαστικού αποκλεισμού έχει καταβληθεί από την Ευρωπαϊκή Ομοσπονδία των Εθνικών Οργανώσεων που εργάζονται με αστέγους (European Federation of National Organisations working with the Homeless - FEANTSA) η οποία το 2005 εισήγαγε την Ευρωπαϊκή Τυπολογία για την Έλλειψη Στέγης και τον Στεγαστικό Αποκλεισμό (European Typology on Homelessness and Housing Exclusion - ETHOS). Η Τυπολογία ETHOS διαθέτει τη μεγαλύτερη επιρροή στις χώρες εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε σχέση με τη διαμόρφωση των πολιτικών, την

έρευνα, τις προσπάθειες καταμέτρησης του φαινομένου. Κεντρικά σημεία της κατηγοριοποίησης αποτελούν οι τρεις διαστάσεις της κατοικίας: η φυσική, όπου το σπίτι ορίζεται ως «κατάλληλος χώρος/οίκημα στο οποίο το άτομο και η οικογένειά του έχουν αποκλειστική κυριότητα», η νομική που αναφέρεται στην «κατοχή νόμιμου/τίτλου για την ιδιοκτησία ενός χώρου», και η κοινωνική διάσταση ως «προσωπικός χώρος για να απολαμβάνει κανείς τις κοινωνικές του σχέσεις» (Edgar, 2009, σ. 15). Ο αποκλεισμός του ατόμου από μία ή περισσότερες από τις προαναφερθείσες διαστάσεις μπορεί να οδηγήσει σε επτά μορφές έλλειψης στέγασσης και στεγαστικού αποκλεισμού ως εξής: οι άστεγοι του δρόμου (roofless) και όσοι στερούνται κατοικίας (houseless) εντάσσονται στην κατηγορία της έλλειψης στέγης. Άνθρωποι οι οποίοι διαβιούν σε επισφαλείς συνθήκες στέγασσης (insecure) ή/και σε ακατάλληλη ή ανεπαρκή στέγασση, ή σε κοινωνική απομόνωση κατηγοριοποιούνται ως στεγαστικά αποκλεισμένοι, παρά ως πληττόμενοι από έλλειψη στέγης (Edgar, 2009). Έχοντας ως βάση την παραπάνω κατηγοριοποίηση, η αναλυτική πρόταση της FEANTSA και του Ευρωπαϊκού Παρατηρητήριου για την Αστεγία (European Observatory on Homelessness) πρότεινε την νέα κατηγοριοποίηση ETHOS, η οποία αποτυπώνει με μεγαλύτερη λεπτομέρεια τις μορφές έλλειψης στέγης και στεγαστικού αποκλεισμού.¹

1. Στο πλαίσιο του άρθρου δεν θα γίνει περαιτέρω αναφορά στην κατηγοριοποίηση ETHOS η οποία είναι διαθέσιμη στον παρακάτω σύνδεσμο: <https://www.feantsa.org/en/toolkit/2005/04/01/ethos-typology-on-homelessness-and-housing-exclusion>

Η Έλλειψη Στέγης και ο Στεγαστικός Αποκλεισμός στην Ελλάδα

Σύμφωνα με πρόσφατη έκθεση της FEANTSA (2021), από τα διαθέσιμα στοιχεία προκύπτει αύξηση του φαινομένου στην Ευρώπη, ενώ υπολογίζεται ότι τουλάχιστον 700.000 άνθρωποι διαβίωσαν σε συνθήκη έλλειψης στέγης στη διάρκεια μίας νύχτας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ως προς τα Ελληνικά στατιστικά δεδομένα, δεν υπάρχει επίσημη στρατηγική καταγραφής ούτε διαθέσιμα δεδομένα σε εθνικό επίπεδο σχετικά με το φαινόμενο της έλλειψης στέγης στην Ελλάδα (FEANTSA, 2018· FEANTSA, 2021). Σύμφωνα με πιλοτική έρευνα καταγραφής αστέγων σε μία νύχτα του έτους 2018, η οποία διεξήχθη από το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων σε συνεργασία με το Πάντειο Πανεπιστήμιο, υπολογίστηκε ότι σε επτά Δήμους της Ελλάδας, 1.645 άτομα διαβιούσαν ως άστεγοι (FEANTSA, 2021). Σε μελέτη του Υπουργείου Υγείας το 2009 καταγράφηκαν 7.720 άστεγοι συνολικά, εξαιρώντας μετανάστες και ταξιδιώτες. Συνολικά, υπολογίζεται ότι 1.800 περίπου διαβιούν στο δρόμο (rough sleepers) και 970 σε ξενώνες αστέγων (FEANTSA, 2017b· FEANTSA, 2018).

Σύμφωνα με έρευνα η οποία δημοσιεύτηκε το 2015, υπολογίζεται ότι 17.000 άνθρωποι διαβιούσαν στο δρόμο στην Περιφερειακή Ενότητα της Αττικής, ενώ όσοι βίωναν διάφορες μορφές έλλειψης στέγης και στεγαστικού αποκλεισμού, όπως περιγράφονται στην τυπολογία ETHOS, άγγιζαν τα 500.000 άτομα (Αράπογλου κ.ά., 2015). Το Συμ-

βούλιο των Ηνωμένων Εθνών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (United Nations Human Rights Council) αναφέρεται σε 21.216 περιπτώσεις ανθρώπων οι οποίοι διαβιούν, σε διαφορετικές εκδοχές, εκτός σπιτιού στην Ελλάδα. Ωστόσο, οι ΜΚΟ οι οποίες εργάζονται με αστέγους υπολογίζουν ότι 15.000 άτομα στην περιοχή της Αττικής διαβιούν σε όλες τις κατηγορίες της τυπολογίας ETHOS. Σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ), το 2011 παρατηρήθηκε 25% αύξηση της έλλειψης στέγης και του στεγαστικού αποκλεισμού σε σχέση με το 2009, με την αξιοπιστία να είναι αμφισβητήσιμη λόγω μεθοδολογικών περιορισμών (FEANTSA, 2017b· FEANTSA, 2018).

Προσεγγίσεις Κοινωνικών Πολιτικών Στέγασης

Οι κοινωνικές πολιτικές στέγασης απαριθμούνται από ένα φάσμα υπηρεσιών οι οποίες στοχεύουν στην πρόληψη και την αντιμετώπιση των φαινομένων έλλειψης στέγης και στεγαστικού αποκλεισμού. Ο Κουραχάνης (2017) συστηματοποιεί τις κατηγορίες των κοινωνικών πολιτικών όπως αυτές παρουσιάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία στις παρακάτω τέσσερις: α) τις κοινωνικές πολιτικές προληπτικού χαρακτήρα, β) τις πολιτικές έκτακτης ανάγκης, γ) τις πολιτικές μεταβατικής φιλοξενίας και δ) τις πολιτικές κοινωνικής ένταξης. Αναφορικά με τις υπηρεσίες οι οποίες σχετίζονται με την αντιμετώπιση του φαινομένου και την υποστήριξη απόρων που διαβιούν σε συνθήκη έλλειψης στέγης ή στεγαστικού αποκλεισμού, δύο

είναι οι κύριες τάσεις στη διεθνή πρακτική: α) η προσέγγιση της κλιμακωτής μετάβασης στην κατοικία (staircase of transition) και β) η προσέγγιση προτεραιότητα στη στέγαση (housing first).

Το πρώτο μοντέλο αναζητά στους παράγοντες οι οποίοι κατέστησαν το άτομο άστεγο και εστιάζει στην ενδυνάμωσή του, ώστε να είναι έτοιμο και ώριμο να ζήσει ανεξάρτητα (European Observatory on Homelessness, 2018· Rosenheck, 2010· Sahlin, 2005· Tabol et al., 2009). Για το μοντέλο «προτεραιότητα στη στέγαση», η στέγαση αποτελεί ανθρώπινο δικαίωμα και δεν προϋποθέτει προετοιμασία ώστε να καταστεί κανείς στεγαστικά έτοιμος (Busch-Geertsema, 2013· European Observatory on Homeless, 2018). Αντιθέτως, ο ωφελούμενος από τις πολιτικές «κλιμακωτής στέγασης» λαμβάνει υπηρεσίες και συμμετέχει σε δράσεις προετοιμασίας για την ενίσχυση της στεγαστικής ωριμότητάς του. Μεταξύ των εμποδίων τα οποία αντιμετωπίζουν οι ωφελούμενοι των δράσεων «κλιμακωτής στέγασης» εντάσσεται το άγχος τους εξαιτίας των συχνών αλλαγών προγραμμάτων στέγασης, η περιορισμένη ελευθερία και η επιλογή του ωφελούμενου, καθώς οι στεγαστικές υπηρεσίες και τα στάδια παροχής αυτών είναι καθορισμένες, ενώ οι αποφάσεις σχετικά με τον τόπο και το χρόνο στέγασης λαμβάνονται από το

προσωπικό και όχι από τον ωφελούμενο (Busch-Geertsema, 2013).

Στην Ελλάδα, σημαντική ενέργεια η οποία βασίζεται στην προσέγγιση «προτεραιότητα στη στέγαση», αποτελεί το πιλοτικό πρόγραμμα «Στέγαση και Επανένταξη»² στο οποίο η τοποθέτηση σε αυτόνομη κατοικία αποτελεί την πρώτη υπηρεσία που λαμβάνουν οι ωφελούμενοί του (Atherton and McNaughton Nicholls, 2008). Ενέργειες, όπως το παραπάνω πρόγραμμα, αποτελούν πρωτοβουλίες με ένα περισσότερο συγκροτημένο πλέγμα παρέμβασης σε σχέση με τις ενέργειες προσωρινής στέγασης (Kourachanis, 2015). Το πρόγραμμα «Στέγαση και Επανένταξη» διαδέχτηκε το πρόγραμμα «Στέγαση και Εργασία για τους Αστέγους», το οποίο υλοποιείται Πανελλαδικά μέχρι και σήμερα.³

Απασχολησιμότητα, Έλλειψη Στέγης και Στεγαστικός Αποκλεισμός

Η ιδέα ότι η έξοδος από τη φτώχεια και η κοινωνική ένταξη επιτυγχάνονται καλύτερα μέσω της εύρεσης εργασίας έχει σημαντική θέση στην ευρωπαϊκή κοινωνική πολιτική. Η σημασία της αμειβόμενης απασχόλησης ως μέσου κοινωνικής ένταξης μαρτυράται από

2. Το πρόγραμμα «Στέγαση και Επανένταξη» που σχεδιάστηκε από το Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης και υλοποιήθηκε από τον Ιούλιο 2015 έως το 2018, αποτελεί σημαντική πηγή πληροφοριών σχετικά με το προφίλ των Ελλήνων αστέγων σε θέματα σχετικά με την απασχόλησή τους πριν και στη λήξη του προγράμματος (Δημουλάς κ.ά., 2017).

3. Βλ. περισσότερες πληροφορίες για τα προγράμματα σχετικά με την πληθυσμιακή ομάδα αστέγων στην ιστοσελίδα του Εθνικού Ινστιτούτου Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού (ΕΙΕΑΔ): <https://www.eiead.gr/programmata-astegon/>

τη θέση της «εργασίας» ως σημαντικού μέσου αντιμετώπισης του φαινομένου της αστεγίας στο δρόμο μέχρι το 2012 (DCLG, 2008). Οι Bretherton και Pleace (2019), σε μία προσπάθεια συστηματοποίησης των μοντέλων παρεμβάσεων απασχολησιμότητας για τη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα αστέγων στην Ευρώπη, εντοπίζουν τις παρακάτω τρεις κατηγορίες παρεμβάσεων: α) «Εργασιακά-έτοιμος» (Work-Ready): εστιάζει στην ενίσχυση των αστέγων μέσω εκπαίδευσης, κατάρτισης, ενεργειών τοποθέτησης στην απασχόληση, ώστε να θεωρηθούν ελκυστικές επιλογές από την πλευρά των εργοδοτών, β) «Προτεραιότητα στην εργασία» (Work First): αξιοποιεί την προσέγγιση της υποστηριζόμενης τοποθέτησης (supported placement approach) μέχρι την εξασφάλιση της θέσης εργασίας, και γ) «Παρεχόμενη Εργασία» (Work Providing): αξιοποιεί τις κοινωνικές επιχειρήσεις και τα προγράμματα επιδοτούμενης απασχόλησης, τα οποία προσφέρουν σε αστέγους και πρώην αστέγους τη δυνατότητα εργασίας.

Η McNeill (2011) προσέγγισε ποιοτικά τις δυναμικές αλλαγές στη διάρκεια της ζωής των ενηλίκων συμμετεχόντων στην έρευνα (αστέγων και επισφαλώς στεγασμένων ενηλίκων), επισημαίνοντας την πολυπλοκότητα των σχέσεων μεταξύ της έλλειψης στέγης, της μετεγκατάστασης και της απασχολησιμότητας. Από τα συμπεράσματα της έρευνας, προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες οι οποίοι είχαν σταθερότερη συνθήκη στέγασσης και είχαν ξεκινήσει να ξαναχτίζουν τις κοινωνικές τους σχέσεις ήταν περισσότερο «επαγγελματικά έτοιμοι», κάποιοι απασχολούνταν ήδη με αμοιβή,

ενώ για άλλους η απασχολησιμότητα αποτελούσε άμεσο στόχο. Ωστόσο, για όσους δεν είχαν ακόμη εξασφαλίσει σταθερή στέγασση, ή αντιμετώπιζαν σοβαρά προβλήματα υγείας ή/και χρήση ναρκωτικών ουσιών, η απόκτηση και η διατήρηση σταθερής κατοικίας αποτελούσε προτεραιότητα. Συμπερασματικά, παρόλο που οι συμμετέχοντες είχαν διαφορετικές προτεραιότητες σε σχέση με την απασχολησιμότητα, φαίνεται πως είχαν κοινές ανάγκες και περιορισμούς κυρίως σε θέματα ψυχικής ή/και σωματικής υγείας, προβλήματα τα οποία σχετίζονται με προηγούμενη χρήση ουσιών ή παραβατική συμπεριφορά, με αυτούς οι οποίοι απέχουν από την αμειβόμενη εργασία, να αντιμετωπίζουν επιπλέον περίπλοκες ατομικές ανάγκες.

Η σημασία της απασχόλησης για πάσχοντες ψυχικής υγείας επισημαίνεται από την έρευνα των Drake et al. (2015) καθώς στα οφέλη της απασχόλησης υπογραμμίζεται ως ένα βήμα προς την έξοδο από την συνθήκη διαβίωσης της έλλειψης στέγης και τη μετάβαση προς την ανάρρωση. Οι Shier et al. (2012) μελέτησαν ποιοτικά εργαζόμενους αστέγους και συμπέραναν ότι οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν δυσκολία στην εξασφάλιση σταθερής και πλήρους απασχόλησης θέσης εργασίας, και επιπλέον αντιμετωπίζουν ασυνέπεια στην καταβολή της αμοιβής τους. Επίσης, οι συμμετέχοντες αναφέρουν ως κρίσιμο χρόνο εκείνον που απαιτείται από την έναρξη της πρόσληψής τους μέχρι και την καταβολή της πρώτης αμοιβής, σε αντίθεση με τις επισφαλείς θέσεις οι οποίες αμείβονται με ημερομίσθιο και τις οποίες προτιμούν. Τέλος, αναφέρθηκαν στις σχέσεις με τους εργο-

δότες, αναφέροντας ότι οι υποστηρικτικές σχέσεις βοηθούν στη μετάβαση από την αστεγία σε ανεξάρτητη κατοικία.

Ο Poremski et al. (2015) μελέτησαν ομάδα αστεγών, ενταγμένων σε πρόγραμμα «προτεραιότητα στη στέγαση» που υποστηρίζονταν μέσω υπηρεσιών εξατομικευμένης τοποθέτησης και υποστήριξης, και εντόπισαν διακρίσεις σε σχέση με τον φυλετικό διαχωρισμό, το φύλο, την ηλικία, την εκπαίδευση, προκλήσεις με την οικογένεια ή συναδέλφους. Στα πιο συχνά εμπόδια, σε σχέση με την απασχόληση, εντοπίζουν την ανησυχία για την αποκάλυψη προσωπικών και ευαίσθητων πληροφοριών στον πιθανό εργοδότη σχετικά με την περίοδο της μακροχρόνιας αποχής από την εργασία ή τη φιλοξενία τους σε ξενώνα, και τον φόβο και άγχος τους για την πιθανότητα να βιώσουν αστεγία και στο μέλλον.

Ο αντίκτυπος της στεγαστικής σταθερότητας μέσω της ένταξης σε προγράμματα «προτεραιότητα στη στέγαση» στην απασχόληση δεν είναι σαφής ούτε ξεκάθαρος (Poremski et al., 2016). Ωστόσο, από παλαιότερες έρευνες προκύπτει ότι οι στεγαστικές υπηρεσίες δεν αυξάνουν από μόνες τους τους δείκτες απασχόλησης (Corrigan et al., 2008· Mueser et al., 1998). Αντιθέτως, πρέπει να συνδυάζονται με υποστηρικτικές υπηρεσίες απασχόλησης (Drake et al., 2012). Τα στατιστικά δεδομένα των Poremski et al. (2016) αποκαλύπτουν ότι η ένταξη σε πρόγραμμα «προτεραιότητα στη στέγαση» οδηγεί σε χαμηλότερες πιθανότητες ένταξης στην απασχόληση και υποδεικνύουν την ανάγκη επικουρικών υπηρεσιών σχετικών με την απασχόληση.

Οι Iveson και Cornish (2015) μελέτησαν τις απόψεις αστεγών που στεγάζονται σε δομές αστεγών που παρέχουν δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης, οι οποίοι αναφέρθηκαν στις καθημερινές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε σχέση με πρακτικά εμπόδια (εύρεση διαθέσιμου κρεβατιού σε ξενώνα, εύρεση εισοδήματος), και μη ορατά εμπόδια, όπως είναι το στίγμα. Συμπερασματικά, οι συμμετέχοντες αξιολογούν θετικά τις δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης, τόσο σε σχέση με την ίδια την εμπειρία την οποία βιώνουν στο παρόν, όσο και ως βάση για μελλοντικούς στόχους τους.

Απασχολησιμότητα και Πανδημία COVID-19

Στα τέλη του 2020 δημοσιεύτηκε κοινή διεθνής έρευνα από διάφορους οργανισμούς συμπεριλαμβανομένων των Cedefop (2020), Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ILO, ΟΟΣΑ κ.ά. η οποία μελετά τις παρεχόμενες υπηρεσίες συμβουλευτικής σταδιοδρομίας στο πλαίσιο της πανδημίας. Από το πλήθος των πληροφοριών που περιέχονται στην παραπάνω αναφορά, ιδιαίτερη σημασία έχει ο βαθμός προσαρμογής των συναφών με τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας δραστηριοτήτων, καθώς προκύπτει ότι οι υπηρεσίες κατάφεραν να προσαρμοστούν στις νέες απαιτήσεις. Πιο συγκεκριμένα, υπηρεσίες όπως αυτή της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, οι υπηρεσίες εξατομικευμένης πληροφόρησης, η εκπαίδευση και κατάρτιση, υπηρεσίες προπονητικής κ.ά. προσαρμόστηκαν στη

νέα συνθήκη σε ποσοστό άνω του 50%. Επίσης, η ανταπόκριση στις προκλήσεις της πανδημίας συμπεριέλαβε τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Τέλος, από τη σύγκριση των μεθόδων παροχής υπηρεσιών πριν, κατά τη διάρκεια, και μετά την πρώτη περίοδο του lockdown προκύπτει ότι πριν την πανδημία οι υπηρεσίες συμβουλευτικής παρέχονταν ως επί το πλείστον αποκλειστικά ή μερικώς διά ζώσης, ενώ οι εξ αποστάσεως υπηρεσίες περιορίζονταν σε μόλις 7%. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας οι αντίστοιχες υπηρεσίες παρέχονταν σε ποσοστό 62% εξ αποστάσεως, ενώ η αποκλειστικά διά ζώσης υποστήριξη περιορίστηκε στο 4%, και μερικώς διά ζώσης σε ποσοστό 20%. Αμέσως, μετά την πανδημία παρατηρείται η μείωση της πλήρως εξ αποστάσεως παρεχόμενης συμβουλευτικής, ωστόσο, διατηρείται η μερικώς παρεχόμενη διά ζώσης συμβουλευτική σε ποσοστό 51%.

Η παρούσα έρευνα - Σκοπός

Η έρευνα αυτή εστιάζει στη διερεύνηση των απόψεων ενηλίκων, οι οποίοι διαβιώνουν ή έχουν διαβιώσει σε συνθήκη έλλειψης στέγης και στεγαστικού αποκλεισμού, αναφορικά με τη σχέση των συνθηκών διαβίωσης και την απασχολησιμότητά τους, τις εμπειρίες και τις ανάγκες τους σε σχέση με τις υπηρεσίες ΣυΕΠ, και τις απόψεις τους σχετικά με την επίδραση της πανδημίας COVID-19 στους παραπάνω τομείς.

Μέθοδος

Για τις ανάγκες της ποιοτικής έρευνας και για τη συλλογή δεδομένων αξιοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη σε βάθος, που αποτελεί κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων (Braun, et al., 2014· Ζαφειρόπουλος, 2015· Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Για την επεξεργασία του υλικού των συνεντεύξεων αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση, ώστε να εντοπιστούν και να αναλυθούν νοηματικά σχήματα (θέματα) σε ποιοτικά δεδομένα (Braun et al., 2014, σ. 186).

Συμμετέχοντες/ουσες⁴

Οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της κοινωνικής απομόνωσης η οποία επιβλήθηκε το έτος 2021 στο πλαίσιο της πανδημίας COVID-19 στην Ελλάδα, πιο συγκεκριμένα από τις αρχές Μαρτίου μέχρι και τα τέλη Απριλίου 2021. Η εφαρμογή των σχετικών με την πανδημία COVID-19 μέτρων και ο περιορισμός των μετακινήσεων ανά την Ελλάδα δυσχέραναν την επικοινωνία και των εντοπισμό ενηλίκων οι οποίοι διαβιώνουν σε συνθήκη έλλειψης στέγης ή στεγαστικού αποκλεισμού. Λαμβάνοντας υπόψη αφενός τις δυσκολίες και ιδιαιτερότητες εντοπισμού και συμμετοχής της πληθυσμιακής ομάδας και αφετέρου τα περιοριστικά μέτρα κυκλοφορίας σε σχέση με την πανδημία COVID-19, για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας αξιο-

4. Οι συμμετέχοντες αναφέρονται με το αρχικό Σ και αριθμούς ως εξής: Σ1 (άνδρας, 63 ετών), Σ2 (γυναίκα, 45 ετών), Σ3 (γυναίκα, 55 ετών), Σ4 (άνδρας, 71 ετών), Σ5 (άνδρας, 59 ετών), Σ6 (γυναίκα, 70 ετών).

ποιήθηκε δειγματοληψία σκοπιμότητας και μόνο έξι συμμετέχοντες ανταποκρίθηκαν στην πρόσκληση για συμμετοχή στην έρευνα. Ειδικότερα, συμμετείχαν, τρεις άνδρες και τρεις γυναίκες. Την περίοδο των συνεντεύξεων ένας από τους συμμετέχοντες ήταν άνεργος (Σ1), δύο γυναίκες (Σ2/Σ3) εργάζονταν ως υπάλληλοι καθαριότητας με ημι-απασχόληση, ενώ η μία από αυτές είχε επίσης συστήσει ατομική επιχείρηση (υπηρεσίες μετάφρασης) κατόπιν υποστήριξης από ΜΚΟ, ο Σ4 ήταν ιδρυτικό μέλος σε αστική μη-κερδοσκοπική εταιρεία αστέγων, ο Σ5 εργαζόταν ως ημερήσιος φύλακας μέσω διετούς επιδοτούμενου προγράμματος απασχόλησης εύαλτων ομάδων, και η Σ6 εργαζόταν ως πωλήτρια σε περιοδικό δρόμου και την περίοδο της συνέντευξης η σύμβασή της ήταν σε αναστολή.

Οι συμμετέχοντες/ουσες διαβιούσαν αρκετά χρόνια σε καθεστώς έλλειψης στέγης ή/και στεγαστικού αποκλεισμού, ενώ οι συνθήκες στέγασής τους δεν ήταν σταθερές και συχνά μεταπηδούσαν από τη μία στεγαστική συνθήκη σε άλλη. Οι περίπλοκες στεγαστικές διαδρομές τους περιγράφονται συνοπτικά παρακάτω: ο Σ1 διέμενε σε αυτοκίνητο για μήνες, έπειτα προχώρησε σε στέγαση μέσω προγράμματος «Προτεραιότητα στη στέγαση» και την περίοδο των συνεντεύξεων ήταν σε διαδικασία έξωσης μετά τη λήξη του προγράμματος, οι Σ2, Σ3 και Σ5 διέμεναν σε ξενώνες γυναικών, έπειτα ενοικίασαν κατοικία μέσω προγράμματος «Προτεραιότητα στη στέγαση», ενώ την περίοδο των συνεντεύξεων διατηρούσαν αυτόνομη κατοικία και λάμβαναν επίδομα στέγασης. Ο Σ4 ήταν μακροχρόνια άστεγος του δρόμου, φιλο-

ξενήθηκε προσωρινά σε αποθηκευτικό χώρο και κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ενοικίαζε αυτόνομη κατοικία, ενώ η Σ6 ήταν μακροχρόνια άστεγη του δρόμου, φιλοξενήθηκε προσωρινά σε υπόγεια αποθήκη, ενώ την περίοδο της συνέντευξης φιλοξενούνταν σε κατοικία που της παραχωρήθηκε από το φιλικό της πλαίσιο.

Αποτελέσματα

Από τη θεματική ανάλυση προέκυψαν τρία θέματα: α) η σχέση της έλλειψης στέγης και του στεγαστικού αποκλεισμού με την απασχολησιμότητα, β) οι ανάγκες των συμμετεχόντων σχετικά με τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας και η υποστήριξη που έλαβαν από κοινωνικές δομές, γ) η επίδραση της πανδημίας COVID-19 στην αναζήτηση εργασίας. Ακολουθούν τα αποτελέσματα τα οποία παρουσιάζονται ανά θέμα:

Πρώτο θέμα: Έλλειψη Στέγης, Στεγαστικός Αποκλεισμός και Απασχολησιμότητα

Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στα λόγια των συμμετεχόντων, σύμφωνα με τα οποία η επισφαλής συνθήκη στέγασης δεν τους επέτρεπε την ενεργητική αναζήτηση εργασίας, εστιάζοντας στις πιο κρίσιμες και βασικές ανάγκες της καθημερινότητας. Ενδεικτικά αναφέρουν ότι κατά τη διάρκεια της αστεγίας «αδιαμβισβήτητα, ασυζητητί, πρώτα δεν έχεις διάθεση, δεν έχεις ψυχολογία, δεν έχεις τίποτα. Σε παίρνει από κάτω, καταρρέεις, δεν είναι κάτι που μπορεί να

σου επιτρέψει να σκέφτεσαι άλλα πράγματα. Το μόνο πράγμα που σκέφτεσαι είναι ... η απόλυτη καθημερινότητα, η εξαθλίωση, τίποτα άλλο δε σκέφτεσαι, απογοήτευση», «όχι, δεν ήμουν σε θέση να ψάξω δουλειά» (Σ1, άνδρας).

Οι κανόνες λειτουργίας των δομών στέγασης επηρεάζουν την εύρεση και διατήρηση μίας θέσης εργασίας καθώς η Σ3 αναφέρει ότι «έπρεπε στη δουλειά να πηγαίνω έξι η ώρα (το πρωί) [...] η δομή αυτή ανοίγει στις οκτώ η ώρα (το πρωί), είναι κλειδωμένη η εξώπορτα το βράδυ από τις οκτώ η ώρα». Με εξαίρεση τις γυναίκες εργαζόμενες συμμετέχουσες οι οποίες διαβιούσαν σε ξενώνες γυναικών και όχι σε υπνωτήριο αστέγων, οι υπόλοιποι συμμετέχοντες προσδίδουν στίγμα στη στεγαστική συνθήκη αστεγίας. Οι εργαζόμενες αναφέρουν ότι μοιράστηκαν τη συνθήκη στέγασής τους από ανάγκη, καθώς «είπα την αλήθεια, γιατί δούλευα στα φυλλάδια και ήθελε να δώσει φυλλάδια στα σπίτια, κι εγώ δεν ήθελα να πάρω, αναγκαστικά έπρεπε να πω ότι δεν έχουμε σπίτι, ζούμε έτσι», (Σ2, γυναίκα) και «όταν είχα δυσκολία να φεύγω νωρίς, η διευθύντρια (της επιχείρησης) πήρε τηλέφωνο και μίλησε με τις μοναχές, να με αφήνουν να φύγω. Όχι δεν είχα δυσκολία, έπρεπε να ξέρουν την αλήθεια» (Σ3, γυναίκα). Επιπλέον, η Σ2 συμπληρώνει ότι ο εργοδότης «μας βοήθησε με έπιπλα», όταν μετεγκαταστάθηκε σε ανεξάρτητη κατοικία.

Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες δεν επιθυμούσαν να γνωρίζει ο δυνητικός εργοδότης τη συνθήκη στέγασής τους: «δεν το μοιράζομαι όχι. Δεν υπάρχει περίπτωση να το κάνω αυτό σε εργοδότη ούτε κατά διάνοια, αυτό είναι αδιανόητο,

να κλαίγομαι. Δε γίνονται αυτά», (Σ1, άνδρας) «εγώ έψαχνα δουλειά, αλλά έψαχνα δουλειά χωρίς να ξέρει ο άλλος ότι δυσκολεύομαι, δηλαδή δε θα κάτσω να του πω. Και θα το δει και αρνητικά εκείνος. Δε θα του πω, ξέρεις εγώ είμαι άστεγος. Κανένας δε θα σε προσλάμβανε. [...] Το θεωρούνε ντροπή να είσαι άστεγος, αυτή είναι η αλήθεια της ελληνικής κοινωνίας» (Σ4, άνδρας).

Παράλληλα, από τα λόγια των συμμετεχόντων προκύπτει ότι η αλλαγή της στεγαστικής συνθήκης και η υποστήριξη σε σχέση με την ανεξάρτητη διαβίωση έχει θετικό αντίκτυπο στην κινητοποίηση για την εύρεση εργασίας. «Με αφορμή την ένταξή μου στο πρόγραμμα, με σταθερό, και βάση αυτό το πράγμα, μετά ξεκίνησα να διορθώνω τα πράγματα ένα - ένα. Το ότι έχω αποκαταστήσει τη σχέση μου με όλους τους ανθρώπους, το ότι δε χρωστάω τίποτα πουνθενά, τελείωσα με τράπεζες, από εφορίες, τα πάντα, τα πάντα. Είμαι σε μία φάση που είμαι.. όπως όταν είχα τη δουλειά μου, όταν είχα το γραφείο μου» (Σ5, άνδρας), αναφέρει συμμετέχων ο οποίος εντάχθηκε σε πρόγραμμα της κατηγορίας «προτεραιότητα στη στέγαση».

Δεύτερο θέμα: Ανάγκες σχετικά με τη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας και Υποστήριξη από Κοινωνικές Δομές

Από τα λόγια των συμμετεχόντων προκύπτει ότι οι περισσότεροι είχαν λάβει ψυχοκοινωνική υποστήριξη και υπηρεσίες συμβουλευτικής για την απασχόληση, με εξαίρεση έναν συμμετέχοντα ο οποίος αναφέρει ότι «δεν ήθελα, είχα διαλέξει να μην το ζητήσω» (Σ4, άνδρας). Η Σ6 η οποία δεν έλαβε ποτέ υποστήριξη από

δομές ανέφερε ότι αυτό συνέβη καθώς δεν είχε γνώση σχετικά με τις παρεχόμενες υπηρεσίες, ωστόσο, ενδιαφέρον παρουσιάζει ο ρόλος της του περιοδικού δρόμου οποίο είναι ο εργοδότης της τα τελευταία χρόνια, διότι αναδεικνύεται σε σημαντική πηγή υποστήριξης, καθώς αναφέρει ότι «ουσιαστικά τη ζωή μου τη πήρα στα χέρια μου, από τη στιγμή που μπήκα στο περιοδικό, από τη στιγμή που μπήκα στο περιοδικό δρόμου».

Οι συμμετέχοντες οι οποίοι έλαβαν υπηρεσίες συμβουλευτικής απασχόλησης αποδίδουν θετικό αντίκτυπο στη σταδιοδρομία τους, αναφέρουν ότι «ναι (με βοήθησε) και μόνο για το ενδιαφέρον που υπάρχει [...] δε νομίζω ότι υπήρχε κάτι που μπορούσαν και δεν το έκαναν οι άνθρωποι» (Σ1, άνδρας), «είναι επαγγελματική βοήθεια, είναι άνθρωποι που το έχουν σπουδάσει, και σου δίνουν συμβουλές τι να κάνεις, βήμα-βήμα. Αν θέλεις τις ακολουθείς, αν δε θέλεις δεν τις ακολουθείς. [...] Είδα τις δικές μου δυνάμεις, είδα ελλείψεις, που οι αδυναμίες μου τα δυνατά σημεία» (Σ3, γυναίκα), «μου έδειξε πώς να ψάχνω για δουλειά, πώς να μιλήσω με έναν εργοδότη, πώς να ξέρω τα δικαιώματά μου» (Σ2, γυναίκα).

Σχετικά με τις δεξιότητες αναζήτησης εργασίας φαίνεται ότι στη διάρκεια του χρόνου έχουν αναζητήσει εργασία αξιοποιώντας διάφορες μεθόδους. Με εξαίρεση μία συμμετέχουσα (Σ6) η οποία δε διαθέτει καθόλου δεξιότητες σχετικές με τη χρήση διαδικτύου και η οποία αξιοποίησε τις έντυπες εφημερίδες, οι υπόλοιποι έχουν αναζητήσει εργασία στο παρελθόν μέσω διαδικτύου. Αναφέρουν ότι «αναζητούσα εργασία με όποιον τρόπο μπορείς να φανταστείς, στέλνω

βιογραφικά, μπαίνω μέσα σε website. [...] Μία φορά μου έστειλαν από τον ΟΑΕΔ email, να πάω σε κάποιο γιατρό για γραμματεία» (Σ1, άνδρας), «μέσω Ίντερνετ, με ΟΑΕΔ, έστελνα βιογραφικό όταν δούλενα στα φυλλάδια, όταν έδινα το φυλλάδιο ρώταγα για τη δουλειά, έκανα πολλά πράγματα, και με φίλες, και τώρα που δουλεύω γιατί είμαι τέσσερις ώρες, (εξακολουθώ να) μιλάω με εργοδότες» (Σ2, γυναίκα), «στέλναμε βιογραφικά για δουλειά, και σε κάποια προγράμματα μέσω του ΟΑΕΔ, γιατί παράλληλα με την κάρτα ανεργίας είχα υποστηριχθεί και από εργασιακό σύμβουλο του ΟΑΕΔ, και τελικά έσκασε αυτό το πρόγραμμα και μπήκα μέσω του ΟΑΕΔ» (Σ5, άνδρας).

Τρίτο θέμα: Η Επίδραση της Πανδημίας COVID-19 στην Αναζήτηση Εργασίας

Κατά τη διάρκεια της κοινωνικής απομόνωσης η οποία έλαβε χώρα τα έτη 2020 και 2021 στην Ελλάδα, η συνθήκη εργασίας των συμμετεχόντων είτε επηρεάστηκε αρνητικά, είτε παρέμεινε στάσιμη και δεν εξελίχθηκε. Η απαγόρευση κυκλοφορίας εντοπίζεται ως εμπόδιο καθώς «δεν μπορούσα να βγω έξω να ψαχτώ, δεν μπορούσα να πάω σε υπηρεσίες να δω τι γίνεται, υπήρχε κολοσσιαίο πρόβλημα. [...] Πού να βρεις δουλειά, αφού είναι τα πάντα κλειστά» (Σ1, άνδρας). Περιμένουμε τότε θα μας ανοίξουν» αναφέρουν οι υπαίθριοι πωλητές. Ο Σ5 αναφέρει ότι «η πρώτη καραντίνα ήταν πολύ ζόρι [...] δεν υπήρχε και εργασία τότε [...] έκανα κάτι μεροκάματα, σταμάτησα και από εκεί. Σταμάτησαν κι αυτά λόγω της πανδημίας, εγκλωβίστηκα εδώ

πέρα να μην μπορώ να πάω, γιατί ούτε μετακινήσεις, στην πρώτη καραντίνα ήταν πολύ δύσκολα», ωστόσο, στη διάρκεια της δεύτερης καραντίνας κατάφερε να ενταχθεί σε πρόγραμμα απασχόλησης το οποίο βελτίωσε σημαντικά την καθημερινότητά του.

Ως προς την υποστήριξη από κοινωνικές δομές, οι συμμετέχοντες οι οποίοι δεν έλαβαν καθόλου υποστήριξη στο παρελθόν, εξακολουθούν να μην υποστηρίζονται και κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Αντιθέτως, οι συμμετέχοντες οι οποίοι είχαν λάβει υποστήριξη στο παρελθόν συνέχισαν και κατά τη διάρκεια να διατηρούν επαφές με τα πρόσωπα αναφοράς τους. Ως προς τις μεθόδους υποστήριξης από τις δομές, οι συμμετέχοντες υποστηρίζονται τόσο μέσω τηλεφώνου, εφαρμογών zoom και skype, ενώ κάποιες δομές παρέμειναν ανοιχτές για το κοινό για συγκεκριμένες υπηρεσίες κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι η έλλειψη στέγης και ο στεγαστικός αποκλεισμός δεν ευνοούν την ενεργητική αναζήτηση εργασίας. Αντιθέτως, έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην κινητοποίηση των αστέγων σε σχέση με την αναζήτηση εργασίας, καθώς οι ίδιοι/ες αναφέρουν ότι εστιάζουν στην κάλυψη των επείγουσών αναγκών τους. Προηγούμενες έρευνες ενισχύουν το παραπάνω συμπέρασμα, καθώς αναφέρουν ότι η στέγαση αποτελεί προτεραιότητα σε σχέση με την απασχολησιμότητα

για ανθρώπους οι οποίοι στεγάζονται επισφαλώς (McNeill, 2011). Οι συμμετέχουσες οι οποίες εργάζονταν κατά τη διάρκεια της στέγασης σε ξενώνες αναφέρονται σε προβλήματα και δυσκολίες που προκύπτουν από τη διαβίωση σε δομές και όχι σε ανεξάρτητη κατοικία σε σχέση με τους κανόνες λειτουργίας και το ωράριο, γεγονός που υποδεικνύει ότι η λειτουργία των δομών στέγασης δυσχεραίνει την εύρεση και τη διατήρηση μίας θέσης εργασίας. Εμπόδια και προκλήσεις τα οποία σχετίζονται με τη λειτουργία των δομών στο πλαίσιο των πολιτικών «κλιμακωτής στέγασης», την περιορισμένη ελευθερία των ωφελούμενων σχετικά με την εξατομικευμένη υποστήριξη που χρειάζονται, τον τόπο και το χρόνο στέγασής του επισημαίνονται από τον Busch-Geertsema (2013).

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες/ουσες αναφέρονται στον κοινωνικό σπινταισμό ο οποίος συνοδεύει την πληθυσμιακή ομάδα των αστέγων. Το στίγμα επιβεβαιώνεται ως ένα από τα εμπόδια των εργοδοτών σε σχέση με την πρόσληψη αστέγων και στην ατζέντα απασχόλησης της FEANTSA (2019). Επιπλέον, το στίγμα και η ανησυχία αποκάλυψης προσωπικών στοιχείων τα οποία θα αποκαλύψουν τη μακροχρόνια αποχή από την εργασία και τη στέγαση αποτελούν εμπόδια για άστεγους ενήλικες, πάσχοντες από ψυχικά νοσήματα (Poremski et al, 2015). Με εξαίρεση δύο γυναίκες συμμετέχουσες οι οποίες μοιράστηκαν τη στεγαστική συνθήκη τους με τον εργοδότη τους από ανάγκη και τελικά επωφελήθηκαν κατά τη μετάβασή τους στην ανεξάρτητη κατοικία, οι υπόλοιποι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι δεν επιθυ-

μούσαν να κοινοποιηθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη διαδικασία της αναζήτησης εργασίας. Οι υποστηρικτικές σχέσεις με τους εργοδότες οι οποίες ευνοούν την ομαλότερη μετάβαση σε αυτόνομη κατοικία επιβεβαιώνονται από την έρευνα των Shier κ.ά. (2012).

Οι συμμετέχοντες οι οποίοι εντάχθηκαν σε πρόγραμμα «προτεραιότητα στη στέγαση» αναφέρουν ότι αναζητούσαν περισσότερο ενεργητικά εργασία από τη στιγμή της ένταξής τους στο πρόγραμμα, και της ενοικίασης επιδοτούμενης ανεξάρτητης κατοικίας. Ωστόσο, σημαντικό σημείο είναι ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα στο οποίο εντάχθηκαν συμπεριλάμβανε ενεργητική υποστήριξη από σύμβουλο απασχόλησης με τη μορφή της διαχείρισης ατομικών υποθέσεων. Ο κρίσιμος ρόλος των υπηρεσιών συμβουλευτικής στο πλαίσιο της ολιστικής υποστήριξης η οποία δεν περιορίζεται στη στεγαστική υποστήριξη υπογραμμίζεται από προηγούμενες έρευνες (Poremski et al., 2016). Αποτελέσματα τα οποία δείχνουν ότι η στεγαστική υποστήριξη *per se* δεν αυξάνει τους δείκτες απασχόλησης (Corrigan et al., 2008· Mueser et al., 1998), φαίνεται να αλλάζουν, όταν συνδυάζονται από υποστηρικτικές υπηρεσίες συμβουλευτικής σταδιοδρομίας (Drake et al., 2012).

Σχετικά με την υποστήριξη από κοινωνικές δομές και δομές που παρέχουν υπηρεσίες ΣυΕΠ, οι περισσότεροι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι έχουν επωφεληθεί και τις αναγνωρίζουν ως σημαντικές πηγές υποστήριξης. Ωστόσο, σημαντική είναι η μαρτυρία μίας συμμετέχουσας η οποία αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια της αστεγίας της (ως

άστεγη του δρόμου ή φιλοξενούμενη σε ακατάλληλη κατοικία) δεν έλαβε καθόλου υπηρεσίες, καθώς δε γνώριζε ότι υπήρχαν δομές από τις οποίες θα μπορούσε να υποστηριχθεί. Η ελλιπής πληροφόρηση σε θέματα σχετικά με τις επαγγελματικές ευκαιρίες και ευκαιρίες κατάρτισης αποτελεί ένα από τα τέσσερα εμπόδια της ένταξης των αστεγών στην αγορά εργασίας, σύμφωνα με την ατζέντα απασχόλησης της FEANTSA (2019). Η ελλιπής πληροφόρηση για την παροχή υπηρεσιών απασχολησιμότητας, το εύρος τους, και το όφελος το οποίο μπορεί να αντλήσει η συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα είναι καλό να μη διαφεύγει της προσοχής των φορέων που τις παρέχουν.

Η πανδημία COVID-19 φαίνεται ότι είτε επιδείνωσε είτε δε βοήθησε τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να βελτιώσουν τη συνθήκη στέγασής τους. Αναφορικά με την υποστήριξη για ζητήματα ΣυΕΠ, προκύπτει ότι όσοι συμμετέχοντες πριν την έναρξη της πανδημίας, δεν είχαν λάβει υποστήριξη για ζητήματα απασχολησιμότητας, εξακολούθησαν να μην υποστηρίζονται και κατά τη διάρκεια της κοινωνικής απομόνωσης, αφού ούτε οι ίδιοι αναζήτησαν υπηρεσίες ΣυΕΠ, ούτε κάποιος φορέας τους εντόπισε τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Αντιθέτως, οι συμμετέχοντες/ουσες οι οποίοι/ες είχαν υποστηριχθεί στο παρελθόν από σύμβουλο απασχόλησης και είχαν ισχυρούς δεσμούς και πρόσωπα αναφοράς σε κοινωνικές δομές, διατήρησαν την επικοινωνία μαζί τους κατά την περίοδο της καραντίνας. Ως προς τη μέθοδο εξυπηρέτησης, φαίνεται ότι ορισμένες δομές διατήρησαν τη δυνατότητα διά

ζώσης παροχής υπηρεσιών (κυρίως για τις υπηρεσίες που παρέχονται από ψυχολόγο). Ωστόσο, οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες επικοινωνήσαν και υποστηρίχθηκαν από το σύμβουλό τους είτε τηλεφωνικά, είτε μέσω εφαρμογών (zoom, skype). Η προσαρμογή των υπηρεσιών συμβουλευτικής στις νέες συνθήκες, και η αύξηση του ποσοστού εξ αποστάσεως υποστήριξης των ωφελουμένων επιβεβαιώνεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Cedefop, 2020).

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχει μεγάλο περιθώριο έρευνας στο συγκεκριμένο πεδίο τόσο σε σχέση με τους/τις επαγγελματίες του χώρου, όσο και σε σχέση με την πληθυσμιακή ομάδα. Παρακάτω συνοψίζονται ορισμένα σημεία στα οποία μπορούν να εστιάσουν επόμενες έρευνες. Θα μπορούσε να υλοποιηθεί ποιοτική έρευνα η οποία να εστιάζει σε συμβούλους

απασχόλησης ή σε επαγγελματίες οι οποίοι εργάζονται με τη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα και πιθανώς να παρέχουν άτυπα υπηρεσίες ΣυΕΠ με αντικείμενο διερεύνησης τα εργαλεία συμβουλευτικής, μεθοδολογία που αξιοποιούν, εύρος αιτημάτων που εξυπηρετούν κ.ά. Επίσης, θα μπορούσε να υλοποιηθεί έρευνα σε αστέγους η οποία να εστιάζει στο κατά πόσο η αλλαγή της στεγαστικής συνθήκης και η μετάβαση σε συνθήκη που προσφέρει μεγαλύτερη ανεξαρτησία (μετάβαση από ξενώνα/διαμονή στο δρόμο κ.ά. σε πρόγραμμα «προτεραιότητα στη στέγαση», μετάβαση σε ανεξάρτητη κατοικία, κοινωνικά διαμερίσματα κ.ά.) και η παροχή ολιστικής υποστήριξης η οποία συμπεριλαμβάνει υποστήριξη για θέματα απασχολησιμότητας, επιδρά στην απασχολησιμότητα, στην κοινωνική και εργασιακή ένταξη της πληθυσμιακής ομάδας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αράπογλου, Β., Γκούνης, Κ., Σιατίτσα, Δ., & Σουλελέ, Δ. (2015). *Κοινωνική Επισφάλεια και Έλλειψη Στέγης. Διαδρομές Αποκλεισμού και Ένταξης*. ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.
- Atherton, I., & McNaughton Nicholls, C. (2008). "Housing First" as a means of addressing multiple needs and homelessness. *European Journal of Homelessness*, 2, 289-303. Retrieved from <https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/9035/1/atherto>
- Braun, V., Clarke, V., & Rance, N. (2014). How to use thematic analysis with interview data book title. In A. Vossler, & N. Moller, *Handbook, The Counselling & Psychotherapy Research* (pp. 183-197). Sage Publications Ltd.
- Bretherton, J., & Pleace, N. (2019). Is Work an Answer to Homelessness? Evaluating an Employment Programme for Homeless Adults. *European Journal of Homelessness*, 13(1), 59-83. Retrieved from https://www.feantsaresearch.org/public/user/Observatory/2019/EJH/EJH_13_1/Feantsa-2019_13-1_Article-3.pdf
- Busch-Geertsema, V. (2013). *Housing First Europe Final Report*. European Commission.
- Cedefop. (2020). *Career Guidance Policy and Practice in the Pandemic. Results of a Joint International Survey*. Publications Office of the European Union. Retrieved from https://www.cedefop.europa.eu/files/4193_en.pdf

- Corrigan, P., Mueser, K., Bond, G., Drake, R., & Solomon, P. (2008). *Principles and Practice of Psychiatric Rehabilitation: An Empirical Approach*. Illinois Institute of Technology.
- Department for Communities and Local Government. (2008). *No One Left Out - Communities Ending Rough Sleeping*. DCLG.
- Δημιουλός, Κ., Κουραχάνης, Ν., Καζάνη, Α., Βλασσόπουλος, Γ., Δημητροπούλου, Μ., & Καρλαγάνης, Π. (2017). *Τελικό Παραδοτέο Έργου Αξιολόγηση του Προγράμματος "Στέγαση-Επανάταξη"*. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Retrieved from shorturl.at/dqw39
- Drake, R., Bond, G., & Becker, D. (2012). *Individual Placement and Support: An Evidence-Based Approach to Supported Employment*. Oxford University Press.
- Drake, R., Bond, G., Becker, D., Swanson, S., & Langfitt-Reese, S. (2015). *IPS Supported Employment for People Experiencing Homelessness*. Retrieved from <https://soarworks.samhsa.gov/sites/default/files/article/upload-files/2022-01/IPS%20Supported%20Employment.pdf>
- Edgar, B. (2009). *European Review of Statistics on Homelessness*. European Observatory on Homelessness, FEANTSA. Retrieved from <https://www.feantsaresearch.org/download/6-20098376003316223505933.pdf>
- Edgar, B., & Doherty, J. (2001). *Women and Homelessness in Europe*. The Policy Press.
- Edgar, B., Doherty, J., & Mina-Coull, A. (2000). *Support and Housing in Europe: Tackling Social Exclusion in the European Union*. The Policy Press.
- European Observatory on Homelessness. (2018). *Homelessness Services in Europe*. European Observatory on Homelessness.
- FEANTSA. (2005). *ETHOS-Ευρωπαϊκή Τυπολογία για την Έλλειψη Στέγης και τον Αποκλεισμό από την Κατοικία*. Ανάκτηση από <https://www.feantsa.org/download/increases-in-homelessness4974810376875636190.pdf>
- FEANTSA. (2009). *Access to Employment for People experiencing Homelessness. Recommendations for Member States and the European Union*. Retrieved from <https://www.feantsa.org/en/feantsa-position/2009/05/16/feantsa-position?bcParent=27>
- FEANTSA. (2017a). *Homelessness in Europe Magazine: Increases in Homelessness*. Retrieved from <https://www.feantsa.org/download/increases-in-homelessness4974810376875636190.pdf>
- FEANTSA. (2017b). *Homelessness in Greece*. Retrieved from <https://www.feantsa.org/download/greece-20172928673074328238317.pdf>
- FEANTSA. (2018). *Feantsa Country Fiche-Last Update: December 2018, Policies & Strategies*. Retrieved from <https://www.feantsa.org/download/gr-country-profile-20188609335085222190081.pdf>
- FEANTSA. (2019). *Delivering an Employment Agenda for Homeless People in Europe*. Retrieved from https://www.feantsa.org/public/user/Delivering_an_Employment_Agenda_for_Homeless_People.pdf
- FEANTSA. (2021). *Investment in Affordable & Social Housing Solutions: Reaching the "Locked Out" in Europe*. Retrieved from [https://www.feantsa.org/public/user/Resources/reports/FEA_009-20_EPC_Task_Force_report_v4_\(1\).pdf](https://www.feantsa.org/public/user/Resources/reports/FEA_009-20_EPC_Task_Force_report_v4_(1).pdf)
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Iveson, M., & Cornish, F. (2015). Re-building Bridges: Homeless People's Views on the Role of Vocational and Educational Activities in Their Everyday Lives. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 26(3), 253-267. doi:doi.org/10.1002/casp.2262
- Kennedy, C., & Fitzpatrick, S. (2001). Begging, Rough Sleeping and Social Exclusion: Implications for Social Policy. *Urban Studies*, 38(11), 2001-16.

- Kourachanis, N. (2015). Confronting Homelessness in Greece during the Economic Crisis. *Social Cohesion and Development*, 10(2), 113-129. doi:10.12681/scad.9976
- Κουραχάνης, Ν. (2017). Κοινωνικές πολιτικές στέγασης. Η Ελληνική υπολειμματική προσέγγιση. Παπαζήση.
- McNeill, J. (2011). Employability Pathways and Perceptions of “Work” amongst Single Homeless and Vulnerably Housed People. *Social Policy and Society*, 10, 571-580. doi:10.1017/S1474746411000315
- Mueser, P., Bond, G., & Drake, R. (1998). Models of community care for severe mental illness: a review of research on case management. *Schizophrenia Bulletin*, 24, 37-74.
- Pleace, N. (1998). Single Homelessness as Social Exclusion: The Unique and the Extreme. *Social Policy and Administration*, 32, 46-59.
- Poremski, D., Rabouin, D., & Latimer, E. (2015). A Randomised Controlled Trial of Evidence Based Supported Employment for People Who have Recently been Homeless and have a Mental Illness. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 44(2), 217-224. doi:10.1007/s10488-015-0713-2
- Poremski, D., Stergiopoulos, V., Braithwaite, E., Distasio, J., Nisenbaum, R., & Latimer, E. (2016). Effects of Housing First on Employment and Income of Homeless Individuals: Results of a Randomized Trial. *Psychiatric Services*, 67(6), 603-609. doi:10.1176/appi.ps.201500002
- Rosenheck, R. (2010). Service Models and Mental Health Problems: Cost Effectiveness and Policy Relevance. In: I. Gould Ellen and B. O’Flaherty (Eds.) *How to House the Homeless*, 17-36. (Russell Sage Foundation: New York).
- Sahlin, I. (2005). The Staircase of Transition: Survival Through Failure. *Innovation* 18(2), 115-136.
- Shier, M., Jones, M., & Graham, J. (2012). Employment Difficulties Experienced by Employed Homeless People: Labor Market Factors That Contribute to and Maintain Homelessness. *Journal of Poverty*, 16(1), 27-47. doi:10.1080/10875549.2012.640522
- Tabol, C., Drebing, C. and Rosenheck, R. (2009). Studies of “Supported” and “Supportive” Housing: A Comprehensive Review of Model Descriptions and Measurement. *Evaluation and Program Planning*, 33, 446-456.
- United Nations Centre for Human Settlements (UNHCS). (1997). *The Istanbul Declaration and the Habitat Agenda with subject index*. UNHCS.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μία επιστημονική εργασία;* (2η ed.). Εκδόσεις Κριτική ΑΕ.

Ασημίνα Καλμαντή, Βασιλική Γιωτσίδη***

ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗ ΧΡΟΝΙΑ ΝΟΣΟ

Περίληψη: Στο κατώφλι του 21ου αιώνα οι εξελίξεις στα πεδία των νευροεπιστημών, της τεχνολογίας, αλλά και της σύγχρονης καλλιτεχνικής έκφρασης εμπλούτισαν τον χώρο των θεραπειών μέσω τέχνης συντελώντας στην άνθησή τους. Στον διάλογο που αναπτύσσεται μεταξύ των επιστημονικών πεδίων της συμβουλευτικής και της υγείας, υποστηρίζεται ότι η ενασχόληση με την τέχνη είναι από μόνη της θεραπευτική, καθώς μέσα από την τέχνη, τα άτομα συνδέονται άμεσα και αποτελεσματικά με τον εαυτό τους και διαχειρίζονται ζητήματα που τους απασχολούν χωρίς, υποχρεωτικά, να κάνουν χρήση του λόγου. Στο κλινικό «ταξίδι» της ολιστικής αντιμετώπισης της χρονιότητας, η αξιοποίηση της τέχνης στη συμβουλευτική έχει στόχο την ενίσχυση της ψυχοσωματικής υγείας, την ενδυνάμωση των γνωστικών και συναισθηματικών λειτουργιών και την εμπερίεξη των ενδοψυχικών συγκρούσεων των συμβουλευομένων, με όχημα τη δημιουργικότητα.

Λέξεις-κλειδιά: Δημιουργικότητα, Χρόνια νόσος, Συνθετική συμβουλευτική, Ενσυνειδητότητα.

ART COUNSELING IN CHRONIC ILLNESS

Abstract: On the verge of the 21st century the groundbreaking advances made by neuroscience, technology and visual arts research provided vital insight contributing to art therapies flourishing. The productive dialogue between the scientific fields of counseling and health shows that art making is therapeutic, as it engages the mind, body and spirit in ways that are distinct from verbal articulation alone. Art counseling through alternative modes of receptive and expressive communication which can circumvent the limitation of language facilitates the promotion of psychological well-being, the enhancement of cognitive and affective functions, as well as the management of internal personal conflict. Integrative Counseling as an optimal mechanism uses the creative-expressive process as a dynamic and vital therapeutic force for growth and change in order to improve and enhance the psychological and social well-being of individuals of all ages and health conditions.

Keywords: Creativity, Chronic illness, Integrative counseling, Mindfulness.

* Η Α.Κ. είναι PhD Εργοθεραπεύτρια-Επαγγελματική Σύμβουλος, εργάζεται ως Εργοθεραπεύτρια στη Β' Ψυχιατρική Κλινική της Ιατρικής Σχολής ΕΚΠΑ, ΠΓΝ «Αττικόν» και είναι Ακαδημαϊκή Υπότροφος του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής. Επικοινωνία: minakalm@gmail.com

** Η Β.Γ. είναι PhD Ψυχολόγος και είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Κλινικής Ψυχολογίας στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πάντειου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Επικοινωνία: v.yiotsidi@panteion.gr

Εισαγωγή

Η εμπειρία της χρόνιας ασθένειας μπορεί να επηρεάσει την αίσθηση του εαυτού και την ταυτότητα του ατόμου. Αυτό οφείλεται στις πραγματικές ή φαντασιακές αντιδράσεις των άλλων απέναντι στον ασθενή και στο πολιτισμικό περιβάλλον, και στην προσκόλληση σε περιοριστικές πεποιθήσεις, οι οποίες οδηγούν σταδιακά στον στιγματισμό και την κοινωνική διάκριση των ατόμων με χρόνια νόσο με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό και τον περιορισμό των επιλογών τους. Βάσει των στοιχείων αυτών, έχει τονιστεί τα τελευταία χρόνια η σημαντικότητα της εξατομικευμένης και προσωποκεντρικής προσέγγισης της χρόνιας κατάστασης (Fillingim, 2017; Nettleton, 1995).

Το βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο ενεργοποιήθηκε πρόσφατα, ως διαγνωστικό εργαλείο, αλλά και ως εργαλείο διαχείρισης χρονίων καταστάσεων, με σκοπό να αναγνωριστεί ορθά από τους επαγγελματίες υγείας η πολυδιάστατη φύση τους (Bruns & Disorbio, 2009; Jull & Sterling, 2009). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η χρόνια νόσος αποτελείται από τρεις ισοδύναμες συνιστώσες: α) τη βιολογική-αισθητική διάσταση που αναφέρεται στη φυσική κατάσταση του ασθενούς, β) την ψυχολογική-συναισθηματική διάσταση που αναφέρεται στους εσωτερικούς παράγοντες που δύνανται να επηρεάσουν τη λειτουργικότητα του ασθενή, και γ) την κοινωνική-συνειδητή διάσταση που αναφέρεται στην ικανότητα του κοινωνικού πλαισίου του ασθενούς να επηρεάσει την εξέλιξη της ασθένειας (Driscoll et al., 2021; Gatchel et al., 2007; Turk &

Okifuji, 2002). Στο κατώφλι του 21ου αιώνα οι εξελίξεις στα πεδία των νευροεπιστημών, της τεχνολογίας, αλλά και της σύγχρονης καλλιτεχνικής έκφρασης εμπλούτισαν τον χώρο των θεραπειών μέσω τέχνης συντελώντας στην άνθησή τους. Στον διάλογο που αναπτύσσεται μεταξύ των επιστημονικών πεδίων της συμβουλευτικής και της υγείας, υποστηρίζεται ότι η ενασχόληση με την τέχνη είναι από μόνη της θεραπευτική, καθώς μέσα από την τέχνη, τα άτομα συνδέονται άμεσα και αποτελεσματικά με τον εαυτό τους και διαχειρίζονται ζητήματα που τους απασχολούν χωρίς, υποχρεωτικά, να κάνουν χρήση του λόγου (Portrie-Bethke, 2011). Η αξιοποίηση της τέχνης στη συμβουλευτική έχει στόχο την ενίσχυση της ψυχοσωματικής υγείας, την ενδυνάμωση των γνωστικών και συναισθηματικών λειτουργιών και την εμπειρία των ενδοψυχικών συγκρούσεων των συμβουλευομένων (Malchiodi, 2007; Τσέργας, 2014).

Η παρούσα ανασκόπηση ιχνηλατεί τις εφαρμογές της συμβουλευτικής μέσω τέχνης στην υγεία, αξιοποιώντας το θεωρητικό πλαίσιο της Γνωσιακής-Συμπεριφορικής προσέγγισης, καθώς είναι ευρέως αποδεκτή ως θεραπεία εκλογής για ποικίλα χρόνια νοσήματα τα τελευταία τριάντα χρόνια σε συνδυασμό με την εφαρμογή της θεραπείας μέσω τέχνης, στην οποία η δημιουργικότητα συνιστά μέρος της θεραπευτικής διαδικασίας και αναδεικνύεται ως παράγοντας, που οδηγεί στην αλλαγή ή μερική για την υγιή ανάπτυξη του ατόμου, με γνώμονα την απάντηση στο ερώτημα: τι και πώς δύναται να αποδίδει στο κλινικό «ταξίδι» της ολιστικής αντιμε-

τώπισης της χρονιότητας (Henschke et al., 2015; Malik, Beckerly & Imani, 2018; O'Sullivan et al., 2016; Stangier, 2011; Τσέργας, 2014).

Οριοθέτηση της Συμβουλευτικής Συνθετικής Προσέγγισης (Integrative Counseling)

Ο όρος «Συμβουλευτική» προέρχεται από το ρήμα συν-βουλεύομαι που σημαίνει συνεξετάζω ένα πρόβλημα μαζί με κάποιον άλλο και όχι απλά παρέχω συμβουλές ή παραθέτω πληροφορίες. Η Συμβουλευτική είναι μια διαδικασία τακτικών και συστηματικών βημάτων, κατά την οποία ο σύμβουλος βοηθά τον πελάτη να κατανοήσει τα θέματα που τον αφορούν και να δράσει πάνω σ' αυτά. Η συμβουλευτική απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του συμβούλου και του πελάτη με μοναδικό σκοπό να αποκαλυφθεί το δυναμικό κάθε πελάτη (Johnson, Blake & Ramsey, 2021; Σιδηροπούλου-Δημακάκου και συν., 2013).

Σχετικά με την έννοια της Συμβουλευτικής υγείας μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι «δεν είναι μόνο η διαδικασία στήριξης για την επίλυση των προβλημάτων υγείας και τη λήψη μιας απόφασης, αλλά είναι και μια πορεία απελευθέρωσης και στήριξης των δυνατοτήτων αυτοπραγμάτωσης ενός προσώπου» (Kapur & Hod, 2020). Ασχολείται με τη μελέτη των τρόπων, των μεθόδων και των διαδικασιών, με βάση τις οποίες μπορεί να παρασχεθεί βοήθεια σε άτομα κάθε ηλικίας προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα και τις δυσκολίες που συναντούν στηριζόμενα στις δικές τους

δυνάμεις (Efsthathiou, 2009; Μαλικιώση-Λοϊζου, 2018).

Η Συμβουλευτική υγείας υλοποιείται στα επίπεδα της πληροφόρησης, της λήψης και της υλοποίησης της απόφασης με σκοπό να βοηθήσει το άτομο στην επιτυχή προσαρμογή στα δεδομένα της ζωής του, ώστε οι εμπειρίες, οι ικανότητες, οι αξίες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του να οργανωθούν σε ένα σύνολο με απώτερο στόχο να επιτύχει τις επιμέρους επιδιώξεις του ανεξαρτήτως των προκλήσεων υγείας. Αυτό, λοιπόν, το σύνθετο πλέγμα απαιτήσεων και προδιαγραφών που διέπει τη σύγχρονη συμβουλευτική καθιστά ακόμη πιο επιτακτική την ανάγκη για διεπιστημονικότητα τόσο στην περαιτέρω εξέλιξη της επιστήμης όσο και στα αναγκαία εφόδια και δεξιότητες του συμβούλου (Karimlou et al., 2019; McLeod, 2013).

Η πλέον ολοκληρωμένη θεραπευτική προσέγγιση στο πλαίσιο της συμβουλευτικής διαδικασίας θεωρείται η συνθετική προσέγγιση εφόσον ενσωματώνει τις καταλληλότερες και τις πιο αξιόλογες πτυχές διαφορετικών θεωριών με σκοπό τη δημιουργία ενός συστήματος γνώσεων και τεχνικών, το οποίο να ανταποκρίνεται στη μοναδικότητα της προσωπικότητας και των αναγκών του κάθε πελάτη με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ψυχικής υγείας και την ποιότητα ζωής του ατόμου συνολικά (Castonguay et al., 2015; Evans & Gilbert, 2005; Σιδηροπούλου-Δημακάκου και συν., 2013).

Η συνθετική συμβουλευτική έχει ως κεντρικό δόγμα, ότι καμιά μεμονωμένη θεωρητική προσέγγιση δεν είναι αποτελεσματική και δεν μπορεί να εξηγή-

σει μόνη της καμιά ιδιαιτερότητα των ανθρώπων. Γι' αυτόν τον λόγο, οι σύμβουλοι υιοθετούν τη σύνθεση θεωριών και μεθόδων που οι ίδιοι θεωρούν ότι καλύπτουν καλύτερα τους θεραπευόμενους και τις διαφορετικές ανάγκες του καθενός σε διαφορετικά στάδια. Ο συνθετικός σύμβουλος, μέσα από τη θεραπευτική σχέση, αξιοποιώντας τις ικανότητές του, συνδιαλέγεται με τον πελάτη-θεραπευόμενο και επιλέγει τον τρόπο προσέγγισης που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του (Norcross & Lambert, 2011; Reay, Stuart & Owen, 2003; Tasca et al., 2015; Zarbo et al., 2016).

Κοινοί θεραπευτικοί παράγοντες

Εννοιολογικό πλαίσιο της παρούσας ανασκόπησης αποτελεί μία σημαντική εξέλιξη της διαχρονικής έρευνας στη ψυχοθεραπεία, η ανακάλυψη των κοινών μηχανισμών της θεραπευτικής αλλαγής, ανεξάρτητα από συγκεκριμένες τεχνικές και θεωρίες (Nahum, Alfonso & Sönmez, 2019). Σημαντικό τμήμα της έρευνας έχει επικεντρωθεί στα συγκριτικά αποτελέσματα διαφορετικών θεραπευτικών προσεγγίσεων, οι οποίες βασίζονται σε διαφορετικές θεωρίες και διαφορετικές τεχνικές (Lambert, 2011; Lambert, 2013).

Την τελευταία δεκαετία έχει υπάρξει ομαδοποίηση των κοινών παραγόντων σε τρεις υπερκείμενες κατηγορίες, οι οποίες αναπαριστούν την αλληλουχία που θεωρείται ότι εκτυλίσσεται στην ψυχοθεραπεία. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν στον θεραπευτή, στον πελάτη και στις θεραπευτικές διαδικασίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει πα-

ράγοντες υποστήριξης, όπως είναι για παράδειγμα η κάθαρση και η απελευθέρωση της έντασης, η θετική σχέση και η θεραπευτική συμμαχία, η ενεργητική συμμετοχή τόσο του θεραπευτή όσο και του πελάτη, το ασφαλές περιβάλλον, η εμπιστοσύνη, καθώς και ποιότητες, όπως η ζεστασιά, ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση, η αποδοχή, και η γνησιότητα του θεραπευτή. Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται σε παράγοντες μάθησης, όπως είναι, μεταξύ άλλων, οι συμβουλές, η συναισθηματική επαναβίωση, η αφομοίωση προβληματικών εμπειριών, η εξερεύνηση του εσωτερικού πλαισίου αναφοράς, η ανατροφοδότηση, η ενόραση, η αλλαγή των προσδοκιών σχετικά με την ατομική αποτελεσματικότητα και η αλλαγή των αντιλήψεων για τον εαυτό. Τέλος, η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει παράγοντες δράσης, όπως είναι η αντιμετώπιση των φόβων, η ενθάρρυνση για πειραματισμό με νέες συμπεριφορές, οι εμπειρίες επιτυχίας και η συμπεριφορική/συναισθηματική ρύθμιση (Lambert, 2013).

Η Γνωσιακή Προσέγγιση της Χρόνιας Νόσου

Η Γνωσιακή-Συμπεριφορική Θεραπεία (ΓΣΘ) έχει περιγραφεί ως το χρυσό πρότυπο των ψυχολογικών παρεμβάσεων για τους ασθενείς με χρόνια σύνδρομα (Murillo et al., 2022; Williams et al., 2020). Το μοντέλο της γνωσιακής-συμπεριφορικής θεραπείας εξετάζει τη νόσο ως ένα πολύπλοκο σύστημα που επηρεάζεται από τις γνώσεις που έχει ο ασθενής για την εμπειρία της νόσου, τις

συμπεριφορικές απαντήσεις στις γνώσεις αυτές, καθώς και τις συναισθηματικές αντιδράσεις απέναντι στις γνώσεις και στη νόσο (Keefe et al., 2002). Οι σκέψεις, οι εικόνες και οι πεποιθήσεις του ατόμου επηρεάζουν άμεσα τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τις εμπειρίες του (Lim et al., 2018).

Το θεωρητικό μοντέλο της γνωσιακής θεραπείας, επομένως, αντιμετωπίζει το άτομο όχι ως παθητικό αποδέκτη των πληροφοριών, αλλά υποστηρίζει ότι επεξεργάζεται με ενεργητικό τρόπο τις πληροφορίες που λαμβάνει από το περιβάλλον (Elman & Borsook, 2018). Όσον αφορά στη δομή της θεραπείας, δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο πρωτόκολλο, αλλά ο αριθμός των συνεδριών και οι συγκεκριμένες τεχνικές που χρησιμοποιούνται διαφέρουν. Ωστόσο, υπάρχουν κάποιες συνήθειες τεχνικές που χρησιμοποιούνται (Ehde, Dillworth & Turner, 2014). Η θεραπεία αυτή υπογραμμίζει πόσο σημαντικό είναι ο ασθενής να πάρει έναν ενεργητικό ρόλο στη θεραπεία του (Morley, 2011; Williams et al., 2020).

Τρίτη γενιά Γνωσιακών-Συμπεριφορικών Θεραπειών-Γνωσιακή Θεραπεία βασισμένη στην Ενσυνειδητότητα (Mindfulness-based Cognitive Therapy)

Σύμφωνα με τον κλασικό και γενικά αποδεκτό ορισμό του Kabat-Zinn (2003), «ενσυνειδητότητα είναι η επίγνωση που αναδύεται από τη σκόπιμη επικέντρωση της προσοχής στο παρόν, καθώς ξεδιπλώνεται η εμπειρία στιγμή προς στιγμή, χωρίς επίκριση». Τα τρία συστατικά της είναι:

- i. *Προσοχή με έναν συγκεκριμένο τρόπο (εκ προθέσεως)*. Πρόκειται για μετα-γνωσιακή ικανότητα (μετα-προσοχή). Το άτομο έχει επίγνωση πού θα στρέψει την προσοχή του, π.χ. από την εξωτερική στην εσωτερική πραγματικότητα. Έτσι, αποκτά μεγαλύτερη επίγνωση της διαφοράς της μιας (εξωτερικός κόσμος) από την άλλη (ψυχικός κόσμος).
- ii. *Στο εδώ και τώρα (στην παρούσα εμπειρία)*. Το άτομο μαθαίνει «τον χώρο εργασίας της προσοχής», δηλαδή το «τώρα», αλλά και τις περιπτώσεις που η προσοχή φεύγει από τον χώρο του «τώρα», όπως π.χ. στις περιπτώσεις μνημονικού παρελθουσών εμπειριών ή ανησυχίας για το μέλλον. Δεδομένου ότι η επικέντρωση της προσοχής καθαυτή είναι κουραστική, είναι κατανοητό ότι οι ασθενείς- και όχι μόνο- καταφεύγουν, συνήθως, στην αποφυγή ή καταστολή της, στρατηγικές με πρόσκαιρα οφέλη και μακροπρόθεσμα διαιώνιση και επίταση του άγχους.
- iii. *Αλογόκριτη ή με αποδεκτό τρόπο*. Το άτομο μαθαίνει να μην την επικρίνει την προσοχή του, απλώς να προσέχει και να καταγράφει τις αισθητικο-γνωσιο-συγκινησιακές εμπειρίες. Η μη επικριτική και μη αναλυτική αυτή διαδικασία εξουδετερώνει τα μειονεκτήματα της γλώσσας, όπως καταστροφολογία, σύντηξη σκέψης και εμπειρίας (Melbourne Academic Mindfulness Interest Group, 2006). Η ενσυνειδητότητα έχει γνωρίσει τα τελευταία χρόνια εφαρμογές που εκτείνονται από συγκεκριμένα θεραπευτικά πρωτόκολλα, όπως η Διαλεκτι-

κή-Συμπεριφορική Θεραπεία (Linehan, 1993), η Θεραπεία Αποδοχής και Δέσμευσης (Hayes, Strosahl & Wilson, 1999), η Ανθρωποκεντρική Γνωσιακή Θεραπεία για τη Δυσφορική Ψύχωση-PBCT (Strauss & Hayward, 2013), και η Γνωσιακή Θεραπεία βασισμένη στην Ενσυνειδητότητα-MBCT (Segal et al., 2002), μέχρι τη γενικότερη εφαρμογή της στην ψυχοθεραπεία σε μη κλινικό πληθυσμό (Davis & Hayes, 2011).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στην εφαρμογή της στη ΓΣΘ, αυτή προέκυψε όταν παρατηρήθηκε ότι, παρά την αυξανόμενη εμπειρική υποστήριξη για ΓΣΘ παρεμβάσεις σε σοβαρά και χρόνια προβλήματα ψυχικής υγείας, εξακολουθεί να υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός ατόμων που δεν ανταποκρίνονται σε αυτές και τις στρατηγικές τους (Abba, Chadwick & Stevenson, 2008; Gaudiano, 2006). Οι προσεγγίσεις της ενσυνειδητότητας που επικεντρώνονται στη μετεξέλιξη των γνωσιακών θεραπειών, ξεκινούν από αυτό το δεδομένο: την αντιμετώπιση της χρονιότητας εκείνων των ψυχικών προβλημάτων που δεν ανταποκρίνονται στις κλασικές γνωσιακές παρεμβάσεις (Παπακώστας, 2022).

Αξίζει να διευκρινιστεί ότι η «αποφυγή» που προτείνεται στο πλαίσιο της ενσυνειδητότητας δεν είναι «παραίτηση» ούτε «παθητική αποδοχή» των δυσκολιών. Αντίθετα, η έννοια της αποδοχής αναφέρεται σε μια ποιοτική αλλαγή στον τρόπο που η εμπειρία αξιολογείται και ενσωματώνεται (Davidson et al., 2003). Η μη επικριτική παρατήρηση μαζί με τον περιορισμό χρήσης μιας αξιολογητικής γλώσσας για να περιγράψουμε την εμπειρία, αποτελούν τους βασικούς

μηχανισμούς της αποτελεσματικής πρακτικής (Hayes & Shenk, 2006; Hayes & Wilson, 2006). Μαζί με την Πρόθεση (Intention) και την Εστιασμένη Προσοχή (Attention), η Αποδοχή (Acceptance) περιγράφει τον τρόπο αλληλεπίδρασης με την εμπειρία, ώστε να ανοίγει το πεδίο της επίγνωσης στην απευθείας διερεύνηση και καλλιέργεια ανεπικρίτητων των εμπειριών τη στιγμή που συμβαίνουν, καθώς και στη δυνατότητα να υπάρξει φροντιστική ανταπόκριση, και όχι αντιδραστική, η οποία αυξάνει την εσωτερική νοητική και σωματική ένταση. Η κεντρική ιδέα είναι ότι το να έχει κανείς επικριτική στάση ως προς τις εμπειρίες του, μπορεί να δημιουργεί την τάση να επιδεινώνει τις επιπτώσεις τους (Shapiro et al., 2006).

Συνιστάται ως συμπληρωματική θεραπευτική προσέγγιση στα ιατρικά θεραπευτικά πρωτόκολλα και ως μια βασική δεξιότητα για τους ασθενείς που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα ψυχικής υγείας (Bach & Hayes, 2002; Linehan, 1993; Kabat-Zinn, 2011). Προγράμματα, όπως αυτό της Γνωσιακής Θεραπείας βασισμένης στην Ενσυνειδητότητα-MBCT προσφέρουν ένα δοκιμασμένο μοντέλο για την παροχή μιας οικονομικής και αποτελεσματικής ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης στα χρόνια νοσήματα που μπορεί να εφαρμοστεί εύκολα σε νοσοκομεία και χώρους υγειονομικής περίθαλψης (Kabat-Zinn, 2003; Shapiro et al., 2006; Χαράλαμπακη, 2010).

Ομαδική ψυχοεκπαίδευση Γνωσιακού-Συμπεριφορικού τύπου

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, ένα μέσο

που διαθέτει η συμβουλευτική για να διδάξει βιωματικά, αποτελούν μία δόκιμη επιστημονική οδό που μπορεί να συμβάλει τα μέγιστα προς την κατεύθυνση της ενδυνάμωσης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των ασθενών (Lopez et al., 2006). Ο ορισμός των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων που υιοθετείται από την Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία, δίνει έμφαση στην πρόληψη και την προαγωγή της ψυχικής υγείας, τονίζοντας ότι «οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες απευθύνονται σε άτομα που διατρέχουν τον κίνδυνο να αναπτύξουν προσωπικά ή διαπροσωπικά προβλήματα, ή που αναζητούν ενδυνάμωση προσωπικών ικανοτήτων και προσόντων με στόχο την πρόληψη εμφάνισης μίας σειράς εκπαιδευτικών και ψυχολογικών διαταραχών» (Association for Specialists in Group Work-American Counseling Association, 2000; Μαλικιώση-Λοϊζου, 2018).

Η ψυχοεκπαίδευση αποδεικνύεται σε έναν σημαντικό αριθμό μελετών ως η πλέον κατάλληλη, συμπληρωματική στη φαρμακευτική θεραπεία, ψυχοκοινωνική παρέμβαση τόσο για τις χρόνιες σωματικές νόσους (Bove et al., 2017; Egan et al., 2013; Matsuda et al., 2014; Parahoo et al., 2015; Viana et al., 2016; Xiao et al., 2016), όσο και για τις ψυχικές (Anderson, Hogarty & Reiss, 1980; Falloon, 1986; Magliano & Fiorillo, 2008; Vaughn & Leff, 1976).

Με εξαίρεση τις μειζονες χρόνιες ψυχικές διαταραχές, στη χώρα μας φαίνεται να υπάρχει ένα σημαντικό κενό ως προς την ένταξη των ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε ένα απαρτιωμένο σχέδιο βιοψυχοκοινωνικής φροντίδας της χρόνιας ψυχικής και σωματικής νό-

σου. Το εν λόγω γεγονός συνιστά ένα σημαντικό έλλειμμα, το οποίο όχι μόνο αντανakλάται στην πορεία της υγείας και στην ποιότητα ζωής των ίδιων των χρόνιως πασχόντων, αλλά αποτυπώνεται και στον βαθμό στον οποίο η χρόνια νόσος οδηγεί σε αναπηρία, ανικανότητα προς εργασία και αποδυνάμωση του παραγωγικού δυναμικού της κοινωνίας (Οικονόμου και συν., 2019).

Η θεραπευτική σχέση

Η θεραπευτική σχέση, όπως παρουσιάζεται μέσα από το γνωσιακό-συμπεριφορικό μοντέλο, μπορεί να αποδοθεί μέσα από έναν σχετικά πρόσφατο ορισμό, λέγοντας ότι πρόκειται για «τα προσωπικά χαρακτηριστικά και αξίες του θεραπευτή, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και αξίες του θεραπευόμενου, καθώς και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση» (Wright & Davis, 1994). Επομένως, η θεραπευτική σχέση ως εργαλείο στο έργο του θεραπευτή: (α) για την κατανόηση του θεραπευόμενου, (β) για την προώθηση της αλλαγής του θεραπευόμενου, και (γ) για την πρόληψη πιθανών δυσκολιών στην ψυχοθεραπευτική διαδικασία, είναι σημαντική, καθ' όλη την πορεία της θεραπευτικής διαδικασίας, από την αρχική εκτίμηση έως το τέλος της θεραπείας αν και διαφοροποιείται ποιοτικά, ανάλογα με την εκάστοτε φάση της διαδικασίας (Efsthathiou, 2021).

Θεραπεία μέσω Τέχνης: Έννοια και Περιεχόμενο

Η θεραπεία μέσω τέχνης συνδυάζει τη δημιουργική διαδικασία με τα μοντέλα

της ψυχοθεραπείας και της συμβουλευτικής. Η εικαστική διαδικασία αναφέρεται στην αισθητική αναπαράσταση της πραγματικότητας, ενώ η θεραπευτική διαδικασία παραπέμπει στην αλλαγή και στην αντιμετώπιση των ψυχικών δυσκολιών. Στη θεραπευτική πράξη, η μία διαδικασία προωθεί και ενισχύει την άλλη, άρα η έμφαση δίνεται τόσο στη θεραπεία όσο και στη δημιουργική διαδικασία, η οποία καθίσταται όχημα για την προσωπική αλλαγή. Δύο είναι οι κυρίαρχες εννοιολογικές υποδηλώσεις του όρου θεραπεία μέσω τέχνης στο πεδίο της κλινικής εφαρμογής: η δημιουργία και η έκφραση, με τη μία να υποκινεί την άλλη, καθώς και οι δύο συμβάλλουν στην εικαστική θεραπευτική διεργασία, αναγνωρίζοντας την ποικιλομορφία των θεωρητικών κατευθύνσεων της θεραπείας μέσω τέχνης (Karkou & Sanderson, 2006; Κιλίμη, 2004; Malchiodi, 2020).

Οι σύγχρονες θεωρήσεις της θεραπείας μέσω τέχνης που διαμορφώνονται από τις ανά τον κόσμο επιστημονικές εταιρείες επιχειρούν μία περισσότερο ολιστική και συνθετική προσέγγιση του όρου. Ο όρος δημιουργικές εκφραστικές θεραπείες (Creative-expressive Therapies) αναφέρεται στην αξιοποίηση ενός συνδυασμού τεχνικών και μεθόδων που προέρχονται από ποικίλα πεδία, π.χ. την εικαστική θεραπεία/μουσικοθεραπεία/δραματοθεραπεία, και/ή μορφές τέχνης που εφαρμόζονται για θεραπευτικούς σκοπούς, όπως για παράδειγμα, είναι ενδεικτικά, το σχέδιο, η εκφραστική και δημιουργική γραφή, η δημιουργική κίνηση, η καθοδηγούμενη φαντασία (Guided Imagery) κ.ά. Το συνεχές (continuum) αυτών των εκφρα-

στικών θεραπειών αναγνωρίζεται ως μία διακριτή θεώρηση, η οποία θεμελιώνει τη δυνατότητα σύνδεσης μεταξύ των διαφόρων μορφών τέχνης και των εκφραστικών θεραπειών (Hinz, 2009; Lusebrink, 2010).

Σε όλες τις μορφές θεραπείας μέσω των τεχνών χρησιμοποιείται τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική έκφραση, σε διαφορετικό βαθμό ή έκταση σύμφωνα πάντα με το θεραπευτικό μοντέλο που χρησιμοποιείται, αλλά και με τις μορφές τέχνης που αξιοποιούνται. Πρόκειται για συνδυαστικά μοντέλα θεραπείας, τα οποία διευκολύνουν την πολλαπλή έκφραση, τόσο τη λεκτική όσο και τη μη λεκτική, παράλληλα με τη χρήση της τέχνης (Menzel & Levine, 2011; Rumbold & Liamputtong, 2008). Οι αισθητικές αξίες, που προσδιορίζουν το ωραίο ή το έργο τέχνης, δεν αποτελούν πρωταρχική επιδίωξη της θεραπείας μέσω τέχνης, γι αυτό και το αποτέλεσμα της δημιουργικής διαδικασίας δεν αποτιμάται με αισθητικούς όρους, αλλά με βάση τις αρχές και τους σκοπούς της. Άμεση επιδίωξη είναι η επίτευξη της θεραπευτικής αλλαγής, ενώ δίνεται έμφαση στις λεκτικές/μη λεκτικές όψεις της επικοινωνίας και στη δημιουργική έκφραση (Burton, 2009; Crone et al., 2012; Deshmukh, Holmes & Cardno, 2017; Farokhi, 2011; Potash, 2019).

Οι στόχοι της Θεραπείας μέσω Τέχνης

Οι στόχοι της θεραπείας μέσω τέχνης προσδιορίζονται με βάση ένα σύνολο παραγόντων που αφορούν στη θεωρητική προσέγγιση, στις ανάγκες και στα προβλήματα των θεραπευομένων. Σε

κάθε περίπτωση, οι στόχοι προσδιορίζουν την κατεύθυνση της θεραπευτικής παρέμβασης και αφορούν σε επιδιωκόμενες αλλαγές σε τρία κυρίως επίπεδα: το ψυχολογικό, το βιοσωματικό (Aglioti et al., 2008; Balser et al., 2014; Blasing et al., 2012; Calvo-Merino et al., 2006; Jin et al., 2011; Makris & Urgesi, 2014; Petrini et al., 2011; Washburn et al., 2014) και το πνευματικό (Allen, Hill & Heaton, 2009) επίπεδο δραστηριότητας του ανθρώπου με κύριο όφελος την αυτοπροσαρμογή (Malchiodi, 2013). Αυτή είναι μια διαδικασία αυτοπαρατήρησης και ευχαρίστησης κατά τη διάρκεια καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, που κατευθύνει το άτομο στην αυτοπραγμάτωση (αυτοεπιβεβαίωση) και ακολούθως στην αυτεπίγνωση (Shafir et al., 2013, 2015).

Η θεραπεία μέσω τέχνης ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση προσωπικών θεμάτων και ζητημάτων που αφορούν στο σώμα και στην εικόνα του σώματος, βοηθά στη διάγνωση και αντιμετώπιση της χρόνιας ασθένειας, συντελεί στην αίσθηση της προσωπικής αυτονομίας, στη βελτίωση της ποιότητας ζωής, στην αλλαγή του τρόπου σκέψης, ενώ ικανοποιεί την εγγενή τάση για δημιουργικότητα (Beck, Hansen & Gold, 2015; Shurtleff, 2018).

Η θεραπεία μέσω τέχνης δεν απευθύνεται μόνο σε ανθρώπους που εκδηλώνουν καλλιτεχνικά ενδιαφέροντα, ή στους καλλιτέχνες. Επιπλέον, όταν η εικαστική θεραπεία επιλέγεται ως θεραπευτικό εργαλείο για την αντιμετώπιση μιας κατάστασης, οφείλει να αντιμετωπίζεται ως συμπληρωματική θεραπεία και όχι ως υποκατάστατο των συμβατικών ιατρικών θεραπειών (Mantoudi et al., 2020).

Μηχανισμός δράσης της Θεραπείας μέσω Τέχνης

Η πλέον σύγχρονη άποψη για τη θεραπευτική της δράση, κυρίως σε ασθενείς με δυσκολία διαχείρισης θεμάτων υγείας, είναι η απόκτηση «μετα-γνωσιακής αποκέντρωσης» (“metacognitive decentering”), μία ικανότητα για παρατήρηση, χωρίς πρόσδεση στην τρέχουσα γνωσιακή δραστηριότητα. Προτείνονται τρεις μηχανισμοί επίτευξης της αποκέντρωσης: τριαδικότητα στη θεραπευτική σχέση, πρόθεση ενασχόλησης στην πράξη και συστηματική προσοχή, και ενσωμάτωση των από στιγμή σε στιγμή εμπειριών (Czamanski-Cohen & Weihs, 2016). Η μετα-γνωσιακή αποκέντρωση αυξάνει τις δευτερογενείς εκτιμήσεις σκέψεων, συμπεριφορών και συναισθημάτων και ευνοεί μια ανοιχτή δεκτική στάση απέναντι στις στρεσογόνες προκλήσεις (Fonagy et al., 2011; Frith & Frith, 2012; Liotti & Gilbert, 2010).

Θεραπευτικά επίπεδα της Θεραπείας μέσω Τέχνης στη Χρόνια Νόσο

Ποικίλοι παράγοντες καθορίζουν την κατηγοριοποίηση της κλινικής πρακτικής της θεραπείας μέσω τέχνης σε θεραπευτικά επίπεδα και αφορούν: α) *στον ασθενή*, όπως κλινικές ανάγκες, προσωπικές προτιμήσεις ως προς τη θεραπεία του και προσωπικοί στόχοι, β) *στον θεραπευτή*, όπως η εκπαίδευση, ο θεωρητικός προσανατολισμός, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και η κριτική αναστοχαστικότητα σχετικά με την ταυτότητα, τις αξίες, τα μέσα, την ευθύνη και την απόδοσή του, γ) *στη διαδικασία*, όπως η τριαδική σχέση θεραπευτή-

ασθενούς-εικαστικού μέσου, καθώς και το εύρος και βάθος των θεραπευτικών στόχων, και τέλος δ) στο πλαίσιο, όπως η συμπληρωματικότητα της θεραπείας μέσω τέχνης και η διάρκεια της θεραπείας (Bruscia, 2014; Dileo, 2015).

Ενδεικτικά, στο παράδειγμα της αντιμετώπισης του πόνου, η κλινική πρακτική της θεραπείας μέσω τέχνης είναι πολυσταδιακή και εφαρμόζεται σε 5 θεραπευτικά επίπεδα, τα οποία εκτείνονται από την απλή απόσπαση προσοχής από τον πόνο έως πιο ανεπτυγμένες θεραπευτικές διεργασίες:

1. Απόσπαση / Επαναπροσέγγιση
2. Υποστήριξη
3. Κάθαρση/ Έκφραση
4. Υπαρξιακή
5. Μεταμορφωτική (Dileo, 1999, 2005, 2006, 2012, 2015).

Ειδικοί θεραπευτικοί παράγοντες των Θεραπειών μέσω Τέχνης

Πέραν των κοινών θεραπευτικών παραγόντων που προαναφέρθηκαν και περιλαμβάνουν τη θεραπευτική σχέση, παράγοντες του θεραπευτή, παράγοντες του πελάτη και διαδικασίες της αλλαγής, υπάρχει και μια σειρά από μοναδικούς ειδικούς παράγοντες των εκφραστικών θεραπειών. Οι ειδικοί θεραπευτικοί παράγοντες ανήκουν σε 14 τομείς: την αλληλεπίδραση μέσω τέχνης, τη δομή, το μέσον, την καλλιέργεια δεξιοτήτων, τη συγκεκριμενοποίηση, την ενεργό συμμετοχή, τη δημιουργικότητα, την αισθητική απόλαυση, τη δόμηση χρόνου & χώρου, τη σύνδεση με τον εαυτό, τη συναισθηματική έκφραση & διεργασία και την κατανόηση, με προεξάρχοντες τους

τομείς της ενσωμάτωσης (embodiment) και της συμβολοποίησης (symbolism/metaphor) (De Witte et al., 2021).

Η θεραπεία μέσω τέχνης μειώνει τα όρια μεταξύ θεραπείας, δημιουργικότητας και εμπειρίας. Ο παράγοντας της δημιουργικότητας παίζει σημαντικό ρόλο στον θεραπευτικό στόχο της αλλαγής. Ο θεραπευόμενος μετατρέπεται σε δημιουργό κάποιου είδους τέχνης και μέσα από την βιωματική του εμπειρία οδηγείται σε γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη, λειτουργική δραστηριοποίηση και προσωπική ολοκλήρωση. Η καλλιτεχνική παραγωγή περιλαμβάνει τον δομικό σχηματισμό, τη μορφοποίηση, τον μετασχηματισμό, τη δημιουργία κάτι νέου από αυτό που προϋπήρχε στο αρχικό σενάριο. Ο θεραπευόμενος βοηθείται να αναγνωρίσει ένα δυναμικό το οποίο δεν γνώριζε ότι έχει και μέσα από τη συγκίνηση και την ικανοποίηση της δημιουργίας, αυξάνει τις γνώσεις του, την ενόραση, αναγνωρίζει τη μοναδικότητά του, αποκτά αυτογνωσία, οδηγείται στην ενδυνάμωση, την αυτο-ανακάλυψη μέσω της κάθαρσης, την αλλαγή της σκέψης και συμπεριφοράς του, την αυτοπραγμάτωση, την αποκατάσταση και τη διατήρηση της ψυχικής του υγείας (Liu et al., 2021).

Αποτελεσματικότητα της Θεραπείας μέσω Τέχνης στη Χρόνια Νόσο

Η θεραπεία μέσω τέχνης μπορεί να βοηθήσει τους ανθρώπους να απελευθερωθούν από μοτίβα διάσπασης και να εργαστούν μαθαίνοντας να απολαμβάνουν τις βασικές τους ανάγκες ως ανεξάρτητα και υπεύθυνα άτομα με

θετική σύνδεση τόσο με τον εαυτό τους όσο και με τον κοινωνικό περίγυρό τους (Haeyen, 2019).

Ωστόσο, το ευρύ πεδίο της θεραπείας μέσω τέχνης έχει αναδείξει την ανάγκη για έρευνα, καθώς τα οφέλη της σε διαφορετικούς πληθυσμούς είναι εμπειρικά καταγεγραμμένα, αλλά απαιτείται και η υποστήριξή τους με μετρήσιμα αποτελέσματα (Regev & Cohen-Yatziv, 2018). Μια εκτεταμένη ανασκόπηση 700 άρθρων και 200 ανασκοπήσεων και μετα-ανάλυσεων της περιόδου 2000-2019 του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (WHO) σχετικά με τις δημιουργικές θεραπείες, δείχνει ότι οι ερευνητές σε γενικές γραμμές, προσπαθούν να συμπεριλάβουν και να μελετήσουν συγκεκριμένους θεραπευτικούς παράγοντες σε διαφορετικούς πληθυσμούς, αναδεικνύοντας την

αποτελεσματικότητα της εικαστικής προσέγγισης σε επίπεδο πρόληψης, (έξω)νοσοκομειακής νοσηλείας, αποκατάστασης και παρέμβασης. Πλέον, η έρευνα έχει διευρυνθεί και εξετάζει τη διαδικασία της θεραπευτικής αλλαγής (Fancourt & Finn, 2019).

Φαίνεται ότι καθοριστικό παράγοντα στην έκβαση των παρεμβάσεων αποτελεί η θεραπευτική σχέση, η οποία επηρεάζει και τη διαχείριση του τραύματος, το οποίο πιθανώς υποβόσκει (Bordin, 1979; Bruscia, 2014; Bullington et al., 2005; Dannecker, 2019; Gelso & Carter, 1994; Malchiodi, 2020; Sivik & Schoenfeld, 2006; Sufran & Muran, 2000; Teater & Teater, 2017). Μελλοντικές αξιολογήσεις θα πρέπει να εστιάσουν στην πρόοδο που κάνουν οι θεραπευόμενοι σε επίπεδο μετατραυματικής ανάπτυξης (Rowe et al., 2016).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Abba, N., Chadwick, P., & Stevenson, C. (2008). Responding mindfully to distressing psychosis: A grounded theory analysis. *Psychotherapy Research*, 18(1), 77-87. <https://doi.org/10.1080/10503300701367992>
- Aglioti, S. M., Cesari, P., Romani, M., & Urgesi, C. (2008). Action anticipation and motor resonance in elite basketball players. *Nature Neuroscience*, 11(9), 1109-1116. <https://doi.org/10.1038/nn.2182>
- Alford, B. A., & Beck, A. T. (1997). Therapeutic interpersonal support in cognitive therapy. *Journal of Psychotherapy Integration*, 7(2), 105-117. <https://doi.org/10.1037/h0101141>
- Allen, R., Hill, E., & Heaton, P. (2009). 'Hath charms to soothe...'. *Autism*, 13(1), 21-41. <https://doi.org/10.1177/1362361307098511>
- Anderson, C. M., Hogarty, G. E., & Reiss, D. J. (1980). Family Treatment of Adult Schizophrenic Patients: A Psycho-educational Approach. *Schizophrenia Bulletin*, 6(3), 490-505. <https://doi.org/10.1093/schbul/6.3.490>
- Association for Specialists in Group Work professional standards for the training of group workers (2000). *The Journal for Specialists in Group Work*, 25 (4):327-342.
- Bach, P., & Hayes, S. C. (2002). The use of acceptance and commitment therapy to prevent the rehospitalization of psychotic patients: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(5), 1129-1139. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.70.5.1129>

- Balser, N., Lorey, B., Pilgramm, S., Stark, R., Bischoff, M., Zentgraf, K., Williams, A. M., & Munzert, J. (2014). Prediction of human actions: Expertise and task-related effects on neural activation of the action observation network. *Human Brain Mapping, 35*(8), 4016-4034. <https://doi.org/10.1002/hbm.22455>
- Beck, A. T., Rush, J., Shaw, B., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. Guilford Press.
- Beck, B. D., Hansen, Å. M., & Gold, C. (2015). Coping with Work-Related Stress through Guided Imagery and Music (GIM): Randomized Controlled Trial. *Journal of Music Therapy, 52*(3), 323-352. <https://doi.org/10.1093/jmt/thv011>
- Bläsing, B., Calvo-Merino, B., Cross, E. S., Jola, C., Honisch, J., & Stevens, C. J. (2012). Neurocognitive control in dance perception and performance. *Acta Psychologica, 139*(2), 300-308. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2011.12.005>
- Bordin, E. S. (1979). The Generalizability of the Psychoanalytic Concept of the Working Alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice, 16*(3), 252-260. <https://doi.org/10.1037/h0085885>
- Bove, D. G., Midtgaard, J., Kaldan, G., Overgaard, D., & Lomborg, K. (2017). Home-based COPD psychoeducation: A qualitative study of the patients' experiences. *Journal of Psychosomatic Research, 98*, 71-77. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2017.05.013>
- Bruns, D., & Disorbio, J. M. (2009). Assessment of Biopsychosocial Risk Factors for Medical Treatment: A Collaborative Approach. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings, 16*(2), 127-147. <https://doi.org/10.1007/s10880-009-9148-9>
- Bruscia, K. E. (2014). *Defining Music Therapy (3rd Edition)*. Barcelona Publishers.
- Bullington, J., Sjöström-Flanagan, C., Nordemar, K., & Nordemar, R. (2005). From pain through chaos towards new meaning: Two case studies. *The Arts in Psychotherapy, 32*(4), 261-274. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2005.04.007>
- Burton, A. (2009). Bringing arts-based therapies in from the scientific cold. *The Lancet Neurology, 8*(9), 784-785. [https://doi.org/10.1016/s1474-4422\(09\)70216-9](https://doi.org/10.1016/s1474-4422(09)70216-9)
- Calvo-Merino, B., Grèzes, J., Glaser, D. E., Passingham, R. E., & Haggard, P. (2006). Seeing or Doing? Influence of Visual and Motor Familiarity in Action Observation. *Current Biology, 16*(19), 1905-1910. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2006.07.065>
- Castonguay, L. G., Eubanks, C. F., Goldfried, M. R., Muran, J. C., & Lutz, W. (2015). Research on psychotherapy integration: Building on the past, looking to the future. *Psychotherapy Research, 25*(3), 365-382. <https://doi.org/10.1080/10503307.2015.1014010>
- Crone, D. M., O'Connell, E. E., Tyson, P. J., Clark-Stone, F., Opher, S., & James, D. V. B. (2012). "Art Lift" intervention to improve mental well-being: An observational study from UK general practice. *International Journal of Mental Health Nursing, 22*(3), 279-286. <https://doi.org/10.1111/j.1447-0349.2012.00862.x>
- Czamanski-Cohen, J., & Weihs, K. L. (2016). The bodymind model: A platform for studying the mechanisms of change induced by art therapy. *The Arts in Psychotherapy, 51*, 63-71. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2016.08.006>
- Dannecker, K. (2019). *Arts therapies and new challenges in psychiatry*. Routledge.
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K., & Sheridan, J. F. (2003). Alterations in Brain and Immune Function Produced by Mindfulness Meditation. *Psychosomatic Medicine, 65*(4), 564-570. <https://doi.org/10.1097/01.psy.0000077505.67574.e3>
- Davis, D. M., & Hayes, J. A. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy, 48*(2), 198-208. <https://doi.org/10.1037/a0022062>
- de Witte, M., Orkibi, H., Zarate, R., Karkou, V., Sajnani, N., Malhotra, B., Ho, R. T. H.,

- Kaimal, G., Baker, F. A., & Koch, S. C. (2021). From Therapeutic Factors to Mechanisms of Change in the Creative Arts Therapies: A Scoping Review. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.678397>
- Deshmukh, R., Baral, S., Gandhimathi, A., Kuwalekar, M., & Kunte, K. (2017). Mimicry in butterflies: co-option and a bag of magnificent developmental genetic tricks. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Developmental Biology*, 7(1), e291. <https://doi.org/10.1002/wdev.291>
- Devoge, J.T., & Beck, S.J. (1978). The Therapist-Client Relationship in Behavior Therapy. *Progress in behavior modification*, 6, 203-248.
- Dileo, C. (2006). Effects of Music and Music Therapy on Medical Patients: A Meta-Analysis of the Research and Implications for the Future. *Journal of the Society for Integrative Oncology*, 04(02), 67. <https://doi.org/10.2310/7200.2006.002>
- Dileo, C., & Bradt, J. (1999). "Entrainment, Resonance and Pain-related Suffering". In *Music Therapy and Medicine: Clinical and Theoretical Applications*, Edited by C. Dileo, Silver Spring, MD: American Music Therapy Association, 181-188.
- Dileo, C., & Bradt, J. (2005). *Medical Music Therapy: A Meta-analysis and Agenda for Future Research*. Jeffrey Books.
- Dileo, C. (2012). "Cultures of Pain: A Meta-perspective on Decision-making in Music Therapy", Paper presented at the Integrative Models of Pain Conference, Beth Israel Medicine Center, New York.
- Dileo, C. (2015). "Introduction: Definitions and Perspectives on Advanced Practice in Medical Music Therapy," in *Advanced Practice in Medical Music Therapy: Case Reports*, Edited by C. Dileo, Jeffrey Books/Music Therapy Resources, 1-19.
- Driscoll, M. A., Edwards, R. R., Becker, W. C., Kaptchuk, T. J., & Kerns, R. D. (2021). Psychological Interventions for the Treatment of Chronic Pain in Adults. *Psychological Science in the Public Interest*, 22(2), 52-95. <https://doi.org/10.1177/15291006211008157>
- Efstathiou, G. (2009). Students' psychological web consulting: function and outcome evaluation. *British Journal of Guidance & Counselling*, 37(3), 243-255. <https://doi.org/10.1080/03069880902956983>
- Efstathiou, G. (2021). Η θεραπευτική σχέση στη γνωσιακή συμπεριφοριστική θεραπεία. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 26(2), 65. https://doi.org/10.12681/psy_hps.26862
- Egan, M. Y., McEwen, S., Sikora, L., Chasen, M., Fitch, M., & Eldred, S. (2013). Rehabilitation following cancer treatment. *Disability and Rehabilitation*, 35(26), 2245-2258. <https://doi.org/10.3109/09638288.2013.774441>
- Ehde, D. M., Dillworth, T. M., & Turner, J. A. (2014). Cognitive-behavioral therapy for individuals with chronic pain: Efficacy, innovations, and directions for research. *American Psychologist*, 69(2), 153-166. <https://doi.org/10.1037/a0035747>
- Elman, I., & Borsook, D. (2018). Threat Response System: Parallel Brain Processes in Pain vis-à-vis Fear and Anxiety. *Frontiers in Psychiatry*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2018.00029>
- Evans, K., & Gilbert, M. (2005). *An introduction to integrative psychotherapy*. Palgrave Macmillan.
- Falloon, I. R. H. (1986). Family Stress and Schizophrenia: Theory and Practice. *Psychiatric Clinics of North America*, 9(1), 165-182. [https://doi.org/10.1016/s0193-953x\(18\)30642-7](https://doi.org/10.1016/s0193-953x(18)30642-7)
- Fancourt, D., & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. WHO Regional Office for Europe. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK553773/>
- Farokhi, M. (2011). Art Therapy In Humanistic Psychiatry. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 2088-2092. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.406>

- Fillingim, R. B. (2017). Individual differences in pain. *PAIN*, 158(1), S11-S18. <https://doi.org/10.1097/j.pain.0000000000000775>
- Fonagy, P., Luyten, P., & Strathearn, L. (2011). Borderline personality disorder, mentalization, and the neurobiology of attachment. *Infant Mental Health Journal*, 32(1), 47-69. <https://doi.org/10.1002/imhj.20283>
- Frith, C. D., & Frith, U. (2012). Mechanisms of Social Cognition. *Annual Review of Psychology*, 63(1), 287-313. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100449>
- Gatchel, R. J., Peng, Y. B., Peters, M. L., Fuchs, P. N., & Turk, D. C. (2007). The biopsychosocial approach to chronic pain: Scientific advances and future directions. *Psychological Bulletin*, 133(4), 581-624. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.4.581>
- Gaudiano, B. A. (2006). Cognitive Behavior Therapies for Psychotic Disorders: Current Empirical Status and Future Directions. *Clinical Psychology: Science and Practice*,
- Gelso, C. J., & Carter, J. A. (1994). Components of the psychotherapy relationship: Their interaction and unfolding during treatment. *Journal of Counseling Psychology*, 41(3), 296-306. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.41.3.296>
- Haeyen, S. (2019). Strengthening the Healthy Adult Self in Art Therapy: Using Schema Therapy as a Positive Psychological Intervention for People Diagnosed With Personality Disorders. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00644>
- Hayes, S. C., & Shenk, C. (2006). Operationalizing Mindfulness Without Unnecessary Attachments. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 249-254. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph079>
- Hayes, S. C., & Wilson, K. G. (2006). Mindfulness: Method and Process. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 161-165. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg018>
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change. Guilford Press.
- Henschke, N., Kamper, S. J., & Maher, C. G. (2015). The Epidemiology and Economic Consequences of Pain. *Mayo Clinic Proceedings*, 90(1), 139-147. <https://doi.org/10.1016/j.mayocp.2014.09.010>
- Hinz, L. D. (2009). *Expressive therapies continuum: A framework for using art in therapy*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Jin, H., Xu, G., Zhang, J. X., Gao, H., Ye, Z., Wang, P., Lin, H., Mo, L., & Lin, C.-D. (2011). Event-related potential effects of superior action anticipation in professional badminton players. *Neuroscience Letters*, 492(3), 139-144. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2011.01.074>
- Johnson, K. F., Blake, J., & Ramsey, H. E. (2021). Professional Counselors' Experiences on Interprofessional Teams in Hospital Settings. *Journal of Counseling & Development*, 99(4), 406-417. <https://doi.org/10.1002/jcad.12393>
- Jull, G., & Sterling, M. (2009). Bring back the biopsychosocial model for neck pain disorders. *Manual Therapy*, 14(2), 117-118. <https://doi.org/10.1016/j.math.2009.01.004>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kabat-Zinn, J. (2011). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 281-306. <https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564844>
- Kapur, A., & Hod, M. (2020). Maternal health and non-communicable disease prevention: An investment case for the post COVID-19 world and need for better health economic data. *International Journal of Gynecology & Obstetrics*, 150(2), 151-158.

- Karimlou, V., Charandabi, S. M.-A., Malakouti, J., & Mirghafourvand, M. (2019). Effect of counselling on health-promoting lifestyle and the quality of life in Iranian middle-aged women: a randomised controlled clinical trial. *BMC Health Services Research*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s12913-019-4176-0>
- Karkou, V., & Sanderson, P. (2006). *Arts Therapies: A Research-based Map of the Field*. <https://www.elsevier.com/books/arts-therapies/karkou/978-0-443-07256-7>
- Keefe, F. J., Smith, S. J., Buffington, A. L. H., Gibson, J., Studts, J. L., & Caldwell, D. S. (2002). Recent advances and future directions in the biopsychosocial assessment and treatment of arthritis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(3), 640-655. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.70.3.640>
- Κιλίμη, Γ. (2004). *Η Εικαστική προσέγγιση στις θεραπείες μέσω τέχνης: Η Τέχνη ως μέσο θεραπευτικής αγωγής*. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.
- Lambert, M. J. (2011). Psychotherapy research and its achievements. In J. C. Norcross, G. R. VandenBos, & D. K. Freedheim (Eds.), *History of psychotherapy: Continuity and change* (pp. 299-332). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12353-010>
- Lambert, M. J. (2013). *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change*. John Wiley & Sons.
- Lim, J. A., Choi, S. H., Lee, W. J., Jang, J. H., Moon, J. Y., Kim, Y. C., & Kang, D. H. (2018). Cognitive-behavioral therapy for patients with chronic pain. *Medicine*, 97(23). <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000010867>
- Linehan, M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. Guilford Press.
- Liotti, G., & Gilbert, P. (2010). Mentalizing, motivation, and social mentalities: Theoretical considerations and implications for psychotherapy. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*. <https://doi.org/10.1348/147608310x520094>
- Liu, L., Dehmamy, N., Chown, J., Giles, C. L., & Wang, D. (2021). Understanding the onset of hot streaks across artistic, cultural, and scientific careers. *Nature Communications*, 12(1). <https://doi.org/10.1038/s41467-021-25477-8>
- Lopez, A. D., Mathers, C. D., Ezzati, M., Jamison, D. T., & Murray, C. J. (2006). Global and regional burden of disease and risk factors, 2001: systematic analysis of population health data. *The Lancet*, 367(9524), 1747-1757. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(06\)68770-9](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(06)68770-9)
- Lusebrink, V. B. (2010). Assessment and Therapeutic Application of the Expressive Therapies Continuum: Implications for Brain Structures and Functions. *Art Therapy*, 27(4), 168-177. <https://doi.org/10.1080/07421656.2010.10129380>
- Magliano, L., & Fiorillo, A. (2008). Psychoeducational family interventions for schizophrenia: From RCT to routine clinical settings. *European Psychiatry*, 23, S72. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2008.01.261>
- Makris, S., & Urgesi, C. (2014). Neural underpinnings of superior action prediction abilities in soccer players. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 10(3), 342-351. <https://doi.org/10.1093/scan/nsu052>
- Malchiodi, C. A. (2007). *The art therapy sourcebook*. McGraw-Hill.
- Malchiodi, C. A. (2013). *Art therapy and health care*. Guilford Press.
- Malchiodi, C. A. (2020). Trauma and expressive arts therapy: Brain, body, and imagination in the healing process. The Guilford Press.
- Malik, K. M., Beckerly, R., & Imani, F. (2018). Musculoskeletal Disorders a Universal Source of Pain and Disability Misunderstood and Mismanaged: A Critical Analysis Based on the U.S. Model of Care. *Anesthesiology and Pain Medicine, In Press(In Press)*. <https://doi.org/10.5812/aapm.85532>

- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2018). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Εκδ. Πεδίο.
- Mantoudi, A., Parpa, E., Tsilika, E., Batistaki, C., Nikoloudi, M., Kouloulas, V., Kostopoulou, S., Galanos, A., & Mystakidou, K. (2020). Complementary Therapies for Patients with Cancer: Reflexology and Relaxation in Integrative Palliative Care. A Randomized Controlled Comparative Study. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 26(9), 794-800. <https://doi.org/10.1089/acm.2019.0402>
- Matsuda, A., Yamaoka, K., Tango, T., Matsuda, T., & Nishimoto, H. (2013). Effectiveness of psychoeducational support on quality of life in early-stage breast cancer patients: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Quality of Life Research*, 23(1), 21-30. <https://doi.org/10.1007/s11136-013-0460-3>
- McLeod, J. (2013). *An introduction to counselling*. McGraw-Hill Education.
- Melbourne Academic Mindfulness Interest Group, 2006. Mindfulness-based psychotherapies: a review of conceptual foundations, empirical evidence and practical considerations. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 40: 285-294
- Menzel, J. E., & Levine, M. P. (2011). Embodying experiences and the promotion of positive body image: The example of competitive athletics. *Self-Objectification in Women: Causes, Consequences, and Counteractions*, 163-186. <https://doi.org/10.1037/12304-008>
- Morley, S. (2011). Efficacy and effectiveness of cognitive behaviour therapy for chronic pain: Progress and some challenges. *Pain*, 152(Supplement), S99-S106. <https://doi.org/10.1016/j.pain.2010.10.042>
- Murillo, C., Vo, T.-T., Vansteelandt, S., Harrison, L. E., Cagnie, B., Coppieters, I., Chys, M., Timmers, I., & Meeus, M. (2022). How do psychologically based interventions for chronic musculoskeletal pain work? A systematic review and meta-analysis of specific moderators and mediators of treatment. *Clinical Psychology Review*, 94, 102160. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2022.102160>
- Nettleton, S. (1995). *Κοινωνιολογία της Υγείας και της Ασθένειας*. (Μετάφρ. Ανθή Βακάκη, 2002). Εκδ. Τυπωθήτω-Δάρδανος Γ.
- Norcross, J. C., & Lambert, M. J. (2011). Evidence-Based Therapy Relationships. *Psychotherapy Relationships That Work*, 3-22. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199737208.003.0001>
- O'Sullivan, P., Caneiro, J. P., O'Keeffe, M., & O'Sullivan, K. (2016). Unraveling the Complexity of Low Back Pain. *Journal of Orthopaedic & Sports Physical Therapy*, 46(11), 932-937. <https://doi.org/10.2519/jospt.2016.0609>
- Οικονόμου, Μ., Θεοχάρης, Μ., Διέτη, Ε., Λεγάκη, Α., Χαρίτση, Μ., Πάλλη, Α., & Παπαγεωργίου, Χ. (2019). Σύζευξη ψυχοεκπαίδευσης και θετικής Ψυχολογίας. Μια πρόκληση στη διαχείριση της χρόνιας νόσου. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 36(2), 254-276.
- Παπακώστας, Γ. (2022). *Οι Γνωσιακές Ψυχοθεραπείες και το Τρίτο Κύμα Ψυχοθεραπειών στις Αγχώδεις Διαταραχές*. Εκδ ΒΗΤΑ.
- Petrini, K., Crabbe, F., Sheridan, C., & Pollick, F. E. (2011). The Music of Your Emotions: Neural Substrates Involved in Detection of Emotional Correspondence between Auditory and Visual Music Actions. *PLoS ONE*, 6(4), e19165. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0019165>
- Portrie-Bethke, T. L. (2011). Choice theory. In S. Degges-White & N. L. Davis (Eds.), *Integrating the expressive arts into counseling practice: Theory-based interventions* (pp. 65-85). Springer Publishing Co.
- Potash, J. S. (2019). Continuous Acts of Creativity: Art Therapy Principles of Therapeutic Change. *Art Therapy*, 36(4), 173-174. <https://doi.org/10.1080/07421656.2019.1684159>
- Reay, R., Stuart, S., & Owen, C. (2003). Implementation and Effectiveness of Interpersonal

- Psychotherapy in a Community Mental Health Service. *Australasian Psychiatry*, 11(3), 284-289. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1665.2003.00574.x>
- Regev, D., & Cohen-Yatziv, L. (2018). Effectiveness of art therapy with adult clients in 2018 – What progress has been made? *Frontiers in Psychology*, 9(1531). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01531>
- Rowe, C., Watson-Ormond, R., English, L., Rubesin, H., Marshall, A., Linton, K., Amolegbe, A., Agnew-Brune, C., & Eng, E. (2016). Evaluating Art Therapy to Heal the Effects of Trauma Among Refugee Youth. *Health Promotion Practice*, 18(1), 26-33. <https://doi.org/10.1177/1524839915626413>
- Rumbold, B., & Liamputtong, P. (2008). “Knowing differently: Setting the scene”, *Knowing differently: Arts-based and collaborative research*. Nova Science.
- Segal, Z. V., Teasdale, J. D., Williams, J. M., & Gemar, M. C. (2002). The mindfulness-based cognitive therapy adherence scale: inter-rater reliability, adherence to protocol and treatment distinctiveness. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 9(2), 131-138. <https://doi.org/10.1002/cpp.320>
- Shafir, R., Schwartz, N., Blechert, J., & Sheppes, G. (2015). Emotional intensity influences pre-implementation and implementation of distraction and reappraisal. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 10(10), 1329-1337. <https://doi.org/10.1093/scan/nsv022>
- Shafir, T., Taylor, S. F., Atkinson, A. P., Langenecker, S. A., & Zubieta, J. K. (2013). Emotion regulation through execution, observation, and imagery of emotional movements. *Brain and Cognition*, 82(2), 219-227. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2013.03.001>
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373-386. <https://doi.org/10.1002/jclp.20237>
- Shurtleff, D. (2018). Chronic pain: in depth. NCCIH. <https://www.nccih.nih.gov/health/chronicpain-in-depth>
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Μπεζεβέγκης, Η., Αργυροπούλου, Α., & Δρόσος, Ν. (2013). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων Δια Βίου Διαχείρισης Σταδιοδρομίας: Εγχειρίδιο Πρακτικής Εφαρμογής για Συμβούλους Σταδιοδρομίας*. Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων & Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ).
- Sivik, T., & Schoenfeld, R. (2006). Psychosomatology as a theoretical paradigm of modern psychosomatic medicine. *International Congress Series*, 1287, 23-28. <https://doi.org/10.1016/j.ics.2005.12.051>
- Strauss, C., & Hayward, M. (2013). Group Person-based Cognitive Therapy for Distressing Psychosis. *Acceptance and Commitment Therapy and Mindfulness for Psychosis*, 240-255. <https://doi.org/10.1002/9781118499184.ch16>
- Sufan, J. D., & Muran, J. C. (2000). Resolving therapeutic alliance ruptures: Diversity and integration. *Journal of Clinical Psychology*, 56(2), 233-243. doi:10.1002/(SICI)1097-4679(200002)56:2<233::AID-JCLP9>3.0.CO;2-3
- Tasca, G. A., Sylvestre, J., Balfour, L., Chyurlia, L., Evans, J., Fortin-Langelier, B., Francis, K., Gandhi, J., Huehn, L., Hunsley, J., Joyce, A. S., Kinley, J., Koszycki, D., Leszcz, M., Lybanon-Daigle, V., Mercer, D., Ogrodniczuk, J. S., Presniak, M., Ravitz, P., & Ritchie, K. (2015). What clinicians want: Findings from a psychotherapy practice research network survey. *Psychotherapy*, 52(1), 1-11. <https://doi.org/10.1037/a0038252>
- Teater, M., & Teater, D. (2017). *Treating chronic pain: Pill-free approaches to move people from hurt to hope*. PESI Publishing & Media.
- Τσέργας, Ν. (2014). *Θεραπευτικές Προσεγγίσεις Μέσω της Τέχνης*. Εκδ. Τόπος.
- Turk, D. C., & Okifuji, A. (2002). Psychological factors in chronic pain: Evolution and revolution.

- Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(3), 678-690. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.70.3.678>
- Turkat, I. D., & Brantley, P. J. (1981). On the therapeutic relationship in behavior therapy. *The Behavior Therapist*, 4(3), 16-17.
- Vaughn, C. E., & Leff, J. P. (1976). The Influence of Family and Social Factors on the Course of Psychiatric Illness. *British Journal of Psychiatry*, 129(2), 125-137. <https://doi.org/10.1192/bjp.129.2.125>
- Viana, L. V., Gomes, M. B., Zajdenverg, L., Pavin, E. J., & Azevedo, M. J. (2016). Interventions to improve patients' compliance with therapies aimed at lowering glycated hemoglobin (HbA1c) in type 1 diabetes: systematic review and meta-analyses of randomized controlled clinical trials of psychological, telecare, and educational interventions. *Trials*, 17(1). <https://doi.org/10.1186/s13063-016-1207-6>
- Washburn, A., DeMarco, M., de Vries, S., Ariyabuddhiphongs, K., Schmidt, R. C., Richardson, M. J., & Riley, M. A. (2014). Dancers entrain more effectively than non-dancers to another actor's movements. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00800>
- Williams, A. C. de C., Fisher, E., Hearn, L., & Eccleston, C. (2020). Psychological therapies for the management of chronic pain (excluding headache) in adults. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. <https://doi.org/10.1002/14651858.cd007407.pub4>
- Wright, J. H., & Davis, D. (1994). The therapeutic relationship in cognitive-behavioral therapy: Patient perceptions and therapist responses. *Cognitive and Behavioral Practice*, 1(1), 25-45. [https://doi.org/10.1016/s1077-7229\(05\)80085-9](https://doi.org/10.1016/s1077-7229(05)80085-9)
- Χαραλαμπίκη, Κ. (2010). Οι ιδιαιτερότητες της ψυχοθεραπείας στον δημόσιο τομέα. *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 109, 55-68.
- Xiao, W., Chow, K. M., So, W. K. W., Leung, D. Y. P., & Chan, C. W. H. (2016). The Effectiveness of Psychoeducational Intervention on Managing Symptom Clusters in Patients With Cancer. *Cancer Nursing*, 39(4), 279-291. <https://doi.org/10.1097/ncc.0000000000000313>

*Αναστασία Γκοτσοπούλου**

**ΕΦΗΒΟΙ ΠΑΜΕ ΔΥΝΑΤΑ
ΟΔΗΓΟΣ ΕΠΙΒΙΩΣΗΣ ΣΤΑ ΔΥΣΚΟΛΑ**



Μέλη της Ε.Δ.Υ. του 1ου ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Δ' Αθήνας (5ο Σ.Δ.Ε.Υ.)

Διόρθωση κειμένων - φιλολογική επιμέλεια: Γεωργία Κορακίδη

* Η Α.Γ. είναι Μ.Sc. Σχολική Ψυχολόγος

Σημείωμα προς τον αναγνώστη

Ο οδηγός επιβίωσης στα δύσκολα «Έφηβοι, πάμε δυνατά!» γεννήθηκε κατά τη διάρκεια της δεύτερης καραντίνας για τον Covid-19, με σκοπό να συντροφεύσει τους εφήβους στη δύσκολη περίοδο εγκλεισμού και τηλεεκπαίδευσης που ακολούθησε. «Ανέβηκε» σε ηλεκτρονική μορφή στο site των σχολείων του 13ου ΣΔΕΥ (6ο, 7ο, 10ο, 13ο Γυμνάσια Καλλιθέας, 2ο Γυμνάσιο Ν.Σμύρνης Αττικής) και όποιος μαθητής ήθελε μπορούσε να «κατεβάσει» το αρχείο, να το συμπληρώσει, να το διαβάσει και να το συμβουλευτεί.

Την επόμενη σχολική χρονιά (2021-2022), ο οδηγός επιβίωσης στα δύσκολα «Έφηβοι, πάμε δυνατά!», «μεγάλωσε» και εξελίχθηκε σ'έναν οδηγό επιβίωσης σε οποιαδήποτε κρίση παρουσιαστεί στη ζωή των εφήβων και όχι μόνο για τον κορονοϊό. Η συμβολή και η ενθάρρυνση της εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής (ΠΕ11) Γεωργίας Κορακίδη υπήρξε καθοριστική σε αυτό.

Η ιδέα για τη δημιουργία του οδηγού και η επιμέλεια των κειμένων του έγιναν από την Αναστασία Γκοτσοπούλου, Σχολική Ψυχολόγο (μέλος Ε.Δ.Υ. του 1ου ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Δ' Αθήνας). Η καλλιτεχνική/εικαστική επιμέλεια του οδηγού έγινε από την Νανά Καραφουλίδου, Κοινωνική λειτουργό (μέλος Ε.Δ.Υ. του 1ου ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Δ' Αθήνας) - graphic designer (nanakara).

Σημείωμα προς τους εκπαιδευτικούς

Ο οδηγός αυτός μπορεί να αξιοποιηθεί κατά ποικίλους τρόπους. Πέρα από τη διάθεσή του στους μαθητές για ατομική χρήση, θα μπορούσε να ενταχθεί στα πλαίσια της διδακτικής ώρας των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και να συζητηθεί/συμπληρωθεί από τους μαθητές σε επίπεδο τάξης.

Για οποιαδήποτε διευκρίνιση σχετικά με τη χρήση του οδηγού μπορείτε να απευθυνθείτε στα παρακάτω e-mail:
anastgotsop@yahoo.gr, nanakara.nk@gmail.com

Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε θερμά τους μαθητές των Γυμνασίων του 5ου ΣΔΕΥ του 1ου ΚΕΔΑΣΥ Δ' Αθήνας (6ο, 7ο, 10ο, 13ο Γυμνάσιο Καλλιθέας, 2ο Γυμνάσιο Ν.Σμύρνης), που αγκάλιασαν αυτή την προσπάθεια και αγάπησαν τον οδηγό.

Ειδικότερα ευχαριστούμε τους μαθητές της Γ' Γυμνασίου του 10ου και 13ου Γυμνασίου Καλλιθέας για τη συμβολή τους (μέσα από έρευνα για το πώς θέλουν το ιδανικό βιβλίο) στη διαμόρφωση ενός οδηγού επιβίωσης δελεαστικού για το εφηβικό κοινό. Επίσης ευχαριστούμε τον εκπαιδευτικό Μ.Sc., Β.Eng. designer Βασίλη Ντάφλο, για τις πολύτιμες συμβουλές (<https://keboto.org>).

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Γειά σου έφηβε!

Γεννήθηκες σε εποχή οικονομικής κρίσης. Μεγαλώνεις σε μια εποχή έντονων αλλαγών, όπου η μία κρίση διαδέχεται την άλλη. Υγειονομική κρίση, κλιματική, ενεργειακή, πόλεμος στην Ουκρανία... Συχνά, όταν νιώθουμε ότι δεν ελέγχουμε τα πράγματα γύρω μας, νιώθουμε δυστυχισμένοι (Μπρενιφιέ, 2008). Αν η δύσκολη αυτή μη ελέγξιμη κατάσταση συνεχίζεται για πολύ, κινδυνεύουμε να συνηθίσουμε να νιώθουμε δυστυχισμένοι. Αρχίζουμε να φοβόμαστε το μέλλον, απελπιζόμαστε και μαραζώνουμε.

Από την άλλη μεριά, είσαι το αύριο της κοινωνίας μας. Το πιο ζωντανό της κομμάτι. Έχεις ενέργεια, όνειρα, πάθος, φαντασία, δημιουργικότητα, δύναμη, νιάτα! Σε χρειαζόμαστε! Γι' αυτό μη χάνεις την πίστη σου στη ζωή, στους ανθρώπους, στον εαυτό σου.

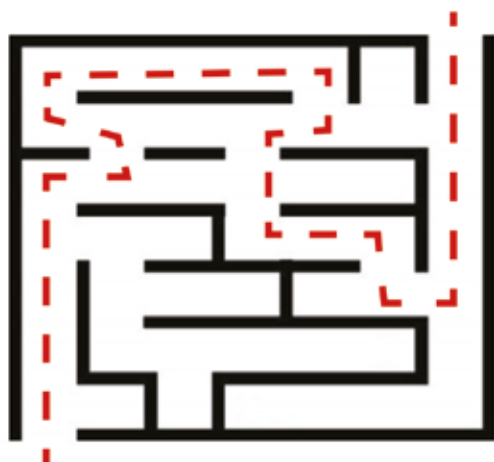
Ο οδηγός αυτός «Έφηβοι, Πάμε Δυνατά», έχει σχεδιαστεί για να σε βοηθάει και να σε ενεργοποιεί σε δύσκολες καταστάσεις και περιόδους κρίσης, οι οποίες είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής μας, ώστε να μην χάνεις το χαμόγελό σου. Όταν δεν μπορούμε να ελέγξουμε τις εξωτερικές συνθήκες, επικεντρωνόμαστε σε αυτά που μπορούμε να ελέγξουμε και εν προκειμένω ξεκινάμε από τον εαυτό μας. Έλεγξε τον εαυτό σου, ακολουθώντας τα παρακάτω αρχικά και δεν θα χάσεις.

Έρθε η ώρα να αναλάβεις δράση!



Προσέχω τη διατροφή μου
Αθλούμαι
Μαθαίνω κάτι καινούριο
Επικοινωνώ

Διαβάζω
Υπόσχομαι να βλέπω τα θετικά
Νοιάζομαι για τους άλλους
Ακούω
Τοξικότητα τέλος



ΑΓΑΠΩ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ

Εισαγωγικό σημείωμα

Πρόγραμμα, πρόγραμμα και πάλι πρόγραμμα!

Το νούμερο ένα για μια καλή ζωή, είναι η οργάνωση και το πρόγραμμα γιατί διώχνουν το άγχος μακριά και μάς γεμίζουν την καρδιά με ασφάλεια και σιγουριά.

Πριν από όλα λοιπόν, βάλε πρόγραμμα στη ζωή σου, ακόμα και όταν λόγω κορονοϊού ή άλλων συνθηκών περιορίζεσαι μέσα στο σπίτι. Σκέψου το τι θες να κάνεις, ώστε να το πραγματοποιήσεις.

Χρυσός κανόνας

Κάνε ό,τι έκανες και πριν, ας είσαι συνέχεια μέσα στο σπίτι.



Ξύπνα στην ώρα σου

Φάε το πρωινό σου

Άλλαξε ρούχα - καλές οι πυτζάμες,
αλλά είναι μόνο για τον ύπνο!

Ετοιμάσου για τα διαδικτυακά
ή δια ζώσης μαθήματα

Κανόνισε τις ώρες που θα ασχοληθείς με τη
μελέτη των μαθημάτων του σχολείου

Κανόνισε το πότε θες να
επικοινωνείς με τους φίλους σου

Αξιοποίησε τον ελεύθερο
χρόνο σου δημιουργικά

Ρύθμισε το χρόνο σου, φτιάξε το δικό σου πρόγραμμα

Ωρα	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή	Σάββατο	Κυριακή

Προσέχω τη διατροφή μου

Σε περιόδους έντονου στρες, επηρεάζεται η διατροφή μας. Άλλοι άνθρωποι τρώνε παραπάνω, από φόβο και άγχος, σαν με το φαγητό να νιώθουν ότι προστατεύονται από αυτά τα συναισθήματα. Άλλοι πάλι μπορεί να μην βάζουν μπουκιά!

Τίποτα από τα δύο δεν βοηθά.

Ξέρεις ότι το να τρέφεσαι σωστά, σου φτιάχνει τη διάθεση, σε δυναμώνει και διώχνει μακριά το στρες. Οπότε...

Θέλεις να φας καραμέλες; Φάε καραμέλες της φύσης... σταφίδες!

Θέλεις αναψυκτικό; Πιες έναν φυσικό χυμό ή κρύο τσάι!

Θέλεις γλυκό; Επίλεξε ένα γλυκό φρούτο όπως μπανάνες ή σύκα!

Θέλεις οπωσδήποτε ένα σνακ; Αντί για πατατάκια ή γαριδάκια, προτίμησε ποπ-κορν. Είναι τα πιο υγιεινά σνακ, καθώς τρως καλαμπόκι με λίγο βούτυρο και λίγο περισσότερο αλάτι (Γεωργιάδου, 2019).

**Ωρα για...
Αυτοαξιολόγηση**



Πόσο καλά φροντίζω να τρέφομαι υγιεινά;

Πάρα πολύ καλά

5

4

Δεν ξέρω

3

2

Καθόλου καλά

1

Aθλούμαι

Επιστήμονες υποστηρίζουν ότι χρειαζόμαστε 20 με 30 λεπτά κίνησης ημερησίως, προκειμένου ο εγκέφαλός μας να εγκρίνει τις ενδορφίνες, τις ουσίες της χαράς και της ευεξίας, τις οποίες χρειαζόμαστε για να διώξουμε μακριά το άγχος που μας προκαλεί μια δύσκολη κατάσταση.

Η άθληση λειτουργεί ψυχοθεραπευτικά. Μας χαρίζει ηρεμία, διαύγεια σκέψης, καλή διάθεση, ομορφιά!

Σε έπεισα;

Με τι λες να ξεκινήσεις;

Βάλε ✓ δίπλα σε αυτό που σου ταιριάζει:

Περπάτημα

Τρέξιμο

Χορός στο σπίτι

Γυμναστική στο σπίτι

...



Μαθαίνω κάτι καινούριο

Οτιδήποτε καινούριο ξεκινάμε, μας αναζωογονεί και μας αναγεννά, αφού στην πραγματικότητα γεννά/δημιουργεί νέες συνάψεις στον εγκέφαλό μας. Είσαι σπίτι. Έχεις ελεύθερο χρόνο.

Ευκαιρία να ασχοληθείς με κάτι που ήθελες, αλλά δεν προλάβαινες. Κηπουρική, κεραμική, ζωγραφική, σχέδιο, γραφιστική, σκάκι, κατασκευές, συλλογές, εκμάθηση μουσικού οργάνου, μαγειρική, εκμάθηση νέας ξένης γλώσσας, ραπτική, πλέξιμο...

Εσύ τι καινούριο έμαθες ή έκανες αυτή την περίοδο;



Επικοινωνώ (α)

Το ρητό του προηγούμενου αιώνα **“Cognito, ergo sum”**, σκέφτομαι, άρα υπάρχω, δεν ισχύει πλέον τόσο στις μέρες μας, όσο το «οι άλλοι με σκέφτονται και επικοινωνούν μαζί μου, άρα υπάρχω». Instagram, tik tok, facebook, twitter, youtube, viber, skype, messenger και άλλα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μάς φέρνουν πιο κοντά με αγαπημένα μας άτομα και ειδικά όταν υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία. Όμως..

Προσοχή!!!

Χρειάζεται όριο στο χρόνο που αφιερώνω μπροστά σε οθόνες. Cyberbullying, μείωση σχολικών επιδόσεων, προβλήματα στις κοινωνικές δεξιότητες είναι μόνο κάποιες από τις αρνητικές επιπτώσεις της υπερενασχόλησης των εφήβων με τα κοινωνικά δίκτυα.

Πόσο εμμονική είναι η επαφή μου με τα social media;

Πάρα πολύ

Δεν ξέρω

Καθόλου

5

4

3

2

1

Τι μπορώ να κάνω για να βοηθήσω τον εαυτό μου σε περίπτωση «εξάρτησης» από τα social media;

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Γίνε ΠΑΖ (Παρακινητής Αληθινής Ζωής)

Μάλλον ήρθε η ώρα να ειδοποιήσεις την ομάδα σου στο viber να βγείτε για ομαδικό περπάτημα!

Tip: Η κατ' ιδίαν επαφή δεν αντικαθίσταται με τα posts ή το απρόσωπο chatting.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩ άρα ΥΠΑΡΧΩ

Χρήσιμα τηλέφωνα και ιστοσελίδες



Γραμμή για Εφήβους: **116111**

Ελληνική Εταιρεία Ψυχολογικής Υποστήριξης: **2107483492**

Γραμμή Επικοινωνίας για την Κατάθλιψη: **2106515600**

Χαμόγελο του παιδιού: **1056**

Γραμμή για γονείς Εφήβων: **8018011177**

Εθνική Γραμμή Παιδικής Προστασίας: **1107**

Συνήγορος του Παιδιού: **8001132000**

Ελληνική Εταιρεία Δυσλεξίας: **2109590035**

«Μαζί για το Παιδί»: **112525**

Γραμμή για Σεξουαλική διαφορετικότητα και ταυτότητα του φύλου: **1528**

Ανοικτή Γραμμή οικογενειακής-συμβουλευτικής θεραπείας: **2105234737**

www.safeline.gr: Ασφάλεια στο Διαδίκτυο



Διαβάζω

«Διάβαζε 12 βιβλία το χρόνο και η ζωή σου θα βελτιωθεί αφάνταστα»

Βενιαμίν Φραγκλίνος

Καταλαβαίνω τι θα πεις. «Ωχ, τώρα.. Βαρετά πράγματα». Όμως, εκτός από τα σχολικά σου μαθήματα, υπάρχουν τόσα άλλα στα οποία μπορείς να βρεις ενδιαφέρον. Έψαξες;

Παραμύθια, μυθιστορήματα, εγκυκλοπαίδειες, περιοδικά, κόμικς, βιβλία μαγειρικής, λεξικά και πολλά άλλα. Είναι μια εξαιρετική συντροφιά για τις δύσκολες μέρες που περνάμε. Με τα βιβλία εγκαθιστούμε νέα προγράμματα στο σκληρό δίσκο του μυαλού μας και φανταστίτε πώς αναβαθμιζόμαστε!



Katty Huertas/The Washington Post

Η λίστα μου με τα βιβλία που θέλω να διαβάσω:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Υπόσχομαι να βλέπω τα θετικά

Θετική σκέψη δεν είναι: «Όλα θα πάνε καλά, μην το σκέφτεσαι αυτό»

Θετική σκέψη είναι:

1. Να παραδεχτώ το δυσάρεστο συναίσθημα που νιώθω ή ότι βρίσκομαι σε δύσκολη κατάσταση. Να μην κάνω δηλαδή πως δεν υπάρχει.

2. Να επικεντρωθώ στο τώρα, στη συγκεκριμένη δυσκολία που αντιμετωπίζω και να δραστηριοποιηθώ για να βρω λύσεις. Σκέφτομαι όλες τις πλευρές μιας κατάστασης, αλλά επιλέγω συνειδητά να βλέπω και να σκέφτομαι τις θετικές πλευρές (Fredrickson, 2001).

Όταν κάποιος επικεντρώνεται στις θετικές πλευρές μιας κατάστασης, βιώνει θετικά συναισθήματα και αυτό διευρύνει πάλι με τη σειρά του τη σκέψη, η οποία έτσι μπορεί να βρει λύσεις, που αν είχαμε παραμείνει στο αρνητικό συναίσθημα, θα είχε μείνει και αυτή εγκλωβισμένη (Martin, 2011).

Τι με δυσκολεύει;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Τι θετικό μπορώ να σκεφτώ;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Με το παρακάτω κουίζ θα διαπιστώσεις αν χρειάζεσαι εξάσκηση στη θετική σκέψη και μπορεί να σε βοηθήσει να καταλάβεις σε τι κατάσταση βρίσκεται η αυτοεκτίμησή σου. «Επιτυχία σε πρώτο πλάνο, Πώς να κερδίσεις το παιχνίδι στο σχολείο», Ρασιδάκη, Παντελή, 2000.

Αν στις απαντήσεις σου υπάρχουν περισσότερα από 3 «ΝΑΙ», τότε θα πρέπει να κάνεις προπόνηση στη θετική σκέψη.

Αν στις απαντήσεις σου υπάρχουν περισσότερα από 6 «ΝΑΙ», τότε χρειάζεσαι βοήθεια από κάποιον ειδικό. Ζήτα από τους γονείς σου ή από το σχολείο σου να κουβεντιάσεις μ' έναν ψυχολόγο.

1. Όταν κάνεις λάθος, το σκέφτεσαι για πολύ;
ΝΑΙ ΟΧΙ
2. Όταν πρέπει να μάθεις κάτι καινούργιο αγχώνεσαι;
ΝΑΙ ΟΧΙ
3. Σου είναι δύσκολο να πιστέψεις πως κάποιος μπορεί να σε θαυμάζει;
ΝΑΙ ΟΧΙ
4. Αν κάποιος σου κάνει ένα κομπλιμέντο, πιστεύεις πως σου κάνει χάρη;
ΝΑΙ ΟΧΙ
5. Αν κάποιος διαφωνήσει μαζί σου, θα θεωρήσεις πως εσύ έχεις λάθος;
ΝΑΙ ΟΧΙ
6. Φοβάσαι να σηκώσεις το χέρι σου στην τάξη, μήπως πεις κάτι λάθος;
ΝΑΙ ΟΧΙ
7. Όταν είσαι στην παρέα, διστάζεις να πάρεις μια θέση διαφορετική από τους άλλους;
ΝΑΙ ΟΧΙ
8. Αν κάποιος θυμώσει μαζί σου, σκέφτεσαι ότι φταίς εσύ;
ΝΑΙ ΟΧΙ
9. Πιστεύεις ότι αυτοί που πετυχαίνουν έχουν περισσότερα χαρίσματα/ ταλέντα από σένα;
ΝΑΙ ΟΧΙ
10. Όταν γνωρίζεις καινούργια πρόσωπα, σε αποσχολεί πολύ τι σκέφτονται για σένα;
ΝΑΙ ΟΧΙ

Νοιάζομαι για τους άλλους

Το νοιάξιμο και η προσφορά αγάπης ή βοήθειας σε όσους την έχουν ανάγκη μας γεμίζει με χαρά και μας κάνει να νιώθουμε καλύτερα.

Οργανώσου λοιπόν:

- Είναι ευκαιρία να μιλήσεις με τα ξαδέρφια σου στην επαρχία.
- Με τον παππού και τη γιαγιά, το θείο, τη θεία, τους γονείς, τα αδέρφια.
- Κάνε τα ψώνια σε άτομο που χρήζει βοήθειας.
- Βοήθα τους άλλους στις δουλειές του σπιτιού.
- Στήριξε το φίλο σου που περνά μια δυσκολία.
- Βοήθα το αδερφάκι σου με τα μαθήματα του σχολείου.
- Κάνε αληθινά κομπλιμέντα.

Πριν τον ύπνο

Σκέψου και κατέγραψε 3 καλές πράξεις που έκανες κατά τη διάρκεια της ημέρας! (Δεν χρειάζεται να είναι κάτι μεγάαααλο. Μπορεί να είναι μια καλή κουβέντα ή ένα φιλί στον γονιό σου ή ότι ετοίμασες το πρωινό κ.α.)

1).....

2).....

3).....

Αν το κάνεις αυτό για **21 συνεχόμενες ημέρες** θα δεις μεγάλη βελτίωση στη ζωή σου.

Ακούω

Ο κάθε άνθρωπος αντιδρά διαφορετικά σε καταστάσεις κρίσεις. Υπάρχουν αυτοί που φοβούνται υπερβολικά και καταστροφολογούν. Στο άλλο άκρο, βρίσκονται όσοι αρνούνται την πραγματικότητα. Το να βρίσκει κανείς το μέσο είναι δύσκολο και προϋποθέτει ότι έχει μάθει να ακούει σωστά. Να βάζει δηλαδή τα κατάλληλα φίλτρα, να κρίνει αντικειμενικά και να εξαγει ασφαλή συμπεράσματα. Σε περίπτωση που κατακλυζόμαστε από πολλά δεδομένα και νιώθουμε μπερδεμένοι, καλό είναι να κρατάμε τις γνώμες των επιστημόνων.

Επίσης, δεν βλέπουμε ειδήσεις, αν παρατηρήσουμε ότι αυτό μας επηρεάζει πολύ.

Συμπερασματικά, σε καταστάσεις αντιξοότητας...

...μαθαίνω να φιλτράρω αυτό που ακούω.

Εσύ τι θα έλεγες για όλα αυτά που ακούς γύρω σου;

.....

.....

.....

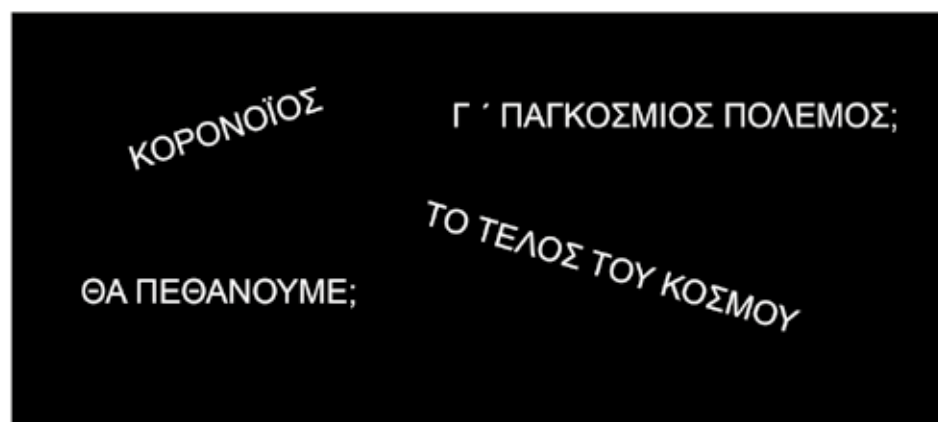
.....

.....

.....

.....

.....



Τοξικότητα τέλος

Τοξικές ουσίες, χημικά μολύνουν το σώμα και το μυαλό μας.

Τοξικές σχέσεις, φιλίες μολύνουν την ψυχή μας.

Τέλος και στα δύο.

Σε μια υγιή σχέση δεν υπάρχει χώρος για φόβο, επιθετικότητα, απειλές ή έλεγχο της συμπεριφοράς (Βάρβογλη, 2018).

Τσέκαρε:

Μετά από μια έξοδο ή τηλεφώνημα με φίλους σου, νιώθεις ότι κάτι δεν κάνεις καλά ή ότι σε κρίνουν συνεχώς; Νιώθεις ότι μόνο εσύ δίνεις ή ότι σου ρουφούν την ενέργεια; Νιώθεις χειρότερα από πριν;

Άκουσε την εσωτερική σου φωνή. Εμπιστεύσου τα συναισθήματά σου. Μην τα καταπίνεις και τα καταπιέξεις, κάνοντας πως δεν υπάρχουν. Λένε την αλήθεια.

Τι αναζητάς σε έναν φίλο;

.....

.....

.....

.....

.....

Έχουν αυτά τα στοιχεία οι φιλίες σου; Αν όχι, τι περιμένεις;

Κάνε χώρο στη ζωή σου, για να έρθουν όλα αυτά που θέλεις, έστω κι αν αυτό σημαίνει ότι θα μείνεις μόνος για ένα διάστημα. Αυτού του είδους η μοναξιά, κάνει καλό.

Μην παρασύρεσαι. Να είσαι ο εαυτός σου.

«Να κάνεις αυτό που νομίζεις σωστό έστω κι αν ξέρεις ότι θα σε κακολογήσουν. Ο κόσμος είναι κακός κριτής κάθε καλού πράγματος»
Πυθαγόρας

TOXIC PEOPLE OUT OF YOUR LIFE

Αγαπώ τον εαυτό μου

Αγαπώ τον εαυτό μου σημαίνει:

- # Φροντίζω το σώμα μου
- # Φροντίζω την ψυχή μου (τις ψυχικές μου ανάγκες)
- # Αναγνωρίζω ότι δεν είμαι τέλειος
- # Παραδέχομαι τα λάθη μου
- # Προσπαθώ να βελτιώνομαι
- # Έχω αυτογνωσία
- # Δεν υποτιμώ τον εαυτό μου
- # Δίνω χρόνο για ξεκούραση
- # Υποστηρίζω τα δικαιώματά μου
- # Ζητώ βοήθεια, όταν τη χρειάζομαι
- # Μιλώ θετικά στον εαυτό μου
- # Συγκρίνω τον εαυτό μου σήμερα με τον εαυτό μου χθες και όχι τον εαυτό μου με τους άλλους
- # Δεν αφήνω τους άλλους να με εκμεταλλεύονται

Να θυμάσαι...

Ο εαυτός μας είναι ο παντοτινός μας φίλος και είναι ΥΠΕΡΟΧΟΣ

Πράξεις αγάπης προς τον εαυτό μας. Κάθε ημέρα μπορείς...

- Το πρωί όταν ξυπνάς, κοιτάζεις τον καθρέφτη και λες μεγαλόφωνα ένα «Σ' αγαπώ» στον εαυτό σου. Να μαντέψω; Γελάς πολύ αλλά μάθε ότι μερικοί δυσκολεύονται να το κάνουν. Εσύ μπορείς;
- Να ψάξεις να βρεις και να καταγράψεις 3 πράγματα που σε έκαναν να χαρείς αληθινά μέσα στην ημέρα (μπορεί να είναι μια αγκαλιά, ένα τηλεφώνημα, μια καλή κουβέντα κ.α.)

Tip: Αν το κάνεις αυτό συστηματικά, σου υπόσχομαι ότι θα εκπαιδεύσεις το μυαλό σου να βρίσκει πιο εύκολα τη θετικότητα στη ζωή σου και τότε... ποιος σε πιάνει!

Αντί επιλόγου

Μέλλον, όνειρα και ελπίδες

Αν ακολουθήσεις τις παραπάνω οδηγίες θέτεις γερά θεμέλια για το μέλλον σου και αυξάνεις τις πιθανότητες να επιτύχεις τους μακροπρόθεσμους στόχους σου.

Εσύ τι θέλεις να πετύχεις στη ζωή σου;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Σου εύχομαι ολόψυχα να το καταφέρεις!

Ξεκίνα λοιπόν την προετοιμασία από τώρα...

Μην βάζεις τη ζωή σου στο ψυγείο, λόγω αναπάντεχων δυσκολιών και ανατροπών στις συνθήκες της ζωής.



Βιβλιογραφία

Βάρβογλη, Λ. (2018). *Συναισθηματικά βαμπίρ: Οδηγός ψυχικής επιβίωσης*. Εκδόσεις: Mamaya

Γεωργιάδου, Ν. (2019). *Εγώ και η αυτοπεποίθησή μου*. Εκδόσεις: Οξυγόνο

Μπρενιφιέ, Ο. (2008). *Η ευτυχία τι είναι*; Εκδόσεις: Καστανιώτη

Ρασιδάκη, Χ, Παντελή, Σ. (2000). *Επιτυχία σε πρώτο πλάνο. Πώς να κερδίσεις το παιχνίδι στο σχολείο*. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα

Fredrickson, B.L. (2001). *The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotions*, American Psychologist, 50, 218-226

Martin, A.M. (2011). *Recent advances in the treatment of anxiety disorders*, Canadian Psychology, 52 (1), 1-9

1. Τα Νέα της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

- 1.1. **Με ιδιαίτερη επιτυχία πραγματοποιήθηκε το Συνέδριο της ΕΛΕΣΥΠ με θέμα με θέμα:** «Προσανατολισμός στην κοινωνία. Ο ρόλος της Συμβουλευτικής, το προφίλ και τα εργαλεία του Συμβούλου». Τα πρακτικά του Συνεδρίου και οι παρουσιάσεις όπως ομιλητών το επιθυμούσαν βρίσκονται αναρτημένα στην ιστοσελίδα μας: www.elesyp.gr
- 1.2. **Με τη συμμετοχή πολλών από τα μέλη μας πραγματοποιήθηκε η Τακτική Απολογιστική Συνέλευση** της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού στις 21/1/2023 με θέμα ημερησίας διάταξης: Απολογισμός διοικητικών πεπραγμένων, Οικονομικός Απολογισμός από το Δ.Σ., της διαχειριστικής περιόδου του έτους 2022, συζήτηση και ψηφοφορία έγκρισης του Οικονομικού Απολογισμού και των Διοικητικών Πεπραγμένων της περιόδου του έτους 2022, καθώς και του προϋπολογισμού του 2023.
- 1.3. Υπενθυμίζουμε ότι στο youtube λειτουργεί το κανάλι της ΕΛΕΣΥΠ στο <https://www.youtube.com/channel/UCPzqTQZ0Rhi--2CqQxKHY4w>. Ακόμη ότι η ΕΛΕΣΥΠ απέκτησε twitter όπου μπορείτε να μας ακολουθείτε και συνεχίζουμε να βρισκόμαστε στο facebook.
- 1.4. Υπενθυμίζουμε ότι οι συνάδελφοι που υποβάλλουν άρθρα για δημοσίευση στην Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού οφείλουν να ακολουθούν τις οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα κείμενα που αποστέλλονται προς δημοσίευση, οι οποίες είναι αναρτημένες στην ιστοσελίδα μας. Θα πρέπει επίσης το άρθρο που αποστέλλεται προς δημοσίευση να είναι πρωτότυπο και να μην έχει δημοσιευτεί σε άλλο περιοδικό ή σε πρακτικά συνεδρίου.

2. Βιβλία-Περιοδικά

- 2.1. Μια και για το τρέχον τεύχος «έτυχε» να μην έχουμε κανένα βιβλίο ή περιοδικό να σας παρουσιάσουμε, σας θυμίζουμε ότι είναι καλοδεχούμενη οποιαδήποτε ενημέρωση για νέα κυκλοφορία βιβλίου ή περιοδικού, όπως επίσης και κάθε βιβλιοκριτική στα θέματα της ΣυΕΠ!

3. Ενημέρωση που λάβαμε

- 3.1. Το Γραφείο Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κοζάνης και Το Γραφείο Σχολικών Δραστηριοτήτων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κοζάνης σε συνεργασία με την ActionAid, πραγματοποίησαν διαδικτυακή επιμορφωτική συνάντηση για το πρόγραμμα οικονομικού εγγραμματισμού «Αλφαβητάρι Οικονομικών».



act:onaid
για έναν κόσμο πιο δίκαιο

Η ActionAid σε συνεργασία με το Γραφείο Σχολικών Δραστηριοτήτων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κοζάνης και το Γραφείο Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κοζάνης, προσκαλούν τους/τις εκπαιδευτικούς σε διαδικτυακή επιμορφωτική συνάντηση για το πρόγραμμα οικονομικού εγγραμματισμού «Αλφαβητάρι Οικονομικών».

Η διαδικτυακή επιμόρφωση θα πραγματοποιηθεί στην πλατφόρμα zoom τη **Δευτέρα 14 Νοεμβρίου** και ώρες **18:30-20:30**. Απαιτείται προεγγραφή.

Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να συμμετάσχουν στο σεμινάριο παρακαλούνται να εγγραφούν στην παρακάτω φόρμα:

https://us02web.zoom.us/join/zoom/register/tZUsdumqrzoshdaWyJm-z33aUFR8YAKMd_s4

Με την εγγραφή σας θα σας κοινοποιηθεί αυτόματα από την πλατφόρμα ZOOM ο σύνδεσμος που θα πατήσετε για να παρακολουθήσετε την επιμόρφωση (ελέγξτε το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο που δηλώσατε εάν σας ήρθε επιβεβαίωση της εγγραφής).

Περιγραφή προγράμματος

Το **Πρόγραμμα Οικονομικής Εκπαίδευσης Αλφαβητάρι Οικονομικών** υλοποιείται για 3^η σχολική χρονιά και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της **Ε' και Στ' Δημοτικού** και στο **Γυμνάσιο**. Μέσα από δραστηριότητες διαδραστικού χαρακτήρα που προτείνονται στο εκπαιδευτικό υλικό, τα παιδιά, οι έφηβοι και οι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται με τις βασικές αρχές της οικονομίας και προβληματίζονται γύρω από θέματα υπεύθυνης κατανάλωσης, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ανάπτυξης και διαχείρισης πόρων, την ανάδειξη μιας επιχειρηματικής ιδέας και την καλλιέργεια γνώσεων, αξιών και δεξιοτήτων. Σκοπός είναι να μπορέσουν αυτόνομα να εντάξουν την οικονομική διαχείριση στην καθημερινότητά τους και να αξιοποιήσουν βασικά εργαλεία όπως η στοχοθέτηση και η δημιουργία προϋπολογισμού. Ο οικονομικός αλφαριθμητισμός μπορεί να δημιουργήσει υπεύθυνους πολίτες που είναι σε θέση να παίρνουν χρηματοοικονομικές αποφάσεις και να είναι ενεργά μέλη της κοινωνίας. Γι' αυτό η οικονομική εκπαίδευση πρέπει να ξεκινάει νωρίς στη σχολική ζωή, δίνοντας τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες να έρθουν σε επαφή με βασικές έννοιες οικονομικών, ενισχύοντας τις ικανότητές τους για να γίνουν υπεύθυνοι πολίτες του αύριο.

Εκπαιδευτικό Υλικό

Το εκπαιδευτικό υλικό «**Αλφαβητάρι Οικονομικών**» είναι **αναρτημένο στην Πλατφόρμα Δεξιοτήτων του ΙΕΠ στον θεματικό άξονα «Δημιουργώ και Καινοτομώ»** και απαρτίζεται από ένα εγχειρίδιο δραστηριοτήτων για τον/ην εκπαιδευτικό και ένα τετράδιο με φύλλα εργασίας για το μαθητή και τη μαθήτρια, ξεχωριστό για κάθε βαθμίδα. Αποτελείται από:



- Δραστηριότητες ψυχοπαιδαγωγικής ενδυνάμωσης.
- Δραστηριότητες που εισάγουν τους μαθητές σταδιακά στην κατανόηση βασικών οικονομικών εννοιών.
- Βήματα για σχεδιασμό και υλοποίηση δράσεων μέσα από ομαδική συνεργασία.
- Ιδέες και εργαλεία για το πώς μπορεί να αξιοποιηθούν οι νέες γνώσεις και δεξιότητες στην καθημερινή ζωή.
- Πετυχημένα παραδείγματα.

Διαδικτυακή Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών

Κατά τη διάρκεια της 2ωρης διαδικτυακής επιμόρφωσης και με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, οι εκπαιδευτικοί:

- θα ενημερωθούν σχετικά με κεντρικές έννοιες και δεξιότητες του οικονομικού εγγράμματισμού.
- θα εξοικειωθούν με τον εκπαιδευτικό οδηγό «**Αλφαριθμητική Οικονομικών**».
- θα συμμετέχουν σε βιωματική εφαρμογή επιλεγμένων δραστηριοτήτων.

Στη συνέχεια, όσοι και όσες εκπαιδευτικοί επιθυμούν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα και μετά τη συμπλήρωση της απαραίτητης φόρμας:

- θα παραλάβουν ταχυδρομικά δωρεάν τους έντυπους **Εκπαιδευτικούς Οδηγούς** «Αλφαριθμητική Οικονομικών» μετά την ολοκλήρωση της επιμορφωτικής συνάντησης
- θα τους ανατεθεί συγκεκριμένος/η **Μέντορας** συνεργάτης του προγράμματος που θα υποστηρίξει τις διδακτικές παρεμβάσεις τους.

Πρόγραμμα διαδικτυακού σεμιναρίου:

- Καλωσόρισμα από τους/τις διοργανώτριες και εξοικείωση με την πλατφόρμα zoom
- Παρουσίαση του προγράμματος Αλφαριθμητική Οικονομικών
- Χωρισμός σε ομάδες για άσκηση γνωριμίας
- Βιωματική εξοικείωση με το εκπαιδευτικό υλικό και επιλεγμένες δραστηριότητες με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων
- Φόρμες συμμετοχής/ Αξιολόγηση/ Ερωτήσεις
- Κλείσιμο



act:onaid
για έναν κόσμο πιο δίκαιο

Εισηγητές:

Κωνσταντίνος Στεργίου: Εξωτερικός συνεργάτης της ActionAid για το πρόγραμμα Αλφαβητάρι Οικονομικών ως ειδικός Οικονομικής Εκπαίδευσης. Είναι οικονομολόγος και Διδάκτορας της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, με πολυετή εμπειρία ως οικονομολόγος – σύμβουλος επιχειρήσεων, εκπαιδευτής, εκπαιδευτικός και σύμβουλος σταδιοδρομίας. Ως Εκπαιδευτής Νέων έχει προσφέρει υπηρεσίες εκπαίδευσης μη τυπικής μάθησης σε 21 χώρες στον κόσμο στους τομείς της κοινωνικής επιχειρηματικότητας και της εργασίας στον τομέα της νεολαίας.

Χρυσούλα Σταματούκου: Συντονίστρια Εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην ActionAid/ Συντονίστρια του προγράμματος «Αλφαβητάρι Οικονομικών»

ActionAid

Λεωφόρος Μεσογείων 204, 1ος όροφος, 15561 Χολαργός Αττικής, Ελλάδα
T: 212.000.6300 (Ελλάδα) | T: 22.100.399 (Κύπρος) | E: info.hellas@actionaid.org
actionaid.gr | ActionAid Hellas:     

3.2. Από το 12ο Γυμνάσιο Περιστερίου ενημερωθήκαμε ότι το ευρωπαϊκό πρόγραμμα erasmus+ που αφορούσε την πιλοτική εφαρμογή μοντέλου για τον επαγγελματικό προσανατολισμό στο σχολείο διάρκειας δύο ετών ολοκληρώθηκε με επιτυχία τον Σεπτέμβριο του 2022. Ένας από τους στόχους του προγράμματος ήταν η δημιουργία του Χώρου των Ταλέντων (Talent Space) στο σχολείο, ενός χώρου έμπνευσης, δημιουργίας και ελεύθερης έκφρασης, που βοηθά τους μαθητές να ανιχνεύσουν προδιαθέσεις και ταλέντα με στόχο να διερευνήσουν σταδιακά τις επαγγελματικές τους επιλογές. Η δημιουργία του χώρου ήταν μια περίπλοκη διαδικασία καθώς χρειάστηκε να γίνει ανακατασκευή των λυόμενων αιθουσών, που ολοκληρώθηκε μετά τον πρώτο χρόνο υλοποίησης του προγράμματος. Η διακόσμηση και ο σχεδιασμός έγινε από τους μαθητές μας, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την καθαριότητα και τη λειτουργία του χώρου. Ο χώρος είναι έτοιμος και φιλοξενεί τα προγράμματα και τους ομίλους του σχολείου μας. Σας στέλνουμε το 4ο και τελευταίο Newsletter του προγράμματος στο οποίο θα βρείτε φωτογραφίες από την ανακατασκευή και λειτουργία του Χώρου των Ταλέντων.

THE T-SPACE NEWSLETTER

The newsletter of the Erasmus+ Talent Space Project



The T Space project successfully comes to an end

Erasmus+ KA2 for the exchange of good practices

Despite the impact of the global health emergency which covered a wide portion of the overall T Space Project, partners managed to enforce both physical and remote activities on the topic of guidance and orientation. The project focused on the discovery of talents and self attitudes by enforcing activities suitable to reinforce the students' will to endeavour into the discovery of their own hidden natural talents or skills as well as by promoting the construction of physical Talent Spaces meant as areas designed around the concept that each students should be able to tests its own talent before making any choice about further education and professional life. Teachers and counselors played a major role and turned out to be the main resource of the project.

TALENT SPACE

*GUIDANCE AND
ORIENTATION ARE KEY
FACTORS FOR
EDUCATIONAL SUCCESS*



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Tspace
PROJECT



Greece

Benefits and constraints of the TSpace model

to share our accumulated experience concerning the benefits and constraints of the TSpace model. Despite the practical difficulties during the 1st year of project implementation due to the covid situation, as soon as we returned to normality the TSpace model revealed its potential.

Benefits we could share are the following:

1. The project material is well structured and easy to follow.
2. The ADVP model (Activation of Vocational and Personal Development), clearly presented in the handbook of the project, is easy to conceive and implement in practice. This gives us the flexibility to modify some of the project material or construct new one suitable for the context of our school.
3. Students that participated gave positive evaluation and a valuable feedback for the continuity of the project.
4. Particularly, in our education system the TSpace project has come to stay because it fills in the gaps of the Greek curriculum in the field of Guidance and Orientation.
5. The strongest element of the project is the creation of the Talent Room, which is an asset for our school. It was created through the collaboration of different factors such as the school board, the municipality, the local community, teachers, and students at our school. It is a place that was mainly designed by our students to serve their needs for creativity and self-exploration of talents and interests.

On the other hand, during the period of the project implementation we faced practical difficulties and limitations which needed to be addressed.

Οφέλη και περιορισμοί του TSpace model

Καθώς διανύσαμε το 1ο έτος υλοποίησης του TSpace model, θα θέλαμε να μοιραστούμε μαζί σας την εμπειρία μας όσον αφορά τα οφέλη και τους περιορισμούς που αυτά θέτει. Στη διάρκεια του πρώτου έτους υλοποίησης του TSpace αντιμετωπίσαμε πολλές πρακτικές δυσκολίες λόγω Covid. Η επιστροφή στην κανονικότητα επέτρεψε να φανούν τα λανθάνοντα του συγκεκριμένου μοντέλου. Συγκεκριμένα, λανθάνοντα του μοντέλου είναι τα ακόλουθα:

1. Το παιδαγωγικό υλικό του προγράμματος είναι καλά δομημένο κι εύκολο να υλοποιηθεί / εφαρμοστεί στην πράξη.
2. Το θεωρητικό μοντέλο Activation of Vocational and Personal Development, στο οποίο στηρίζονται οι δραστηριότητες είναι σαφές, εύληκτο και ευέλικτο. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόσουν τις προτεινόμενες δραστηριότητες ή και να παράξουν νέες, ώστε αυτές να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους.
3. Η ανατροφοδότηση που λάβαμε από τους μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντική για τη συνέχισή του.
4. Από το ελληνικό σχολείο πλέον απουσιάζει ένα θεσμοθετημένο αντικείμενο σχετικό με τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έρχεται να καλύψει το σημαντικό αυτό κενό.
5. Το δυνατό σημείο του προγράμματος είναι αναμφίβολα η δημιουργία του «Χώρου των Ταλέντων», για την οποία συγκεντρώθηκαν φορείς, τοπική και σχολική κοινότητα. Ο χώρος σχεδιάστηκε κατά κύριο λόγο από τους μαθητές και αποσκοπεί στην διερεύνηση και καλλιέργεια των ενδιαφερόντων και ταλέντων τους.

The most important thing on our mind was to finish the Talent Space room in our school.

Greece

continue from previous page

Constraints and solutions found are the following:

1. We faced some difficulties in finding a suitable place to accommodate our Talent Space. The school building is small with no spare rooms. The solution we came up with was to demolish the dividing walls between three prefabricated detached classes outside the main building and create two bigger ones. One of them became our Talent Room. Then, we had to furnish, equip, and decorate it. This, of course, consumed time and money.
2. In Junior High schools the curriculum is quite tight, so it was a puzzling issue for us to find the best way to incorporate the project activities without falling behind with it. First attempt was to allocate one teaching hour per week for the project activities. This worked during distance learning, because there was no loss of teaching hours, but not when we came back to school. As a result, we decided to meet after the end of the school day. This also didn't work very well because we couldn't keep a stable number of students. This year, we started a collaboration with colleagues that work with a newly introduced subject called "Skills laboratory" to incorporate some of the project activities. By doing so, we aim at the continuity of the TSpace model in our school.
3. We are still working on creating a network of professionals, workplaces, businesses etc. within our local community which is not an easy task.
4. Similarly, we try to keep families on our side since there is not currently a strong and active parents association in our school.

Overall, despite the obvious limitations, the TSpace project gave us valuable experience and the means to help our students reveal skills and talents and find their own professional path.

Ακολούθως παρουσιάζουμε τις πρακτικές δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε κατά υλοποίηση του TSpace model και τις λύσεις στις οποίες καταφέραμε:

1. Η δυσκολία εύρεσης κατάλληλου χώρου φιλοξενίας του δικού μας Talent Room αντιμετωπίστηκε με την ανακατασκευή του χώρου των προκατασκευασμένων αιθουσών που βρίσκονται στο προαύλιο του σχολείου. Οι τεχνικές εργασίες, η εγείλωση, ο εξοπλισμός και η διακόσμηση του χώρου με περιορισμένους πόρους απαιτούσε πολλή προσωπική εργασία.

2. Οι δραστηριότητες του TSpace δεν ήταν εύκολο να ενσωματωθούν στο αυστηρό πρόγραμμα του ελληνικού σχολείου. Στη διάρκεια της 1^{ης} προσπάθειας εκπαίδευσης διαθέσαμε μία διδακτική ώρα την εβδομάδα στις σχετικές δραστηριότητες. Όταν επιστρέψαμε στο σχολείο, οι συναντήσεις πραγματοποιούνταν μετά τη λήξη των μαθημάτων με αποτέλεσμα ο αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών να μην είναι σταθερός. Φέτος, επιχειρούμε τη συνεργασία με συναδέλφους που εκκινούν τα "Εργαστήρια δεξιοτήτων", προκειμένου να ενσωματωθούν σε αυτά κάποιες δραστηριότητες και να συνεχιστεί το TSpace στο σχολείο μας.

3. Δυσκολία είναι και η προσέλευση δημιουργίας ενός δικτύου το οποίο θα εξασφαλίσει στους μαθητές την επαφή με επαγγελματίες, επιχειρήσεις κ.λπ.

4. Σημειώνεται στη συνεργασία με μεμονωμένους καθηγούμενους μαθητών, αφού ο Σύλλογος γονέων και καθηγούμενων του σχολείου μας δεν είναι ιδιαίτερα ανταποκριτικός και δραστήριος.

Παρά τα προφανή κριτικά, το TSpace μας προσέφερε πολύτιμη εμπειρία και τα μέσα για να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να ανακαλύψουν τα ταλέντα τους, ώστε να βρουν το δικό τους επαγγελματικό μονοπάτι.

Joint training is key to succes and to the sharing of good practices





Italy

CFP Cemon ad Fondazione CRC

After a 4 days training held at the premises of CFP Cemon in Mondovì and the Roundabout of talents in Cuneo, the Erasmus+ project T Space came to an end. Along the 2 project years all results have been achieved by creating 4 Talent Spaces (in Greece, Poland, Spain and Italy) as well as the further joint development of teachers' skills has been completed thus allowing them to handle counselling activities aimed at self-discovering and discovery of professions within their own educational institutions. Therefore, guidance is now perceived as a participatory and collective activity involving a wider educational community to support training success of the youngsters. Another result is the release of a handbook to explain the methodology applied and presented during transnational meetings and a short guide to explain how the talent space was created by the partners. Such document is freely accessible on the Erasmus + project result platform.

"After two years of working with foreign partners, we are very happy to say that there are small "Cities of Talents" around Europe and, above all, teachers and counselors ready to accompany the growth of children and the realization of their professional and personal dreams. Our commitment is to give continuity to this. Now we just have to move on along this line; we already have ideas to shape into future projects". The activities of the last meeting took place at the Rondo dei Talenti (the educational center of the CRC Foundation developed around the topic of talent to catalyze and boost growth) and at the headquarters of the CFP Cemon in Mondovì. Revision of final documents and methodological bases was held with the support counselling expert Paola Merlino. The last day was dedicated to an orientation workshop in the kitchen where the partners cooked together with the students of the Mondovì catering school.

BUILDING A LOCAL "EDUCATIONAL COMMUNITY" IS ESSENTIAL

Si è concluso a Mondovì il progetto europeo "TSpace" con 4 giornate di formazione svolte presso la sede del Rondo dei Talenti di Cuneo e la sede del CFP Cemon.

TSpace in 2 anni di attività ha raggiunto i risultati attesi con la realizzazione di 4 Talent Space (2 in Grecia, 1 in Polonia e 1 in Spagna) ed ha permesso di sviluppare in modo congiunto le competenze degli insegnanti, affinché possano gestire attività orientative per la scoperta del sé e delle professioni nelle loro istituzioni scolastiche e possano rendere l'orientamento un'attività partecipata e collettiva, creando comunità educanti a sostegno del successo formativo dei giovani.

Altro risultato finale importantissimo è stato la creazione di un Handbook che contiene le basi metodologiche presentate durante i meeting internazionali e una piccola guida che racconta come sono stati costruiti gli spazi dedicati al Talento nei paesi partner. Il documento sarà liberamente scaricabile dalla piattaforma....

"Dopo due anni di lavoro con i partner esteri noi della Fondazione CRC e del CFP Cemon siamo molto felici di poter dire che in Europa esistono piccole "Città dei Talenti" e soprattutto esistono insegnanti e orientatori pronti ad accompagnare la crescita dei ragazzi e la realizzazione dei loro sogni professionali e personali. Il nostro impegno sarà quello di dare continuità a tutto questo. Ora non ci resta che proseguire su questa linea; abbiamo già alcune idee che prenderanno forma nella prossima call Erasmus" affermano dall'Italia.

Le attività di quest'ultimo meeting si sono svolte presso il Rondo dei Talenti (il polo educativo della Fondazione CRC che si sviluppa intorno al tema del talento per catalizzare e dare impulso alla crescita) e nella sede del CFP Cemon di Mondovì.

Le giornate sono state dedicate alla revisione dei materiali finali ed alla ripresa delle basi metodologiche con il supporto dell'esperta di orientamento Paola Merlino.

L'ultima giornata è stata dedicata ad un workshop orientativo in cucina dove i partner hanno cucinato a quattro mani con gli studenti della classe III dell'indirizzo ristorazione di Mondovì.





Poland

Quotes from an Erasmus+ project

Students – What did you like the most during T-Space project?

"I enjoyed meeting the garden designer the most. I learned to design small gardens."
Alicja

"In Talent Space, I liked the fact that you can ask questions in meetings with parents. The guests showed various things and talked about interesting jobs."
Patrycja

"I've learned that you can have different interests and passions, so I know that there are different people with interesting passions and talents that are worth showing to the world. Maybe I will find my hidden talent someday". Laura

Parents – What is Your opinion on the implemented T-Space project?

"A very valuable project, showing children the practical effect of education through various examples professions performed by parents/guests, but also the way of presenting/conducting lessons different from this "standard" was extremely interesting for children!"

"Broadening horizons and showing different possibilities, different points of view and interests; getting acquainted with professions they didn't know much about; greater openness to what can be done and what can be achieved learn and what to strive for. The children got to know different professions and met guests from abroad-it was a very valuable experience!"

"The children had the opportunity to learn about the specifics of various professions and prepared the presentations themselves. This very much interesting initiative. Great project!"

"Activities in the project were interesting for my daughter, she talked about various activities with full commitment and curiosity implemented as part of the project."

We can say with great joy that despite the pandemic, we managed to undertake many interesting workshop meetings on the subject of professions and passions

The quality of life is very often associated with obtaining high professional qualifications. Currently, in Poland, this means that a young adult with higher education has a chance for a better paid job.

Teachers

Why was your participation in the project important to you?

What will you take from the project for the future?

"The TS project created conditions for various activities of my pupils in the course of performing individual tasks. It was very valuable that he involved parents and representatives of the local community in the school's life. This wonderful adventure under the banner of TS has also become an opportunity for the pupils to gain awareness of their strengths. This sparked the desire of very young people to get to know themselves more deeply, to reflect on the development of their skills, encouraged them to systematically work on themselves, and the most important discovery of my pupils was that any failure may turn out to be a path to success".





Spain

CEIP Salvador Andrés

T- Space method: the lesson learnt

Talent Space is more than just a physical space, it's a powerful philosophy of teaching aimed at guiding the students to make decisions about their lives and future.

The first step was to train and involve the teachers in this philosophy. All the teachers should consider that the final aim is to empower the students by giving them some keys to better decide about their own lives and make students understand that working in their self-knowledge and discovery of professions can help them to achieve their dreams.

Due to our context of social exclusion we encountered some challenges and found different ways to face them. One of the main challenges is the feeling from our families and students of not belonging to the society and therefore disaffection for its values, which leads to a general lack of motivation for education. For this reason it was important to build a relationship of respect, trust and listening, using an egalitarian dialogue. They need to feel they really matter to us, that we care for them. Moreover, we presented the activities of the project from different approaches: field trips, use of new technologies, arts, sports, involving physical movement,... Having fun! Our students have poor self image and low self esteem. This makes the "self knowledge phase" of the project and the seek of strengths a bit hard. We have to help them see all their strengths and give them value. If we want to make them believe in themselves, that they can do better, first we have to believe in them. We also design activities in order to make students, families and social agents take part in every decision-making process of the creation of the TSpace. From the handcraft of the bricks by relatives and social agents, the implementation of a general assembly to discuss the main concepts of the project, the decoration of main elements of the Talent Space, to the collaboration of social agents to implement activities for the project.

For us, Talent Space has been worthy to realize how few and poor options our students have. Their world is really hard and reduced and their future is therefore conditioned by the reality they experience. Thanks to TSpace we can help them to grow as human beings, improve their self-esteem, teach them to self-know and love themselves, and also to overcome hindrances. The ultimate idea is to give students a wide range of tools to expand their options and encourage them to dream bigger and brighter, making them believe in themselves so they can achieve their dreams.

For the second year in a row we continue to reinvent education in order to meet the goals set in times of pandemic

Talent Space es más que un espacio físico, es una poderosa filosofía de enseñanza destinada a guiar a los estudiantes a tomar decisiones sobre sus vidas y su futuro. El primer paso fue capacitar e involucrar a los docentes en esta filosofía con el objetivo final de empoderar a los alumnos brindándoles algunas claves para decidir mejor sobre su vida y hacerles comprender que trabajar en su autoconocimiento y descubrimiento de profesiones puede ayudarles a alcanzar sus sueños. Debido a nuestro contexto de exclusión social nos encontramos con algunos retos para los cuales encontramos diferentes formas de afrontarlos. Uno de los principales retos es el sentimiento de nuestras familias y alumnos de no pertenecer a la sociedad y por tanto de desafección por sus valores, lo que conduce a una falta de motivación general por la educación. Por eso era importante construir una relación de respeto, confianza y escucha, utilizando un diálogo igualitario. Necesitan sentir que realmente nos importan, que nos preocupamos por ellos. Además, presentamos las actividades del proyecto desde diferentes enfoques: salidas al campo, uso de nuevas tecnologías, artes, deporte, movimiento físico, etc. En definitiva, ¡divertirse! Nuestros estudiantes tienen una mala imagen de sí mismos y baja autoestima. Esto dificulta un poco la "fase de autoconocimiento" del proyecto y la búsqueda de fortalezas. Tenemos que ayudarlos a ver todas sus fortalezas y darles valor. Si queremos hacerles creer en sí mismos, que pueden hacerlo mejor, primero tenemos que creer en ellos. También diseñamos actividades para hacer partícipes a los alumnos, familias y agentes sociales en la creación del TSpace. Desde la elaboración artesanal de los ladrillos por parte de familiares y agentes sociales, la realización de una asamblea general para discutir los principales conceptos del proyecto, la decoración de elementos principales del Espacio Talento, hasta la colaboración de los agentes sociales para implementar actividades del proyecto.

Para nosotros, este Talent Space nos ha servido mucho para darnos cuenta de las pocas y pobres opciones que tiene nuestro alumnado. Su mundo es realmente duro y su futuro está condicionado por la realidad que viven. Gracias a TSpace podemos ayudarles a crecer como seres humanos, mejorar su autoestima, enseñarles a conocerse y amarse a sí mismos, y también a superar obstáculos. La idea final es brindar a los estudiantes una amplia gama de herramientas para expandir sus opciones y alentarlos a soñar más grande y más brillante y hacerles creer en sí mismos y que pueden lograr sus sueños.



We have taken the opportunity to focus on reinforcing a fundamental aspect of our project: the training of teachers.

DO YOU WANT TO KNOW MORE ABOUT THE T-SPACE PROJECT?

Get in touch with your national contact point



Greece - 12th Gymnasium Peristeri

Konstantina Katirtzi - Coordinator of the Greek Team



ntinakatirtzi@gmail.com



Italy - CFP Cemon

Simonetta Bruno - Project Coordinator



progettazione@cfpcemon.it



Italy - Fondazione CRC

Irene Miletto - Local Coordinator



irene.miletto@fondazioneccrc.it



Poland - Szkoła Podstawowa w Długoleści

Monika Kurzynoga - Coordinator of the Polish Team



emku@vp.pl



Spain - CEIP Salvador Andrés

Marta Lacomba - Coordinator of the Spanish Team



martalacomba@hotmail.com

***This publication is made possible by the With the support of the
Erasmus+ programme of the European Union***

The European Commission support for the production of this publication does not constitute endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein

