

**ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ
ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

**REVIEW
OF COUNSELLING AND GUIDANCE**

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**



ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

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

Ελληνική
Εταιρεία
Συμβουλευτικής και
Προσανατολισμού

**ΤΡΙΜΗΝΗ
ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ –ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

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

QUARTERLY REVIEW OF COUNSELLING AND GUIDANCE

Official journal of the
QUARTERLY REVIEW OF COUNSELLING AND GUIDANCE

Διπλό Τεύχος 138-139, 2024

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., ninacalmly@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, eralousi@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: Ιωάννα Κοντζίνου

Μέλος: Ελευθερία Παλούση

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

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

Κανδηλάκη Αγάπη, Καθηγήτρια Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Κασσωτάκης Μιχάλης, ομ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Κατσαμά, Ειρήνη, Επ. καθηγήτρια Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Κατσαμπούρη Φωτεινή, Δρ Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Κουλούρης, Νίκος, Αναπληρωτής Καθηγητής Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Μαρμαρινός Γιάννης, ομ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Μπότου Αναστασία, Δρ Παιδαγωγικής

Μπρούζος Ανδρέας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παπαβασιλείου Ιωάννα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Πουλόπουλος, Μπάμπης., Καθηγητής Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δέσποινα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών

Τσέργας Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Τσιμπουκλή Άννα, Επ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών

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

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

Διάθεση του περιοδικού:

Ελεύθερη πρόσβαση στο www.elesyp.gr

Copyright 2024: 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, 213 0887306

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ CONTENTS

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

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ 7

ΚΡΙΤΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ 9-13

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΑΡΘΡΑ-ΕΡΕΥΝΕΣ

1. *Ασπασία Καραβία, Αικατερίνη Αργυροπούλου.* Οι συνδυαστικές αφηγηματικές παρεμβάσεις ως εργαλεία ενδυνάμωσης της αναστοχαστικότητας, της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας και της δεξιότητας λήψης απόφασης των έφηβων κατά τη μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στον κόσμο της εργασίας 15-27
2. *Σταυρούλα Πενταρβάνη, Δημήτριος Μιμαράκης.* Διερεύνηση των διαστάσεων ψυχικής υγείας μαθητών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά τη μετάβαση στη δια ζώσης εκπαίδευση και των μακροπρόθεσμων επιπτώσεων της τηλεκπαίδευσης. 28-40
3. *Μυρτώ Πατάγια Μπακαράκη, Θεοφάνης Δουριμπόης.* Η αυτοεκτίμηση και η ηλικία ως προβλεπτικοί παράγοντες του άγχους 41-51
4. *Αλίκη Καραβαλάση, Αργυρώ Χαροκοπάκη.* Μετάβαση από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στον κόσμο της εργασίας: Η εμπειρία και οι ανάγκες απόφοιτων για υπηρεσίες επαγγελματικής συμβουλευτικής. 52-63
5. *Δήμητρα Τσαράβα, Αναστάσιος Ασβεστάς.* Οι επαγγελματικές αξίες και η σχέση τους με την επαγγελματική ικανοποίηση. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής 64-76
6. *Μαρία Χαραλαμπίδου, Αργυρώ Χαροκοπάκη.* Συναισθηματική νοημοσύνη, επαγγελματική προσαρμοστικότητα και ικανότητα σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης σε σπουδαστές και σπουδάστριες Ιστιτουτών Επαγγελματικής Κατάρτισης 77-89
7. *Ελένη Γιαννακοπούλου, Μαρία Μπότσιου.* Σπουδές, καριέρα, γονεϊκότητα: Η αναγκαιότητα εκπαιδευτικής συμβουλευτικής των γυναικών 90-105
8. *Τιμολέων Θεοφανέλλης, Βάνα Καρατζογιάννη.* Επαγγελματική συμβουλευτική και τεχνητή νοημοσύνη 106-116
9. *Νικόλαος Μαρχολέφας, Μαρία Ντούνη, Στυλιανή Τζιαφέρη.* Σύμβουλος σχολικής ζωής, οι απαιτήσεις και ο ρόλος του στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού 117-130

ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

1. *Ανδρονίκη Γάκη*. Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός στο πλαίσιο σχολικού ομίλου 131-136
2. *Παναγιώτης Γιαννακός, Μυρτώ Πατάγια Μπακαράκη*. Η διερεύνηση της γνώμης των καθηγητών για την αναγκαιότητα ύπαρξης συμβουλευτικής υπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση 137-147

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Τα νέα της ΕΛΕΣΥΠ 149
2. Βιβλία-Περιοδικά. 150
3. Ενημέρωση που λάβαμε 151-162

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

Η απήχηση που έχει η Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού σε όσους ασχολούνται ή εφαρμόζουν τον αντίστοιχο θεσμό στην εκπαίδευση, την απασχόληση ή σε άλλους τομείς είναι σημαντική. Μπορούμε, όμως, να την κάνουμε ακόμη πιο μεγάλη και πιο σημαντική. Καλούμε όλους τους φίλους και συναδέλφους, που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο εμπλέκονται με τη Συμβουλευτική και τον 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 Counseling 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 Counseling 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 Counseling 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 Counseling 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 Counseling and Guidance. We invite all friends and Colleagues who are practicing Counseling 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 Counseling and Guidance for the benefit of the people in the modern Greek Society.

The Editorial Board

Στο παρόν τεύχος αντί των σημειωμάτων της συντακτικής επιτροπής, δημοσιεύονται:

1. Το **Δελτίο Τύπου** το οποίο εκδόθηκε μετά την επιστημονική εκδήλωση της 30ης Οκτωβρίου με θέμα «Η ασάφεια των Επαγγελματικών Δικαιωμάτων του Συμβούλου Επαγγελματικού Προσανατολισμού: Προκλήσεις στο επίπεδο σπουδών και την ποιότητα υπηρεσιών», με τη συνεργασία των συμμετεχόντων στη συνάντηση.
2. Η ομιλία στην επιστημονική εκδήλωση της 30ης Οκτωβρίου του **Παναγιώτη Σαμοΐλη**, εκ των πρωτεργατών του Θεσμού ΣυΕΠ και για πολλά χρόνια Προέδρου της ΕΛΕΣΥΠ, με θέμα: Το όραμα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού-Συμβουλευτικής και η πορεία του (μετά το 1980).

Το Δ.Σ. της ΕΛΕΣΥΠ ευχαριστεί θερμά τους ομιλητές καθώς και όλους τους συμμετέχοντες στην επιστημονική συνάντηση, με στόχο την ευαισθητοποίηση, αλλά και πίεση των αρμόδιων φορέων για την αποτελεσματική εφαρμογή της ΣυΕΠ. Ιδιαίτερες ευχαριστίες για την παρουσία τους στον καθηγητή Μιχάλη Κασσωτάκη και στον μαθηματικό/σύμβουλο σταδιοδρομίας Παναγιώτη Σαμοΐλη που, μαζί με άλλους εκλεκτούς συναδέλφους, έχουν συνδέσει το όνομά τους με την ιστορία του θεσμού ΣυΕΠ και την ιστορία της ΕΛΕΣΥΠ.

ΔΕΛΤΙΟ ΤΥΠΟΥ

Η Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.) πραγματοποίησε την Τετάρτη 30 Οκτωβρίου 2024 επιστημονική εκδήλωση με θέμα «Η ασάφεια των Επαγγελματικών Δικαιωμάτων του Συμβούλου Επαγγελματικού Προσανατολισμού: Προκλήσεις στο επίπεδο σπουδών και την ποιότητα υπηρεσιών». Η εκδήλωση έλαβε χώρα στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. και μεταδόθηκε ταυτόχρονα διαδικτυακά.

Το θέμα, σύνθετο και ακανθώδες, επιχειρήθηκε να παρουσιαστεί από όσο το δυνατόν περισσότερες πλευρές. Οι διαδοχικές ομιλίες των Μ. Κασσωτάκη, Π. Σαμοΐλη, Μ. Καραμαλάκου-Λάππα, Κ. Μπάρδα, Ε. Θεοδωρή, Ουρ. Ρόπη και Ι. Παπαβασιλείου, φώτισαν το παρελθόν της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας και του επαγγέλματος του Συμβούλου Σταδιοδρομίας/Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Ελλάδα, κατέδειξαν την αναγκαιότητα της επανεπαγγελματοποίησης και της υποστήριξης βιώσιμων σταδιοδρομιών για τους Συμβούλους και επισήμαναν την αναγκαιότητα της διασαφήνισης των επαγγελματικών δικαιωμάτων τους μέσα από ένα σύγχρονο επαγγελματικό περίγραμμα που αποτελεί διαχρονική διεκδίκηση του κλάδου μας.

Οι παριστάμενοι και οι παριστάμενες, ως ενεργή κοινότητα Συμβούλων, εμπλούτισαν την επακόλουθη συζήτηση που συντόνισε η Πρόεδρος της Εταιρείας καθηγήτρια Ρ. Καλούρη με τα σχόλια και τις επισημάνσεις τους. Διατύπωσαν ομόφωνα την ανάγκη κοινής στρατηγικής και πολιτικής για τις στοιχειώδεις και κοινά αποδεκτές αρχές που πρέπει να υπηρετούνται από σύγχρονους και μελλοντικούς σχεδιασμούς, όσον αφορά στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας/Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Αναλυτικότερα, διεκδικούμε:

- Συνεργασία των αρμόδιων Υπουργείων και φορέων (Υ.ΠΑΙ.Θ.Α., ΥΠ.ΕΣ., Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., Δ.Υ.Π.Α., Γ.Σ.Ε.Ε. κλπ) για την θέσπιση ενιαίας στρατηγικής εφαρμογής του θεσμού της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας/Επαγγελματικού Προσανατολισμού.
- Άμεση διενέργεια πιστοποίησης για όλους τους Σύμβουλους Σταδιοδρομίας/Επαγγελματικού Προσανατολισμού από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. (επιπέδου Α και Β), ώστε σε όλους τους φορείς (Υ.ΠΑΙ.Θ.Α., Δ.Υ.Π.Α. κλπ) να απασχολούνται ειδικευμένοι Σύμβουλοι.
- Δημιουργία κλάδου ΠΕ Συμβούλων Σταδιοδρομίας/Επαγγελματικού Προσανατολισμού, στον οποίο να εντάσσονται όλα τα πτυχία Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με ειδίκευση στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας/Επαγγελματικό Προσανατολισμό.
- Λειτουργία, όπως ήδη προβλέπεται στο νόμο 4823/2021, των ΓΡΑ.ΣΥ.Π. και επαναλειτουργία του θεσμού στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (πχ. Συ.Ε.Π. στις τάξεις του Γυμνασίου και Λυκείου από εξειδικευμένους καθηγητές Συμβούλους Σταδιοδρομίας/Επαγγελματικού Προσανατολισμού κ.ά.).
- Θέσεις Συμβούλων Σταδιοδρομίας/Επαγγελματικού Προσανατολισμού στα Γραφεία Διασύνδεσης και τα Κέντρα Συμβουλευτικής της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Κάλυψη των θέσεων Συμβούλων Σταδιοδρομίας/Επαγγελματικού Προσανατολισμού στις ΣΑΕΚ.

Η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας/Επαγγελματικού Προσανατολισμού είναι περισσότερο από ποτέ αναγκαία στην εποχή μας, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη και την ευημερία όχι μόνο των μαθητών και των επαγγελματιών, αλλά και στη λειτουργικότητα της αγοράς εργασίας και συνεπώς σε ολόκληρη την κοινωνία. Καλούμε όλους τους αρμόδιους φορείς να συμβάλλουν στην εφαρμογή της Συ.Ε.Π., είτε θεσμοθετώντας νέες δράσεις, είτε εφαρμόζοντας τη νομοθεσία που ήδη ισχύει, αλλά δεν τηρείται.

Το ΔΣ και τα μέλη της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού είναι στη διάθεση κάθε φορέα για την ενίσχυση της Συ.Ε.Π.

Για το ΔΣ της ΕΛΕΣΥΠ
Η Πρόεδρος
Ράνυ Χ. Καλούρη
Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ

ΤΟ ΟΡΑΜΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ - ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ Η ΠΟΡΕΙΑ ΤΟΥ (ΜΕΤΑ ΤΟ 1980)

Το Σεπτέμβριο του 2024 σε πρωινή ενημέρωση από την τηλεόραση, πρόσεξα παρέμβαση του Προέδρου του Επαγγελματικού και Βιοτεχνικού Επιμελητηρίου σχετικά με την ανάγκη λειτουργίας περισσότερων εξειδικεύσεων στα πτυχία των Πανεπιστημιακών Σχολών, που θα διευκόλυνε τις προσλήψεις προσωπικού στις επιχειρήσεις...

Άμεσα αναλογίστηκα τον ενθουσιασμό και την ευθύνη που αναλάβαμε από το Δεκέμβριο του 1981 ως μέλη της **Ομάδας Εργασίας Σ.Ε.Π.*** του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (τότε Κ.Ε.Μ.Ε.) υπό τον Σύμβουλο κο **Γεώργιο Βάξο**. Η Ομάδα Εργασίας ΣΕΠ απαρτιζόταν κυρίως από καθηγητές που είχαν παρακολουθήσει ετήσιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (North East London Polytechnic, Hatfield Polytechnic και Ο.Ν.Ι.Σ.Ε.Ρ – Παρίσι), με υποτροφία του ΥΠΕΠΘ. Στην ομάδα συμμετείχαν και ο κος **Στ. Τζέπογλου** ψυχολόγος Σύμβουλος του ΚΕΜΕ και η φιλόλογος καθηγήτρια με Master Ψυχολογίας, κα **Τέττερη Ιουλία**, που είχε ήδη αποσπαστεί στο ΚΕΜΕ. Είχαμε όλοι στο μυαλό μας πρότυπα εφαρμογής του θεσμού Συμβουλευτική – Προσανατολισμός από Αγγλία, Γαλλία και φυσικά την εμπειρία από τη θητεία μας σε Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας. **Είχαμε ως στόχο την προσεκτική εφαρμογή της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού σε όλα τα σχολεία!** Πολλές Συνεννοήσεις, Συσκέψεις, Συνεδριάσεις, Προτάσεις - Προτεραιότητες... Ήδη είχε αρχίσει να λειτουργεί 3ήμερο ενημερωτικό σεμινάριο για καθηγητές που θα εφάρμοζαν τον ΣΕΠ πειραματικά, σε σχολεία της Αττικής. Γι' αυτό συγγράψαμε φυλλάδια στήριξης και απαραίτητο πληροφοριακό υλικό για τους καθηγητές. Μετά από 2 χρόνια (1983), η ομάδα εργασίας ΣΕΠ συμπληρώθηκε με μερικούς ακόμη εξειδικευμένους καθηγητές της Δ/θμιας εκπαίδευσης.

Επόμενο βήμα υπήρξε η προετοιμασία πεντάμηνου **Σεμιναρίου επιμόρφωσης** για καθηγητές από όλη την Ελλάδα. Προτάσεις προς το Υπουργείο για την έγκριση

* Τιμητικά αναφέρονται εδώ τα ονόματα της **αρχικής** ομάδας Εργασίας Σ.Ε.Π. του Π.Ι.:

Αρκουδάκη Ελένη
Γαβριήλ Αρχάγγελος
Γαλανουδάκη- Ράπη Αθανασία
Ιωανίδου Αντωνία
Κανδυλάκη Κατίνα
Κοσμίδου Χρυσούλα
Μακρίδου Ελένη
Σαμοΐλης Παναγιώτης
Σκαύδη Δήμητρα
Τέττερη Ιουλία

Αναλυτικών προγραμμάτων εφαρμογής του ΣΕΠ σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου, Α΄ και Β΄ Λυκείου. Επίσης, **συγγραφή βιβλίων** πληροφόρησης, Οδηγός Σπουδών (μετά το Γυμνάσιο και μετά το λύκειο), Οδηγός Επαγγελματιών (σε συνεργασία με τον ΟΑΕΔ), αλλά και βιβλία για τους καθηγητές ΣΕΠ και τους μαθητές, σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα. Το πεντάμηνο σεμινάριο (ν. 1566/85) υλοποιήθηκε στο ΤΕΙ Δυτικής Αττικής επιτυχώς (Σχολ. Έτος 1984-85, συμμετοχή 500 περίπου καθηγητών που είχαν αποσπαστεί από τα σχολεία τους), με διδάσκοντες όλα τα μέλη της Ομάδας Εργασίας ΣΕΠ. Αμέσως, μετά τη λήξη του, εκδόθηκαν εγκύκλιοι του ΥΠΕΠΘ για τη λειτουργία Κέντρων Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (**ΚΕΣΥΠ**) σε κάθε Νομαρχία της χώρας, με στελέχωση από τους επιμορφωμένους καθηγητές ως **ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΣΕΠ**. Προβλεπόταν επίσης λειτουργία Γραφείων ΣΕΠ (**ΓΡΑΣΕΠ**) στα σχολεία. Τα μέλη της ομάδας εργασίας ΣΕΠ υποστηρίξαμε συνεχώς τους Υπευθύνους ΣΕΠ στα ΚΕΣΥΠ ή τους καθηγητές ΣΕΠ στα ΓΡΑΣΕΠ και με επιτόπιες επισκέψεις, ιδιαίτερα στο πλαίσιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτικών Προγραμμάτων, που είχαν στο μεταξύ θεσμοθετηθεί. Η ίδρυση το 1985 της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (**ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π**), (βλ. Δημητρόπουλος 1986 και προηγούμενες εκδόσεις του ιδίου), βοήθησε τα μέγιστα στην ευαισθητοποίηση καθηγητών και γονέων μαθητών για τη σημασία του ΣΕΠ και τη **θεσμοθέτησή του**. Γνωρίζετε όλοι τα Συνέδρια και τις Ημερίδες που διοργάνωσε και διοργανώνει... η Εταιρεία μας, ομιλίες στελεχών προς γονείς-κηδεμόνες, συγγραφή και κυκλοφορία του επιστημονικού περιοδικού μας, κυρίως η ευκαιρία και το βήμα για την κατάθεση εμπειριών των μελών μας από την εφαρμογή του ΣΕΠ και συζήτηση σε σχέση με προβλήματα που βεβαίως εμφανίστηκαν...

Χρησιμοποίησα προηγουμένως τον όρο «θεσμοθέτηση» γιατί αυτός υπήρξε ανέκαθεν στόχος του ΥΠΕΠΘ, όλων των μελών της Ομάδας ΣΕΠ του Π.Ι., της ΕΛΕΣΥΠ και ασφαλώς όλων των Ελλήνων επιστημόνων που έγραψαν, μίλησαν, εργάστηκαν για τον Επαγγελματικό προσανατολισμό: Το Υπουργείο Παιδείας **από το 1939** είχε ιδρύσει ιδιαίτερο τμήμα Ε.Π. στα κέντρα «μαθητικής αντιλήψεως» (βλ. Κορηλία Καλογήρου, Επιθ. Συμβ. και Προσαν. 1986 τ. 1). Με διάταγμα, επίσης 13/3/53 καθιερώθηκε ο Ε.Π. ως μάθημα στους μετεκπαιδευόμενους καθηγητές και δασκάλους. Το 1953 επίσης με διάταγμα ιδρύθηκε το Κέντρο Ε.Π με Διευθυντή τον Αθ. Παπακωνσταντίνου. Το κέντρο αυτό, δυστυχώς, περιέπεσε σε πλήρη αδράνεια μετά λίγα χρόνια (βλ. Κ.Καλογήρου 1986). Με το Νόμο 309(1976) **ξαναθεσπίζεται η εισαγωγή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού**. Το 1978 οργανώθηκαν στην Αθήνα και Θεσσαλονίκη σεμινάρια κατάρτισης στελεχών ΣΕΠ με υλικό από το ΚΕΜΕ. Δύο χρόνια μετά, συνέχισε την προσπάθεια η Ομάδα ΣΕΠ, όπως έχω αναφέρει. Συνεχίσαμε (και μετά το 1987) την παραγωγή υλικού στήριξης προς καθηγητές ΣΕΠ, Υπευθύνους ΣΕΠ, αλλά και υλικό ενημέρωσης για τους Γονείς. Είχαμε επίσης, στο πλαίσιο Ευρωπαϊκών Κοινοτικών Προγραμμάτων, την ευκαιρία να παρακολουθήσουμε εργασίες Συνεδρίων με θέμα τη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό, καταθέτοντας τις εμπειρίες μας και ανταλλάσσοντας απόψεις με

συναδέλφους από διάφορες χώρες. Υποδεχτήκαμε και συνεργαστήκαμε με συναδέλφους Συμβούλους Προσανατολισμού από άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Επιτρέψτε μου εδώ να καταθέσω την προσωπική εμπειρία από την περιοδεία που οργάνωσα με έναν Άγγλο Σύμβουλο: επισκεφθήκαμε τα ΚΕΣΥΠ Μεσολογγίου, Αργινίου, Ιωαννίνων και Τρικάλων, εξηγήσαμε στον φιλοξενούμενό μας τα σχετικά με τη λειτουργία του ΣΕΠ στις περιοχές ευθύνης και σε κάθε περίπτωση οργάνωσαμε σχετική ενημέρωση για τη σημασία και αξία της εφαρμογής ΣΕΠ, **με τις τοπικές αρχές!** Οι επισκέψεις αυτές και η ενημέρωση σημείωσαν επιτυχία και έκαναν εντύπωση σε όλους, με θετικά σχόλια που καταγράφηκαν στις εκθέσεις που υποβλήθηκαν. Μία ακόμη καινοτομία από τον ομιλούντα: Σε συνεργασία με τον μακαριστό **Αρχιμανδρίτη Μακάριο Βαρλά**, παρουσίασα **εβδομαδιαία εκπομπή με θέματα ΣΕΠ** επί μία τριετία από το Ραδιοφωνικό Σταθμό της Εκκλησίας της Ελλάδος: Συνεντεύξεις με επαγγελματίες, ή συζήτηση με καθηγητές ΣΕΠ και γονείς μαθητών. Περί το 1990 υπήρξαν κάποιες αποχωρήσεις από την ομάδα εργασίας ΣΕΠ, είτε λόγω συνταξιοδότησης, είτε λόγω ανάληψης υπηρεσίας σε ΚΕΣΥΠ. Λίγο αργότερα δημιουργήθηκε **Τομέας ΣΕΠ στο Π.Ι.** Ακόμη μία ενίσχυση της όλης προσπάθειας από την πολιτεία υπήρξε η ίδρυση του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού **Ε.Κ.Ε.Π.** με ειδικούς επιστήμονες. Η δράση του περιλάμβανε παραγωγή υλικού για τα σχολεία και για τις υπηρεσίες του Ο.Α.Ε.Δ., διοργάνωση συνεδρίων κλπ. (βλ. σχετικά Μιχ. Κασσωτάκης στο τ. 72-73 της Επιθεώρησης Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού σ.10-11). Δεν παραλείπω να καταθέσω τη σπουδαία συμβολή στην κατάρτιση στελεχών ΣΕΠ, απαραίτητων για τη λειτουργία των ΚΕΣΥΠ και ΓΡΑΣΕΠ, με τη λειτουργία «Προγράμματος Μεταπτυχιακού Επιπέδου 1000 ωρών» που οργάνωσε το Φ.Π.Ψ. τμήμα της Φιλοσοφικής σχολής του ΕΚΠΑ (1990). Ο Καθηγητής **Μιχάλης Κασσωτάκης** είχε τη συνολική ευθύνη για το πρόγραμμα αυτό. Διετές Μεταπτυχιακό λειτούργησε στη συνέχεια. Η ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ (μετέπειτα ΑΣΠΑΙΤΕ) Αθήνας και Θεσσαλονίκης επίσης περιλάμβανε μάθημα ΣΕΠ για τους σπουδαστές που διορίζονταν στα τεχνικά ή Επαγγελματικά Λύκεια, ήδη από τη δεκαετία του 1980 (βλ. Δημητρώπουλος Επιθ. Συμβ. Προσαν. τ. 1).

Είχα την τιμή να εκλέγομαι επί πολλά έτη στο Διοικητικό συμβούλιο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. (ταμίας επί 7 χρόνια και στη συνέχεια πρόεδρος επί 14 χρόνια). Έτσι είχα την ευκαιρία να επικοινωνώ με πολλούς συναδέλφους Υπεύθυνους ΣΕΠ ή καθηγητές που εφάρμοζαν ΣΕΠ και ήταν μέλη της Εταιρείας μας. Μάθαινα πολλά για τις προσπάθειες και τις επιτυχίες τους, αλλά άκουγα πολλά παράπονα, γιατί οι μαθητές συνήθως δεν έδειχναν ενδιαφέρον για το μάθημα του ΣΕΠ. Εδώ έπαιξε σημαντικό ρόλο η κοινή γνώμη. Δυστυχώς δεν καταφέραμε να ενημερώσουμε περισσότερο την κοινή γνώμη σχετικά με τη σπουδαία βοήθεια που παρέχει η Συμβουλευτική και ο Προσανατολισμός στην εξέλιξη των μαθητών και την επιτυχημένη ένταξη στην κοινωνική ζωή. Επομένως δεν πρέπει να εκπλήσομαι που συχνά οι συνάδελφοι καθηγητές εκφράζονταν μειωτικά για τον ΣΕΠ. Δύο μόνο παραδείγματα θα παρουσιάσω: (1) σε μία επίσκεψή μου ως Υπεύθυνος του ΚΕΣΥΠ

κέντρου Αθήνας, σε σχολείο της περιοχής ευθύνης, η καθηγήτρια που είχε αναλάβει τον ΣΕΠ, σύμφωνα με τις εγκυκλίους, είχε εκτυπώσει φωτοτυπίες από τον οδηγό Επαγγελματιών για τον προγραμματιστή Υπολογιστών, τις μοίρασε στους μαθητές της τάξης και μετά από 5λεπτά τους έδωσε μπάλα για να παίξουν στην αυλή... ! (2) είχε εκδοθεί εγκύκλιος που προέβλεπε στην Α΄ Λυκείου να μειώνονται στις 3 ώρες τα Μαθηματικά κατά το Β΄ εξάμηνο και να «διδάσεται» ΣΕΠ για 1 ώρα. Κατά την επίσκεψή μου σε ένα Λύκειο της περιοχής, ρώτησα το Διευθυντή πώς πάει η εφαρμογή του ΣΕΠ στην Α΄ τάξη και μου απάντησε άμεσα, σχεδόν οργισμένος... «μα, θεωρείτε λογικό κύριε Σαμοϊλη να χάσουν μία ώρα μαθηματικά για να κάνουν ΣΕΠ?...» !! Απέναντι σε τέτοια ή παρόμοια ατυχή περιστατικά, μπορώ να αναφέρω τις πολλές συμβουλευτικές συνεντεύξεις των Υπευθύνων ΣΕΠ με μαθητές ή τελειόφοιτους λυκείου και, σε συνεργασία με ΓΡΑΣΕΠ τη διοργάνωση ομιλιών προς Γονείς-κηδεμόνες μαθητών όπου ακολουθούσε και εποικοδομητική συζήτηση. Σημαντική επίσης ήταν η ενημέρωση των καθηγητών ΣΕΠ προς τους τελειοφοίτους Λυκείου, που είχαν συμμετάσχει στις Πανελλήνιες εξετάσεις, για την προσεκτική συμπλήρωση του μηχανογραφικού Δελτίου. Υπήρξαν και φωτισμένοι διευθυντές που, μετά από πρόταση καθηγητών ΣΕΠ, συνδύασαν εκδρομές ή περιπάτους μαθητών με επισκέψεις σε χώρους εργασίας και την ανάλογη συζήτηση με εργαζόμενους! Ακόμη, οι δημοσιεύσεις μας στο επιστημονικό περιοδικό της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. και τα συνέδριά μας βοήθησαν πολλούς καθηγητές ΣΕΠ που δεν είχαν επιμορφωθεί...

Η υποστήριξη της πολιτείας και των κρατικών υπηρεσιών για την εφαρμογή του ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ήταν αισθητή ιδιαίτερα στη δεκαετία του 1980 και 1990. Μετά την έναρξη της λειτουργίας της Ομάδας Εργασίας ΣΕΠ στο Π.Ι. το 1982, υπήρξε **πρόσκληση από τον τότε υφυπουργό παιδείας Πέτρο Μώραλη**, Ενημέρωση, συζήτηση με τα μέλη της ομάδας! Εγκύκλιες για τη σοβαρή επιμόρφωση καθηγητών, την ίδρυση των ΚΕΣΥΠ και ΓΡΑΣΕΠ, την εκτύπωση πολλών υποστηρικτικών βιβλίων για τον ΣΕΠ και Οδηγών πληροφόρησης... Μετά από αρκετά χρόνια όμως, περιορίστηκαν οι αποσπάσεις επιμορφωμένων καθηγητών στα ΚΕΣΥΠ, ή στις Δ/νσεις Δ.Ε. μέχρι που η φροντίδα για την εφαρμογή του ΣΕΠ **συγχωνεύτηκε** με την φροντίδα προς μαθητές με ειδικές ανάγκες. Άκουσα πολλά σχετικά παράπονα καθηγητών που επέμεναν να ασχολούνται με τον ΣΕΠ και προσπαθούσαν ηρωικά ... Πόσο δύσκολα, αλήθεια, μπορείς να επηρεάσεις, να συγκινήσεις, να μεταπείσεις την κοινή γνώμη..... **ΓΙΑ ΝΑ ΓΥΡΙΣΕΙ Ο ΗΛΙΟΣ ΘΕΛΕΙ ΛΟΥΛΕΙΑ ΠΟΛΛΗ...**! Τώρα ίσως, μπορείτε να καταλάβετε γιατί μου έκανε εντύπωση το αίτημα του προέδρου του Επαγγελματοβιοτεχνικού Επιμελητηρίου (Σεπ. 2024) σχετικά με τη θεσμοθέτηση περισσότερων ειδικεύσεων στα πτυχία των Πανεπιστημίων, που ανέφερα στην αρχή της ομιλίας μου: **τέτοια και παρόμοια προβλήματα αξίζει να εντοπίζονται έγκαιρα από αρμόδιες υπηρεσίες και να διευθετούνται άμεσα!**

Παναγιώτης Σαμοϊλης
Μαθηματικός- Σύμβουλος Σταδιοδρομίας

Ασπασία Καραβία, Αικατερίνη Αργυροπούλου***

**ΟΙ ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΕΣ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ
ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑΣ,
ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑΣ
ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΗΣ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ
ΚΑΤΑ ΤΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.**

Περίληψη: Το παρόν άρθρο επιδιώκει να αναδείξει τη λειτουργία και τη χρησιμότητα σύγχρονων αφηγηματικών προσεγγίσεων στη συμβουλευτική εφήβων και νέων και ιδιαίτερα εκείνων που βιώνουν αναποφασιστικότητα στη λήψη απόφασης κατά τη μετάβασή τους από το σχολείο στον κόσμο της εργασίας. Με δεδομένη την πολυπλοκότητα του σύγχρονου κόσμου και τη θεώρηση της λήψης επαγγελματικών αποφάσεων ως μιας διά βίου διαδικασίας, η συμβουλευτική σταδιοδρομίας καλείται σήμερα να απαντήσει σε ερωτήματα που ξεπερνούν το απλό ταίριασμα προσωπικότητας και επαγγελματικής επιλογής και συνδέονται με τη δημιουργία ενός προσωπικού σχεδίου ζωής και σταδιοδρομίας με νόημα για το ίδιο το άτομο. Οι συνδυαστική χρήση των αφηγηματικών παρεμβάσεων «Η Επαγγελματική μου Ιστορία» και «Εικαστική Αφήγηση», μπορεί να προσφέρει ένα τέτοιο πλαίσιο, επιτρέποντας στους συμβούλους συνεργαστούν με τους συμβουλευόμενους τους με τρόπο που θα ενισχύει την αναστοχαστικότητα και την προσαρμοστικότητά τους και θα μπορεί να τους οδηγήσει στη λήψη συνειδητοποιημένων και ικανοποιητικών για εκείνους αποφάσεων.

Λέξεις-κλειδιά: αφηγηματικές προσεγγίσεις, λήψη επαγγελματικής απόφασης, επαγγελματική ανάπτυξη, αναποφασιστικότητα, αναστοχαστικότητα, προσαρμοστικότητα, Η Επαγγελματική μου Ιστορία, Εικαστική Αφήγηση.

* Η Α.Κ. είναι Νομικός, Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Σταδιοδρομίας, Υποψήφια Διδάκτορας και επιστημονικός συνεργάτης του Εργαστηρίου Συμβουλευτικής Επιστήμης και Επαγγελματικής Σταδιοδρομίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ. Επικοινωνία: sissycaravia@ppp.uoa.gr

** Η Κ.Α. είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πανεπιστημιούπολη, Ιλίσια, 15784. Επικοινωνία: kargirop@eds.uoa.gr.

COMBINED NARRATIVE INTERVENTIONS AS TOOLS FOR ENHANCING ADOLESCENTS' REFLEXIVITY, PROFESSIONAL ADAPTABILITY, AND DECISION-MAKING SKILLS DURING THE TRANSITION FROM SECONDARY EDUCATION TO THE PROFESSIONAL WORLD

Abstract: This article seeks to highlight the function and utility of contemporary narrative approaches in counseling adolescents and young adults, particularly those experiencing indecision in transitioning from school to the professional world. Given the complexity of the modern world and the need to view career decision making as a lifelong process, career counseling is called upon today to address questions that go beyond mere personality and vocation matching, connecting instead with the creation of a meaningful personal and professional life plan. The combined use of narrative interventions such as “My Career Story” and “Pictorial Narrative” can provide such a framework, enabling counselors to collaborate with their clients in a way that enhances their reflexivity and adaptability, ultimately guiding them toward making informed and satisfying decisions for themselves.

Keywords: narrative approaches, career decision making, professional development, indecision, reflexivity, adaptability, My Career Story, Pictorial Narratives.

Εισαγωγή

Είναι γνωστό πως η εφηβεία αποτελεί μια εποχή μεγάλων αλλαγών, μέσα στην οποία οι νέοι καλούνται συνήθως να πάρουν αποφάσεις και να αρχίσουν να σχεδιάζουν το μέλλον τους. Ταυτόχρονα, με δεδομένη τη ρευστότητα αλλά και την πολυπλοκότητα του κόσμου που μας περιβάλλει και των ποικίλων επαγγελματικών ερεθισμάτων που δεχόμαστε, ένας μεγάλος αριθμός εφήβων βιώνει επαγγελματική αναποφασιστικότητα. Από την άλλη, γίνεται αποδεκτό από τη θεωρία πως η οργάνωση ή/και χαρτογράφηση προσαρμοστικών μεθόδων αντιμετώπισης της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας βοηθούν το άτομο να αντιμετωπίζει τη λήψη αποφάσεων για τη σταδιοδρομία σαν μια ευκαιρία εξέλιξης και προσωπικής προόδου και

να τη διαχειρίζεται με λειτουργικό τρόπο, αναπτύσσοντας δεξιότητες διαχείρισης λήψης αποφάσεων (Argyropoulou & Kaliris, 2018). Η διεργασία αυτή καθιστά εν τέλει τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων μια υποκειμενική εμπειρία μέσα από την οποία το άτομο ερμηνεύει το γιατί κάνει επιλογές και ποια ζητήματα καθοδηγούν τις επιλογές του. Η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων αντιμετωπίζεται έτσι ως ένα ζήτημα σχεδιασμού ζωής όπου το άτομο αξιοποιεί ένα σύνολο εμπειριών και νοηματοδοτήσεων με στόχο να προσεγγίσει, να διερευνήσει, να σχεδιάσει, να περιγράψει και να κατανοήσει τις επαγγελματικές του επιλογές (Savickas et al., 2009). Με αυτό το σκεπτικό, και σε ό,τι αφορά τους νέους που βρίσκονται σε ένα κομβικό σημείο της σταδιοδρομίας τους, τη μετάβαση δηλαδή από τη δευτεροβάθμια

εκπαίδευση στον κόσμο της εργασίας, θεωρείται αναγκαία η εφαρμογή από τους συμβούλους παρεμβάσεων που όχι μόνο θα ενισχύουν την ικανότητα λήψης απόφασης, αλλά και θα λειτουργούν «ανακουφιστικά», προσφέροντας στα νεαρά αυτά άτομα ένα πλάνο σχεδιασμού ζωής και σταδιοδρομίας.

Οι αφηγηματικές προσεγγίσεις ως εργαλείο συμβουλευτικής στον 21ο αιώνα

Η σημερινή εποχή έχει αλλάξει το τοπίο μέσα στο οποίο ζούμε και εργαζόμαστε. Η ταχύτητα και η αστάθεια προβάλλονται ως κύρια χαρακτηριστικά του κόσμου μας, καλώντας μας να πλοηγηθούμε στη ζωή και τη σταδιοδρομία διαχειριζόμενοι ολόένα και νέα δεδομένα. Η επαγγελματική ανάπτυξη δεν λαμβάνει πλέον χώρα σε ένα σταθερό και γραμμικό εργασιακό πλαίσιο. Στην πραγματικότητα συμβαίνει το ακριβώς αντίθετο, έτσι ώστε η σταδιοδρομία να περιγράφεται μεταφορικά ως ένα «απρόβλεπτο ταξίδι», με πολλούς διαφορετικούς δρόμους και παραδρόμους, αλλά και ως μια γενικότερη έννοια που αφορά όχι μόνο επαγγέλματα αλλά και συνολικότερα ρόλους ζωής (Savickas et al., 2009). Έτσι, και με βάση το ανωτέρω πλαίσιο, φαίνεται πως οι παραδοσιακές θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, που ακολουθούν μια γραμμική προσέγγιση «ταιριάζματος» ατόμου και επαγγέλματος, δυσκολεύονται να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στα νέα δεδομένα, ενώ αντίθετα, η ενσωμάτωση κονστοκτιβιστικών-αφηγηματικών προσεγγίσεων

στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα βοηθητική, τουλάχιστον σε κάποιες περιπτώσεις. Σύμφωνα με τον Savickas (2015), οι διάφορες ψυχομετρικές παρεμβάσεις που αναπτύχθηκαν σε παλαιότερες εποχές έχουν τη δυνατότητα να είναι αποτελεσματικές, κυρίως όταν το αίτημα σχετίζεται με την επιλογή πεδίου σπουδών ή επαγγελματίων, από την άλλη όμως, δεν φαίνεται να είναι κατάλληλες όταν το άτομο βρίσκεται σε φάση μετάβασης, κι αυτό γιατί οι παραδοσιακές ψυχομετρικές προσεγγίσεις δεν είναι τόσο ευαίσθητες στην αξιολόγηση υποκειμενικών ή φαινομενολογικών διαστάσεων, συμπεριλαμβανομένων των εμπειριών που επηρεάζουν την εξέλιξη της σταδιοδρομίας (Maree, 2015). Οι αφηγηματικές προσεγγίσεις είναι σε θέση να ενισχύσουν τη διαδικασία νοηματοδότησης των ατόμων, μιας και λειτουργούν ολιστικά και με σεβασμό απέναντι σε ζητήματα που σχετίζονται με τη σταδιοδρομία, λαμβάνοντας όμως ταυτόχρονα υπόψη την πολυπλοκότητα του σύγχρονου εργασιακού και κοινωνικού περιβάλλοντος, αλλά και την υποκειμενική εμπειρία που τα άτομα βιώνουν μέσα σε αυτό το περιβάλλον. Όπως αναφέρει σχετικά ο Guichard (2018), για να μπορέσουν οι σύμβουλοι να προσφέρουν αποτελεσματικές υπηρεσίες θα πρέπει να στοχεύουν στο να βοηθήσουν τους συμβουλευόμενους τους να κατανοήσουν τι θέλουν και τι μπορούν να γίνουν, μέσα από μια διαδικασία νοηματοδότησης των εμπειριών τους. Στόχος της αφηγηματικής προσέγγισης είναι να εμπλέξει τον συμβουλευόμενο σε μια αναστοχαστική διαδικασία, μέσα

από την οποία θα μπορέσει να διεκδικήσει μια πιο ικανοποιητική ταυτότητα για τον ίδιο στη ζωή και τη σταδιοδρομία (Reid & West, 2011). Για να το πετύχει αυτό ενεργοποιεί τα διάφορα πλαίσια μέσα στα οποία το άτομο λειτουργεί (οικογένεια, κοινότητα, κοινωνικοοικονομικές συνθήκες κ.ά.) και δίνει έμφαση στη διάδρασή τους με στόχο να αναδειχθεί η μοναδικότητα του κάθε ατόμου και η αφήγηση μιας προσωπικής και διαρκώς μεταβαλλόμενης ιστορίας. Απομακρυνόμαστε έτσι από την παραδοσιακή προσέγγιση που αντιμετωπίζει τα άτομα ως κατόχους συγκεκριμένων χαρακτηριστικών όπως είναι οι δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και οι αξίες (Di Fabio, 2014. Kaliris & Kriwas, 2014), ενώ ταυτόχρονα στοχεύουμε όχι απλώς στην αφήγηση των προσωπικών εμπειριών, αλλά και στη νοηματοδότηση αυτών, έτσι ώστε να μπορέσουν να δομήσουν στη συνέχεια μια ολοκληρωμένη και γερά θεμελιωμένη επαγγελματική αυτοβιογραφία (McMahon et al., 2019), που θα τους προσφέρει μια ικανοποιητική επαγγελματική και προσωπική ζωή.

Οι αφηγηματικές προσεγγίσεις επικεντρώνονται στην παραγωγή εμπειριών μέσα από τις ιστορίες ζωής του ατόμου, ενώ λειτουργούν ως «φίλτρα» που ελέγχουν τις εμπειρίες και μπορούν να χρησιμοποιηθούν από το άτομο για να «ξαναγράψει» νέες ιστορίες, που θα έχουν καινούριο νόημα και θα του επιτρέπουν να αναλάβει την κατάλληλη δράση για την πραγματοποίηση αυθεντικών προσωπικών και επαγγελματικών σχεδίων (Pryor & Bright, 2011). Μέσα από την αφηγηματική διαδικασία, τα άτομα υποστηρίζονται τελικά στην

προσπάθειά τους να συνθέσουν και να αφηγηθούν την ιστορία της ζωής τους ως εννιαίο σύνολο, με στόχο να οραματιστούν ένα μέλλον, στο οποίο θα έχουν ενσωματωθεί εμπειρίες από το παρελθόν και το παρόν, διαμορφώνοντας μια προοπτική με νόημα και δομή (McMahon & Watson, 2012).

Η Θεωρία για τη Δόμηση της Ζωής και της Σταδιοδρομίας στοχεύει στην ενίσχυση των ατόμων κατά την αναζήτηση του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι θέλουν να οραματιστούν τη ζωή και τη σταδιοδρομία τους. Η συμβουλευτική Σχεδιασμού Ζωής (Life Design), η οποία βασίζεται στη Θεωρία για τη Δόμηση της Ζωής και της Σταδιοδρομίας υποστηρίζει τα άτομα να ενεργοποιήσουν την αναστοχασικότητά τους ώστε να αναγνωρίσουν μεγάλες θεματικές ενότητες ζωής, με τελικό στόχο την κατασκευή νοήματος από τη ζωή τους ευρύτερα (Καλίρης, 2019β). Η σταδιοδρομία εδώ δεν εξετάζεται συνεπώς ξεχωριστά από την υπόλοιπη δράση του ατόμου, αλλά εντάσσεται στο πλαίσιο ενός σχεδίου ζωής, που περιλαμβάνει τόσο την εργασία, όσο και την προσωπική και κοινωνική ζωή, την υγεία και άλλες πτυχές του βίου του. Στοχεύει επίσης στην ενίσχυση της προσαρμοστικότητας του ατόμου, δηλαδή στην ανάπτυξη ενδιαφέροντος για τη σταδιοδρομία, ελέγχου του εαυτού, πίστης στις ατομικές δυνάμεις και ανακάλυψης εναλλακτικών προοπτικών, παρά το δεδομένο κλίμα ρευστότητας που επικρατεί στον σύγχρονο κόσμο (Μικεδάκη, 2019). Στόχος είναι να κατασκευαστεί σταδιακά μια καινούργια αφήγηση για τη ζωή και τη σταδιοδρομία, η οποία θα διακρίνεται από συνοχή, συνέχεια και αξιοπιστία, ενώ

θα είναι περισσότερο λειτουργική και με νόημα για το ίδιο το άτομο (Arthur, Neault & McMahon, 2019).

Η αναστοχαστικότητα ως μέσο νοηματοδότησης

Η έννοια της αναστοχαστικότητας συνδέεται στενά με την αυτογνωσία, καθώς νοείται ως μία δυναμική και συνεχής διαδικασία βελτίωσης της αυτογνωσίας, μέσα από την οποία το άτομο παρατηρεί και αξιολογεί τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του εμπλουτίζοντας την επίγνωσή του (Di Fabio, Margee, & Kenny, 2018) για τον ίδιο, αλλά και για το περιβάλλον του. Η αναστοχαστικότητα στηρίζεται στην παραδοχή της κοινωνικής κατασκευής της γνώσης, αλλά ταυτόχρονα επεκτείνεται και στις υλικές και συναισθηματικές πτυχές του ποιοι είμαστε ως ανθρώπινα όντα, όπως επίσης και στο πώς οι πτυχές αυτές επηρεάζουν τη δημιουργία νοημάτων και τη μάθησή μας μέσα από την εμπειρία. Η αναστοχαστικότητα δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να προχωρήσει, πέρα από τις βαθιές, σοβαρές σκέψεις ενός αναστοχασμού, σε μία νέα προοπτική και να οραματιστεί ένα μέλλον που να μπορεί να το δομήσει με αυθεντικότητα, γνώση δηλαδή των αυθεντικών προσωπικών αξιών και του νοήματος που το ίδιο αποδίδει στην προσωπική και επαγγελματική του ζωή με βάση αυτές τις αξίες, με διαύγεια σχετικά με τα σχέδια που κάνει για τη σταδιοδρομία και την προσωπική του ζωή, και με βάση τις ουσιαστικές πτυχές της επαγγελματικής του προσωπικότητας όπως είναι τα

ενδιαφέροντα, οι αξίες, οι δεξιότητες κ.ά. (Bangali & Guichard, 2012).

Η αναστοχαστικότητα ενδυναμώνει το άτομο ώστε όχι μόνο «να γνωρίζει πώς να κάνει κάτι», αλλά και «να γνωρίζει πώς να είναι», καθώς και «να γνωρίζει πώς να γίνει κάτι» κατασκευάζοντας έτσι, μία αυτοαντίληψη με συνέχεια και συνοχή (Rossier et al., 2021) και διαμορφώνοντας σκοπό/ούς στη ζωή του. Επιπρόσθετα, μέσω της λειτουργίας της αναστοχαστικότητας, το άτομο αποκτά μία αίσθηση διέγερσης και κατεύθυνσης στη ζωή, που οδηγεί σε σχέδια και προθέσεις για το άμεσο και μακροπρόθεσμο μέλλον, τα οποία δεν αποτελούν μόνο μέρος της προσωπικής του αναζήτησης, αλλά και της επιθυμίας του να συμβάλει στην επαγγελματική του ζωή με τρόπο που θα συνεισφέρει σε έναν καλύτερο κόσμο (Di Fabio & Kenny, 2019). Υπό αυτό το πρίσμα, το άτομο επιδιώκει να αποδώσει νόημα στην επαγγελματική του δραστηριότητα, όχι μόνο μέσω ενός σκοπού (Steger, Dik, & Duffy, 2012), αλλά και μέσω της υποκειμενικής του εμπειρίας, καθώς επιδιώκει το έργο του να έχει σημασία με μία βαθύτερη έννοια τόσο για το ίδιο όσο και για την κοινωνία (Dik, Alayan & Reed, 2020). Η αναστοχαστικότητα μπορεί εν τέλει να αποτελέσει ένα μέσο που θα βοηθήσει τους νέους να σχεδιάσουν την επαγγελματική τους πορεία, σε σύνδεση με τον αυθεντικό τους εαυτό, τις αξίες της σταδιοδρομίας τους, και τους σκοπούς της ζωής τους, επιτρέποντάς τους να κατανοήσουν τις διάφορες πλευρές της επαγγελματικής τους προσωπικότητάς σε βάθος και να λάβουν αυτόνομες και υπεύθυνες επαγγελματικές αποφάσεις (Savickas, 2013).

Η Δεξιότητα της Λήψης Απόφασης: Προσαρμοστικότητα και Αναποφασιστικότητα

Η ετοιμότητα του ατόμου να ανταποκριθεί στη συνειδητή και διαρκή διερεύνηση του εαυτού και του 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 (Savickas, 1997), αποτελεί μια βασική μεταδεξιότητα, απαραίτητη για την αντιμετώπιση και αξιοποίηση των μεταβάσεων της επαγγελματικής διαδρομής μέσα στο απρόβλεπτο εργασιακό πλαίσιο της εποχής μας. Αυτό που ονομάζουμε επαγγελματική προσαρμοστικότητα (career adaptability) αποτελεί ουσιαστικά ένα πλέγμα αυτορρυθμιζόμενων ικανοτήτων, που μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου και τις εκάστοτε καταστάσεις, ενώ ενεργοποιούνται από παράγοντες που σχετίζονται με το άτομο, το περιβάλλον και τη συνέργεια ατόμου-περιβάλλοντος (Savickas & Porfeli, 2012). Η αξιοποίηση της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας θα λέγαμε ότι είναι ένας τρόπος να διαχειρίζεται κανείς αποτελεσματικά τόσο τη διαδικασία λήψης απόφασης όσο και τα αποτελέσματα των επιλογών του. Αποτελεί μια δεξιότητα που μπορεί να αναπτυχθεί, να καλλιεργηθεί και να κατακτηθεί (Argyropoulou, Tsikoura & Kaliris, 2017). Η προθυμία έτσι του ατόμου να αναπτύξει και να καλλιεργήσει ορισμένες κατάλληλες

δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις, οι οποίες θα το βοηθήσουν να επιτύχει με περισσότερο αποτελεσματικό τρόπο το ζήτημα της μετάβασης και να κατανοήσει πώς θα σχεδιάσει τη σταδιοδρομία του μέσα σε ένα πολύπλοκο περιβάλλον (Sidiropoulou-Dimakakou, et al., 2016), επηρεάζει τον βαθμό ετοιμότητας που το άτομο θα επιδείξει κατά τη διαχείριση των πολύπλοκων ζητημάτων που σχετίζονται με τη σταδιοδρομία του.

Σήμερα γίνεται γενικά δεκτό ότι δεν λαμβάνουμε πλέον μία επαγγελματική απόφαση στη ζωή μας. Αντίθετα, στον σημερινό κόσμο της εργασίας η λήψη αποφάσεων για τη σταδιοδρομία αποτελεί ένα συχνό και απαιτητικό ζήτημα. Επιπρόσθετα, καθώς σταδιοδρομία θεωρείται το σύνολο της εργασίας στη ζωή ενός ατόμου, που εμπεριέχει αλληλουχία επαγγελμαμάτων και άλλων ρόλων ζωής στο πλαίσιο του συνολικού μοντέλου αυτοανάπτυξης του Super (1976), η διαδικασία λήψης απόφασης νοείται πλέον, ως μια διά βίου διαδικασία (Gati, 2013). Ανεξάρτητα από το εάν πρόκειται για εκπαιδευτικό ή για επαγγελματικό ζήτημα, κάθε επιλογή μπορεί να προϋποθέτει είτε τη διαπραγμάτευση μιας μετάβασης είτε την αντιμετώπιση μιας πρόκλησης ή και την προσαρμογή της σταδιοδρομίας σε νέα δεδομένα (Αργυροπούλου & Τερζάκη, 2012). Κατά συνέπεια, οι αποφάσεις αυτές είναι από τις πιο σημαντικές αποφάσεις που λαμβάνουν τα άτομα στη ζωή τους (Bimrose & Mulvey, 2015). Ταυτόχρονα, το ερώτημα τι θέλει κάποιος να κάνει επαγγελματικά καθίσταται όλο και πιο δύσκολο να απαντηθεί αφού οι αλλαγές στις εργασιακές δομές οδηγούν σε αύξηση του αριθμού

των μεταβάσεων, με αποτέλεσμα, όσο περισσότερες αποφάσεις χρειάζεται τα άτομα να λαμβάνουν τόσο πιο πιθανό να είναι να συναντήσουν δυσκολίες κατά τη λήψη αυτών.

Η διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης καθίσταται τελικά μια πολυδιάστατη και σύνθετη διεργασία που συνδιαμορφώνεται από ποικίλους παράγοντες (ατομικούς, οικογενειακούς, πολιτισμικούς, κοινωνικο-οικονομικούς) (Αργυροπούλου, 2012) και μετατρέπεται σε ένα ζήτημα σχεδιασμού ζωής που σηματοδοτεί μια ευρύτερη πρόκληση (Lent & Brown, 2013. Savickas, 2013). Σήμερα, μέσα από τις αποφάσεις μας προσπαθούμε να αποδώσουμε νόημα στον επαγγελματικό μας σχεδιασμό και τη διαχείριση της επαγγελματικής μας ζωής, χτίζοντας ταυτόχρονα «γέφυρες μετάβασης» για το μέλλον (Αργυροπούλου, 2019). Ως εκ τούτου, οι αποφάσεις σταδιοδρομίας δεν μπορούν να εξετάζονται ξεχωριστά από τις προσωπικές αποφάσεις, καθώς το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με ευρύτερες ανησυχίες σχετικά με το πώς να ζήσει τη ζωή του σε έναν μεταμοντέρνο κόσμο (Guichard, 2018).

Οι αποφάσεις επιλογής σταδιοδρομίας έχουν γίνει σήμερα πιο πολύπλοκες λόγω της αυξανόμενης δυσκολίας πρόβλεψης της εξέλιξης του κόσμου της εργασίας προκαλώντας αβεβαιότητα όχι μόνο μεταξύ των εργαζομένων αλλά και των μελλοντικών εργαζομένων (εφήβων και νέων). Αυτή η αβεβαιότητα καθιστά πιο δύσκολη τη λήψη μακροπρόθεσμων αποφάσεων σταδιοδρομίας. Αποτελεί όμως γεγονός ότι οι έφηβοι που βρίσκονται σε φάση μετάβασης από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στον κόσμο της εργασίας

καλούνται να πάρουν αποφάσεις για τη σταδιοδρομία τους και να επιλέξουν τον δρόμο που θα ακολουθήσουν –ιδιαιτέρως μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που προϋποθέτει συγκεκριμένες και χρονικά προσδιορισμένες επιλογές– ήδη από το Λύκειο (κυρίως στην β΄ και γ΄ λυκείου). Σε αυτή τη φάση ζωής, πέρα από την αυτογνωσία και την πληροφόρηση, ρόλο παίζουν και διάφοροι παράγοντες επιρροής (προσωπικά χαρακτηριστικά, σχολική επίδοση, οικογένεια, εκπαιδευτικό σύστημα, κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες στο ευρύτερο περιβάλλον) διαμορφώνοντας ένα πολύπλοκο πλέγμα το οποίο ο έφηβος καλείται να κατανοήσει και να διαχειριστεί (Τερζάκη, 2019). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, και καθώς έφηβοι και νέοι αναζητούν την παροχή συμβουλών για διάφορους λόγους (π.χ. έλλειψη πληροφόρησης, ασαφής διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας, άγχος, προσωπικά διλήμματα, δυσκολίες, εμπόδια) (Hacker, et al., 2013. Osipow, Carney, & Barak, 1976), παρατηρείται συχνά επαγγελματική αναποφασιστικότητα. Ως έννοια, η επαγγελματική αναποφασιστικότητα δηλώνει τις προκλήσεις ή τις δυσκολίες που εμποδίζουν τα άτομα να λαμβάνουν τις κατάλληλες για εκείνα επαγγελματικές αποφάσεις (Gati & Saka, 2001). Η ανάπτυξη δεξιοτήτων ευελιξίας και προσαρμογής στην αυτοδιαχείριση της σταδιοδρομίας και τη λήψη αποφάσεων μπορούν να ενισχύσουν τη δυνατότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται με αποτελεσματικό τρόπο σε καταστάσεις που προκαλούν στρες (Αργυροπούλου & Τερζάκη, 2019. Lipshits-Braziler, Gati & Tatar, 2016), προσφέροντάς του την

ευκαιρία να αναπτύξει στρατηγικές διαχείρισης της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας.

Επιπλέον, προκειμένου ο νέος να μπορέσει να διαμορφώσει τη δική του ταυτότητα σταδιοδρομίας είναι απαραίτητη η απόδοση νοήματος στις πληροφορίες που λαμβάνει. Για να το πετύχει αυτό θα πρέπει να συνδέσει τους ρόλους που αναλαμβάνει με τον εαυτό του, τα βιώματα, τις επιδιώξεις και τα συναισθήματά του, ενώ για να φθάσει εκεί χρειάζεται να αποκτήσει επίγνωση των υποκειμενικών μορφών ταυτότητας που βιώνει και συγχρόνως να συνειδητοποιήσει ότι οι ρόλοι του αναδεικνύουν και σηματοδοτούν πτυχές της προσωπικής και επαγγελματικής του ταυτότητας (Αργυροπούλου, et al., 2020). Με αυτόν τον τρόπο θα είναι σε θέση να αναγνωρίσει συνειδητά εκείνο το κομμάτι του κόσμου της εργασίας που ταιριάζει στη δική του επαγγελματική ταυτότητα και σταδιοδρομία.

Η Επαγγελματική μου Ιστορία (EMI)

Η Επαγγελματική μου ιστορία (EMI) (Savickas & Hartung, 2012), αποτελεί μια κονστρουξιονιστική παρέμβαση συμβουλευτικής σταδιοδρομίας η οποία βασίζεται στη Θεωρία Δόμησης της Σταδιοδρομίας (Savickas, 2011) και στοχεύει στην ενεργοποίηση του αναστοχασμού του ατόμου μέσα από την αφήγηση. Το τετράδιο EMI προσφέρει την ευκαιρία στα άτομα να δομήσουν μια νέα αφήγηση για τη ζωή και τη σταδιοδρομία τους, επεξεργαζόμενα τις απαντήσεις τους σε

μια σειρά ερωτημάτων που τα φέρνουν σε επαφή με τις εσωτερικές τους φωνές και το όραμα που οι ίδιοι έχουν για τον εαυτό τους (Taylor & Savickas, 2016). Οι ερωτήσεις της προσέγγισης αυτής ακολουθούν μια λογική πέντε σταδίων: το στάδιο της κατασκευής (construction), το στάδιο της αποδόμησης (deconstruction), το στάδιο της αναδόμησης (reconstruction), το στάδιο της συγκατασκευής (coconstruction) και τέλος το στάδιο της δράσης (action) (Savickas, 2013). Κατά τη διαδικασία το άτομο καθοδηγείται μέσα από μια δομημένη συνέντευξη ώστε να δώσει απαντήσεις σε ερωτήσεις που θα του προσφέρουν ένα πλαίσιο για νοηματοδότηση, αποσαφήνιση σκοπού, διαμόρφωση προθέσεων και ώθηση για δράση.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο στάδιο, της κατασκευής, αναζητούνται απαντήσεις σε τέσσερις βασικές ερωτήσεις: α) Ποια είναι τα τρία άτομα που θαυμάζεις από οποιονδήποτε χώρο; (εικόνα εαυτού), β) Ποιο είναι το αγαπημένο σου περιοδικό, βιβλίο, ιστοσελίδα ή τηλεοπτική εκπομπή και γιατί; (το επαγγελματικό περιβάλλον που το άτομο θεωρεί ότι ταιριάζει), γ) Ποια είναι η αγαπημένη σου ιστορία αυτόν τον καιρό; (το επαγγελματικό σενάριο ή το βασικό θέμα ζωής και σταδιοδρομίας), και δ) Ποιο είναι το αγαπημένο σου σύνθημα ή ρητό; (συμβουλευτική εαυτού) (Savickas & Hartung, 2012). Στο δεύτερο στάδιο, το στάδιο της αποδόμησης, οι αφηγήσεις που εμπεριέχουν αυτοπεριοριστικές πεποιθήσεις και αρνητικές αντιλήψεις νοηματοδοτούνται με έναν διαφορετικό τρόπο με σκοπό την αυτοδιερεύνηση, ενώ στο τρίτο στάδιο, αυτό της αναδόμησης, επιδιώκεται η ανάδυση μιας νέας

ιστορίας, που θα περιλαμβάνει στοιχεία των προηγούμενων αφηγήσεων, θα έχει συγκεκριμένη πλοκή και νόημα και θα διαμορφώνει ένα «πορτρέτο ζωής», το οποίο δίνει έμφαση σε νέες συνειδητοποιήσεις. Το πορτρέτο αυτό γίνεται με βάση τον ρόλο που θέλει να παίξει το άτομο, το περιβάλλον που φαντάζεται τον εαυτό του, το σενάριο της σταδιοδρομίας που επιδιώκει να ακολουθήσει και τη συμβουλή που δίνει στον εαυτό του για να ενεργήσει. Τέλος, στο στάδιο της συγκατασκευής, το πορτρέτο ζωής εμπλουτίζεται με μια αίσθηση προοπτικής έτσι ώστε το άτομο να ενεργοποιηθεί για να δράσει και να πειραματιστεί δοκιμάζοντας τις πληροφορίες που συγκέντρωσε για τον εαυτό του στον πραγματικό κόσμο (Savickas, 2005).

Η παρέμβαση Εικαστική Αφήγηση

Οι εικαστικές αφηγήσεις έχουν τη ρίζα τους στη μεταμοντέρνα κονστρουξιονιστική προσέγγιση που δίνει έμφαση στην ποιότητα της διαλογικής εμπλοκής μεταξύ του συμβούλου και του συμβουλευόμενου (Gergen, 2009) και στην ανθρωπιστική/βιωματική παραδοχή ότι τα σχέδια παρουσιάζουν χωρίς λογοκρισία την εσωτερική υποκειμενική εμπειρία (Naumberg, 1958, όπως αναφέρεται στο Ulman, 2001). Η παρέμβαση Εικαστική Αφήγηση (Taylor & Santoro, 2016) χρησιμοποιεί την εικονογράφηση για να βοηθήσει τα άτομα να κατανοήσουν τις εμπειρίες της ζωής τους, να ενσωματώσουν σ' αυτές πράγματα που έχουν νόημα για τους ίδιους και να αρχίσουν να κινούνται προς την κατεύθυνση που

προτιμούν για τον εαυτό τους. Πρόκειται για αφηγηματικό εργαλείο στο οποίο τόσο τα σχέδια όσο και ο διάλογος λειτουργούν ως αναπόσπαστο τμήμα της διαδικασίας δημιουργίας νοήματος, στην οποία εμπλέκονται σύμβουλος και συμβουλευόμενος. Κατά τη διαδικασία της συγκεκριμένης παρέμβασης το άτομο καλείται να σχεδιάσει μια εικόνα της ιστορίας του Προβλήματος, όπως τη βιώνει στο εδώ και τώρα, όπως επίσης και το Επιθυμητό Αποτέλεσμα, το πώς δηλαδή θα σκεφτόταν, θα αισθανόταν και θα συμπεριφερόταν εάν το πρόβλημα είχε, με κάποιο μαγικό και ξαφνικό τρόπο, επιλυθεί. Δίνεται επίσης η δυνατότητα να σχεδιαστεί και μια τρίτη εικόνα, η εικόνα «Μικρά βήματα» (baby steps), η οποία θα απεικονίζει ένα μικρό βήμα που μπορεί να κάνει ο συμβουλευόμενος για να μετακινηθεί από την ιστορία του προβλήματος προς το προτιμώμενο αποτέλεσμα.

Οι εικαστικές αφηγήσεις, όταν χρησιμοποιούνται στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας, υιοθετούν την κονστρουκτιβιστική παραδοχή ότι η πληροφορία που λαμβάνει κάποιος για τη σταδιοδρομία του ενισχύεται σημαντικά όταν πυρήνας της συμβουλευτικής διαδικασίας γίνεται η επεξεργασία του προσωπικού νοήματος (Peavy, 2010). Ακούγοντας το πώς ο συμβουλευόμενος ερμηνεύει τις έννοιες που συνδέονται με τις εικόνες που έχει ζωγραφίσει αναδύεται ένας πλούσιος περιγραφικός διάλογος, γεμάτος νόημα: τα άτομα οδηγούν και πλοηγούνται στην ιστορία τους, αφήνοντάς την να ξεδιπλωθεί και να αναπτυχθεί μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού. Ταυτόχρονα, νοηματοδοτούν τις εμπειρίες

της ζωής τους, αναστοχαζόμενοι πάνω σε βαθιά ριζωμένες και συναισθηματικά έντονες αναμνήσεις, προσδίδοντας νέο νόημα σε παλιά γεγονότα και οραματίζονται τον εαυτό τους με τρόπους που συνάδουν με τις αξίες τους, με το πώς θέλουν οι ίδιοι να δουν τον εαυτό τους και με το πώς θέλουν να τους βλέπουν οι άλλοι. Μέσα από την εφαρμογή της παρέμβασης της Εικαστικής Αφήγησης οι συμβουλευόμενοι μπορούν να ανακατασκευάσουν ή να ξαναγράψουν ιστορίες ζωής που να συνάδουν με τις αξίες, τα ενδιαφέροντα και τις θεματικές της ζωής τους (McAuliffe & Emmett, 2016), συμπεριλαμβάνοντας εμπειρίες ζωής από το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον τους, με μια αίσθηση ελπίδας και προοπτικής.

Συμπεράσματα

Οι συμβολή σύγχρονων αφηγηματικών προσεγγίσεων στη συμβουλευτική εφήβων και ιδιαίτερα εκείνων που βρίσκονται σε φάση μετάβασης αποτελεί ένα σχετικά νέο πεδίο έρευνας. Αν και τα ευρήματα από την εμπειρία υποδηλώνουν όχι μόνο τη χρησιμότητά τους, αλλά την ευκαιρία που προσφέρει στους συμβούλους να προχωρήσουν πέρα από το «ταίριασμα» ενδιαφερόντων και κατευθύνσεων σπουδών, προσφέροντας στους νέους τη δυνατότητα να δομήσουν έναν προσωπικό «χάρτη» δόμησης ζωής και σταδιοδρομίας, συστηματική μελέτη αυτών των ευρημάτων δεν έχει καταγραφεί. Η διερεύνηση της επαγγελματικής

πορείας ως αποτέλεσμα «κατασκευής», αναστοχασμού, αναστοχαστικότητας και νοηματοδότησης, όπως επίσης και η συσχέτιση αφήγησης και νοηματοδότησης για τη δημιουργία ενός ικανοποιητικού σχεδίου ζωής και σταδιοδρομίας στον σύγχρονο κόσμο αποτελούν ένα πεδίο με εξαιρετικό ενδιαφέρον για την εποχή μας και για τις ανάγκες των νέων που καλούνται να πλοηγηθούν χωρίς πιξίδα σε ένα επαγγελματικό τοπίο γεμάτο προκλήσεις και εμπόδια. Το φαινόμενο της αναποφαστικότητας των νέων, που συχνά συνοδεύεται από υψηλά επίπεδα άγχους και αρνητικές σκέψεις για τον εαυτό (Argyropoulou, Sidiropoulou-Dimakakou, & Besevegis, 2007), επιβεβαιώνει την ανάγκη προσαρμογής και εφαρμογής παρεμβάσεων επαγγελματικής συμβουλευτικής και προσανατολισμού που θα καλύπτουν με μεγαλύτερη επάρκεια τις ποικίλες ανάγκες των συμβουλευόμενων σε αυτές τις ηλικίες. Για τους συμβούλους που θέλουν να ενισχύσουν τους νέους συμβουλευόμενούς τους στην προσπάθειά τους να ανακαλύψουν την επαγγελματική τους ταυτότητα και να χαράξουν μια πορεία με προοπτική και νόημα, η συνδυαστική εφαρμογή των ΕΜΙ και Εικαστική Παρέμβαση προσφέρει μια δημιουργική και σύγχρονη προσέγγιση που μπορεί να ενισχύσει την αναστοχαστικότητα και την προσαρμοστικότητά τους, κάνοντας εφικτή τη λήψη απόφασης με τρόπο που να προσφέρει ικανοποίηση και να μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικά μελλοντικά επαγγελματικά αποτελέσματα (Argyropoulou, 2019).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Argyropoulou, K., & Kaliris, A. (2018). From career decision-making to career decision-management: New trends and prospects for career counseling. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(10), 483-502. doi: 0.14738/assrj.510.5406.
- Argyropoulou, K., Tsikoura, I., & Kaliris, A. (2017). Career management skills of students in general and vocational upper-secondary schools in Greece: Career adaptability and self-efficacy in career planning. *Baltic Journal of Career Education and Management*, 5(1), 7-21.
- Αργυροπούλου, Κ. & Τερζάκη, Μ. (2012). Ανάγκες και προσδοκίες εφήβων σε θέματα σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής στην περίοδο της κρίσης και της αβεβαιότητας. *Νέα Παιδεία*, 143, 91-103
- Αργυροπούλου, Κ. (2012). Σύνθετοι παράγοντες που συνδέονται με τις δυσκολίες στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων: Θεωρητική και ερευνητική ανασκόπηση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού*, 100, 55-64.
- Αργυροπούλου, Κ. (2019). Από τις «ορθές» στις ευέλικτες αποφάσεις: Η αξιοποίηση της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας στην προσέγγιση των επαγγελματικών επιλογών. Στο Κ. Αργυροπούλου (Επιμ.), *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Λήψη Επαγγελματικών Αποφάσεων: Πρακτικές Εφαρμογές για Συμβούλους Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Σταδιοδρομίας* (σσ. 261-291). Γρηγόρη.
- Αργυροπούλου, Κ., Αντωνίου, Α.-Σ., Μουράτογλου, Ν., & Τερζάκη, Μ. (2020). Η συμβολή της αναστοχαστικότητας στη διαμόρφωση αυθεντικών προσωπικών και επαγγελματικών σχεδίων. 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. 33-50). Γρηγόρη.
- Argyropoulou, E. P., Sidiropoulou-Dimakakou, D., & Besevegis, E. G. (2007). Generalized Self-Efficacy, Coping, Career Indecision, and Vocational Choices of Senior High School Students in Greece: Implications for Career Guidance Practitioners. *Journal of Career Development*, 33(4), 316-337. <https://doi.org/10.1177/0894845307300412>
- Arthur, N., Borgen (Neault), R., & McMahon, M. (2019). *Career theories and models at work: Ideas for practice*. CERIC.
- Bangali, M. & Guichard, J. (2012). The role of dialogic processes in designing career expectations. *Journal of Vocational Behavior*, 81(2), 183-190. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.06.006>.
- Bimrose, J., & Mulvey, R. (2015). Exploring career decision-making styles across three European countries. *British Journal of Guidance & Counselling*, 43(3), 337-350.
- Di Fabio, A. (2014). Intrapreneurial self-capital: A new construct for the 21st century. *Journal of Employment Counseling*, 51(3), 98-111. intervention. In Di Fabio, A. & Bernaud, J.L. (Eds), *The Construction of the Identity in 21st Century: a Festschrift for Jean Guichard* (pp. 220-239). Nova Science Publishers, Inc.
- Di Fabio, A., Maree, J. G., & Kenny, M. E. (2018). Development of the Life Project Reflexivity Scale: A new career intervention inventory. *Journal of Career Assessment*, 27(2), 358-370.
- Dik, B. J., Alayan, A. J., & Reed, K. A. (2020). Purpose, meaning, and career pathways. In J. W. Hedge & G. W. Carter (Eds.), *Career pathways: From school to retirement* (pp. 191-213). Oxford University Press.
- Gati, I., & Saka, N. (2001). High school students' career-related decision-making difficulties. *Journal of Counseling & Development*, 79(3), 331-340.
- Gati, I. (2013). Advances in career decision making. *Handbook of vocational psychology*, 183-215.
- Gergen, K. J. (2009). *An invitation to social construction* (2nd ed.). Sage.

- Guichard, J. (2018). Final Purposes for Life-and-Career Design Interventions in the Anthropocene Era. In V. Cohen-Scali, L. Nota, & J. Rossier (Eds.), *New Perspectives on Career Guidance and Counseling in Europe. Building Careers in Changing and Diverse Societies* (pp. 189-204). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61476-2_12.
- Hacker, J., Carr, A., Abrams, M., & Brown, S. D. (2013). Development of the career indecision profile: Factor structure, reliability, and validity. *Journal of Career Assessment, 21*(1), 32-41.
- Kaliris, A., & Kriwas, S. (2014). The Contribution of the Postmodern Approaches to Career Counseling Theory and Practice: Their Emerging Role in a Crucial Era for the World of Work. Ανακτήθηκε από: <http://www.elesyp.gr/index.php/news/drastiriotit>.
- Καλίρης, Α. (2019α). Πηγές διαμόρφωσης των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευομένων και στελεχών επαγγελματικής συμβουλευτικής. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Καλίρης, Α. (2019β). Ξεπερνώντας τις σκοπέλους των αποφάσεων σταδιοδρομίας: ο ρόλος των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και των εποικοδομητικών στρατηγικών στη διαχείριση της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας. Στο Κ. Αργυροπούλου (Επιμ.), *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Λήψη Επαγγελματικών Αποφάσεων: Πρακτικές Εφαρμογές για Συμβούλους Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Σταδιοδρομίας* (σσ. 85-115). Γρηγόρη.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, Choice, and Performance [Monograph]. *Journal of Vocational Behavior, 45*, 79-122.
- Lipshits-Braziler, Y., Gati, I., & Tatar, M. (2016). Strategies for coping with career indecision. *Journal of Career Assessment, 24*(1), 42-66. doi:10.1177/1069072714566795.
- Maree, J. G. (2015). Blending retrospect and prospect in order to convert challenges into opportunities in career counseling. In J. G. Maree & A. Di Fabio (Eds.), *Exploring new horizons in career counseling: Turning challenge into opportunities* (pp. 4-24). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-154-0_1
- McAuliffe, G. J., & Emmett, J. (2016). *The postmodern impulse and career counselor preparation. Postmodern Career Counseling: A Handbook of Culture, Context, and Cases, 37*.
- McMahon, M., & Watson, M. (2012). Story Crafting: Strategies for Facilitating Narrative Career Counselling. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 12*, 211-224. <https://doi.org/10.1007/s10775-012-9228-5>.
- McMahon, M., Bimrose, J., Watson, M., & Abkhezr, P. (2019). Integrating Storytelling and Quantitative Career Assessment. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 20*, 523-542. <https://doi.org/10.1007/s10775-019-09415-1>.
- Μικεδάκη, Κ. (2019). Η συγγραφή της επαγγελματικής ιστορίας: από τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων στον σχεδιασμό ζωής. Στο Κ. Αργυροπούλου (Επιμ.), *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Λήψη Επαγγελματικών Αποφάσεων: Πρακτικές Εφαρμογές για Συμβούλους Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Σταδιοδρομίας* (σσ. 291-317). Γρηγόρη.
- Osipow, S. H., Carney, C. G., & Barak, A. (1976). A scale of educational-vocational undecidedness: A typological approach. *Journal of vocational Behavior, 9*(2), 233-243.
- Peavy, R. V. (2000). *SocioDynamic Perspective and the Practice of Counselling*. NATCON Papers, 1-12.
- Pryor, R., & Bright, J. (2011). *The chaos theory of careers: A new perspective on working in the twenty-first century*. Taylor & Francis.
- Reid, H. L., & West, L. (2011). "Telling Tales": Using Narrative in Career Guidance. *Journal of Vocational Behavior, 78*, 174-183. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.10.001>.

- Rossier, J., Cardoso, P. M., & Duarte, M. E. (2021). The Narrative Turn in Career Development Theories: An Integrative Perspective. In P. Robertson, T. Hooley, & P. McCash (Eds.), *The Oxford Handbook of Career Development* (pp. 169-180). Oxford University Press.
- Savickas, M. L., & Hartung, P. J. (2012). *My Career Story: An autobiographical workbook for life-career success*. www.vocopher.com.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, Reliability, and Measurement Equivalence across 13 Countries. *Journal of Vocational Behavior, 80*, 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., van Vianen, A. E. M. et al. (2009). Life Designing: A Paradigm for Career Construction in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>.
- Savickas, M. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, lifespan theory. *The Career Development Quarterly, 45*, 247-259.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. American Psychological Association.
- Savickas, M. L. (2013). Career Construction Theory and Practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 144-180). Wiley.
- Savickas, M. L. (2015). Career Counseling Paradigms: Guiding, Developing, and Designing. In P. Hartung, M. Savickas, & W. Walsh (Eds.), *The APA Handbook of Career Interventions* (pp. 129-143). APA Press. <https://doi.org/10.1037/14438-008>.
- Sidiropoulou-Dimakakou, D., Argyropoulou, K., Drosos, N., Kaliris, A., & Mikedaki, K. (2016). Exploring career management skills in higher education: Perceived self-efficacy in career, career adaptability and career resilience in Greek university students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 14*(2).
- Steger, M. F., Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2012). Measuring meaningful work: The work and meaning inventory (WAMI). *Journal of Career Assessment, 20*(3), 322-337. <https://doi.org/10.1177/1069072711436160>.
- Taylor, J. M., & Santoro, D. (2016). *Pictorial narratives: A narrative, meaning-making intervention*. Unpublished manuscript Kent, Ohio: Department of Counseling, Kent State University.
- Taylor, J. M., & Savickas, S. (2016). Narrative career counseling: My career story and pictorial narratives. *Journal of Vocational Behavior, 97*, 68-77.
- Ulman, E. (2001). Art therapy: Problems of definition. *American journal of art therapy, 40*(1), 16.

*Σταυρούλα Πενταρβάνη *, Δημήτριος Μιμαράκης***

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΣΤΑΣΕΩΝ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΑΤΑ ΤΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ
ΤΩΝ ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣΜΩΝ ΕΠΙΠΤΩΣΕΩΝ ΤΗΣ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Περίληψη: Η πανδημία COVID-19 επέφερε σημαντικές επιπτώσεις σε λειτουργικούς τομείς των μαθητών, όπως η τηλεκπαίδευση και η μετάβαση στη δια ζώσης εκπαίδευση. Η μελέτη διερευνά την επίδρασή τους στο γνωστικό και κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο μαθητών, όπως διατυπώνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της πανδημίας. 50 εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο, τα αποτελέσματα του οποίου επέδειξαν αρνητικές επιπτώσεις της μετάβασης στον τομέα της μάθησης και της διδασκαλίας που αποτελεί το βασικό σκοπό της εκπαίδευσης και στον τομέα της ψυχικής υγείας των παιδιών, των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: covid - 19, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ψυχολογία, σχολική προσαρμογή, επαγγελματικό άγχος.

**EXAMINING VARIOUS ASPECTS OF STUDENTS
AND TEACHERS MENTAL HEALTH IN PRIMARY SCHOOL
DURING THE SHIFT TO DISTANCE LEARNING
AND ITS LONG-TERM REPERCUSSIONS**

Abstract: COVID-19 pandemic has brought upon some tremendous changes in functional areas of students such as the distance learning and the following return to physical learning. The study examines the cognitive, social and emotional effects of the pandemic on school-age students, as these have been defined by primary education teachers themselves during the pandemic. 50 teachers asked to fill in a questionnaire, which results signaled adverse effects in every direction, including learning, teaching along with children, teachers and parents' mental health.

Keywords: covid - 19, primary education, psychology, school adjustment, job stress.

* Η Σ.Π. είναι Ψυχολόγος, κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών στην Σχολική Ψυχολογία. spentarvani@gmail.com

** Ο Δ.Μ. είναι μεταδιδασκτορικός ερευνητής στο Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, ΕΛ.ΜΕ.ΠΑ. mimarakisdimitrios@yahoo.gr

Εισαγωγή

Η παιδική και εφηβική ηλικία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και περιλαμβάνουν βιοψυχοκοινωνικές αλλαγές στην αντίληψη, επεξεργασία και διαχείριση των προκλήσεων της καθημερινότητας (Orben, Tomova & Blakemore, 2020). Αλληλένδετο μέρος της ποιότητας ζωής συνιστά η ψυχική υγεία, στην οποία η Covid – 19 σημείωσε αρνητικό αντίκτυπο (Sheridan et al., 2021). Η καραντίνα επέφερε μία πληθώρα δυσκολιών στη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών. Αποτελέσματα ερευνών υποστηρίζουν πως η ποιότητα ζωής των παιδιών επηρεάστηκε αρνητικά από τον περιορισμό των εξωτερικών δραστηριοτήτων και της διαζώσης αλληλεπίδρασης, με αποτέλεσμα την αύξηση του άγχους και της μοναξιάς των ανήλικων (Copeland et al., 2021; Dalton, Rapa & Stein, 2020; Riiser et al., 2020). Το άγχος αυξήθηκε για τα παιδιά μεταναστών με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Ravens-Sieberer et al., 2022) ενώ ο εγγλεισμός κατηγορήθηκε για αύξηση των συμπτωμάτων κατάθλιψης, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και τον αυτοκτονικό ιδεασμό (Ghosh et al., 2020; Hall-Lande, et al., 2007). Δυσκολίες συγκέντρωσης, υπερκινητικότητα, αίσθημα μοναξιάς, (Orgilés et al. 2020), καταθλιπτικά συμπτώματα (Xie et al., 2020), απώλεια όρεξης και δυσκολίες στον ύπνο (Jiao et al., 2020) συσχετίστηκαν με την καραντίνα. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνέβαλλε στην αυξημένη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων (Orgilés et al. 2020) και συνδέ-

θηκε με εκδηλώσεις άγχους και θυμού των παιδιών (Al-Balushi & Essa, 2020).

Η πανδημία επηρέασε την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης με την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης, οι επιπτώσεις της οποίας έγιναν αντιληπτές από τις αρχές της πανδημίας. Σχολεία σε περισσότερες από 190 χώρες ανέστειλαν τη λειτουργία τους και περισσότερα από 1,9 δισεκατομμύρια παιδιά διέκοψαν τη φοίτηση (UNESCO, 2020). Το κλείσιμο των σχολείων και η έλλειψη εξωτερικών δραστηριοτήτων δημιούργησαν ψυχολογικές συνέπειες (Al-Balushi & Essa, 2020) καθώς η άμεση κοινωνική αλληλεπίδραση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην υγιή κοινωνικογνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Οι θετικές κοινωνικές σχέσεις συσχετίζονται με υψηλή σχολική επίδοση ενώ οι στενές σχέσεις με τους συμμαθητές και τους δασκάλους συμβάλλουν θετικά στη γνωστική και νοητική ανάπτυξη (Μπίκος, 2010) και μειώνουν τις πιθανότητες εμφάνισης άγχους και μοναξιάς.

Ο περιορισμός επέφερε επιπτώσεις στους ανήλικους με ψυχικές διαταραχές, και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Lee, 2020) και δυσκολίες στην τεχνολογία. Η εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης δεν ακολούθησε έγκαιρης οργάνωσης και σχεδιασμού και πολλοί εκπαιδευτικοί ακολούθησαν διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας, ανάλογα με τις αντιμετωπιζόμενες δυσκολίες (Bozkurt & Sharma, 2020). Τα τεχνολογικά μέσα και ο αυξημένος χρόνος προετοιμασίας του μαθήματος συνδυαστικά με τις ελλείψεις υποδομής και την απουσία σταθερής παροχής βοήθειας αποτέλεσαν μείζονα

προβλήματα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς που συνέβαλαν στη δημιουργία άγχους, ανεπάρκειας και κούρασης (Γεωργουλάκου & Κώστας, 2022). Το γυναικείο φύλο, η μικρότερη από τα 30 έτη ηλικία και η μεγαλύτερη των 30 ετών προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών συσχετίστηκε με υψηλότερο άγχος ενώ η μεταπτυχιακή εκπαίδευση λειτούργησε προστατευτικά (Μιρκοπούλου, 2022). Η μελέτη του Καλέργη (2022) προσθέτει τη ψυχική και σωματική κόπωση, πονοκεφάλους, διαταραχές ύπνου και αυξημένη αρτηριακή πίεση για τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα.

Καθώς οι επιδράσεις της πανδημίας βρίσκονται ακόμη στο προσκήνιο, η μελέτη διερευνά: (α) διαστάσεις ψυχικής υγείας μαθητών και εκπαιδευτικών μέσω των απόψεων των δεύτερων, όπως εκφράστηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2021-2022, (β) πιθανές μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της τηλεκπαίδευσης στα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς, (γ) πιθανές επιδράσεις της επιστροφής στη διαζώση εκπαίδευση στην ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών.

Μεθοδολογία Έρευνας

Μελετήθηκαν ανεξάρτητες μεταβλητές, η μετάβαση στη διαζώση εκπαίδευση και οι εξαρτημένες μεταβλητές: σχολική προσαρμογή και επίδοση, κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικοποίηση, συναισθηματική κατάσταση και έκφραση των μαθητών, επαγγελματικό άγχος και αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευ-

τικών. Βάσει της βιβλιογραφίας, κατασκευάστηκε δομημένο ερωτηματολόγιο μέτρησης των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών, που αποτελείτο από 5 μέρη και περιελάμβανε ερωτήματα με πεντάβαθμη κλίμακα τύπου LIKERT με 5 απαντήσεις: (Διαφωνώ πολύ, Μάλλον διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Μάλλον συμφωνώ, Συμφωνώ πολύ). Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου (10 ερωτήματα) διερευνά τα ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων της έρευνας. Το δεύτερο μέρος (10 ερωτήματα) διερευνά τις διαστάσεις της σχολικής προσαρμογής και επίδοσης των μαθητών. Το τρίτο μέρος (9 ερωτήματα) διερευνά τις διαστάσεις της κοινωνικής αλληλεπίδρασης - κοινωνικοποίησης και το τέταρτο (11 ερωτήματα) τη συναισθηματική κατάσταση και έκφραση των μαθητών. Για την παραγωγή του τέταρτου μέρους επιλέχθηκαν συγκεκριμένα ερωτήματα του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Cury & Golfeto, 2003). Το πέμπτο μέρος (14 ερωτήματα) διερευνά, τον τρόπο βίωσης των εκπαιδευτικών της επιστροφής τους στη διαζώση εκπαίδευση, το επαγγελματικό άγχος και την αυτοαποτελεσματικότητα. Για το πέμπτο μέρος του ερωτηματολογίου, αξιοποιήθηκαν ερωτήματα από την Κλίμακα Αντιλαμβανομένου Άγχους (Cohen, 1983) και την Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας των Δασκάλων (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Το δείγμα επελέγη μέσω απλής τυχαίας δειγματοληψίας με ανάρτηση του ερωτηματολογίου σε επίσημες σελίδες κοινωνικής δικτύωσης εκπαιδευτικών. Κριτήρια αποτέλεσαν η επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού Πρωτοβάθ-

μιας Εκπαίδευσης και η εργασία των συμμετεχόντων σε σχολική μονάδα το σχολικό έτος 2021-2022.

Το σύνολο των δεδομένων της έρευνας ήταν ανώνυμα σύμφωνα με το Γενικό Κανονισμό Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων (GDPR) και η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS 28 (IBM, ΗΠΑ).

Αποτελέσματα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 50 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο μέσος όρος ηλικίας ήταν τα 39 έτη, το μεγαλύτερο ποσοστό (38%) ανήκε στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών και η πλειοψηφία προερχόταν από την Αττική. Το 48% είναι έγγαμοι και το 58% άτεκνοι. Το 56% δηλώνει εισόδημα 10.001-20.000 ευρώ ετησίως. Το 50% κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα. 38% διαθέτει 0-5 έτη προϋπηρεσία ενώ 26%

είχαν διδάξει μεταξύ 11-20 ετών. 50% είναι μόνιμοι υπάλληλοι και το υπόλοιπο 50% αφορά συμβασιούχους εκπαιδευτικούς αορίστου χρόνου, αναπληρωτές καθώς και ωρομίσθιους καθηγητές σε Ιδιωτικά Ιδρύματα. Το μεγαλύτερο ποσοστό (44%) δίδαξε στις τάξεις Δ', Ε' και ΣΤ' δημοτικού, κατά το έτος 2021-2022, ενώ ακολουθεί ποσοστό 26% εκπαιδευτικών που δίδαξαν σε παραπάνω από μία τάξεις ή σε διαφορετική θέση (παράλληλη στήριξη).

Τα ερευνητικά αποτελέσματα της μελέτης προκύπτουν από τα τέσσερα μέρη του ερωτηματολογίου όπως περιγράφονται ακολούθως:

1. Σχολική προσαρμογή και επίδοση.
2. Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικοποίηση.
3. Συναισθηματική κατάσταση και έκφραση των μαθητών.
4. Επαγγελματικό άγχος και αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών.

Πίνακας 1. Περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Φύλο	n (%)	
Άντρες	9	(18.0%)
Γυναίκες	41	(82.0%)
Ηλικία		
20-30	11	(22.0%)
31-40	19	(38.0%)
41-50	12	(24.0%)
>50	8	(16.0%)
Ηλικία (Μ.Ο.)	39.0	
Τόπος διαμονής		
Αττική	41	(82.0%)

Υπόλοιπη Ελλάδα	9	(18.0%)
Οικογενειακή κατάσταση		
Έγγαμοι	24	(48.0%)
Άγαμοι	20	(40.0%)
Σχέση συμβίωσης	5	(10.0%)
Διαζευγμένοι	1	(2.0%)
Απόγονοι		
Ναι	21	(42.0%)
Όχι	29	(58.0%)
Ατομικό ετήσιο εισόδημα		
0 -10.000€	19	(38.0%)
10.001€ – 20.000€	28	(56.0%)
20.001€ – 30.000€	2	(4.0%)
> 30.001€	1	(2.0%)
Εκπαίδευση		
Πτυχίο	21	(42.0%)
Μεταπτυχιακό	25	(50.0%)
Δεύτερο πτυχίο	4	(8.0%)
Διδακτική εμπειρία σε έτη		
0-5	19	(38.0%)
6-10	7	(14.0%)
11-20	13	(26.0%)
21-25	3	(6.0%)
> 25	8	(16.0%)
Σχέση εργασίας		
Μόνιμος υπάλληλος	25	(50.0%)
Αναπληρωτής εκπαιδευτικός	19	(38.0%)
Σύμβαση αορίστου χρόνου	5	(10.0%)
Ωρομίσθιος	1	(2.0%)
Τάξη διδασκαλίας		
Νηπιαγωγείο	5	(10.0%)
Α-Γ	10	(20.0%)
Δ-ΣΤ	22	(44.0%)
Άλλο	13	(26.0%)
Σύνολο	50	100%

Τα αποτελέσματα περιλαμβάνουν το πλήθος των στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων που κατεγράφησαν με την αξιοποίηση του συντελεστή συσχέτισης Spearman rho. Οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις περιγράφονται στην ακόλουθη ενότητα της Συζήτησης.

Συζήτηση

Η μελέτη διερευνά τις επιδράσεις της πανδημίας στη ψυχοκοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών και τον τρόπο που αυτή εκφράστηκε μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη διάρκεια του έτους 2021-2022, όπου πραγματοποιήθηκε η μετάβαση από την τηλεκπαίδευση στη δια ζώσης εκπαίδευση. Επιπρόσθετα ερευνητικά ερωτήματα αποτέλεσαν το επαγγελματικό άγχος και η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Η μελέτη αναδεικνύει την ύπαρξη σημαντικών δυσκολιών στη σχολική προσαρμογή, την επίδοση και τη συναισθηματική κατάσταση και έκφραση των μαθητών εντός του σχολείου κατά τη διάρκεια του έτους 2021-2022. Επιπροσθέτως, διαπιστώνεται υψηλό επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών, που συνδέεται άμεσα με τις δυσκολίες που παρουσίασαν οι μαθητές τους. Η κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικοποίηση στο σύνολο των μαθητών δεν διαφοροποιήθηκαν και η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κумάνθηκε σε υψηλά επίπεδα.

Όσον αφορά στη σχολική προσαρμογή και επίδοση, βρέθηκε ότι το 44% θεωρεί ότι η μετάβαση των μαθητών

από την τηλεκπαίδευση στη δια ζώσης εκπαίδευση δεν ήταν ομαλή. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εκτιμά ότι αυξήθηκαν οι δυσκολίες συγκέντρωσης και εστίασης σε μαθητές τυπικής και μη ανάπτυξης, και παρατηρήθηκε αύξηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες συγκριτικά με προηγούμενα έτη (82% και 62% αντίστοιχα). 54% των εκπαιδευτικών διαπίστωσε έκπτωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. 44% θεωρεί ότι μειώθηκαν τα μαθησιακά κίνητρα ενώ αρκετοί διαπίστωσαν δυσκολία ως προς την ακολουθία κανόνων και ορίων αλλά και στην επίδοσή τους.

Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την αρνητική επίδραση της πανδημίας στην ανάπτυξη των παιδιών και αναδεικνύουν τον αντίκτυπό της στη σχολική προσαρμογή και επίδοση των μαθητών κατά την μετάβαση από την τηλεκπαίδευση στη δια ζώσης εκπαίδευση. Διαπιστώνεται πως οι δυσκολίες συγκέντρωσης και η χαμηλή ανταπόκριση στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις που είχαν εκδηλώσει οι μαθητές στην τηλεκπαίδευση, (Ribeiro et al., 2021; Al-Balushi & Essa, 2020; Jiao et al., 2020; Orgilés et al. 2020), σημείωσαν αύξηση, δυσχεραίνοντας ακόμη περισσότερο την ομαλή μετάβαση των μαθητών στο νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Αναφορικά με τη κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικοποίηση, 72% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι μαθητές αλληλοεπιδρούσαν κοινωνικά με τους συνομηλίκους τους ικανοποιητικώς και 64% εκτιμά ότι μπορούσαν να συνάψουν σταθερές φιλικές σχέσεις καθώς υπήρχε κοινωνική συνοχή στην τάξη, συνεργασία και ενεργή συμμετοχή στα παιχνίδια

του διαλείμματος. Δυσκολίες παρατηρήθηκαν στην ακολουθία κανόνων και τη διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων ενώ 44% των ερωτηθέντων παρατήρησε ότι αυξήθηκε ο αριθμός των μαθητών που διαμαρτύρονταν για συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού. Η μετάβαση στη δια ζώσης εκπαίδευση συνέβαλλε θετικά στην ενδυνάμωση της κοινωνικοποίησης και στην αύξηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών. Σύμφωνα με τον Lev Vygotsky (1978), η γνωστική ανάπτυξη συνδέεται άρρηκτα με την κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών συμβάλλει στην ανάπτυξη των γνωστικών τους διεργασιών, μέσω της κοινωνικής μάθησης. Η χρήση των εργαλείων της γλώσσας (προφορικός και γραπτός λόγος) μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αποτελεί έναν σημαντικό τρόπο επικοινωνίας των παιδιών με τους άλλους και κατανόησης των απόψεων, τα συναισθημάτων και των αναγκών τους. Συνεπώς, η σπουδαιότητα της δια ζώσης εκπαίδευσης είναι αναμφισβήτητη, καθώς πραγματοποιείται δια ζώσης αλληλεπίδραση, η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Οι δυσκολίες ως προς την ακολουθία κανόνων, τις διαπροσωπικές συγκρούσεις και την αύξηση εκφοβιστικών συμπεριφορών, αναδεικνύουν τις μακροπρόθεσμες αρνητικές συνέπειες του εγκλεισμού, της τηλεκπαίδευσης και της κοινωνικής αποστασιοποίησης στην ψυχική υγεία των παιδιών. Η τηλεκπαίδευση οδήγησε σε δυσκολία εκμάθησης αποτελεσματικών τρόπων κοινωνικοποίησης ή/και σε απώλεια κεκτημένων κοινωνικών

δεξιοτήτων. Συνεπώς, κατά τη μετάβαση στη δια ζώσης εκπαίδευση, φάνηκε πως έπρεπε να τεθούν από την αρχή οι κανόνες σχολικής λειτουργίας, να επαναληφθεί η εκμάθηση των κοινωνικών συμπεριφορών και να επαναδιδαχθούν οι κατάλληλοι τρόποι κοινωνικής αλληλεπίδρασης και οι στρατηγικές διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων.

Όσον αφορά στη συναισθηματική κατάσταση και έκφραση, 72% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι αυξήθηκε ο αριθμός των μαθητών που ήταν ανήσυχτοι και υπερδραστήριοι με το 62% των εκπαιδευτικών να αναφέρει αύξηση των μαθητών που εκδήλωσαν αγχώδεις συμπεριφορές. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων θεωρεί ότι αυξήθηκαν οι μαθητές που ήταν νευρικοί και θυμωμένοι ενώ παρατηρήθηκε αύξηση της δυσκολίας διαχείρισης του συναισθήματος. 54% των εκπαιδευτικών διαπίστωσε αύξηση της επιθετικής συμπεριφοράς. Σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών επισημαίνει αύξηση των μαθητών που ένιωθαν ανασφάλεια και χαμηλή αυτοεκτίμηση, και μαθητών που ματαιώνονταν συχνά όταν αποτύγχαναν και ένιωθαν απογοητευμένοι (54% και 52% αντίστοιχα). Τέλος, 52% των εκπαιδευτικών αναφέρει αύξηση στις αναφορές των μαθητών σε ψυχοσωματικά συμπτώματα (πονοκέφαλοι, πονόκοιλο, κόπωση, κ.ά.). Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν αποτελέσματα διεθνών μελετών σχετικά με τις αρνητικές επιπτώσεις του εγκλεισμού και της τηλεκπαίδευσης στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με αναφορά σε αύξηση της ευερεθιστότητας, της υπερκινητικότητας, του άγχους και της επιθετικής συμπεριφοράς (Copeland et al., 2021; Dalton, Rapa &

Stein, 2020; Ezpeleta et al., 2020; Jiao et al., 2020; Lee, 2020; Riiser et al., 2020; Tang et al., 2020).

Καινοτόμο προσθήκη στα διεθνή αποτελέσματα, αποτελεί η ανάδειξη της αρνητικής επίπτωσης της πανδημίας στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησής τους, στο αίσθημα ασφάλειας αλλά και στη διαχείριση της αποτυχίας και της ματαίωσης που ενδεχομένως βίωναν. Η πανδημία επέφερε μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στον παιδικό ψυχισμό καθώς και στον τρόπο εκδήλωσής τους. Αναφορικά με το επαγγελματικό άγχος και την αυτοαποτελεσματικότητα, 54% και 58% των εκπαιδευτικών αντίστοιχα, εξέφρασε αυξημένα επίπεδα άγχους, νευρικότητας και έντασης. 38% αναφέρθηκε στη δυσκολία διαχείρισης των καθηκόντων και του αισθήματος αβοηθησίας. 42% εξέφρασε αύξηση θυμού, για ανεξέλεγκτες καταστάσεις. Τα ευρήματα της μελέτης επιδεικνύουν αυξημένα επίπεδα φόβου και άγχους των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης (Γεωργουλάκου & Κώστας, 2022; Καραγκούνης, 2021; Chitra, 2020; Stachteas & Stachteas, 2020). Αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι είχαν αυξημένη επαγγελματική απόδοση και εξέφρασαν αυξημένο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, παρά την αύξηση του επαγγελματικού τους άγχους. Το μεγαλύτερο ποσοστό (52% και 58% αντίστοιχα) μπορούσε να ελέγξει τη διαταραγμένη συμπεριφορά των μαθητών και να τους πείσει να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαχειρίστηκαν αποτελεσματικά τις συναισθηματικές εκρήξεις

κάποιων μαθητών (68%) και μπόρεσαν να διδάξουν σε αυτούς αποτελεσματικές τεχνικές διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων και άγχους (54% και 48% αντίστοιχα). Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν σημαντικές δυσκολίες στην κινητοποίηση των μαθητών με μειωμένο ενδιαφέρον και στην εξατομικευμένη προσαρμογή του μαθήματος με σκοπό την επίτευξη καλύτερης σχολικής επίδοσης.

Η αύξηση του αισθήματος της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ακόμη και κάτω από τις νέες και απαιτητικές συνθήκες της μετάβασης στη δια ζώσης εκπαίδευση, αναδεικνύει τα οφέλη αυτού του τρόπου λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, μέσω του οποίου η φυσική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών ευνοεί και ενισχύει θετικά την απόδοση των εκπαιδευτικών, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε αυξημένη σχολική επίδοση των μαθητών.

Η μελέτη ανέδειξε στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ συγκεκριμένων μεταβλητών. Το φύλο των εκπαιδευτικών συσχετίστηκε στατιστικά σημαντικά με την αυτοαποτελεσματικότητα (p -value < 0.01), επιδεικνύοντας πως οι γυναίκες μπορούν να διδάξουν αποτελεσματικές τεχνικές επίλυσης διαπροσωπικών συγκρούσεων. Σημαντική συσχέτιση (p -value < 0.01) σημειώθηκε μεταξύ του τόπου διαμονής των εκπαιδευτικών και των διαστάσεων της σχολικής προσαρμογής και επίδοσης των μαθητών, με τους εκπαιδευτικούς από την Περίφωρα να δηλώνουν ότι το σύνολο των μαθητών της τάξης τους ήταν υπάκουοι εν αντιθέσει με τους εκπαιδευτικούς

κατοίκους του Νομού Αττικής. Η αυτο-πολευματικότητα συσχετίστηκε με την οικογενειακή κατάσταση, τη διδακτική εμπειρία και τη σχέση εργασίας, με τους άγαμους εκπαιδευτικούς (p -value < 0.01) να υποστηρίζουν ότι μπορούσαν να βοηθήσουν τους μαθητές να εκτιμήσουν τη μάθηση και να συμμετέχουν ενεργά ενώ οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (p -value < 0.01) και αυτοί με τη μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία (p -value < 0.01) να απαντούν ότι μπορούσαν να ελέγξουν τη διαταραγμένη συμπεριφορά των μαθητών. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που δίδαξαν στις τάξεις Α-Γ' δημοτικού (p -value < 0.01) δυσκολεύτηκαν περισσότερο να πείσουν τους μαθητές να ακολουθήσουν τους κανόνες της τάξης.

Η σχολική προσαρμογή και επίδοση συσχετίστηκε θετικά (p -value < 0.01) με την αυξημένη κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί που απαντούν θετικά στο ερώτημα ότι οι μαθητές αλληλοεπιδρούσαν κοινωνικά σε ικανοποιητικό επίπεδο, απαντούν επίσης θετικά στα ερωτήματα που δείχνουν ότι οι μαθητές είχαν καλή προσαρμογή, ακολουθούσαν τους κανόνες της τάξης και ανταποκρίνονταν στις γνωστικές και μαθησιακές απαιτήσεις της τάξης.

Αντίθετα, οι μαθητές που παρουσίασαν δυσκολίες συγκέντρωσης και εστίασης της προσοχής, εκδήλωσαν αγχώδεις συμπεριφορές και ήταν περισσότερο μοναχικοί (p -value < 0.01). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι υπήρξε μείωση των μαθησιακών κινήτρων, πιστεύουν ότι οι μαθητές δεν συμμετείχαν πρόθυμα στις ομαδικές δραστηριότητες, δεν υπήρχε κοινωνική συνοχή στην τάξη και ότι το σύνολο των

μαθητών δεν ανταποκρίθηκε επαρκώς στις γνωστικές και μαθησιακές απαιτήσεις (p -value < 0.01).

Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι οι μαθητές δυσκολεύονταν να ενταχθούν στην ομάδα της τάξης πιστεύουν ότι οι μαθητές που ένιωθαν θυμό εκδήλωναν συχνότερα επιθετική συμπεριφορά ενώ παρατήρησαν αύξηση του αριθμού των μαθητών που ένιωθαν λύπη, μοναξιά και φόβο και παρουσίασαν δυσκολίες στη διατροφή και τον ύπνο (p -value < 0.01).

Σημαντική θετική συσχέτιση (p -value < 0.01) διαπιστώθηκε μεταξύ της συναισθηματικής κατάστασης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι αυξήθηκαν οι νευρικοί και θυμωμένοι μαθητές υποστηρίζουν επίσης ότι υπήρξε αύξηση των διαπροσωπικών συγκρούσεων και δυσκολία ένταξης στην ομάδα της τάξης. Επιπλέον, σημειώθηκε θετική συσχέτιση (p -value < 0.01) ανάμεσα στην αύξηση των μαθητών που ήταν ανήσυχτοι και υπερδραστήριοι και στην αύξηση των μαθητών που ένιωθαν ανασφαλείς και με χαμηλή αυτοεκτίμηση, στην αύξηση της σχολικής αποτυχίας λόγω αυξημένου άγχους, στην αύξηση των διαπροσωπικών συγκρούσεων, στην αύξηση της ματαιώσης και στην αύξηση των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων.

Το αναφερόμενο επαγγελματικό άγχος, συσχετίστηκε με τη συναισθηματική κατάσταση και έκφραση καθώς και τη κοινωνικοποίηση των μαθητών (p -value < 0.01). Οι εκπαιδευτικοί που ένιωθαν ένταση και δυσκολεύονταν να αντιμετωπίσουν την κατάσταση, θεωρούν ότι υπήρξε αύξηση των δυσκολιών συγκέντρωσης και του αριθμού

των μαθητών που ήταν νευρικοί και θυμωμένοι. Επιπλέον, πιστεύουν ότι σημειώθηκε αύξηση των μαθητών που παρουσίασαν αγχώδεις συμπεριφορές, ήταν μοναχικοί, ένιωθαν ανασφάλεια και χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Τα ευρήματα της μελέτης καθιστούν σαφές ότι η ποιότητα της ψυχικής υγείας των μαθητών, η οποία περιλαμβάνει τόσο την υγιή συναισθηματική τους έκφραση όσο και την αυξημένη κοινωνική αλληλεπίδραση εντός του σχολικού πλαισίου, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ομαλή σχολική προσαρμογή και την υψηλή σχολική επίδοση. Αντίστοιχα, η ομαλή σχολική προσαρμογή συσχετίστηκε και συνέβαλε στην αύξηση της κοινωνικοποίησης και στην ομαλή και υγιή συναισθηματική κατάσταση και έκφραση των μαθητών. Συνεπώς, οι σχέσεις μεταξύ αυτών των μεταβλητών είναι αμφίδρομες, αναδεικνύοντας την πολυπλοκότητα της συνολικής ανάπτυξης των παιδιών που απαρτίζεται από πολλές και διαφορετικές πτυχές, με ισάξια βαρύτητα και σημασία – η κάθε μία ως προς την εξέλιξη του κάθε παιδιού (Marshall & Watt, 1999· Morrison, Furlong & Morrison, 1998).

Οι παραπάνω συσχετίσεις, ανέδειξαν την επίδραση αυτών των μεταβλητών στην ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, καθώς οι αυξημένες δυσκολίες που παρατηρήθηκαν στους μαθητές κατά τη διαδικασία της προσαρμογής και ένταξης σε ένα νέο και απαιτητικό σχολικό πλαίσιο, φάνηκε να αυξάνουν τα επίπεδα του επαγγελματικού άγχους και τις δυσκολίες διαχείρισης και αντιμετώπισης κρίσιμων καταστάσεων.

Τα ευρήματα της μελέτης επιβεβαιώνουν τις αρνητικές και μακροπρόθεσμες συνέπειες της πανδημίας στην ανάπτυξη και την ψυχική υγεία των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, καταδεικνύει την έλλειψη κατάλληλων μέσων, πρακτικών και μεθόδων για την αντιμετώπιση μιας πρωτοφανούς υγειονομικής κρίσης που εκδηλώθηκε παγκόσμια σε τόσο ευρεία κλίμακα (Γεωργουλάκου & Κώστας, 2022· Bozkurt & Sharma, 2020· Klapproth, Federkeil, Heinschke, & Jungmann, 2020). Η απουσία της κατάλληλης προετοιμασίας και σχεδιασμού για τη μετάβαση από της διαζώσης στην ψηφιακή εκπαίδευση και η έλλειψη παροχής των κατάλληλων τεχνικών μέσων και υποστήριξης, ανέδειξαν τις ήδη υπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες, που ενισχύουν και επιβαρύνουν τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα και τις γνωστικές δυσκολίες των μαθητών και των οικογενειών τους, πριν την πανδημία και για όσο διάστημα αυτή εξελίσσεται.

Η ανάγκη ουσιαστικής υποστήριξης των μαθητών, των οικογενειών τους και των εκπαιδευτικών καθίσταται επιτακτική. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της σταθερής και μόνιμης παρουσίας σχολικών ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών, οι οποίοι θα αξιολογούν τις ανάγκες και τις δυσκολίες της κάθε σχολικής μονάδας, θα σχεδιάζουν και θα υλοποιούν τις κατάλληλες παρεμβάσεις, ενώ παράλληλα θα δημιουργούν προγράμματα ενημέρωσης και πρόληψης που θα αφορούν στη διαχείριση και αντιμετώπιση διάφορων κρίσιμων ή/και έκτακτων καταστάσεων, όπως αυτή της πανδημίας COVID-19.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να διερευνήσει, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το φαινόμενο της πανδημίας και των επιδράσεων της, στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και το πώς αυτή καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό από τη διαδικασία της εκπαίδευσης. Οι μελέτες με σχετικό ερευνητικό αντικείμενο στον Ελλαδικό χώρο είναι ακόμα περιορισμένες. Καθώς η μελέτη επικεντρώνεται στην διερεύνηση της σχέσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη σχολική προσαρμογή και επίδοση, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την κοινωνικοποίηση, τη συναισθηματική κατάσταση και έκφραση των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο καθώς και τον τρόπο βίωσης των εκπαιδευτικών της επιστροφής στη διαζώση εκπαίδευση, το επαγγελματικό άγχος και την αυτοαποτελεσματικότητά τους, η πολυπλοκότητα και ο καινοτόμος ρόλος της παρούσας μελέτης στο πεδίο της έρευνας είναι δεδομένοι. Πραγματοποίηση μελλοντικών ερευνών σε μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων, σε δείγμα μαθητών πρωτοβάθμιας αλλά και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα είχε ιδιαίτερη αξία για την επιβεβαίωση της

εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης και της ολοκληρωμένης διερεύνησης των συνεπειών που επέφερε η πανδημία στην ψυχική υγεία των παιδιών με σκοπό την εξαγωγή χρήσιμων και πολύτιμων επιπρόσθετων συμπερασμάτων.

Ερευνητικά ευρήματα και συμπεράσματα σχετικών μελετών, θα μπορούσαν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία και υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης εντός των σχολικών μονάδων, τα οποία θα είχαν ως στόχο τόσο την ενημέρωση για τους κατάλληλους τρόπους διαχείρισης και αντιμετώπισης κρίσιμων καταστάσεων όπως αυτή της πανδημίας, όσο και στην παροχή ψυχοκοινωνικής και συμβουλευτικής υποστήριξης στους μαθητές και στις οικογένειές τους από επαγγελματίες σχολικούς ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς.

Δήλωση συμφέροντος

Καμία πιθανή σύγκρουση συμφερόντων δεν αναφέρθηκε από τους δημιουργούς.

Χρηματοδότηση

Οι συγγραφείς δεν έλαβαν συγκεκριμένη χρηματοδότηση για την παρούσα μελέτη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Al-Balushi, B., & Essa, M. M. (2020). The Impact of COVID-19 on children – Parent's Perspective. *International Journal of Nutrition, Pharmacology, Neurological Diseases, Vol. 10(3)*, p. 164-165.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to Corona Virus Pandemic. *Asian Journal of Distance Education, Vol. 15 (1)*, p. 1-5.

- Chitra, A. (2020). Study of Impact of Occupational Stress on Job Satisfaction of Teachers during COVID-19 Pandemic Period. *Global Development Review, Vol. 4(2)*, p. 52-62.
- Copeland, W. E., McGinnis, E., Bai, Y., Adams, Z., Nardone, H., Devadanam, V., Rettew, J., & Hudziak, J. J. (2021). Impact of COVID-19 pandemic on college student mental health and wellness. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, Vol. 60(1)*, p. 134-141.
- Crick, N.R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, Vol. 115*, p. 74-101.
- Cury, C. R., & Golfeto, J. H. (2003). Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): A Study of School Children in Ribeirão Preto. *Revista Brasileira de Psiquiatria, vol. 25(3)*, p. 139-145.
- Dalton, L., Rapa, E., & Stein, A. (2020). Protecting the psychological health of children through effective communication about COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health, Vol. 4(5)*, p. 346-347.
- Ezpeleta, L., Navarro, J. B., De la Osa, N., Trepal, E., & Penelo, E. (2020). Life Conditions during COVID-19 Lockdown and Mental Health in Spanish Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health, Vol. 17(19)*. Ανακτήθηκε 25 Αυγούστου 2022 από: <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/19/7327/htm>
- Ghosh, R., Dubey, M. J., Chatterjee, S., & Dubey, S. (2020). Impact of COVID-19 on children: special focus on the psychological aspect. *Minerva Pediatrica, Vol. 72(3)*, p. 226-235.
- Hall-Lande, J. A., Eisenberg, M. E., Christenson, S. L., & Neumark-Sztainer, D. (2007). Social isolation, psychological health, and protective factors in adolescence. *Adolescence, Vol. 42(166)*, p. 265-286.
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-19 Epidemic. *The Journal of Pediatrics, Vol. 221*, p. 264-266.
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., & Jungmann, T. (2020). Teachers' Experiences of Stress and Their Coping Strategies during COVID-19 Included Distance Teaching. *Journal of Pedagogical Research, Vol. 4(4)*, p.444-452.
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet. Child and Adolescent Health, Vol. 4(6)*, p. 421.
- Morrison, G. M., Furlong, M. J., & Morrison, R. L. (1998). The safe school: moving beyond crime and prevention to school empowerment. In A. P. Goldstein & J. Close-Conoley (Eds.), *School violence interventions: a practical guide* (pp. 236-264). New York: The Guildford Press.
- Orben, A., Tomova L., & Blakemore, S. J. (2020). The effects of social deprivation on adolescent development and mental health. *The Lancet Child and Adolescent Health, Vol. 4(8)*, p. 634-640.
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Francisco, R., Mazzeschi, C., Pedro, M., & Espada, J. P. (2020). Coping behaviors and psychological disturbances in youth affected by the COVID-19 health crisis. Ανακτήθηκε 20 Αυγούστου 2022 από <https://psyarxiv.com/5bpfz/>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R., & Otto, C. (2022). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European Child & Adolescent Psychiatry, Vol. 31(6)*. p. 879-889.
- Ribeiro, L M., Cunha, R. S., Silva, M. C. A., Carvalho, M., & Vital, M. L. (2021). Parental Involvement during Pandemic Times: Challenges and Opportunities. *Educational Science, Vol. 11*, p. 302.
- Riiser, K., Helseth, S., Haraldstad, K., Torbjørnsen, A., & Richardsen, K. R. (2020). Adolescents' health literacy, health protective measures, and health-related quality of life during

- the COVID-19 pandemic. *PLOS ONE*, Vol. 15(8). Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου 2022 από <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238161>
- Sheridan Rains, L., Johnson, S., Barnett, P., Steare, T., Needle, J. J., Carr, S., Lever Taylor, B., Bentivegna, F., Edbrooke-Childs, J., Scott, H. R., Rees, J., Shah, P., Lomani, J., Chipp, B., Barber, N., Dedat, Z., Oram, S., Morant, N., Simpson, A., & COVID-19 Mental Health Policy Research Unit Group. (2021). Early impacts of the COVID-19 pandemic on mental health care and on people with mental health conditions: framework synthesis of international experiences and responses. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, Vol. 56(1), p. 13-24.
- Stachteas, P., & Stachteas, Ch. (2020). The psychological impact of COVID-19 pandemic on secondary school teachers. *Psychiatriki*, Vol. 31(4), p. 293-301.
- Tang, S., Xiang, Mi, Cheung, T., & Xiang, Yu-Tao (2020). Mental health and its correlates among children and adolescents during COVID-19 school closure: The importance of parent-child discussion. *Journal of Affective Disorders*, Vol. 15, p. 353-360.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, Vol 17(7), p.783-805.
- UNESCO, (2020). *School closures and Regional Policies to Mitigate Learning Loss due to COVID-19: A Focus on the Asia-Pacific*. Canada: UNESCO Institute for Statistics.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Xie, X., Xue, Q., Zhou, Y., Zhu, K., Liu, Q., & Zhang, J. (2020). Mental health status among children in home confinement during the coronavirus disease 2019 outbreak in Hubei Province China. *JAMA Pediatrics*, Vol. 174, p. 898-900.
- Γεωργουλάκου, Ι., & Κώστας, Α. (2022). Εμπόδια στην εφαρμογή της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης την περίοδο της Πανδημίας – Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στο Γυμνάσιο. *Open Education. The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, Τόμος 18, Αριθμός 1.
- Καραγκούνης, Π. (2021). *Επαγγελματικό άγχος και εξουθένωση των εκπαιδευτικών δεκαπέντε μήνες μετά την έναρξη της πανδημίας του COVID-19: Προβλεπτικοί παράγοντες*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σιαμάθος.
- Μιτροπούλου, Β. (2022). *Το άγχος των εκπαιδευτικών λόγω της τηλεκπαίδευσης εν μέσω της πανδημίας Covid-19*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και Πανεπιστήμιο Πειραιά, Καστοριά.
- Μπίκος, Κ. (2010). *Αλληλεπίδραση και Κοινωνικές Σχέσεις στη Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

*Μυρτώ Πατάγια Μπακαράκη**, *Θεοφάνης Δουρμπόσης***

Η ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΚΑΙ Η ΗΛΙΚΙΑ ΩΣ ΠΡΟΒΛΕΠΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ

Περίληψη: Για τη συγκεκριμένη μελέτη πλήθος ατόμων (N=177) συμπλήρωσαν την κλίμακα αυτοεκτίμησης του Rosenberg (RSES, 1965) αναγράφοντας την ηλικία τους, καθώς και το ερωτηματολόγιο μέτρησης του άγχους του Beck (BAI, 1988). Για την ανάλυση των δεδομένων εφαρμόστηκε η μέθοδος της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αυτοεκτίμηση συσχετίστηκε αρνητικά με το άγχος αποκαλύπτοντας ότι καθώς η αυτοεκτίμηση αυξάνεται το άγχος μειώνεται, ενώ η ηλικία δε φάνηκε να έχει κάποια επίδραση στο άγχος. Η ηλικία και η αυτοεκτίμηση παρουσιάζουν θετική συσχέτιση μεταξύ τους.

Λέξεις-κλειδιά: ηλικία, αυτοεκτίμηση, άγχος.

Abstract: For this study, a sample of individuals (N=177) completed the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES, 1965), providing their age, and the Beck Anxiety Inventory (BAI, 1988). Data were analyzed using multiple linear regression. The results showed that self-esteem was negatively correlated with anxiety, revealing that as self-esteem increases, anxiety decreases, while age did not appear to have an impact on anxiety. Age and self-esteem were positively correlated with each other.

Keywords: age, self-esteem, anxiety.

Εισαγωγή

Το άγχος είναι ένα εξαιρετικά εξαστομικευμένο φαινόμενο που ποικίλλει μεταξύ των ανθρώπων ανάλογα με την ατομική ευπάθεια και την ανθεκτικότητα (Fink, 2016). Επίσης, αποτελεί ένα κοινό αναμφισβήτητο φαινόμενο στη

ζωή του ανθρώπου που επηρεάζει την απόδοση και την αποτελεσματικότητά του σε διαφορετικές καταστάσεις. Σε υψηλά επίπεδα απειλεί την ψυχική και σωματική υγεία των ατόμων και έχει αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική, κοινωνική, οικογενειακή και επαγγελματική τους απόδοση (DordiNejad et al.,

* Η Μ.Π.Μ. είναι Καθηγήτρια Εργοθεραπείας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής. Έχει MSc, PhDc στις Νευροεπιστήμες και στην Νευροαποκατάσταση. Επικοινωνία: mbakaraki@uniwa.gr

** Ο Θ.Δ. είναι Στρατιωτικός Ψυχολόγος με εξειδίκευση στην Συστημική Προσέγγιση. Κατέχει MSc HR Management. Επικοινωνία: f_anis1994@hotmail.com

2011). Έτσι κρίνεται ιδιαίτερα ενδιαφέρον να διερευνηθεί εάν η ηλικία και η αυτοεκτίμηση μπορούν να αποτελέσουν προβλεπτικοί παράγοντες του άγχους.

Σύμφωνα με τους Estes & Skinner, (1941) το άγχος έχει τουλάχιστον δύο καθοριστικά χαρακτηριστικά. Μια συναισθηματική κατάσταση, κάπως παρόμοια με το φόβο και το ενοχλητικό ερέθισμα που είναι κυρίως υπεύθυνο δεν προηγείται ή συνοδεύει την κατάσταση αλλά αναμένεται στο μέλλον. Ένας λειτουργικός ορισμός του άγχους που ταιριάζει σε πολλές ανθρώπινες καταστάσεις είναι μια κατάσταση στην οποία ένα άτομο διεγείρεται και αισθάνεται νευρικό από μια ανεξέλεγκτη αποτρεπτική πρόκληση (Fink, 2016). Ο Epstein (όπως αναφέρουν οι Cambre & Cook, 1985) προτείνει ότι όλοι οι ορισμοί επιτρέπουν μια γενική περιγραφή του άγχους ως κατάσταση διάχυτης διέγερσης μετά την αντίληψη της απειλής, ή εναλλακτικά, ως άλυτο φόβο. Από την άλλη, ένας πολιτισμικός ορισμός της ηλικιακής τάξης ή της ηλικίας είναι ένας ευρύς ορισμός που περιλαμβάνει το σύνολο των ανθρώπινων δυνατοτήτων και υποχρεώσεων σε ένα δεδομένο στάδιο της ζωής (Eisenstadt, 1971). Η σχέση μεταξύ ηλικίας και ψυχολογικών αποτελεσμάτων συνδέεται περισσότερο με γεγονότα κύκλου ζωής που σχετίζονται με την ηλικία (όπως χηρεία, οικογενειακή δομή, προβλήματα υγείας, αναπηρίες και οικονομική ευημερία) παρά με την ίδια την ηλικία, έτσι παρατηρείται ότι το άγχος είναι πιο συνηθισμένο στους νεότερους ενήλικες, εν μέρει λόγω της οικονομικής δυσκολίας που παρατηρείται κατά την ενηλικίωση (Drentea, 2000). Οι Sümer et al., (2008) σε έρευνα

που διεξήγαγαν σε διεθνείς φοιτητές οι οποίοι εξετάστηκαν όσον αφορά τα επίπεδα κατάθλιψης και άγχους που μπορεί να βιώσουν ως αποτέλεσμα της προσαρμογής τους στη διαβίωση και τις σπουδές στις Ηνωμένες Πολιτείες, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ηλικία συνέβαλε σημαντικά στη διακύμανση του άγχους. Μελέτη των Rasmussen & Brems, (1996) έδειξε ότι όσο η ηλικία αυξάνεται το άγχος θανάτου μειώνεται σημαντικά. Επιπλέον, οι Nakazato & Shimonaka, (1989) μελετώντας τις βαθμολογίες άγχους σε ενήλικες διαφορετικών ηλικιών βρήκαν ότι το άγχος μειώθηκε γραμμικά για τη σειρά των ηλικιακών ομάδων και ήταν χαμηλότερο μεταξύ των ηλικιωμένων ομάδων απ' ότι στις νεότερες ομάδες και ότι αυτή η τάση εμφανίστηκε τόσο για τους άνδρες όσο και για τις γυναίκες.

Η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στην αντίληψη του ατόμου ή στην υποκειμενική εκτίμηση της προσωπικής του αξίας, τα συναισθήματα αυτοσεβασμού και αυτοπεποίθησης και το βαθμό στον οποίο το άτομο έχει θετικές ή αρνητικές απόψεις για τον εαυτό του. Η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με προσωπικές πεποιθήσεις για δεξιότητες, ικανότητες και κοινωνικές σχέσεις (Sedikides & Gress, 2003). Ο Rosenberg, (1962) με έρευνα που διεξήγαγε σε μαθητές λυκείου στη Νέα Υόρκη έδειξε ότι υπάρχει μια σαφή αντίστροφη σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και του επιπέδου άγχους, καθώς τα άτομα που είχαν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση ήταν πιο πιθανό να βιώσουν συμπτώματα όπως αίσθημα παλμών, τρέμουλο, εφίδρωση της παλάμης, δύσπνοια, γενικό αίσθημα νευρικότητας τα οποία έχει διαπιστωθεί

ότι αποτελούν δευτερογενείς φυσιολογικές αντιδράσεις του άγχους, αλλά και οι Mustafa et al., (2015) υποστηρίζουν ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση έχει συσχετιστεί με συμπτώματα άγχους και σωματικά παράπονα, ενώ η υψηλή αυτοεκτίμηση έχει θεωρηθεί ως σημαντικός ρυθμιστής ενάντια στο άγχος.

Παρόμοια, οι Zare & Riasati, (2012) συμπέραναν ότι οι μαθητές που έχουν υψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης βιώνουν χαμηλότερο άγχος, ενώ εκείνοι που υποφέρουν από μαθησιακό άγχος θεωρείται ότι έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση. Η αύξηση της αυτοεκτίμησης αποτελεί τον καλύτερο τρόπο αντιμετώπισης του άγχους (Akinleke, 2012). Οι Trzesniewski et al., (2006) διαπίστωσαν ότι οι έφηβοι με χαμηλή αυτοεκτίμηση ανέπτυξαν περισσότερη κατάθλιψη και διαταραχή άγχους κατά την ενήλικη ζωή τους σε σύγκριση με τους εφήβους που είχαν υψηλή αυτοεκτίμηση, ενώ οι Sahin et al., (2014) μελετώντας και αυτοί εφήβους, απέδειξαν ότι υπάρχει μια σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και του άγχους κοινωνικής εμφάνισης για κάθε φύλο. Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι έφηβοι με χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να παρουσιάσουν υψηλότερα επίπεδα άγχους κοινωνικής εμφάνισης και αντίστροφα.

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών χρήζει περαιτέρω διερεύνηση κατά πόσο το άγχος προβλέπεται από την αυτοεκτίμηση και την ηλικία. Έτσι σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί εάν οι συγκεκριμένοι δύο παράγοντες, η ηλικία και η αυτοεκτίμηση, μπορεί να είναι προβλεπτικοί για το άγχος. Η

μηδενική υπόθεση είναι ότι η ηλικία και η αυτοεκτίμηση δεν μπορούν να προβλέψουν το κριτήριο του άγχους. Η εναλλακτική υπόθεση είναι ότι η ηλικία και η αυτοεκτίμηση προβλέπουν το κριτήριο άγχους.

Μέθοδος

Στη συγκεκριμένη έρευνα εφαρμόστηκε ποσοτικός μη πειραματικός σχεδιασμός ώστε να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των μεταβλητών. Οι μεταβλητές που χρησιμοποιήσαμε ήταν η ηλικία, η αυτοεκτίμηση και το άγχος. Η ηλικία και η αυτοεκτίμηση αποτελούν τις προβλεπτικές μεταβλητές, ενώ το άγχος αποτελεί την μεταβλητή κριτήριο.

Συμμετέχοντες

Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων αποτελούνταν από 177 άτομα άντρες και γυναίκες. Η ηλικία τους κυμαίνονταν από 18 έως 50 ετών. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή ήταν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης του Rosenberg και το ερωτηματολόγιο άγχους του Beck καθώς και να αναγράψουν την ηλικία τους. Στην έρευνα εφαρμόστηκε ευκαιριακή τεχνική δειγματοληψίας.

Εργαλεία

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης του Rosenberg (RSES; Rosenberg, 1965) το οποίο έχει προσαρμοστεί στα ελληνικά και διαθέτει

στατιστικά σημαντική αξιοπιστία και εγκυρότητα (Spanea et al., 2005). Το ερωτηματολόγιο αυτό χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της γενικής αίσθησης του εαυτού και της αυτο-αποδοχής του κάθε συμμετέχοντα. Αποτελείται από 10 δηλώσεις: πέντε αρνητικά διατυπωμένες (κωδικοποιημένες για να παράγουν μία βαθμολογία) και πέντε θετικές διατυπώσεις. Αυτές οι δηλώσεις απαντώνται μέσω μιας κλίμακας από το «συμφωνώ απόλυτα» έως το «διαφωνώ απόλυτα». Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε άτομα άνω των 12 ετών. Το εύρος των βαθμολογιών κυμαίνεται από 10-50. Όσο μεγαλύτερη είναι η βαθμολογία, τόσο υψηλότερη είναι η αυτοεκτίμηση (παράρτημα Α). Για την ερευνά μας χρησιμοποιήθηκε επίσης το ερωτηματολόγιο μέτρησης του άγχους του Beck (BAI; Beck et al., 1988) το οποίο έχει προσαρμοστεί και σταθμιστεί στα ελληνικά και διαθέτει στατιστικά σημαντική αξιοπιστία και εγκυρότητα (Γιαννακού et al., 2013). Είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφορών που αποτελείται από 21 προτάσεις και αξιολογεί κάποια συμπτώματα άγχους. Από τις 21 ερωτήσεις, οι 14 αφορούν σωματικά συμπτώματα και οι υπόλοιπες 7 αφορούν πεποιθήσεις ή απόψεις που συνδέονται με την υποκειμενική αντίληψη του άγχους και του πανικού. Κάθε πρόταση αξιολογείται με μια κλίμακα από το «καθόλου=0» έως το «με ενόχλησε πολύ=3» που αντιπροσωπεύει το βαθμό στον οποίο ενόχλησαν τα συμπτώματα το άτομο κατά τη διάρκεια του τελευταίου μήνα. Η βαθμολογία προκύπτει από το άθροισμα των απαντήσεων στις 21 προτάσεις με μέγιστο βαθμό το 63 που

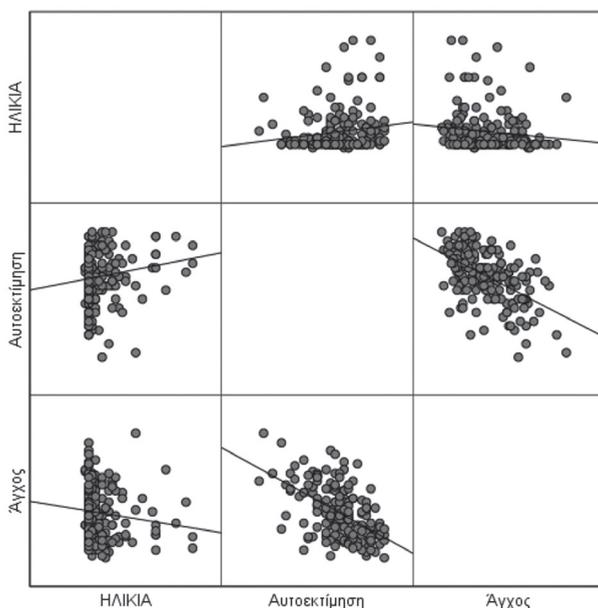
αντιπροσωπεύει το υψηλότερο επίπεδο άγχους (παράρτημα Β).

Διαδικασία

Στα άτομα ζητήθηκε να συμπληρώσουν ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο του Rosenberg για την αυτοεκτίμηση συμπληρώνοντας και την ηλικία τους καθώς και το ερωτηματολόγιο άγχους του Beck. Ο ερευνητής ενημέρωσε όλους τους συμμετέχοντες για τη διαδικασία της έρευνας όπως και για το δικαίωμα αποχώρησής τους. Επίσης, τηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων και μετά τη συμμετοχή τους ενημερώθηκαν πλήρως για το σκοπό της έρευνας. Η έρευνα ήταν σύμφωνη με τους βασικούς κανόνες ηθικής και δεοντολογίας.

Αποτελέσματα

Στην παρούσα έρευνα για τη στατιστική ανάλυση των δειγματικών δεδομένων που συλλέχθηκαν εφαρμόστηκε η μέθοδος της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 1. Οι προβλεπτικές μεταβλητές (ηλικία, αυτοεκτίμηση) προβλέπουν το 28,8% της διακύμανσης του κριτηρίου (άγχος). $F(2,174)=35,135, p=.000$. Για κάθε μονάδα αύξησης της μεταβλητής αυτοεκτίμηση το άγχος μειώνεται κατά 1,27 και προέκυψε ότι η μεταβλητή αυτοεκτίμηση είναι στατιστικά σημαντική $t(174)=-8,141$, εφόσον η μεταβλητή ηλικία μένει σταθερή ($p=.000$). Η μεταβλητή ηλικία δεν είναι στατιστικά σημαντική. Η μεταβλητή ηλικία έχει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή αυτοεκτίμηση $r=0,157, p=.037$



Διάγραμμα 1: Συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία, την αυτοεκτίμηση και το άγχος

Συζήτηση

Ο σκοπός της έρευνάς μας ήταν να διερευνηθεί εάν η ηλικία και η αυτοεκτίμηση μπορούν να προβλέψουν τις τιμές του άγχους. Η αρχική υπόθεση ήταν ότι οι δύο παραπάνω μεταβλητές δε μπορούν να προβλέψουν τη μεταβλητή κριτήριο άγχος. Από τα αποτελέσματα καταλήξαμε ότι η αυτοεκτίμηση παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το άγχος και μάλιστα αρνητική, δηλαδή όσο αυξάνεται η αυτοεκτίμηση το άγχος μειώνεται. Ωστόσο, δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία και το άγχος επομένως αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση.

Όσον αφορά την αυτοεκτίμηση και το άγχος τα αποτελέσματα της έρευνας μας είναι σύμφωνα με παλαιότερες έρευνες

καθώς οι Zare & Riasati, (2012) βρήκαν επίσης ισχυρή αρνητική συσχέτιση μεταξύ του μαθησιακού άγχους και της αυτοεκτίμησης και έχει αποδειχθεί ότι το άγχος θεωρείται σημαντική απειλή για την αυτοεκτίμηση του ατόμου. Ομοίως ο Patten, (1983) παρατήρησε σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ γενικευμένου άγχους και αυτοεκτίμησης, ενώ ο Peleg, (2009) βρήκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ του άγχους δοκιμασίας και αυτοεκτίμησης. Επιπλέον, η αυτοεκτίμηση φαίνεται να σχετίζεται με ορισμένους παράγοντες, όπως την αστάθεια της αυτο-εικόνας, την παρουσίαση του εαυτού, τις απειλές για την αυτοεκτίμηση και τα συναισθήματα απομόνωσης, οι οποίοι συμβάλουν στο άγχος και δείχνουν μια σαφή αντίστροφη σχέση μεταξύ του επιπέδου αυτοεκτίμησης και του επιπέδου

άγχους (Rosenberg, 1962). Αξιίζει να σημειωθεί, ότι και οι Moksnes & Espnes, (2012) σε έρευνα που έκαναν σε εφήβους διαπίστωσαν μια ισχυρή και αντίστροφη σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της κατάθλιψης και του άγχους. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί καθώς κάτω από δύσκολες συνθήκες τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση μπορούν να αναζητήσουν και να λάβουν μεγαλύτερη κοινωνική υποστήριξη και να δείξουν πιο προσαρμοστικές συμπεριφορές αντιμετώπισης, ενώ από την άλλη πλευρά, τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση θεωρείται ότι έχουν λιγότερους πόρους αντιμετώπισης και επομένως είναι πιο επιρρεπείς σε συναισθηματικά προβλήματα.

Όσον αφορά την ηλικία και το άγχος τα αποτελέσματά μας διαφέρουν σε σχέση με παλαιότερες έρευνες. Σύμφωνα με τον Drentea, (2000) το άγχος και η ηλικία σχετίζονται μεταξύ τους και μάλιστα το άγχος φαίνεται να είναι υψηλότερο στις νεότερες ηλικιακές ομάδες, καθώς κατά την πρώιμη ενηλικίωση τείνουν να συμβαίνουν αλλαγές στη ζωή του ατόμου, π.χ. γύρω από τη θέση εργασίας, την οικογενειακή ή κοινωνική κατάσταση, οι οποίες οδηγούν στο στρες. Επίσης, οι Nakazato & Shimonaka, (1989) κατέληξαν

στο συμπέρασμα ότι το άγχος τόσο ως κατάσταση αλλά και ως χαρακτηριστικό μειώνεται με τη πάροδο της ηλικίας, αφού καθώς η ηλικία εξελίσσεται η προσωπικότητα γίνεται πιο σταθερή και λιγότερο μπερδεμένη υπό το άγχος. Τέλος, η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ ηλικίας και αυτοεκτίμησης είναι σύμφωνη και με τους Moksnes & Espnes, (2012) οι οποίοι βρήκαν ότι η αυτοεκτίμηση αυξάνεται ελαφρώς με την πάροδο της ηλικίας και κατά τη διάρκεια της εφηβείας.

Στη συγκεκριμένη έρευνα υπήρξαν ορισμένοι περιορισμοί. Κατ' αρχάς η ηλικία του δείγματος δεν ήταν ομοιόμορφα κατανεμημένη καθώς η πλειοψηφία αποτελούνταν από μικρότερες ηλικίες γεγονός το οποίο μπορεί να επηρέασε τα αποτελέσματα της έρευνας. Η επανάληψη της έρευνας όχι σε υγιή πληθυσμό αλλά με συμμετέχοντες οι οποίοι είναι διεγνωσμένοι με αγχώδεις διαταραχές ενδεχομένως να έδινε διαφορετικά αποτελέσματα. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν σε περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως η οικονομική κατάσταση ή το μορφωτικό επίπεδο, προκειμένου να διερευνηθεί εάν σχετίζονται με την αυτοεκτίμηση και τα επίπεδα άγχους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Γιαννακού, Μ., Ρούσση, Π., Κοσμίδου, Μ. Ε., Κιοσέογλου, Γ., Αδαμοπούλου, Α., & Γαρυφαλλός, Γ. (2013). ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΚΑΤΑΘΛΙΨΗΣ ΤΟΥ BECK-II ΣΕ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΛΗΘΥΣΜΟ. *Hellenic Journal of Psychology*, *10*, 120-146.
- Akinleke, O. W. (2012). An investigation of the relationship between test anxiety, self esteem and academic performance among polytechnic students in Nigeria. *International Journal of Computer Applications*, *51*(1).
- Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G., & Steer, R. A. (1988). An inventory for measuring clinical

- anxiety: Psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 893-897.
- Cambre, M. A., & Cook, D. L. (1985). Computer anxiety: Definition, measurement, and correlates. *Journal of Educational Computing Research*, 1(1), 37-54.
- DordiNejad, F. G., Hakimi, H., Ashouri, M., Dehghani, M., Zeinali, Z., Daghighi, M. S., & Bahrami, N. (2011). On the relationship between test anxiety and academic performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15(2011), 3774-3778. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.372
- Drentea, P. (2000). Age, debt and anxiety. *Journal of health and Social Behavior*, 437-450.
- Eisenstadt, S. N. (1971). *From generation to generation: Age groups and social structure*. Transaction Publishers.
- Estes, W. K., & Skinner, B. F. (1941). Some quantitative properties of anxiety. *Journal of Experimental Psychology*, 29(5), 390.
- Fink, G. (2016). Stress, definitions, mechanisms, and effects outlined: lessons from anxiety. In *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (pp. 3-11). Academic Press.
- Moksnes, U. K., & Espnes, G. A. (2012). Self-esteem and emotional health in adolescents-gender and age as potential moderators. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(6), 483-489.
- Mustafa, S., Melonashi, E., Shkembali, F., Besimi, K., & Fanaj, N. (2015). Anxiety and self-esteem among university students: comparison between Albania and Kosovo. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 189-194.
- Nakazato, K., & Shimonaka, Y. (1989). The Japanese state-trait anxiety inventory: age and sex differences. *Perceptual and Motor Skills*, 69(2), 611-617. doi:10.2466/pms.1989.69.2.611
- Patten, M. D. (1983). Relationships between self-esteem, anxiety, and achievement in young learning disabled students. *Journal of Learning Disabilities*, 16(1), 43-45.
- Peleg, O. (2009). Test anxiety, academic achievement, and self-esteem among Arab adolescents with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 32, 11-20.
- Rasmussen, C. A., & Brems, C. (1996). The relationship of death anxiety with age and psychosocial maturity. *The Journal of psychology*, 130(2), 141-144.
- Rosenberg, M. (1965). Rosenberg self-esteem scale (RSE). *Acceptance and commitment therapy. Measures Package*, 61, 52
- Rosenberg, M. (1962). The association between self-esteem and anxiety. *Journal of Psychiatric Research*. doi.org/10.1016/0022-3956(62)90004-3
- Sahin, E., Barut, Y., Ersanli, E., & Kumcagiz, H. (2014). Self-Esteem and Social Appearance Anxiety: An Investigation of Secondary School Students. *Online Submission*, 4(3), 152-159.
- Sedikides, C. and Gress, A. P. (2003). Portraits of the self. In M. A. Hogg and J. Cooper (Eds.), *Sage handbook of social psychology* (σελ. 110-138). London: Sage.
- Spanea, E., Anagnostopoulos, F., Kalatzi-Azizi, A., & Skarlos, D. (2005). Psychosocial adjustment of patients with breast cancer. *Hellenic Journal of Psychology*, 2, 159-182.
- Sümer, S., Poyrazli, S., & Grahame, K. (2008). Predictors of depression and anxiety among international students. *Journal of Counseling & Development*, 86(4), 429-437.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M.B., Moffitt, T.E., Robins, R.W., Poulton, R., & Caspi, A. (2006). Low Self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology*, 42, 381-390.
- Zare, P., & Riasati, M. J. (2012). The relationship between language learning anxiety, self-esteem, and academic level among Iranian EFL learners. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 20(1), 219-225.

Παράρτημα Α

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ

ΠΑΡΑΚΑΛΩ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΤΕ ΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ, ΚΥΚΛΩΝΟΝΤΑΣ ΤΟ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.

Καταστάσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Συνολικά είμαι ικανοποιημένος/η από τον εαυτό μου	0	1	2	3
2. Κατά καιρούς σκέφτομαι ότι δεν είμαι καλός/ή σε τίποτα	0	1	2	3
3. Αισθάνομαι ότι έχω αρκετές δυνατότητες	0	1	2	3
4. Είμαι ικανός/ή να ενεργώ τόσο καλά όσο και οι άλλοι	0	1	2	3
5. Νιώθω ότι δεν έχω κάνει πολλά πράγματα για τα οποία είμαι περήφανος/η	0	1	2	3
6. Ασφαλώς και κατά καιρούς νιώθω άχρηστος	0	1	2	3
7. Αισθάνομαι ότι είμαι ένα αξιόλογο άτομο	0	1	2	3
8. Θα ήθελα να τρέφω μεγαλύτερο σεβασμό για τον εαυτό μου	0	1	2	3
9. Σε τελική ανάλυση, τείνω να πιστεύω ότι είμαι αποτυχημένος	0	1	2	3
10. Έχω θετική στάση απέναντι στον εαυτό μου	0	1	2	3

Παράρτημα Β

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΓΧΟΥΣ

ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΑΝΑΦΕΡΟΝΤΑΙ ΚΑΠΟΙΑ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΑΓΧΟΥΣ. ΠΑΡΑΚΑΛΩ ΔΙΑΒΑΣΤΕ ΤΑ ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΑ ΚΑΙ ΚΥΚΛΩΣΤΕ ΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΜΕ ΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΕΧΕΤΕ ΒΙΩΣΕΙ ΚΑΠΟΙΟ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΜΕΣΑ ΣΤΟΝ ΤΕΛΕΥΤΑΙΟ ΜΗΝΑ.

Καταστάσεις	Καθόλου	Με ενόχλησε λίγο	Με ενόχλησε αρκετά	Με ενόχλησε πολύ
1. Μούδιασμα ή τσούξιμο	0	1	2	3
2. Αίσθημα ζέστης	0	1	2	3
3. Τρέμουλο στα πόδια	0	1	2	3
4. Ανικανότητα χαλάρωσης	0	1	2	3
5. Φόβος ότι θα συμβεί το χειρότερο	0	1	2	3
6. Ζαλάδες	0	1	2	3
7. Ταχυκαρδίες	0	1	2	3
8. Αστάθεια	0	1	2	3
9. Τρομαγμένος ή φοβισμένος	0	1	2	3
10. Νευρικός	0	1	2	3
11. Αίσθημα ότι πνίγεσαι	0	1	2	3
12. Τρέμουλο στα χέρια	0	1	2	3
13. Τρεμάμενος/ασταθής	0	1	2	3
14. Φόβος ότι χάνεις τον έλεγχο	0	1	2	3
15. Δυσκολία στην αναπνοή	0	1	2	3
16. Φόβος ότι μπορεί να πεθάνεις	0	1	2	3
17. Αίσθημα τρόμου	0	1	2	3
18. Δυσπεψία	0	1	2	3
19. Εξασθενημένος ή τάση λιποθυμίας	0	1	2	3
20. Να κοκκινίζει το πρόσωπο σου	0	1	2	3
21. Καυτός ή κρύος ιδρώτας	0	1	2	3

Παράρτημα Γ

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ΗΛΙΚΙΑ	177	18,00	50,00	22,8418	6,17435
Αυτοεκτίμηση	177	12,00	40,00	30,1525	5,72518
Άγχος	177	,00	65,00	23,2825	13,78938
Valid N (listwise)	177				

Correlations				
		ΗΛΙΚΙΑ	Αυτοεκτίμηση	Άγχος
ΗΛΙΚΙΑ	Pearson Correlation	1	,157*	-,128
	Sig. (2-tailed)		,037	,090
	N	177	177	177
Αυτοεκτίμηση	Pearson Correlation	,157*	1	-,534**
	Sig. (2-tailed)	,037		,000
	N	177	177	177
Άγχος	Pearson Correlation	-,128	-,534**	1
	Sig. (2-tailed)	,090	,000	
	N	177	177	177

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	ΗΛΙΚΙΑ, Αυτοεκτίμηση ^b	.	Enter

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,536 ^a	,288	,279	11,70484

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	9627,305	2	4813,653	35,135	,000 ^b
	Residual	23838,570	174	137,003		
	Total	33465,876	176			

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	63,888	5,381		11,874	,000
	Αυτοεκτίμηση	-1,270	,156	-,527	-8,141	,000
	ΗΛΙΚΙΑ	-,101	,145	-,045	-,697	,487

Αλίκη Καραβαλάση, Αργυρώ Χαροκοπάκη***

**ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ
ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΑΓΚΕΣ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ
ΓΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ**

Περίληψη: Η παρούσα έρευνα εξετάζει τη μεταβατική εμπειρία αναδυόμενων ενηλίκων με δυσκολίες εύρεσης εργασίας από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην εργασία. Διερευνά τους βοηθητικούς παράγοντες κατά τη μετάβαση αυτή και αναδεικνύει τις ανάγκες των αποφοίτων για επαγγελματική συμβουλευτική. Τα δεδομένα της έρευνας προήλθαν από 16 ημιδομημένες συνεντεύξεις και έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας μέσω θεματικής ανάλυσης. Τα ευρήματα εμπλούτισαν τη σχετική βιβλιογραφία, κυρίως σε σχέση με τα γνωστικά αντικείμενα που προκάλεσαν στους/στις απόφοιτους/-ες σημαντικά διλήμματα και προβληματισμούς. Ακόμα, τα αποτελέσματα επέκτειναν την κατανόηση των ανάμεικτων συναισθημάτων και της δυσχερούς κατάστασης στην οποία περιήλθαν οι απόφοιτοι/-ες τμημάτων Βιολογίας, Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Πολιτικών Επιστημών και Θεολογίας. Επίσης, ανέδειξαν τα βασικά εκπαιδευτικά και επαγγελματικά ζητήματα που τους/τις απασχολούν, καθώς και τη σημασία ατομικών και κυρίως κοινωνικών προστατευτικών πόρων όπως η οικογένεια. Η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να αξιοποιηθεί για τον σχεδιασμό Προγραμμάτων Επαγγελματικής Συμβουλευτικής τελειόφοιτων και αποφοίτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με σκοπό τη διαχείριση των μεταβάσεων της ομάδας αναφοράς.

Λέξεις-κλειδιά: αναδυόμενη ενηλικίωση, μετάβαση στην αγορά εργασίας, απόφοιτοι/-ες Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, υποστηρικτικοί παράγοντες, επαγγελματική συμβουλευτική.

Aliki Karavalasi, Argiro Charokopaki

**TRANSITION FROM HIGHER EDUCATION TO EMPLOYMENT:
THE EXPERIENCE AND NEEDS OF GRADUATES FOR CAREER
COUNSELLING SERVICES**

Abstract: The present study investigates the transition experience of emerging adults with job-seeking difficulties from higher education to employment. It examines the facilitating factors

* Η Α.Κ. είναι Ψυχολόγος με άδεια άσκησης επαγγέλματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Σπουδών στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική και Εκπαιδευόμενη Ψυχοθεραπεύτρια στη Συστημική Οικογενειακή Θεραπεία, e-mail: aliki.karav@gmail.com

** Η Α.Χ. είναι Δρ. Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Ε.ΔΙ.Π. του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και επιστημονική συνεργάτης του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου.

that affect this transition and highlights graduates' needs for career counselling. The research data emerged from 16 semi-structured interviews and was processed through thematic analysis. The findings enriched the relevant literature, especially in relation to the subjects that caused graduates significant dilemmas and concerns. The results also expanded the understanding of the mixed emotions and the difficult situation in which the graduates of Biology, History and Archaeology, Political Science and Theology departments found themselves. They also highlighted the key educational and professional issues the graduates face, as well as the importance of individual and especially social protective resources such as the family. This study can be used for designing Vocational Counselling Programs for seniors and graduates of higher education to manage the transitions of the reference group.

Keywords: emerging adulthood, transition to the labour market, higher education graduates, supporting factors, career counselling.

Εισαγωγή

Οι συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες στην αγορά εργασίας του 21ου αιώνα αποδίδουν στη σταδιοδρομία έναν ρευστό χαρακτήρα. Τόσο η παγκόσμια όσο και η ελληνική πραγματικότητα αντιμετώπισαν κρίσεις, οι οποίες ενέτειναν φαινόμενα όπως η επαγγελματική ανασφάλεια, η ανεργία και η δυσκολία εύρεσης εργασίας (Hirschi, 2018· Michel, 2016· Monteiro et al., 2015). Οι μεταβάσεις εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα σε διαφορετικές φάσεις της επαγγελματικής ζωής των ατόμων (Bobek et al., 2013· Chudzikowski, 2012· Lipshits-Braziler & Gati, 2019). Μια τέτοια μετάβαση κυριαρχεί και στην ηλικιακή φάση της αναδυόμενης ενηλικίωσης (emerging adulthood), όπου οι νέοι καλούνται να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες συνθήκες της αγοράς εργασίας, ενώ παράλληλα επιθυμούν να ανακαλύψουν την επαγγελματική τους ταυτότητα και τις επιλογές τους (Michel, 2016). Το αναπτυξιακό αυτό στάδιο ξεκινά από τα τέλη της εφηβείας και επεκτείνεται έως και τα μέσα περίπου της τρίτης δεκαετίας

της ζωής (18-25 έτη ή 18-29 ετών) (Arnett, 2000, σελ. 469· 2016, σελ. 2-3).

Αναδυόμενη ενηλικίωση

Κατά τη διάρκεια της περιόδου αυτής, οι νέοι βρίσκονται κάπου ανάμεσα στην εφηβεία και τη νεαρή ενηλικίωση (Arnett, 2000). Μάλιστα, η εμπειρία της αναδυόμενης ενηλικίωσης διαφέρει ανάλογα με το πολιτισμικό υπόβαθρο (Arnett, 2014· 2016) και απαντάται κυρίως στις αναπτυγμένες χώρες (Arnett et al., 2014· Arnett, 2016). Ωστόσο, και σε αυτή την περίπτωση παρουσιάζει ετερογένεια (Arnett, 2000).

Περιλαμβάνει πέντε βασικά αναπτυξιακά καθήκοντα ή διαστάσεις (Arnett, 2014· 2016): α) τη διερεύνηση της επαγγελματικής ταυτότητας, β) την αστάθεια, γ) την εστίαση στον εαυτό, δ) το αίσθημα ότι τα άτομα βρίσκονται «κάπου ανάμεσα» στην εφηβεία και την ενηλικίωση και ε) τη δυνατότητα ανακάλυψης νέων κατευθύνσεων και τον οραματισμό του μέλλοντος με αισιοδοξία. Ερευνητικά

δεδομένα επιβεβαιώνουν την ύπαρξη αυτών των διαστάσεων και στον ελληνικό πληθυσμό (Galanaki & Leontopoulou, 2017· Galanaki & Sideris, 2018· Ismyrlis, 2019· Leontopoulou et al. 2016).

Τα νεαρά άτομα που βρίσκονται στην αναδυόμενη ενηλικίωση θα χρειαστεί να πραγματοποιήσουν τη σημαντικότερη μετάβαση για την περίοδο αυτή που είναι από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην εργασία (Grosemans & De Cuypere, 2021· Lane, 2016· Monteiro et al., 2015· Murphy et al., 2010). Η μετάβαση αυτή, ωστόσο, δεν ακολουθεί πάντα μία γραμμική πορεία και αποτελεί μια συνθήκη όπου κυριαρχεί το αίσθημα της απειλής (Grosemans et al., 2018). Πηγές κοινωνικής υποστήριξης κατά τη μετάβαση είναι η οικογένεια, οι σύντροφοι, οι φίλοι-συνάδελφοι αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον όπως καθηγητές, μέντορες και υπηρεσίες (Arnoux-Nicholas et al., 2018· Buhl et al., 2018· Michaeli et al., 2018· Murphy et al. 2010· Olson, 2014· Slaten & Baskin, 2014). Ακόμα ατομικοί παράγοντες όπως ο σχεδιασμός, η αισιοδοξία, η ατομική δράση, η επαγγελματική προσαρμοστικότητα διευκολύνουν εξίσου τη μετάβαση στην εργασία (Dannefer & Huang, 2017· Koen et al., 2010· Koen et al., 2012· Murphy et al., 2010· Ramos & Lopez, 2018· Shulman & Nurmi, 2010).

Ταυτόχρονα, ένας ακόμα παράγοντας που δυσκολεύει τη μετάβαση και την καθιστά μη γραμμική είναι η ανεργία (Quintini et al., 2007). Η ανεργία παρεμποδίζει την οικονομική ανεξαρτησία των νέων (Δρακάκη, 2013· Παπαδάκης, 2013) και επιδεινώνει την ψυχική τους υγεία (Buhl, 2018· Galambos

et al., 2006). Παράλληλα, ο υψηλός ανταγωνισμός και η απουσία προϋπηρεσίας τους/τις απασχολούν έντονα. Μάλιστα, παρά το γεγονός ότι η μετάβαση στην αγορά εργασίας είναι προβλεπόμενη, πλήθος νέων εκδηλώνει αναποφασιστικότητα και υποφέρει από αρνητικά συναισθήματα (Anderson et al., 2012· Michel, 2016· Schlossberg, 2011).

Στην Ελλάδα, οι μελέτες απορρόφησης αποφοίτων ορισμένων δημοσίων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων ανέδειξαν ότι ειδικά για τα γνωστικά αντικείμενα της Βιολογίας, της Ιστορίας και Αρχαιολογίας, των Πολιτικών Επιστημών και της Θεολογίας υπάρχει δυσκολία πρόσβασης στην αγορά εργασίας. Οι απόφοιτοι/-ες των ειδικοτήτων αυτών απασχολούνται σε εργασία μη σχετική με το αντικείμενο σπουδών τους, παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά ανεργίας, αναφέρουν ότι ο τίτλος σπουδών τους δεν είναι επαρκής για την εύρεση εργασίας και ότι υπάρχουν περιορισμένες θέσεις στο αντικείμενό τους (Βασιλόπουλος, 2011· Γεωργίου, 2012· ΕΚΠΑ, 2023· Τμήμα Βιολογίας ΕΚΠΑ, 2022, Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας ΕΚΠΑ, 2022· Τμήμα Θεολογίας ΕΚΠΑ, 2022). Με βάση αυτές τις έρευνες, δημιουργήθηκε ανάγκη διερεύνησης της εν λόγω ομάδας - στόχου.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της μεταβατικής εμπειρίας από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην αγορά εργασίας σε απόφοιτους/-ες Βιολογίας, Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Πολιτικών Επιστημών και Θεολογίας

που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επαγγελματική τους αποκατάσταση και η κατανόηση των αναγκών τους για επαγγελματική συμβουλευτική την περίοδο αυτή. Μετά από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας σε θέματα μετάβασης από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην αγορά εργασίας, διαμορφώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα ως εξής:

- α. ποια είναι τα χαρακτηριστικά που συνέθεταν την εμπειρία των αποφοίτων σχετικά με τη διαχείριση της μετάβασης;
- β. ποιοι είναι οι εξωτερικοί παράγοντες που διευκόλυναν τη μετάβαση από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στον κόσμο της εργασίας;
- γ. ποιοι είναι οι ατομικοί παράγοντες που διευκόλυναν τη μετάβαση από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στον κόσμο της εργασίας;
- δ. ποιες ήταν οι απόψεις των αποφοίτων για την επαγγελματική συμβουλευτική και οι ανάγκες τους για τη λήψη τέτοιων υπηρεσιών κατά τη μετάβασή τους στην αγορά εργασίας;

Μέθοδος

Οι συμμετέχοντες/-ουσες ήταν 16 άτομα, ηλικίας 23-29 ετών. Οι οκτώ αυτοπροσδιορίστηκαν άνδρες και οι οκτώ γυναίκες (δύο άνδρες και δύο γυναίκες από κάθε επιστημονικό πεδίο). Ήταν απόφοιτοι/-ες με προπτυχιακές σπουδές στα δημόσια Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας. Προέρχονταν αποκλειστικά από τμήματα του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.), από τα πεδία της Ιστορίας και Αρχαιολογίας,

των Πολιτικών Επιστημών, της Βιολογίας και της Θεολογίας, ειδικότητες με δυσκολίες εύρεση εργασίας στην Ελλάδα. Τέλος εργάζονταν σε θέσεις μερικής ή πλήρους απασχόλησης.

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Για τη συγκέντρωση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν στρατηγικές σκόπιμης δειγματοληψίας. Ειδικότερα, η δειγματοληψία κριτηρίων με την επιλογή των συμμετεχόντων/-ουσών βάσει προσδιορισμένων εκ των προτέρων κριτηρίων, συναφών με τους στόχους της έρευνας. Τα κριτήρια επιλογής ήταν τα εξής: οι συμμετέχοντες/-ουσες έπρεπε να είναι απόφοιτοι/-ες μόνο των ελληνικών δημόσιων Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, να προέρχονται από τους κλάδους που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εύρεση εργασίας: τμήματα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Πολιτικών Επιστημών, Βιολογίας και Θεολογίας, να βρίσκονται στο ηλικιακό φάσμα της αναδυόμενης ενηλικίωσης (18-29 ετών) και κατά τη διενέργεια της έρευνας να εργάζονται. Συμπληρωματικά, χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία χιονοστιβάδας, μέσω σύστασης από τους/τις ήδη συμμετέχοντες/-ουσες απόμων που πληρούσαν τα κριτήρια συμμετοχής και επιθυμούσαν να πραγματοποιήσουν τη συνέντευξη. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη στρωματοποιημένη δειγματοληψία για την εκπροσώπηση στους/στις συμμετέχοντες/-ουσες απόμων διαφορετικού φύλου και από κάθε προαναφερθέν επιστημονικό πεδίο (τέσσερα άτομα ανά πεδίο). Η μέθοδος

για τη συλλογή των δεδομένων ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη με τη χρήση ενός οδηγού συνέντευξης. Ακόμα, πραγματοποιήθηκε η χορήγηση ενός ανώνυμου ερωτηματολογίου δημογραφικών χαρακτηριστικών.

Μετά την κοινοποίηση της πρόσκλησης για συμμετοχή στην έρευνα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και σε ομάδες αποφοίτων, τα άτομα που πληρούσαν τα κριτήρια επιλογής έλαβαν πλήρη ενημέρωση για τη διαδικασία και υπέγραψαν ένα έντυπο συναίνεσης. Επιπλέον, συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων και έδωσαν συνέντευξη (διαδικτυακά ή δια ζώσης). Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν σε γραπτό κείμενο με τη χρήση ειδικών συμβόλων. Διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων/-ουσών και τηρήθηκε η προβλεπόμενη δεοντολογία.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006). Στην παρούσα έρευνα επέτρεψε τον εντοπισμό ήδη αναγνωρισμένων μοτίβων και ταυτοχρόνως την ανακάλυψη νέων θεμάτων που αφορούν τους/τις αναδυόμενους/-ες ενήλικες με δυσκολίες στην αναζήτηση εργασίας κατά τη μετάβαση.

Αποτελέσματα

Το ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων ανέδειξε ότι η ηλικία των συμμετεχόντων/-ουσών ήταν από 23-29 έτη (μ.ο. ηλικίας τα 26,7 έτη). Οι 14 διέμεναν σε αστική περιοχή, ενώ οι δύο σε επαρχία. Το διάστημα ολοκλήρωσης των σπουδών

για τα άτομα ήταν από 4-7 έτη (μ.ο. 4,6 έτη). Επιπλέον, τα 12 άτομα βρέθηκαν μετά τις σπουδές τους σε βραχυχρόνια ανεργία, ένα άτομο σε ανεργία μέσης διάρκειας και τρία σε μακροχρόνια ανεργία. Όσον αφορά την απασχόλησή τους κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, τα τρία ήταν ελεύθεροι επαγγελματίες και τα 13 ιδιωτικοί υπάλληλοι. Καταληκτικά, 15 άτομα εργάζονταν σε θέσεις πλήρους απασχόλησης, ενώ ένα άτομο σε θέση μερικής απασχόλησης.

Οι βασικότερες θεματικές που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων ήταν εφτά:

1η Θεματική: «Σκέψεις και ενέργειες των συμμετεχόντων/-ουσών κατά την ολοκλήρωση των προπτυχιακών σπουδών τους και μετέπειτα»

Οι συμμετέχοντες/-ουσες ανέφεραν ότι άμεση προτεραιότητά τους ήταν η λήψη του πτυχίου και ότι απέφευγαν να κάνουν σκέψεις για το μέλλον. Ακόμα, είχαν προβληματισμούς για την ορθότητα της επιλογής του αντικειμένου σπουδών και συνειδητοποίησαν τις μειωμένες επαγγελματικές προοπτικές του. Επιπλέον, βρέθηκαν μπροστά στην επιλογή του εξωτερικού ή τη συνέχιση των σπουδών τους στην Ελλάδα. Τους απασχόλησαν ζητήματα όπως οι μεταπτυχιακές σπουδές, η στρατιωτική θητεία, η επαγγελματική απασχόληση, η ανάπτυξη δεξιοτήτων για την εύρεση εργασίας (χρησιμοποίησαν τεχνικές όπως βιογραφικό σημείωμα, δικτύωση, ιστοσελίδες αναζήτησης εργασίας, κοινωνικά δίκτυα, ιστοσελίδες πανεπιστημίων, συλλόγων) και η επίτευξη της οικονομικής τους ανεξαρτησίας.

2η Θεματική: «Συναισθήματα κατά την ολοκλήρωση των προπτυχιακών σπουδών και μετέπειτα»

Τα συναισθήματα που εξέφρασαν οι ερωτώμενοι/-ες ήταν πολλά, τόσο θετικά όσο και αρνητικά (δυσφορίας). Βίωσαν όμορφα συναισθήματα όπως ανακούφιση, χαρά αισιοδοξία, αποδοχή, ανυπομονησία, απόλαυση, πληρότητα, αλλά και αρνητικά όπως άγχος, αγωνία, απογοήτευση, αμηχανία, απαισιοδοξία, στεναχώρια, ανησυχία.

3η Θεματική: Η κατάσταση της αγοράς εργασίας στα τέσσερα επιστημονικά πεδία μέσα από τη ματιά των συμμετεχόντων/-ουσών»

Οι συμμετέχοντες/-ουσες αναφέρθηκαν στη μεγάλη δυσκολία εύρεσης εργασίας με βάση το επιστημονικό αντικείμενο σπουδών τους. Μίλησαν για τις περιορισμένες θέσεις εργασίας στο αντικείμενο αλλά και τις άσχημες συνθήκες στον τομέα της έρευνας (πολύωρη εργασία, χαμηλές απολαβές). Τέλος, επεσήμαναν το εξωτερικό ως καλύτερη εναλλακτική λύση σπουδών και εργασίας.

4η Θεματική: «Η σχέση της παροντικής απασχόλησης με το αντικείμενο των σπουδών»

Ειδικότερα, οι απόφοιτοι/-ες της Βιολογίας εργάζονταν όλοι/-ες σε θέσεις σχετικές με το αντικείμενο σπουδών τους. Αντιθέτως, οι απόφοιτοι/-ες της Ιστορίας και Αρχαιολογίας απασχολούνταν όλοι σε θέσεις εργασίας μη σχετικές με τις σπουδές τους. Τέλος, η πλειοψηφία των αποφοίτων των Πολιτικών Επιστημών και

της Θεολογίας εργάζονταν σε θέσεις μη σχετικές με τις σπουδές τους.

5η Θεματική: «Κοινωνικοί, ατομικοί και άλλοι παράγοντες που διευκόλυναν τη μετάβαση»

Οι συμμετέχοντες/-ουσες αναφέρθηκαν στον ρόλο της οικογένειάς τους ως πηγής στήριξης οικονομικής, ψυχολογικής και κοινωνικής. Ακόμα, στους φίλους και συναδέλφους και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον που τους παρείχαν κυρίως βοήθεια στην εύρεση εργασίας, στη δικτύωση μέσω συστάσεων και προτάσεων και στη λήψη αποφάσεων. Παράλληλα, ανέφεραν υπηρεσίες όπως ο πρώην Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού - ΟΑΕΔ (νυν Δημόσια Υπηρεσία Απασχόλησης - Δ.ΥΠ.Α.) όπου έλαβαν βοήθεια στην εύρεση εργασίας αλλά και υποστήριξη σε επίπεδο συμβουλευτικής και ενημέρωσης σχετικά με τις δυνατότητες στην αγορά εργασίας και τις προσφερόμενες θέσεις. Έκαναν λόγο, επίσης, για τα Γραφεία Διασύνδεσης και για τον καθοριστικό ρόλο άλλων εξωτερικών παραγόντων όπως η τύχη στην εύρεση εργασίας. Ταυτόχρονα, ανέφεραν ατομικά στοιχεία που επίσης διευκόλυναν τη μετάβασή τους όπως προσωπικά χαρακτηριστικά (πειθαρχία σε κανόνες, κοινωνικότητα κ.α.), προσωπικές δεξιότητες (δεξιότητες σχεδιασμού/προγραμματισμού, αυτοπαρουσίασης), καθώς και τεχνικές δεξιότητες (πτυχίο, ξένες γλώσσες κ.α.). Μίλησαν και για προσωπικές εμπειρίες (εργασία σε νεαρή ηλικία κ.α.), καθώς και για άλλους ατομικούς παράγοντες (ατομική δράση κ.α.).

6η Θεματική: «Η επαγγελματική συμβουλευτική μέσα από τα μάτια των αποφοίτων»

Οι απόφοιτοι/-ες εξέφρασαν ότι αντιλαμβάνονται την επαγγελματική συμβουλευτική ως μια διαδικασία συνομιλίας με κάποιον καταρτισμένο επαγγελματία. Επεσήμαναν ότι αφορά όλα τα στάδια της επαγγελματικής πορείας του ατόμου. Την παρομοίασαν με την ψυχανάλυση και την ταύτισαν με τον σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό. Από τα λεγόμενά τους προέκυψε ότι η επαγγελματική συμβουλευτική βοηθά στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας, την ενημέρωση σχετικά με την αγορά εργασίας και τη διαχείριση ζητημάτων σταδιοδρομίας. Μάλιστα, η πλειονότητα των ερωτώμενων που ανέφερε ως αναγκαία τη λήψη βοήθειας για ζητήματα σταδιοδρομίας δεν έλαβε στο παρελθόν υπηρεσίες σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού και επαγγελματικής συμβουλευτικής. Υποστήριξαν ότι έλαβαν ελλιπή ενημέρωση σχετικά με τις υπηρεσίες και τα πλαίσια προσφοράς τους. Τέλος η πλειονότητα των αποφοίτων αντιμετωπίζει στο παρόν θετικά την πιθανότητα λήψης υπηρεσιών επαγγελματικής συμβουλευτικής και πιστεύει στην προστιθέμενη αξία τους.

7η Θεματική: «Τα είδη αναγκών των αποφοίτων για υπηρεσίες επαγγελματικής συμβουλευτικής»

Οι απόφοιτοι/-ες ανέφεραν ότι χρειάζονται βοήθεια στην επιλογή μεταπτυχιακών σπουδών λαμβάνοντας περισσότερη πληροφόρηση για τα προγράμματα στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Επιπλέον, έχουν ανάγκη περισσότερη ενημέρω-

ση για περαιτέρω κατάρτιση, τις νέες προοπτικές του επαγγέλματος και την αγορά εργασίας. Μίλησαν για ανάγκη υποστήριξης σε θέματα όπως η εύρεση εργασίας, ο μισθός και οι συνθήκες εργασίας. Καταληκτικά, μοιράστηκαν την ανάγκη τους να γνωρίσουν το αντικείμενό τους στην πράξη και να λάβουν βοήθεια για την πραγματοποίηση σωστότερων επαγγελματικών επιλογών.

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει την υποκειμενική εμπειρία αναδυόμενων ενηλίκων με δυσκολίες επαγγελματικής αποκατάστασης κατά τη μετάβαση από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην αγορά εργασίας, τους υποστηρικτικούς παράγοντες και τις ανάγκες των αποφοίτων για υπηρεσίες επαγγελματικής συμβουλευτικής. Η αποφυγή σκέψεων για το μέλλον θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως μία άμυνα των αποφοίτων απέναντι στη δυσκολία λήψης μελλοντικών επαγγελματικών αποφάσεων. Η αναποφασιστικότητα των αναδυόμενων ενηλίκων και η κατανόηση της φύσης της αποτελεί βασικό στόχο της επαγγελματικής συμβουλευτικής για τη διευκόλυνση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων (Gati & Levin, 2014).

Ακόμα, η εμπειρία της μετάβασης θα μπορούσε να θεωρηθεί ιδιαίτερα απαιτητική για τους/τις απόφοιτους/-ες, καθώς ήρθαν αντιμέτωποι/-ες με τις διαδικασίες της διερεύνησης και της αξιολόγησης των διαθέσιμων επιλογών σχετικά με το επόμενο βήμα στη σταδιοδρομία τους. Προηγούμενη βιβλιογραφία

επισημαίνει τη σύνθετη και στρεσογόνα φύση των μεταβάσεων (Anderson et al., 2012· Lipshits-Braziler et al., 2018). Παράλληλα, αναδεικνύει ως σημαντικά θέματα κατά τη μετάβαση το στάδιο της διερεύνησης των επαγγελματικών επιλογών (Arnett, 2000· Michel, 2016) και τις διαδικασίες της εκτίμησης της καταλληλότητας κάθε εναλλακτικής επιλογής για το άτομο (Gati et al., 2019).

Μάλιστα, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η συναισθηματική τους κατάσταση χαρακτηριζόταν από περιπλοκότητα κατά τη μετάβαση. Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει τις έντονες συναισθηματικές μεταβολές των αναδύμενων ενηλίκων λόγω της εισόδου τους στην αγορά εργασίας (Arnett, 2016) και της μετάβασής τους σε έναν νέο ρόλο (Kidd, 2008). Μάλιστα, κάνει λόγο για την ύπαρξη αρνητικών συναισθημάτων και τη δυσκολία διαχείρισής τους (Zimmermann & Iwanski, 2014) υπογραμμίζοντας την αναγκαιότητα ύπαρξης προσαρμοστικών δεξιοτήτων (Ramos & Lopez, 2018). Από τα ευρήματα αυτά αναδεικνύεται ότι η διαχείριση των συναισθηματικών αποκρίσεων των ατόμων που βρίσκονται σε μετάβαση αποτελεί βασική παράμετρο των προγραμμάτων ή υπηρεσιών Συμβουλευτικής που απευθύνονται σε αυτά.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ρίχνουν φως στη μεταβατική εμπειρία των αποφοίτων και αναδεικνύουν τις ανάγκες τους για επαγγελματική συμβουλευτική. Ωστόσο, η έρευνα παρουσιάζει και ορισμένους περιορισμούς. Οι συμμετέχοντες/-ουσες ήταν απόφοιτοι/-ες αποκλειστικά του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.) και τα ευρήματα χαρακτηρίζονταν σε μεγάλο

βαθμό από υποκειμενικότητα. Βεβαίως, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διενεργηθούν με απόφοιτους/-ες των πεδίων αυτών και από άλλα δημόσια πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας. Επιπλέον, η μελέτη της εμπειρίας των αναδύμενων ενηλίκων από πεδία με δυσκολίες εύρεσης εργασίας θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε διαφορετικές χώρες του δυτικού κόσμου, με σκοπό τη δημιουργία προτάσεων για σχεδιασμό υπηρεσιών Συμβουλευτικής στο εκάστοτε πολιτισμικό πλαίσιο.

Καταληκτικά, τα ευρήματα αναδεικνύουν και την σπουδαιότητα των υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού για άτομα που βρίσκονται στο στάδιο μετάβασης από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην αγορά εργασίας. Στην παρούσα έρευνα, η μεταβατική εμπειρία των αποφοίτων στην αγορά εργασίας δεν πραγματοποιήθηκε σε όλες τις περιπτώσεις ομαλά και με γραμμικό τρόπο. Κρίνονται, λοιπόν, σημαντικές οι υπηρεσίες Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής σε τελειόφοιτους/-ες και απόφοιτους/-ες και μάλιστα προτείνεται η διεύρυνση των υπηρεσιών αυτών σε δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς. Τα αποτελέσματα μπορούν να αξιοποιηθούν για τον σχεδιασμό Προγραμμάτων Επαγγελματικής Συμβουλευτικής τελειόφοιτων και αποφοίτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης από επιστημονικά πεδία με δυσκολίες επαγγελματικής απορρόφησης στην Ελλάδα, με σκοπό τη διαχείριση των μεταβάσεων της ομάδας αναφοράς. Οι δύο κύριοι άξονες θα μπορούσαν να είναι:

- **η ανάπτυξη της αυτοδιερεύνησης** με τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα, αξίες,

ικανότητες και χαρακτηριστικά, καθώς και με τους επαγγελματικούς τομείς που ταιριάζουν περισσότερο στην προσωπικότητα των ατόμων. Θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν ακόμα η αξιοποίηση δεξιοτήτων από παρελθούσες εμπειρίες, η νοσηματοδότηση των εμπειριών σχετικά με την ανακατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας, καθώς και η διερεύνηση τρόπων διαχείρισης ισορροπίας προσωπικής και επαγγελματικής ζωής. Επιπλέον, θα εντάσσονταν η αξιολόγηση και βελτίωση της ποιότητας των κοινωνικών σχέσεων των αποφοίτων, καθώς και η ανάπτυξη της αισιοδοξίας για το επαγγελματικό μέλλον και η ενίσχυση της ατομικής δράσης για την αντιμετώπιση εμποδίων.

- **η ενημέρωση** με υπηρεσίες πληροφορησης για τις σπουδές, τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες της αγοράς εργασίας. Η πληροφόρηση θα μπορούσε να αφορά σπουδές σε μεταπτυχιακό επίπεδο σε Ελλάδα και εξωτερικό

και περαιτέρω κατάρτιση. Ακόμα, ενημέρωση για τα επαγγελματικά δικαιώματα και την άσκηση των επαγγελματικών δραστηριοτήτων, γνωριμία με την αγορά εργασίας, τις νέες προοπτικές του επαγγέλματος, τους σχετικούς κλάδους με ζήτηση, τον μισθό και τις συνθήκες εργασίας.

Τα προγράμματα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν υποστήριξη για την αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων κατά τη λήψη αποφάσεων. Η μετάβαση θα μπορούσε να αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία λήψης απόφασης για τη διευκόλυνση της διαχείρισής της. Επιπλέον, η υποστήριξη στη λήψη αποφάσεων θα επικεντρωνόταν στη διερεύνηση επιλογών, την αξιολόγηση εναλλακτικών λύσεων και την εκμάθηση μεθόδων αντιμετώπισης της αναποφασιστικότητας. Τέλος, οι απόφοιτοι/-ες θα μπορούσαν να λαμβάνουν υποστήριξη για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναζήτησης εργασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Anderson, M. L., Goodman, J., & Schlossberg, N. K. (2012). *Counseling adults in transition: Linking Schlossberg's theory with practice in a diverse world*, New York, Springer, 4th edition. Διαθέσιμο στο: <https://tinyurl.com/5xfw6bk>. Προσπελάστηκε: 12/23.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J. (2014). *Emerging Adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York, Oxford University Press, 2nd edition. Διαθέσιμο στο: <http://www.jeffreyarnett.com/Arnett%20new%20website/Articles/EAssecondedition.pdf>. Προσπελάστηκε 12/23.
- Arnett, J. J. (2016). Does emerging adulthood theory apply across social classes? National data on a persistent question. *Emerging Adulthood*, 4(4), 227-235. <https://doi.org/10.1177/2167696815613000>
- Arnett, J. J., Žukauskienė, R., & Sugimura, K. (2014). The new life stage of emerging adulthood at ages 18-29 years: Implications for mental health. *The Lancet Psychiatry*, 1(7), 569-576. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(14\)00080-7](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(14)00080-7)

- Arnoux-Nicolas, C., Sovet, L., Lhotellier, L., Baatouche, N., Bernaud, J.-L., Lepez, S., & de la Faye, B. (2018). Meaning-centered career intervention for college students. *New Perspectives on Career Counseling and Guidance in Europe*, 133-146. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61476-2_9
- Βασιλόπουλος, Δ. (2011). Μελέτη Απορρόφησης Αποφοίτων ΕΚΠΑ. Διαθέσιμο στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3934/1172.pdf>. Προσπελάστηκε 12/23.
- Bobek, B. L., Hanson, M. A., & Robbins, S. B. (2013). Counseling adults for career transitions, in Brown S. D. & Lent R. W. (eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, New Jersey, John Wiley & Sons, pp. 653-682, 2nd edition. Διαθέσιμο στο: https://www.hzu.edu.in/uploads/2020/9/Career%20Development%20and%20Counseling_%20Putting%20Theory%20and%20Research%20to%20Work.pdf. Προσπελάστηκε: 12/23.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qr063oa>
- Buhl, H. M., Noack, P., & Kracke, B. (2018). The role of parents and peers in the transition from university to work life. *Journal of Career Development*, 45(6), 523-535. <https://doi.org/10.1177/0894845317720728>
- Γεωργίου, Χ. Ε. (2012). Μελέτη απορρόφησης αποφοίτων του Α.Π.Θ. στην αγορά εργασίας των ετών 2005 & 2006, Τμήμα Βιολογίας. Διαθέσιμη στο: <https://career.auth.gr/wp-content/uploads/2023/08/635338561211690984.pdf> Προσπελάστηκε 12/23.
- Γεωργίου, Χ. Ε. (2012). Μελέτη απορρόφησης αποφοίτων του Α.Π.Θ. στην αγορά εργασίας των ετών 2005 & 2006, Ιστορίας και Αρχαιολογίας. Διαθέσιμη στο: <https://career.auth.gr/wp-content/uploads/2023/08/635338562774981748.pdf> Προσπελάστηκε 12/23.
- Γεωργίου, Χ. Ε. (2012). Μελέτη απορρόφησης αποφοίτων του Α.Π.Θ. στην αγορά εργασίας των ετών 2005 & 2006, Τμήμα Πολιτικών Επιστημών. Διαθέσιμη στο: <https://career.auth.gr/wp-content/uploads/2023/08/635338559942056269.pdf> Προσπελάστηκε 12/23.
- Γεωργίου, Χ. Ε. (2012). Μελέτη απορρόφησης αποφοίτων του Α.Π.Θ. στην αγορά εργασίας των ετών 2005 & 2006, Τμήμα Θεολογίας. Διαθέσιμη στο: <https://career.auth.gr/wp-content/uploads/2023/08/635338555095031071.pdf> Προσπελάστηκε 12/23.
- Chudzikowski, K. (2012). Career transitions and career success in the new career era. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 298-306. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.10.005>
- Dannefer, D., & Huang, MGS, W. (2017). Precarity, inequality, and the problem of agency in the study of the life course. *Innovation in Aging*, 1(3). <https://doi.org/10.1093/geroni/igx027>
- Danziger, S., & Ratner, D. (2010). Labor market outcomes and the transition to adulthood. *The Future of Children*, 20(1), 133-158. <https://doi.org/10.1353/foc.0.0041>
- Δρακάκη, Μ. (2013). Το προφίλ του ΝΕΕΤ στην Ελλάδα. Στο Παπαδάκης Ν. (επιμ.), Βαρόμετρο Απόπτων: οι ΝΕΕΤs (Young People Not in Education, Employment or Training) στην Ελλάδα. Σιδέρης.
- Έρευνα απορρόφησης αποφοίτων Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (2022). Τμήμα Βιολογίας. Διαθέσιμο στο: https://career.uoa.gr/wp-content/uploads/2023/05/Tmima_Biologias.pdf. Προσπελάστηκε 12/23.
- Έρευνα απορρόφησης αποφοίτων Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (2022). Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας. Διαθέσιμο στο: https://career.uoa.gr/wp-content/uploads/2023/05/Tmima_Istorias_kai_Archaiologias.pdf. Προσπελάστηκε 12/23.
- Έρευνα απορρόφησης αποφοίτων Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (2022). Τμήμα Θεολογίας. Διαθέσιμο στο: https://career.uoa.gr/wp-content/uploads/2023/05/Tmima_Theologias.pdf. Προσπελάστηκε 12/23.
- Galambos, N. L., Barker, E. T., & Krahn, H. J. (2006). Depression, self-esteem, and anger in

- emerging adulthood: seven-year trajectories. *Developmental psychology*, 42(2), 350-365. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.350>
- Galanaki, E., & Leontopoulou, S. (2017). Criteria for the transition to adulthood, developmental features of emerging adulthood, and views of the future among Greek studying youth. *Europe's Journal of Psychology*, 13(3), 417-440. <https://doi.org/10.5964/ejop.v13i3.1327>
- Galanaki, E., & Sideridis, G. (2018). Dimensions of emerging adulthood, criteria for adulthood, and identity development in Greek studying youth: A person-centered approach. *Emerging Adulthood*, 7(6), 411-431. <https://doi.org/10.1177/2167696818777040>
- Gati, I., & Levin, N. (2014). Counseling for career decision-making difficulties: Measures and methods. *The Career Development Quarterly*, 62(2), 98-113. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2014.00073.x>
- Gati, I., Levin, N., & Landman-Tal, S. (2019). Decision-making models and Career Guidance. *International Handbook of Career Guidance*, 115-145. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25153-6_6
- Grosemans, I., & De Cuyper, N. (2021). Career competencies in the transition from higher education to the labor market: Examining developmental trajectories. *Journal of Vocational Behavior*, 128, 103602. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103602>
- Grosemans, I., Hannes, K., Neyens, J., & Kyndt, E. (2018). Emerging Adults Embarking on Their Careers: Job and Identity Explorations in the Transition to Work. *Youth & Society*, 52(5), 795- 819. <https://doi.org/10.1177/0044118X18772695>
- Hirschi, A. (2018). The Fourth Industrial Revolution: Issues and implications for Career Research and Practice. *The Career Development Quarterly*, 66(3), 192-204. <https://doi.org/10.1002/cdq.12142>
- Ismyrlis, V. (2019). Emerging adulthood's characteristics in Greece in the face of economic adversity. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 6(2), pp. 71-81. Διαθέσιμο στο: <https://pasithee.library.upatras.gr/ejupUNESCOchair/article/view/3113/3413>. Προσπελάστηκε 12/23.
- Kidd, J. M. (2008). Exploring the components of career well-being and the emotions associated with significant career experiences. *Journal of Career Development*, 35(2), 166-186. <https://doi.org/10.1177/0894845308325647>
- Koen, J., Klehe, U.-C., Van Vianen, A. E. M., Zikic, J., & Nauta, A. (2010). Job-search strategies and reemployment quality: The impact of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 77(1), 126-139. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.02.004>
- Koen, J., Klehe, U.-C., & Van Vianen, A. E. M. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 395-408. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.10.003>
- Lane, J. A. (2016). Attachment, well-being, and college senior concerns about the transition out of college. *Journal of College Counseling*, 19(3), 231-245. <https://doi.org/10.1002/jocc.12046>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557-568. <https://doi.org/10.1037/a0033446>
- Leontopoulou, S., Mavridis, D., & Giotsa, A. (2016). Psychometric Properties of the Greek inventory of the dimensions of emerging adulthood (IDEA): University student perceptions of developmental features. *Journal of Adult Development*, 23(4), 226-244. <https://doi.org/10.1007/s10804-016-9239-4>
- Lipshits-Braziler, Y., Braunstein-Bercovitz, H., & Kapach-Royf, N. (2018). Strategies for coping with career indecision during the college-to-work transition: Concurrent and predictive validity. *Journal of Career Assessment*, 27(3), 440-456. <https://doi.org/10.1177/1069072718759983>

- Lipshits-Brazilier, Y., & Gati, I. (2019). Facilitating career transitions with coping and decision-making approaches. In Maree J. G. (ed.), *Handbook of Innovative Career Counselling*, 139-156. https://doi.org/10.1007/978-3-030-22799-9_9
- Luthar, S. S. (2015). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In Cicchetti D. & Cohen D. J. (eds.), *Developmental Psychopathology*, 739-795. <https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch20>
- Μελέτη απορρόφησης και απασχολησιμότητας αποφοίτων Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών από την αγορά εργασίας: Β΄ ιδρυματική μελέτη. (2023). Διαθέσιμο στο: https://career.uoa.gr/wp-content/uploads/2023/05/B__Meleti_aporrofisis_se_epipe-do_idrymatos_2023_.pdf. Προσπελάστηκε 12/23.
- Michaeli, Y., Dickson, D. J., & Shulman, S. (2016). Parental and nonparental career-related support among young adults. *Journal of Career Development*, 45(2), 150-165. <https://doi.org/10.1177/0894845316671428>
- Michel, R. E. (2016). Traditional-aged college graduates. In Killam W. K., Degges-White S., & Michel R. E. (eds.), *Career Counseling Interventions. Practice with diverse clients*. Switzerland, Springer Publishing. Διαθέσιμο στο: <https://connect.springerpub.com/content/book/978-0-8261-3217-8>. Προσπελάστηκε 12/23.
- Monteiro, A. M., Santos, P. J., & Gonçalves, C. M. (2015). Building a scale of the meanings of transition from higher education to work. *Journal of Career Assessment*, 23(3), 481-492. <https://doi.org/10.1177/1069072714547614>
- Murphy, K. A., Blustein, D. L., Bohlig, A. J., & Platt, M. G. (2010). The college-to-career transition: An exploration of emerging adulthood. *Journal of Counseling & Development*, 88(2), 174-181. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2010.tb00006.x>
- Olson, J. S. (2014). Transitions from formal education to the Workplace. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2014(143), 73-82. <https://doi.org/10.1002/ace.20106>
- Παπαδάκης, Ν. (2013). Οι Neets: εννοιολογικές διασαφήσεις και η κατάσταση των πραγμάτων διεθνώς. Στο Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), Βαρόμετρο Απόντων: οι NEETs (Young People Not in Education, Employment or Training) στην Ελλάδα. Σιδέρης. Διαθέσιμο στο: http://neets2.soc.uoc.gr/wp-content/uploads/2016/06/BOOK_NEETS.pdf. Προσπελάστηκε 12/23.
- Quintini, G., Martin, J. P., & Martin, S. (2007). The changing nature of the school-to-work transition process in OECD countries. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1884070>
- Ramos, K., & Lopez, F. G. (2018). Attachment security and career adaptability as predictors of subjective well-being among career transitioners. *Journal of Vocational Behavior*, 104, 72-85. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.10.004>
- Schlossberg, N. K. (2011). The Challenge of Change: The Transition Model and Its Applications. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 159-162. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2011.tb01102.x>
- Shulman, S., & Nurmi, J.-E. (2010). Understanding emerging adulthood from a goal-setting perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2010(130), 1-11. <https://doi.org/10.1002/cd.277>
- Slaten, C. D., & Baskin, T. W. (2014). Examining the impact of peer and family belongingness on the career decision-making difficulties of young adults: A path analytic approach. *Journal of Career Assessment*, 22(1), 59-74. <https://doi.org/10.1177/1069072713487857>
- Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 182-194. <https://doi.org/10.1177/0165025413515405>

Δήμητρα Τσαράβα, Αναστάσιος Ασβεστάς***

**ΟΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΑΞΙΕΣ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ
ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ
ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΑΤΤΙΚΗΣ**

Περίληψη: Οι αξίες αποτελούν πεποιθήσεις που σχετίζονται άρρηκτα με τον εργασιακό βίο των ανθρώπων καθότι καθορίζουν πολύπλευρα τον τρόπο ζωής τους, αναδεικνύοντας έτσι, τον όρο των «εργασιακών αξιών». Οι εργασιακές αξίες αποτελούν αντικείμενο μελέτης, καθώς συνδέονται με τις ανάγκες, τα κίνητρα και την επαγγελματική ικανοποίηση των ατόμων. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της συσχέτισης των εργασιακών αξιών και της επαγγελματικής ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Αττικής. Τα αποτελέσματα της έρευνας συνιστούν χρήσιμες πληροφορίες για τον σχεδιασμό στοχευμένων εκπαιδευτικών δράσεων σε επίπεδο πολιτικών και προγραμμάτων Επαγγελματικής Συμβουλευτικής.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματικές αξίες, επαγγελματική ικανοποίηση, παρακίνηση, εκπαιδευτικοί.

**WORK VALUES AND THEIR RELATIONSHIP
WITH JOB SATISFACTION. THE CASE OF PRIMARY SCHOOL
TEACHERS OF THE PREFECTURE OF ATTICA.**

Abstract: Values are beliefs that are inextricably related to people's working lives as they define their way of life in many ways, giving rise to the term "work values". Work values are the subject of study, as they are linked to the needs, motivations and job satisfaction of individuals. The purpose of the present research is to investigate the correlation of work values and professional satisfaction among primary education teachers in the prefecture of Attica. The results of the research constitute useful information for the planning of targeted educational actions at the level of policies and Career Counseling programs.

Keywords: work values, job satisfaction, motivation, teachers.

* Η Δ.Τ. είναι Σύμβουλος Σταδιοδρομίας (MSc) & Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής (ΠΕ71) Επικοινωνία: demeter13tsa@gmail.com

** Ο Α.Α. είναι Σύμβουλος Εκπαίδευσης, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας (PhD) και Εξωτερικός Συνεργάτης- Διδάσκων στο ΠΜΣ «Συμβουλευτική, Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Διά Βίου Μάθηση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, της Φιλοσοφικής Σχολής, του Πανεπιστημίου Αθηνών. Επικοινωνία: anastasios.asvestas@gmail.com

Εισαγωγή

Η επαγγελματική επιλογή σύμφωνα με τον Super (1980), λαμβάνει χώρα καθόλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Πέρα από τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες, εισήγαγε και τις εργασιακές αξίες ως καθοριστική πτυχή επαγγελματικής επιλογής. Οι εργασιακές αξίες παρουσιάζονται από τους θεωρητικούς ως πτυχές της εργασίας που θεωρούν τα άτομα σημαντικές (ασφάλεια, συνθήκες εργασίας, ανεξαρτησία), συμπεριλαμβανομένων και των ανταμοιβών (Παπαθεοδώρου, 2019, στο Αργυροπούλου, 2019). Η εκπλήρωση των βασικών αναγκών και των εργασιακών αξιών των ατόμων, οδηγούν στην επαγγελματική ικανοποίηση (Quines & Piñero, 2022). Αυτά με τη σειρά τους, μπορούν να έχουν παρακινητικό χαρακτήρα για την οργανωσιακή και προσωπική ανάπτυξη του ατόμου (Κωνσταντίνου, 2005). Στον τομέα της Εκπαίδευσης, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό παράγοντα αποτελεσματικότητας (Parathomopoulos, 2015). Τα τελευταία χρόνια ωστόσο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει διαρκώς, στα πλαίσια των κοινωνικο-οικονομικών αλλαγών και της τεχνολογικής ανάπτυξης που αυξάνουν τις απαιτήσεις, με αποτέλεσμα η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών να βρίσκεται στο ερευνητικό επίκεντρο (Παπαδοπούλου, 2020). Οι παραπάνω προβληματισμοί, βρίσκουν έδαφος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εγείροντας το ερώτημα αν οι εργασιακές αξίες των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίησή.

Οι αξίες και η σχέση τους με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα και την προσωπικότητα

Οι αξίες αφήνουν το αποτύπωμά τους σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας (κοινωνική, αθλητική, θρησκευτική, πολιτική ζωή κ.ο.κ) (Dose, 1997), καθορίζοντας συμπεριφορές, στάσεις, ρόλους και εμπειρίες (Ros, Schwartz, & Surkiss, 1999). Ο Rokeach το 1969, με το εργαλείο ταξινόμησης των αξιών που ανέπτυξε, κατέταξε τις αξίες σε τεμαχικές, δηλαδή μία επιθυμητή ή προσδοκώμενη κατάσταση που διαφέρει από άτομο σε άτομο και σε οργανικές που αφορούν στα μέσα για την επίτευξη της τελικής κατάστασης. Οι αξίες επιπλέον δρουν ως προβλεπτικοί ή επεξηγηματικοί παράγοντες, αφού ορίζονται και ως «βαθιά ριζωμένα κίνητρα που καθοδηγούν, επεξηγούν στάσεις, κανόνες και απόψεις (Feather, 1985; Rokeach, 1973; Schwartz, 1992; Tuulik et al., 2016). Με παρόμοιο τρόπο ορίζονται από τους θεωρητικούς και οι ανάγκες, όπου η συμπεριφορά των ατόμων καθορίζεται από το συνδυασμό αναγκών και περιβαλλοντικών πιέσεων. Η θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του Maslow στηρίζεται στην παρακινητική δύναμη της ικανοποίησης του συνόλου των αναγκών των ατόμων. Τέλος, αξίες και ανάγκες χρησιμοποιούνται αμφότερες για να εκφράσουν ή να αξιολογήσουν επιθυμητά εργασιακά χαρακτηριστικά. Συσχέτιση με τις αξίες παρουσιάζουν και τα ενδιαφέροντα, τα οποία προσανατολίζονται σε εργασιακό επίπεδο. Ο Super συγκεκριμένα ορίζει τα ενδιαφέροντα ως «προτιμήσεις για δράσεις» μέσα από τις

οποίες το άτομο στοχεύει να ικανοποιήσει ανάγκες και αξίες (Rounds & Armstrong, 2005). Η σύνδεση των αξιών και των ενδιαφερόντων με τον εργασιακό βίο και η παραδοχή πως οι αξίες επηρεάζουν τις δράσεις των ανθρώπων έμμεσα, διά των στόχων και των αντίστοιχων συμπεριφορών, συνδέει τις αξίες και με μία άλλη κομβική έννοια, τα κίνητρα δράσης (Roe & Ester, 1999). Τα άτομα αποκτούν κίνητρα δράσης με στόχο να εκφράσουν τις αξίες τους και να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους. Ωστόσο, σύμφωνα με θεωρίες ταξινόμησης αξιών, αυτές οργανώνονται με βάση τα κίνητρα δράσης, όπου οι γειτονικές αξίες έχουν συμβατά κίνητρα δράσης, ενώ οι αντίθετες σε ένα κυκλικό σχήμα, αντικρούονται (Agieli, Sagiv, & Roccas, 2020). Τέλος, παρακινητική συμπεριφορά φαίνεται να έχουν και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, πέρα από τις αξίες (Parks & Guay, 2009), τα οποία μάλιστα μπορούν να έχουν προβλεπτικό χαρακτήρα για την επιλογή των επαγγελματικών ενδιαφερόντων (Berings, De Fruyt & Bouwen, 2004). Η σύνδεση αξιών και προσωπικότητας προκύπτει μέσα από τη διαφοροποίησή τους. Έτσι, ενώ οι αξίες που διαμορφώνονται από το κοινωνικό περιβάλλον, αποτυπώνουν αυτό που θεωρεί ένα άτομο σημαντικό, η προσωπικότητα αφορά σε εγγενή χαρακτηριστικά και αντικατοπτρίζει τη φυσική του ροπή για ορισμένη δράση (Parks & Guay, 2009).

Οι εργασιακές αξίες

Η εργασία διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στην ζωή των ατόμων σε όλες τις εκφάν-

σεις της. Για το λόγο αυτό, συνδέεται με τις αξίες, αφού αυτές ρυθμίζουν σημαντικά τον τρόπο που τα άτομα εκλαμβάνουν την εργασία. Οι εργασιακές αξίες είναι επομένως απαιτήσεις που έχουν τα άτομα από την εργασία (Kumar, 2020) και αφορούν σε όλα εκείνα τα στοιχεία που ψάχνουν οι εργαζόμενοι στην εργασία τους και τα οποία καθορίζουν την ικανοποίησή τους (Fute et al., 2022). Πρόκειται για διαφορετικές μεταβλητές σχετικά με διαφορετικές προτιμήσεις των ατόμων αναφορικά με τον σχεδιασμό της σταδιοδρομίας (Fute et al., 2022). Συνηθέστερη είναι η διάκριση των εργασιακών αξιών σε εγγενείς (ψυχολογικά, μη απτά οφέλη) και σε εξωγενείς (υλικά και απτά οφέλη) (Fute et al., 2022, Lyons, Higgins & Duxbury, 2010). Οι επαγγελματικές αξίες επηρεάζουν την επαγγελματική επιλογή, την λήψη επαγγελματικών αποφάσεων, την ικανοποίηση, την προσαρμοστικότητα, την εργασιακή δέσμευση και τη γενικότερη ευημερία των εργαζομένων (Busque-Carrier, Ratelle & Le Corff, 2022). Επιπλέον, υπάρχει συσχέτιση των επαγγελματικών αξιών με οργανωσιακές συνθήκες (Liu & Lei, 2012), όπως είναι η σχέση του ατόμου με την ομάδα, την εξέλιξή του, τις απολαβές του και τα συνολικά του επιτεύγματα (Παπαθεοδώρου, 2019, στο Αργυροπούλου, 2019).

Η επαγγελματική ικανοποίηση

Η επαγγελματική ικανοποίηση βρίσκεται στο επίκεντρο πολλών ερευνών, στα πλαίσια ιδιαίτερα της οργανωσιακής

μαθητές, οδηγώντας σε σχολική αποτυχία (Παλαιοκονόμου, 2017). Συνεπώς, ο εντοπισμός των παραγόντων που ενισχύουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός, προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να μπορεί να επιτυγχάνει τους στόχους του. Η διάκριση των παραγόντων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους ερευνητές ταυτίζεται ως προς τους εγγενείς (αυτοανάπτυξη, επιτυχία κ.α.) και εξωγενείς (απολαβές, συνθήκες, πόροι και εξοπλισμός κ.α.) (Baroudi et al., 2022).

Η παρούσα έρευνα

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει αρχικά να αναδείξει τα κυρίαρχα αξιακά συστήματα των εκπαιδευτικών, καθώς και εκείνους τους παράγοντες που οδηγούν στην μεγαλύτερη ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια. Επιχειρεί ακόμη να διερευνήσει πιθανούς συσχετισμούς εργασιακών αξιών και ικανοποίησης, καθώς και των μεταβλητών αυτών με δημογραφικούς παράγοντες, πρωτίστως σε επίπεδο επίτευξης ή διατήρησης ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα εκπληρώνει τους θεμελιώδεις στόχους του και μετέπειτα σε προσωπικό επίπεδο ανάπτυξης. Η ανάδειξη τέτοιων συσχετίσεων συνεπικουρεί ακόμη στον επαναπροσδιορισμό των εργασιακών αξιών των εκπαιδευτικών, καθώς μέσα από την εκπλήρωση των προσωπικών εργασιακών αξιών, προκύπτει και η εργασιακή ικανοποίηση. Τέλος, ο εντοπισμός των συσχετίσεων εργασιακών αξιών-ικανοποίησης που οδηγεί σε δυσαρέσκεια τους εκπαιδευτικούς, μπορεί

να παρέχει σημαντικές πληροφορίες για το είδος των αλλαγών που απαιτούνται σε επίπεδο εκπαίδευσης.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτελείται από 205 άτομα, τα δημογραφικά στοιχεία των οποίων δίνονται στον ακόλουθο πίνακα. Το 83,9% των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες και το 43,4% ήταν 31-40 ετών. Επίσης, το 59,5% των συμμετεχόντων ήταν αναπληρωτές και το υπόλοιπο 40,5% ήταν μόνιμοι.

		N	%
Φύλο	Γυναίκες	172	83,9
	Άντρες	33	16,1
Ηλικία	21-30	60	29,3
	31-40	89	43,4
	41-50	34	16,6
	51-60	22	10,7
Σχέση Εργασίας	Αναπληρωτές	122	59,5
	Μόνιμοι	83	40,5

Μέσα συλλογής δεδομένων

Χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια που αντιστοιχούν στην κάθε εξεταζόμενη μεταβλητή. Έτσι, μεταφράστηκε το ερωτηματολόγιο “Work Values Inventory” που σχεδιάστηκε από τον Donald Super (1970), για την διερεύνηση των εργασιακών αξιών του δείγματος. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 45 ερωτήματα που καλύπτουν 15 υποκλίμακες. Ο τρόπος συμπλήρωσης περιλαμβάνει μία κλίμακα Likert από το 1 (καθόλου σημαντικό) έως

το 5 (πολύ σημαντικό), με τις βαθμολογίες ανά κλίμακα να κυμαίνονται από 3 έως 5. Το ερωτηματολόγιο δίνει πληροφορίες για τις αξίες των ατόμων αναφορικά με 15 παράγοντες: δημιουργικότητα, διαχείριση, επιτυχία, περιβάλλοντας χώρος, εποπτικές σχέσεις, τρόπος ζωής, ασφάλεια, συνεργάτες, αισθητική, κύρος, ανεξαρτησία, ποικιλία, οικονομικές απολαβές, αλτρουισμός, πνευματική διέγερση. Για τις ανάγκες της έρευνας, το εν λόγω ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε προκειμένου να μπορεί να συμπληρωθεί από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς με τον πιο κατανοητό τρόπο.

Για την μεταβλητή «επαγγελματική ικανοποίηση», χρησιμοποιήθηκε κατόπιν άδειας το Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ικανοποίησης (Employee Satisfaction Inventory – ESI) των Κουστέλιου & Μπαγιατίη (1997), για τη μέτρηση της ικανοποίησης των Ελλήνων εργαζομένων. Το ερωτηματολόγιο περιέχει 24 προτάσεις μέτρησης της ικανοποίησης αναφορικά με 6 διαστάσεις της εργασίας: α) φύση της απασχόλησης (4 προτάσεις, π.χ.: «Η δουλειά μου είναι αξιόλογη»), β) μισθολογικές απολαβές (4 προτάσεις, π.χ.: «Αισθάνομαι ανασφάλεια με τέτοιο μισθό»), γ) προαγωγή (3 προτάσεις, π.χ.: «Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή»), δ) προϊστάμενος (4 προτάσεις, π.χ.: «Ο προϊστάμενός μου κατανοεί τα προβλήματά μου»), ε) εργασιακές συνθήκες (5 προτάσεις, π.χ.: «Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ») και στ) υπηρεσία/οργανισμός (4 προτάσεις, π.χ.: «Είναι το καλύτερο σχολείο που έχω δουλέψει ποτέ»). Ο πληθυσμός καλείται να απαντήσει με βάση μια πεντάβαθμη κλίμακα από το

1: «Διαφωνώ απόλυτα» έως το 5: «Συμφωνώ απόλυτα».

Διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα έλαβε χώρα τον Απρίλιο του 2023, με διάστημα ολοκλήρωσης περίπου τον ένα μήνα. Χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς του νομού Αττικής μέσω του διαδικτυακού εργαλείου Google Forms. Η συμμετοχή στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου περιελάμβανε ερώτημα συναίνεσης για την αξιοποίηση των απαντήσεων για τους σκοπούς της έρευνας, ενώ στο κείμενο περιγραφής, διαβεβαιώνεται η ανωνυμία των ερωτηθέντων. Η πλατφόρμα google forms δίνει τη δυνατότητα εξαγωγής των αποτελεσμάτων σε υπολογιστικό φύλλο excel το οποίο έπειτα εισήχθη κωδικοποιημένο στο πρόγραμμα SPSS Statistics 26 για επιμέρους επεξεργασία δεδομένων.

Στατιστική ανάλυση

Οι μέσες τιμές (mean) και οι τυπικές αποκλίσεις (Standard Deviation = SD) χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών. Οι απόλυτες (N) και οι σχετικές (%) συχνότητες χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών. Για τη σύγκριση ικανοποίησης των συμμετεχόντων μεταξύ των εργασιακών τομέων χρησιμοποιήθηκε το paired t-test. Για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ των κλιμάκων αξιών και ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson (r). Η ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης

(linear regression analysis) χρησιμοποιήθηκε για την εύρεση ανεξάρτητων παραγόντων που σχετίζονται με τις διαστάσεις αξιών, από την οποία προέκυψαν συντελεστές εξάρτησης (β) και τα τυπικά σφάλματά τους (standard errors = SE). Πραγματοποιήθηκαν ιεραρχικές πολυπαραγοντικές γραμμικές παλινδρομήσεις με εξαρτημένες μεταβλητές τις διαστάσεις της κλίμακας ικανοποίησης, προκειμένου να βρεθούν οι παράγοντες που σχετίζονται με αυτές. Στο πρώτο βήμα αν ανεξάρτητες εισήχθησαν με τη μέθοδο enter τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων δηλαδή το φύλο, η ηλικία τους καθώς και η σχέση εργασίας τους. Στο δεύτερο βήμα εισήχθησαν οι διαστάσεις της κλίμακας αξιών με τη μέθοδο διαδοχικής ένταξης αφαίρεσης (stepwise) με $p_{\text{ένταξης}} = 0,05$ και $p_{\text{αφαίρεσης}} = 0,10$, από την οποία προέκυψαν συντελεστές εξάρτησης (β) και τα τυπικά σφάλματά τους (standard errors = SE). Η εσωτερική αξιοπιστία των ερωτηματολογίων ελέγχθηκε με τη χρήση του συντελεστή Cronbach's- α . Τα επίπεδα σημαντικότητας είναι αμφίπλευρα και η στατιστική σημαντικότητα τέθηκε στο 0,05. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 26.0., όπως αναφέρεται και παραπάνω.

Αποτελέσματα

Αναφορικά με την κλίμακα αξιών, βαθμολογία σε κάθε κλίμακα μπορούσε να κυμανθεί από 3 μέχρι 15, με τις υψηλότερες τιμές να υποδηλώνουν μεγαλύτερη αξία του κάθε παράγοντα. Οι συντελεστές αξιοπιστίας α του Cronbach ήταν

όλοι άνω του αποδεκτού ορίου (0,7), υποδηλώνοντας αποδεκτή αξιοπιστία στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο. Σαν υψηλότερες αξίες αναδείχθηκαν από τους συμμετέχοντες ο αλτρουϊσμός, ο τρόπος ζωής και η επιτυχία, ενώ ακολουθεί ο περιβάλλοντας χώρος. Η χαμηλότερη αξία ήταν με διαφορά η διαχείριση. Στη συνέχεια έγιναν πολυπαραγοντικές γραμμικές παλινδρομήσεις με εξαρτημένες μεταβλητές τις διαστάσεις της κλίμακας αξιών. Σαν ανεξάρτητες χρησιμοποιήθηκαν τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, δηλαδή το φύλο, η ηλικία τους καθώς και η σχέση εργασίας τους. Βρέθηκε ότι κανένα από τα στοιχεία αυτά δεν σχετίζονταν σημαντικά με τις «Δημιουργικότητα», «Διαχείριση», «Επιτυχία», «Περιβάλλοντας χώρος» και «Εποπτικές σχέσεις». Επίσης, το φύλο, η ηλικία και η σχέση εργασίας των συμμετεχόντων δεν σχετίζονταν σημαντικά με τις διαστάσεις «Τρόπος ζωής», «Ασφάλεια», «Συνεργάτες», «Αισθητική» και «Κύρος». Ομοίως, τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων δεν σχετίζονταν σημαντικά με τις διαστάσεις «Ανεξαρτησία», «Ποικιλία», «Αλτρουϊσμός» και «Πνευματική Διέγερση». Αντιθέτως, με τη διάσταση «Οικονομικές απολαβές», βρέθηκε να σχετίζεται σημαντικά η σχέση εργασίας των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες που ήταν μόνιμοι έδιναν σημαντικά λιγότερη αξία στις οικονομικές απολαβές από τους συμμετέχοντες που ήταν αναπληρωτές.

Σχετικά με την κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης, η βαθμολογία σε κάθε κλίμακα μπορούσε να κυμανθεί από 1 μέχρι 5, με τις υψηλότερες τιμές να υποδηλώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση στον

εκάστοτε τομές. Οι συντελεστές αξιοπιστίας α του Cronbach ήταν όλοι άνω του αποδεκτού ορίου (0,7), υποδηλώνοντας αποδεκτή αξιοπιστία στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο. Συγκρίνοντας την ικανοποίηση των συμμετεχόντων μεταξύ των διαφόρων τομέων βρέθηκε ότι η ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας και από τον προϊστάμενο ήταν σημαντικά υψηλότερες από την ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας, από τον οργανισμό ως ολότητα, από τον μισθό και από την προαγωγή ($p < 0,001$ για όλες τις συγκρίσεις). Η ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας ήταν σημαντικά υψηλότερη από την ικανοποίηση από τον οργανισμό ως ολότητα, από τον μισθό και από την προαγωγή ($p < 0,001$ για όλες τις συγκρίσεις). Ομοίως, η ικανοποίηση από τον οργανισμό ως ολότητα ήταν σημαντικά υψηλότερη από την ικανοποίηση από τον μισθό και από την προαγωγή ($p < 0,001$ για όλες τις συγκρίσεις). Παρόμοια ήταν η ικανοποίηση από τον μισθό και από την προαγωγή ($p > 0,05$).

Συσχετίζοντας τις κλίμακες ESI και WVI μεταξύ τους βρέθηκε ότι όσο μεγαλύτερη αξία δίνουν στην «Αισθητική», τόσο λιγότερο ικανοποιημένοι ήταν από τις συνθήκες εργασίας. Επίσης, μεγαλύτερη αξία σε «Επιτυχία», «Περιβάλλοντα χώρο», «Εποπτικές σχέσεις», «Τρόπο ζωής», «Ασφάλεια» και «Οικονομικές απολαβές» σχετιζόνταν με σημαντικά λιγότερη ικανοποίηση από το μισθό. Αντιθέτως, μεγαλύτερη αξία σε «Διαχείριση» σχετιζόταν με σημαντικά περισσότερη ικανοποίηση από το μισθό. Μεγαλύτερη αξία σε «Διαχείριση» και «Κύρος» σχετιζόταν με σημαντικά περισσότερη ικανοποίηση από την προαγωγή. Ακόμα,

μεγαλύτερη αξία σε «Δημιουργικότητα», «Επιτυχία», «Περιβάλλοντα χώρο», «Αισθητική», «Ανεξαρτησία», «Ποικιλία», «Αλτρουϊσμό» και «Πνευματική Διέγερση» σχετιζόταν με σημαντικά περισσότερη ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας. Μεγαλύτερη αξία σε «Εποπτικές σχέσεις» και μικρότερη αξία σε «Οικονομικές απολαβές» σχετιζόνταν με σημαντικά περισσότερη ικανοποίηση από τον προϊστάμενο. Τέλος, περισσότερη αξία στο «Κύρος» σχετιζόταν με σημαντικά περισσότερη ικανοποίηση από τον οργανισμό ως ολότητα.

Στη συνέχεια έγιναν ιεραρχικές πολυπαραγοντικές γραμμικές παλινδρομήσεις με εξαρτημένες μεταβλητές τις διαστάσεις της κλίμακας ικανοποίησης. Στο πρώτο βήμα αν ανεξάρτητες εισήχθησαν με τη μέθοδο enter τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, δηλαδή το φύλο, η ηλικία τους καθώς και η σχέση εργασίας τους. Στο δεύτερο βήμα εισήχθησαν οι διαστάσεις της κλίμακας αξιών με τη μέθοδο διαδοχικής ένταξης αφαίρεσης. Βρέθηκε ότι η ηλικία, η σχέση εργασίας και η διάσταση «Αισθητική» σχετιζόνταν ανεξάρτητα με τη διάσταση ικανοποίησης από τις συνθήκες εργασίας. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι:

- Οι συμμετέχοντες που ήταν 31-40 ετών είχαν κατά 0,38 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία, δηλαδή λιγότερη ικανοποίηση, σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που ήταν 21-30 ετών.
- Οι συμμετέχοντες που ήταν 41-60 ετών είχαν κατά 0,54 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία, δηλαδή λιγότερη ικανοποίηση, σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που ήταν 21-30 ετών.
- Οι μόνιμοι είχαν κατά 0,35 μονάδες

υψηλότερη βαθμολογία, δηλαδή περισσότερη ικανοποίηση, σε σύγκριση με τους αναπληρωτές.

- Όσο υψηλότερη αξία δίνουν στην «Αισθητική» τόσο λιγότερο ικανοποιημένοι ήταν από τις συνθήκες εργασίας.

Οι διαστάσεις «Οικονομικές απολαβές» και «Διαχείριση» σχετίζονταν ανεξάρτητα με τη διάσταση ικανοποίησης από τον μισθό. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι όσο υψηλότερη αξία δίνουν στις «Οικονομικές απολαβές» τόσο λιγότερο ικανοποιημένοι ήταν από τον μισθό τους. Επιπλέον, όσο υψηλότερη αξία δίνουν στη «Διαχείριση» τόσο περισσότερο ικανοποιημένοι ήταν από τον μισθό τους. Η διάσταση «Κύρος» σχετιζόταν σημαντικά με τη διάσταση ικανοποίησης από την προαγωγή. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι όσο υψηλότερη αξία δίνουν στο «Κύρος» τόσο περισσότερο ικανοποιημένοι ήταν από την προαγωγή. Βρέθηκε ότι η σχέση εργασίας και η διάσταση «Δημιουργικότητα» σχετιζόνταν ανεξάρτητα με τη διάσταση ικανοποίησης από τη φύση της εργασίας. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι:

- Οι μόνιμοι είχαν κατά 0,37 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία, δηλαδή περισσότερη ικανοποίηση, σε σύγκριση με τους αναπληρωτές.
- Όσο υψηλότερη αξία δίνουν στην «Δημιουργικότητα» τόσο περισσότερο ικανοποιημένοι ήταν από τη φύση της εργασίας.

Η ηλικία και οι διαστάσεις «Εποπτικές σχέσεις» και «Οικονομικές απολαβές» σχετίζονταν ανεξάρτητα με τη διάσταση ικανοποίησης από τον προϊστάμενο. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι:

- Οι συμμετέχοντες που ήταν 31-40

ετών είχαν κατά 0,34 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία, δηλαδή λιγότερη ικανοποίηση, σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που ήταν 21-30 ετών.

- Όσο υψηλότερη αξία δίνουν στην «Εποπτικές σχέσεις» τόσο περισσότερο ικανοποιημένοι ήταν από τον προϊστάμενο.
- Όσο υψηλότερη αξία δίνουν στην «Οικονομικές απολαβές» τόσο λιγότερο ικανοποιημένοι ήταν από τον προϊστάμενο.

Η ηλικία και η διάσταση «Κύρος» σχετιζόνταν ανεξάρτητα με τη διάσταση ικανοποίησης από τον οργανισμό ως ολότητα. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι:

- Οι συμμετέχοντες που ήταν 31-40 ετών είχαν κατά 0,38 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία, δηλαδή λιγότερη ικανοποίηση, σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που ήταν 21-30 ετών.
- Οι συμμετέχοντες που ήταν 41-60 ετών είχαν κατά 0,45 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία, δηλαδή λιγότερη ικανοποίηση, σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που ήταν 21-30 ετών.
- Όσο υψηλότερη αξία δίνουν στην «Κύρος» τόσο περισσότερο ικανοποιημένοι ήταν από τον οργανισμό ως ολότητα.

Συμπεράσματα

Η διερεύνηση των εργασιακών αξιών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας στο νομό Αττικής, ανέδειξε τον αλτρουισμό και την επιτυχία (εσωτερικές αξίες) και μετέπειτα τον τρόπο ζωής και τον περιβάλλοντα χώρο (εξωτερικές αξίες) ως κυρίαρχες αξίες των συμμετεχόντων.

Αντιθέτως, η διαχείριση (εξωγενής αξία) έχει τη λιγότερη σημασία για τους εκπαιδευτικούς. Η αξία των οικονομικών απολαβών συσχετίζεται με τη σχέση εργασίας των συμμετεχόντων, καθώς οι αναπληρωτές φαίνεται να τις έχουν υψηλότερα στο αξιακό τους σύστημα. Επιπλέον, η ικανοποίηση από απολαβές, διαχείριση, οργανισμό ως ολόκληρα ήταν μικρότερη σε άτομα 31-40 ετών και μεγαλύτερη γενικά σε εκπ/κούς ηλικίας 21-30 ετών. Τα παραπάνω σχετίζονται και με αντίστοιχες έρευνες, όπως των Μπαντούνα & Ζωγόπουλου (2021), όπου διαφαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 21-30 αντλούν περισσότερη ικανοποίηση από ενδογενείς παράγοντες εργασίας, όπως είναι η φύση και το περιεχόμενο της εργασίας και λιγότερη από εξωγενείς (ασφάλεια, μισθός). Διερευνώντας τις διαστάσεις που προκαλούν ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια, προκύπτει πως υψηλότερη ικανοποίηση αντλείται από τη φύση της εργασίας (εσωτερικός παράγοντας ή κινήτρων) και τον προϊστάμενο/ διαχείριση (εξωτερικός παράγοντας), ενώ χαμηλότερη από το μισθό και την προαγωγή (εξωτερικός παράγοντας). Ομοίως, σε έρευνα των Gligorović et al. (2014) σε Σέρβους εκπαιδευτικούς, τα υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης συνδέονται με εγγενείς αξίες, όπως είναι η φύση της εργασίας και όχι τόσο με εξωγενείς (πχ: αμοιβή) ενώ ακόμη, η εντονότερη δυσαρέσκεια εντοπίζεται σε εξωγενείς αξίες, όπως είναι οι οικονομικές απολαβές. Στην ποιοτική έρευνα των Kaseorga & Uibub (2016) σε Εσθονούς εκπαιδευτικούς, επιβεβαιώνεται πως οι χαμηλές μισθολογικές απολαβές και οι

λιγοστές ευκαιρίες προαγωγής οδηγούν σε χαμηλή ικανοποίηση καθώς και σε έρευνα των Kaseorga & Uibub (2016) διαπιστώθηκε πως οι μισοί συμμετέχοντες ήταν ικανοποιημένοι από τη σχολική διαχείριση. Το ερώτημα ύπαρξης ή μη συσχέτισης των δύο μεταβλητών επιβεβαιώνει τη συσχέτιση, γεγονός που ταυτίζεται και με έρευνα των Fute et al. (2022) σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως παράγοντα ευημερίας στον εργασιακό χώρο και την εργασιακή απόδοση κατά την περίοδο του COVID-19, όπου αναδείχθηκε η συσχέτιση των εργασιακών αξιών με τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Αντίστοιχα, συσχέτιση εντόπισε και η έρευνα των Quines, & Piñero (2022), με πρόθεση σύνδεσης και του ρόλου των δεξιοτήτων ομαδικότητας. Τέλος, μεγαλύτερη αξία σε «Επιτυχία», «Περιβάλλοντα χώρο», «Εποπτικές σχέσεις», «Τρόπο ζωής», «Ασφάλεια» και «Οικονομικές απολαβές» συνεπάγεται με λιγότερη ικανοποίηση από μισθό, ενώ αντίθετα, περισσότερη αξία σε «Διαχείριση», αντιστοιχεί σε περισσότερη ικανοποίηση από μισθό. Μεγαλύτερη αξία σε «Δημιουργικότητα», «Επιτυχία», «Περιβάλλοντα χώρο», «Αλτρουισμό», «Πνευματική Διέγερση», «Αισθητική», «Ανεξαρτησία», «Ποικιλία» σήμεινε και μεγαλύτερη ικανοποίηση από φύση της εργασίας. Τέλος, η αξία της επιτυχίας, του αλτρουισμού, της ανεξαρτησίας, της πνευματικής διέγερσης παρουσίασε θετική συσχέτιση με τη φύση της εργασίας, ενώ η επιτυχία και η ασφάλεια είχαν αρνητική συσχέτιση με το μισθό. Τα παραπάνω, αντικατοπτρίζονται και στην έρευνα των Yilmaz & Dilmaç (2011)

στο Ικόνιο της Τουρκίας, όπου οι αξίες που είναι σε υψηλότερα επίπεδα συσχέτισης με την ικανοποίηση είναι οι ανθρωπιστικές, η διέγερση, η ασφάλεια, ο ηδονισμός, ο αυτοέλεγχος, η παράδοση, η φιλανθρωπία, η καθολικότητα και η επιτυχία. Η συσχέτιση των μεταβλητών με δημογραφικούς παράγοντες, κατέδειξε πως οι μόνιμοι αντλούν μεγαλύτερη ικανοποίηση από το μισθό Σε έρευνα των Feather & Rauter (2004) σε δασκάλους στην Βικτώρια της Αυστραλίας, προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με συμβάσεις, βιώνουν χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης σχετικά με οικονομικούς παράγοντες όπως η αμοιβή και η ασφάλεια, συγκριτικά με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, σε έρευνες των Μυλωνά (2018) και Dawson & Veliziotis (2013), οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί αναφέρονται ως λιγότερο ικανοποιημένοι αναφορικά με πτυχές της παρεχόμενης ασφάλειας.

Προτάσεις

Η έρευνα μπορεί να σταθεί το έναυσμα για τη λήψη πληροφοριών για σχεδιασμό και την υλοποίηση παρεμβάσεων Επαγγελματικής Συμβουλευτικής, ώστε να

εναρμονιστούν οι επαγγελματικές αξίες με το σχολείο και να μεγιστοποιηθεί η ικανοποίηση. Παράλληλα οι πληροφορίες μπορούν να αξιοποιηθούν και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για τον επαναπροσδιορισμό του νοήματος στη ζωή & τη σταδιοδρομία (Αργυροπούλου & Αντωνίου, 2020). Τέλος, η αποτύπωση της ικανοποίησης των εκπ/κών, μπορεί να αναδείξει τους τομείς που χρήζουν βελτίωσης, με στόχο την αύξηση της ικανοποίησης και κατ' επέκταση της παραγωγικότητας των εκπ/κών.

Περιορισμοί

Ο περιγραφικός τύπος των ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο επαγγελματικών αξιών ελοχεύει τον κίνδυνο σύγχυσης της περιγραφής με την εκάστοτε εργασιακή αξία. Επιπλέον, ο μικρός αριθμός δείγματος και το γεγονός ότι αυτό αφορά στο νομό Αττικής, αποκλείει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της περιοχής της Αττικής. Τέλος, η συμπλήρωση πραγματοποιήθηκε μέσω ψηφιακής πλατφόρμας Google Forms, γεγονός που αποκλείει όσους δεν έχουν πρόσβαση ή εξοικείωση με τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Arieli, S., Sagiv, L., & Roccas, S. (2020). "Values at work: The impact of personal values in organisations". *Applied Psychology*, 69(2), 230-275. <https://doi.org/10.1111/apps.12181>
- Baroudi, S., Tamim, R., & Hojeij, Z. (2022). "A quantitative investigation of intrinsic and extrinsic factors influencing teachers' job satisfaction in Lebanon". *Leadership and policy in schools*, 21(2), 127-146.
- Berings, D., De Fruyt, F., & Bouwen, R. (2004). "Work values and personality traits as predic-

- tors of enterprising and social vocational interests”. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 349-364.
- Busque-Carrier, M., Ratelle, C. F., & Le Corff, Y. (2022). “Linking work values profiles to basic psychological need satisfaction and frustration”. *Psychological Reports*, 125(6), 3183-3208.
- Cavanagh, S. J. (1992). “Job satisfaction of nursing staff working in hospitals”. *Journal of Advanced Nursing*, 17(6), 704-711. <https://doi.org/10.1111/J.1365-2648.1992.TB01968.X>
- Dawson, C., & Veliziotis, M. (2013). Temporary employment, job satisfaction and subjective well-being. Economics Working Papers Series, 1309. Ανακτήθηκε από: <https://t.ly/GJ8v0v> (τελευταία πρόσβαση: 30/07/2023).
- Dose, J. (1997). Work values: An integrative framework and illustrative application to organizational socialization. *J. Occup. Organ. Psychol.*: 70, 219-240. [CrossRef]
- Feather, N.T., & Rauter, K.A. (2004). Organizational citizenship behaviors in relation to job status, job insecurity, organizational commitment and identification, job satisfaction and work values. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*; March, 2004. 77 ProQuest Central, pg:81. Doi: 10.1348/096317904322915928.
- Fute, A., Oubibi, M., Sun, B., Zhou, Y., & Xiao, W. (2022). “Work Values Predict Job Satisfaction among Chinese Teachers during COVID-19: The Mediation Role of Work Engagement”. *Sustainability*, 14(3), 1353.
- Gligorović, B., Terek, E., Glušac, D., Sajfert, Z., & Adamović, Ž. (2014). “Job satisfaction and gender differences in job satisfaction of teachers in Serbian primary schools”. *Journal of Engineering Management and Competitiveness (JEMC)*, 4(2), 94-100.
- Kanfer R. (1991). “Motivation theory and industrial and organizational psychology”. In *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. ed. MD Dunnette, LM Hough, pp. 75-170. Palo Alto, CA: Consult. Psychol.
- Kaseorga, M., & Uibub, K. (2016). Factors Influencing Job Satisfaction of Estonian Primary School Teachers, 73-83. 10.15405/epsbs.2016.11.9.
- Kumar, S. (2020). “Work Values of Secondary Grade Teachers based on certain selected variables”. *Mahalakshmi, N., Mahendraprabu, M., Mookkiah, M., & Kumar, S. (2020). Work Values of Secondary Grade Teachers based on certain selected variables. Journal of Xi'an University of Architecture & Technology*, 12(3), 4910-4918.
- Liu, Y., & Lei, Y., (2012). “The connotation of work values: A preliminary review”. *Asian Social Science*, 8(1), 47-53.
- Lyons, S. T., Higgins, C. A., & Duxbury, L. (2010). “Work values: Development of a new three-dimensional structure based on confirmatory smallest space analysis”. *Journal of Organizational Behavior*, 31(7), 969-1002.
- Mukhtar, F. (2012). Work life balance and job satisfaction among faculty at Iowa State University. <https://doi.org/10.31274/ETD-180810-3679>
- Nagar, K. (2012). “Organizational commitment and job satisfaction among teachers during times of burnout”. *Vikalpa*, 37(2), 43-60.
- Parks, L., & Guay, R. P. (2009). “Personality, values, and motivation. *Personality and individual differences*”, 47(7), 675-684.
- Quines, L. A., & Piñero, M. Y. (2022). “The mediating effect of Job Satisfaction on the relationship between team work skills and work values of teachers”. *European Journal of Education Studies*, 9(11).
- Roe, R. A., & Ester, P. (Eds.) (1999). Values and work. Applied psychology. (Volume 48; No. 1). London.
- Ros, M., Schwartz, S. H., & Surkiss, S. (1999). “Basic individual values, work values, and the meaning of work”. *Applied psychology*, 48(1), 49-71.

- Rounds, J. B., & Armstrong, P. I. (2005). "Assessment of needs and values". *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 305-329.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6) Στο: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0065260108602816>
- Super, D.E. (1968). Manual for work values inventory. Boston, MA: HoughtonMifflin Company. Στο: <https://scales.arabpsychology.com/s/donald-supers-work-values-inventory-wvi/>
- Super, D. E. (1980). "A life-span, life-space approach to career development". *Journal of vocational behavior*, 16(3), 282-298.
- Yılmaz, E., & Dilmaç, B. (2011). "An Investigation of Teachers Values and Job Satisfaction". *Ilkogretim Online*, 10(1).
- Αργυροπούλου, Κ. & Αντωνίου, Α-Σ. (Επιστημονική Επιμέλεια) (2020). Διαχείριση Σταδιοδρομίας και Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Εργασιακό Περιβάλλον. Προ(σ)κλήσεις του 21ου αιώνα. Αθήνα: Γρηγόρη. [ISBN 978-960-612- 305-4]
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). "Job satisfaction among school teachers in Cyprus". *Journal of Educational Administration*, 42, 357-374.
- Κωνσταντίνου, Α. (2005). Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου. Λευκωσία: Ιδίου.
- Μπαντούνα, Μ., & Ζωγόπουλος, Κ. (2021). «Επαγγελματικά Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων Ηλείας και Εργασιακή Ικανοποίηση». *Επιστήμες Αγωγής*, 2021(1), 73-99.
- Μυλωνάς, Γ. (2018). Εργασιακή ικανοποίηση μεταξύ μονίμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. *Επιστήμες Αγωγής: Τεύχος 1/2021*97, Οργάνωση και Διοίκηση Αθλητικών Οργανισμών και Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2020). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. *Scientific Journal Articles, Vipapharm*. ISSN: 2241-4665. Στο: <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/papadopoulou-sofia/the-professional-satisfaction-of-teachers-papadopoulou-sofia.htm>
- Παπαθεοδώρου, Σ. (2019). «Εργασιακές αξίες: η λειτουργία τους και η αξιοποίησή τους στη συμβουλευτική διαδικασία και τις αποφάσεις σταδιοδρομίας». Στο Κ., Αργυροπούλου, (2019). Επαγγελματικός Προσανατολισμός και λήψη επαγγελματικών αποφάσεων: *Πρακτικές εφαρμογές για συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού και σταδιοδρομίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Papathomopoulos, N. (2015). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μία εμπειρική μελέτη. 10.13140/RG.2.1.1551.2805. DOI:10.13140/RG.2.1.1551.2805
- Tsounis, A., & Sarafis, P. (2016). Η Έννοια της Επαγγελματικής Ικανοποίησης: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Αποτελέσματα στην Εργασιακή Απόδοση. *Interscientific Health Care*. σς: 36-47. https://www.researchgate.net/publication/305617957_H_Ennoia_tes_Epangelmatikes_Ikanopoiises_Theoretikes_Prosengiseis_kai_Apotelesmata_sten_Ergasiak_Apodose

Μαρία Χαραλαμπίδου*, Αργυρώ Χαροκοπάκη**

**ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ, ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ
ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΗΣ ΣΕ ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ ΚΑΙ
ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ ΙΣΤΙΤΟΥΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ**

Περίληψη: Ο σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με την Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα και την Ικανότητα Σχεδιασμού Σταδιοδρομίας και Λήψης Απόφασης σε σπουδαστές ΔΙΕΚ. Σε δείγμα 132 σπουδαστών από το ΔΙΕΚ (νυν ΣΑΕΚ) Θέρμης χορηγήθηκαν η Κλίμακα Επαγγελματικής Προσαρμοστικότητας (CAAS - Career- Adapt-Ability-Scale-Savickas&Porfeli, 2012) και τα ερωτηματολόγια Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Ικανότητας Σχεδιασμού Σταδιοδρομίας και Λήψης Απόφασης (Εθνικό Πλαίσιο Δεξιοτήτων Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας, 2021). Προέκυψε μέτρια προς υψηλή θετική συνάφεια μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και επαγγελματικής προσαρμοστικότητας ($p = ,631$) και υψηλή θετική συνάφεια μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και ικανότητας σχεδιασμού σταδιοδρομίας ($p = ,847$). Τα ευρήματα υποδεικνύουν τον διευκολυντικό ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα και τον σχεδιασμό σταδιοδρομίας και ως εκ τούτου και την ανάγκη παρεμβάσεων συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού για την ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης.

Λέξεις-κλειδιά: Συναισθηματική Νοημοσύνη, Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα, Ικανότητα Σχεδιασμού Σταδιοδρομίας και Λήψης Απόφασης, Σπουδαστές ΙΕΚ.

*Maria Charalampidou*** Argyro Charokopaki*****

**EMOTIONAL INTELLIGENCE, CAREER ADAPTABILITY
AND CAREER PLANNING AND DECISION-MAKING COMPETENCE
IN THE VOCATIONAL STUDENTS OF IEK THERMI.**

Abstract: The aim of the study was to examine the role of Emotional Intelligence and Career Adaptability and Career Planning & Decision – Making to IEK students. At a sample of 132 students from IEK Thermi Career Adaptability Scale (Savickas & Portefi, 2012) and the

* Η Μαρία Χαραλαμπίδου είναι Φιλολόγος – Εκπαιδευτικός (ΠΕ02), Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ΜΑ. Email: mcharalampidou09@gmail.com

** Η Αργυρώ Χαροκοπάκη είναι Δρ. Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Ε.ΔΙ.Π. Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. Επιστημονική Συνεργάτης Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου. Email: acharokopaki@uniwa.gr

*** Maria Charalampidou is Philologist- Career Counselor (MA). Email – mcharalampidou09@gmail.com.

**** Argyro Charokopaki is a Dr. of Career Guidance and Counseling, Department of Social Work. Research Associate of European University Cyprus. Email: acharokopaki@uniwa.gr

questionnaires for Emotional Ability and Career Planning and Decision-Making competence (National Life/Career Competences Framework, EOPPEP) were used. The results showed medium to strong positive relationship between Emotional Intelligence and Career Adaptability ($p = ,631$) and a strong positive relationship between Emotional Intelligence and Career Planning and Decision Making ($p = ,847$). The findings suggest the facilitative role of emotional intelligence in career adaptability and career planning and hence the need for career counselling interventions to develop and cultivate emotional intelligence skills.

Keywords: Emotional intelligence, Career adaptability, Career Planning and Decision-Making Competence, Students, Vocational Training Institutes.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη αγορά εργασίας είναι ιδιαίτερα απαιτητική ιδιαίτερα σε δεξιότητες και ικανότητες αυτοδιαχείρισης, προσαρμογής, ευελιξίας Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων σταδιοδρομίας αποτελεί πρόκληση απέναντι στις αντιξοότητες και απόδοση νοήματος στη ζωή (Αργυροπούλου, 2022). Ο ΕΟΠΠΕΠ (2021) σύμφωνα με τα διεθνή πλαίσια συντάξαε τις δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας. Το Εθνικό Πλαίσιο Δεξιοτήτων Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας (ΕΟΠΠΕΠ, 2021) έχει καταδείξει την ανάγκη ανάπτυξης τουλάχιστον πέντε συγκεκριμένων δεξιοτήτων ζωής με αρκετές παραμέτρους. Η μεγάλη τεχνολογική ανάπτυξη, η τεράστια προφορά γνώσης, η δημιουργικότητα που απαιτείται στην εργασία καθώς και η πολυπολιτισμικότητα καθιστούν την συναισθηματική νοημοσύνη αναγκαία δεξιότητα της εποχής μας. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη επηρεάζει σημαντικά την προσωπική και επαγγελματική ζωή του ανθρώπου (Αργυροπούλου, 2022; Liptak, 2005). Στην Ελλάδα η εύρεση εργασίας μετά τις σπουδές είναι πρωταρχικός στόχος για τους σπουδαστές/σπουδάστριες. Η

αναζήτηση εργασίας θεωρείται σημαντικό βήμα στην μετάβαση των αποφοίτων από το κολλέγιο στην εργασία. Είναι απαραίτητες οι ικανότητες προσαρμογής, μετάβασης και λήψης απόφασης των νέων στην αγορά εργασίας και ειδικώς στους τελειόφοιτους των ΙΕΚ στους οποίους ειδικεύεται η παρούσα μελέτη.

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη

Η μεγάλη τεχνολογική ανάπτυξη, η τεράστια προφορά γνώσης, η δημιουργικότητα που απαιτείται στην σημερινή εργασία καθώς και η πολιτισμικότητα καθιστούν την συναισθηματική νοημοσύνη μια αναγκαία δεξιότητα της εποχής μας. Η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με πολλές άλλες δεξιότητες της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής του ανθρώπου όπως η διαχείριση του άγχους, η ανθεκτικότητα, η ευελιξία, η ενσυναίσθηση, η αποδοχή του διαφορετικού. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2018 τονίζει τη σημασία των δεξιοτήτων της επίλυσης προβλημάτων, της κριτικής σκέψης, της συνεργασίας, της δημιουργικότητας και της αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς. Έχουν περάσει παραπάνω από τριάντα

χρόνια από τον πρώτο επιστημονικό ορισμό της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης το 1990 από τους Salovey και Mayer (Mayer&Salovey, 1990; Mayer and Salovey, 2008, σ.2;Κουμουνδούρου, 2012). Συγκεκριμένα αναφέρεται ως *μια μορφή κοινωνικής νοημοσύνης που περιλαμβάνει στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων και να διακρίνει ανάμεσα στα συναισθήματα καθοδηγώντας με αυτόν τον τρόπο τις σκέψεις και τις πράξεις του*. Το 1995 (σελ. 30) ο Goleman (2011), όρισε την συναισθηματική νοημοσύνη ως *την ικανότητα των ατόμων να κινητοποιούν τον εαυτό τους για να πετύχουν έναν στόχο, να επιμένουν ενάντια στις ματαιώσεις, να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους, να χαλιναγωγούν την ανυπομονησία τους, να ρυθμίζουν σωστά την διάθεση τους και να έχουν ενσυναίσθηση και αισιοδοξία*. Η κεντρική ιδέα ήταν ότι όταν ένα άτομο είναι ικανό να διαχειρίζεται τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων, μπορεί να επηρεάσει την συμπεριφορά την δική του και των άλλων και είναι ικανό να διαχειρίζεται την επίδοση για τον εαυτό του και τους άλλους καλά (Mittal, 2020). Διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι η **αυτοεπίγνωση** (self-awareness), ο **αυτοέλεγχος** (self-regulation), τα **κίνητρα συμπεριφοράς** (motivation), η **ενσυναίσθηση** (empathy) και οι **κοινωνικές δεξιότητες** (social skills).

Σύμφωνα με έρευνες η Συναισθηματική Νοημοσύνη επιδρά θετικά σε διάφορους τομείς της προσωπικής ζωής και της ψυχικής υγείας και ευημερίας (Gata&Kelly, 2008, Schutte 2012, Mayer, Roberts&Barsade, 2008). Παράλληλα,

έχει καταδειχθεί η σημαντική επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην αναζήτηση εργασίας και στην λήψη επαγγελματικών αποφάσεων (Brown, 2003; DiFabio & Palazzeschi, 2008). Τα άτομα που έχουν υψηλά επίπεδα κατανόησης, ανάλυσης και διαχείρισης των συναισθημάτων τους παίρνουν καλύτερες επαγγελματικές αποφάσεις. Σε έρευνες στην Ελλάδα και την Κύπρο (Κουμουνδούρου, 2012) βρέθηκε ότι οι μαθητές που αναγνωρίζουν ότι έχουν υψηλές διαπροσωπικές ικανότητες έχουν ασχοληθεί περισσότερο με την αναζήτηση επαγγελματικών πληροφοριών και αξιοποιούν τα κατάλληλα κριτήρια στη λήψη αποφάσεων. Η έρευνα του Mittal (2019) επιβεβαίωσε παλιότερες έρευνες (Di Fabio & Saklofske; 2014, Brown at al, 2003) ότι η συναισθηματική νοημοσύνη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα και στην επιτυχημένη αναζήτηση εργασίας.

Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα

Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα είναι μετεξέλιξη της έννοιας επαγγελματικής ωριμότητας του Super (1996, όπ. αναφ. στο Δρόσος, 2011) και αποτελεί βασική έννοια της Θεωρίας Κατασκευής Σταδιοδρομίας (Savickas, 2002, 2005). Κατά τον Savickas (1997, p.254, 2002,2005), *«η επαγγελματική προσαρμοστικότητα περιγράφει την ετοιμότητα του ατόμου να ανταποκριθεί στη συνειδητή και διαρκή διερεύνηση του εαυτού και του 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». Τα άτομα έχουν πιθανότητες να προσαρμοστούν πιο αποτελεσματικά αν λάβουν την κατάλληλη πληροφόρηση, ακολουθήσουν μια λήψη απόφασης που θα οδηγήσει σε δέσμευση για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και στο τέλος θα καταλήξει σε καλοδεχούμενη απεμπλοκή (Αργυροπούλου, 2021). Τα τέσσερα “C” (Concern, Control, Curiosity & Confidence) δηλαδή 4 ιεραρχικά δομημένες διαστάσεις - ικανότητες (Ενδιαφέρον, Έλεγχος, Περιέργεια, Αυτοπεποίθηση) διαμορφώνουν την επαγγελματική προσαρμοστικότητα και οδηγούν σε αντίστοιχες στρατηγικές αντιμετώπισης (Savickas, 2004; Savickas, 2013 στο Argyropoulou, Tsikoura, Kalliris, 2017, Bocciardietal, 2017).

Σύμφωνα με διεθνή έρευνα (Σιδιροπούλου-Δημακάκου, 2021) της εταιρείας Deloitte Access Economics τα 2/3 των επαγγελματιών στο μέλλον θα απαιτούν ήπιες δεξιότητες (soft skills) όπως η ευελιξία, προσαρμοστικότητα/προσαρμογή στην αλλαγή, η αυτοαποτελεσματικότητα, η δημιουργικότητα, η επικοινωνία, η ομαδικότητα και η συναισθηματική νοημοσύνη. Η ανάπτυξη της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας βοηθά στην καλύτερη αξιοποίηση του δυναμικού των ατόμων και προωθεί την υλοποίηση θετικότερων ενεργειών (Μικεδάκη, 2015). Υπάρχουν πολλές έρευνες ξένες και ελληνικές που κα-

ταδεικνύουν τον σημαντικό ρόλο της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας στην επαγγελματική ανάπτυξη και στην διαχείριση της σταδιοδρομίας. Οι Rudolph et al (2017) σε μετα-ανάλυση τους βρήκαν 76 έρευνες που εξετάζουν την επαγγελματική προσαρμοστικότητα, τις τέσσερις διαστάσεις της καθώς και την συσχέτιση τους με άλλες ικανότητες, όπως η επαγγελματική ικανοποίηση, και επιβεβαίωσαν τον καθοριστικό χαρακτήρα της. Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα, έχει διερευνηθεί για τις επιδράσεις και τον διαμορφωτικό της ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη και τον σχεδιασμό σταδιοδρομίας. Σύμφωνα με έρευνες επιδρά θετικά στην προαγωγιμότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση (Zacker, 2015, Tolentino, Garcia, Restubog, Bordia & Tang, 2013) καθώς και στον σχεδιασμό της σταδιοδρομίας (Hirschi, Hermann & Keller, 2015) όπως και στην επαγγελματική εξερεύνηση και λήψη επαγγελματικών αποφάσεων (Hirschi & Valero, 2015, Hiirschi et al, 2015). Επίσης, έχει διερευνηθεί τα τελευταία χρόνια και στη χώρα μας (Argyropoulou, Tsikoura, & Kaliris, 2017, Αθανασιάδου, 2018, Sidiropoulou et al, 2018, Argyropoulou et al, 2020, Μπουμπάρα, Αργυροπούλου, Χαροκοπάκη, 2022).

Η ικανότητα Σχεδιασμού Σταδιοδρομίας και Λήψης Απόφασης

Η ικανότητα σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης αποφάσεων είναι μια πολυδιάστατη και σύνθετη έννοια. Οι επαγ-

γευματικές αποφάσεις δεν λαμβάνονται πλέον μια φορά στη ζωή των ατόμων και η σύγχρονη αγορά εργασίας είναι ιδιαίτερα ευμετάβλητη και απαιτητική. Επομένως, ο σύγχρονος εργαζόμενος πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός στην διαχείριση των επαγγελματικών αποφάσεων του. Η δεξιότητα λήψης απόφασης και διαχείρισης της σταδιοδρομίας έχει εξελιχθεί σε βασική επαγγελματική δεξιότητα απαραίτητη για την αντιμετώπιση των σημερινών κοινωνικοοικονομικών αλλαγών.

Η λήψη αποφάσεων είναι πλέον μια δυναμική, ενεργή και υποκειμενική εμπειρία που μπορεί να αναθεωρηθεί ή και να αντικατασταθεί. Τα άτομα πρέπει να ενημερώνονται διαρκώς για τις εξελίξεις στην αγορά εργασίας και να ανανεώνουν και τις δικές τους γνώσεις και δεξιότητες. Καταδεικνύεται η σχέση της λήψης απόφασης με την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα οι οποίες ενδυναμώνουν και την ανάπτυξη στρατηγικών διαχείρισης επαγγελματικής αναποφασιστικότητας (Αργυροπούλου & Τερζάκη, 2019). Η ικανότητα σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης αποφάσεων προϋποθέτει και την ανάπτυξη στοχοθεσίας, δηλαδή τη διατύπωση συγκεκριμένων δηλώσεων – στόχων για το τι επιθυμεί το άτομο να επιτύχει, αλλά και τη διαμόρφωση κατάλληλων ενεργειών για το πώς θα πραγματοποιήσει τους στόχους του. Συνδέεται με πολλές δεξιότητες όπως ο δυναμισμός, η θετική σκέψη, η δικτύωση, η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και είναι απαραίτητη ικανότητα για όλα τα επαγγέλματα.

Στο Εθνικό Πλαίσιο Δεξιοτήτων Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας ως

ικανότητα σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να διερευνά, να σχεδιάζει και να διαμορφώνει την επαγγελματική του εξέλιξη και πορεία, καθώς και να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στη διαδικασία διαχείρισης των επιλογών του με προσωπική και κοινωνική ευθύνη (Αργυροπούλου, 2022).

Κάποιοι άνθρωποι μπορεί να δυσκολεύονται στην λήψη επαγγελματικών αποφάσεων γιατί δεν έχουν επαρκή γνώση του εαυτού και του περιβάλλοντος τους. Παράλληλα, υπάρχουν ατομικές διαφορές μεταξύ των ατόμων στις δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων και τα αίτια διαφέρουν. Η επαγγελματική αναποφασιστικότητα είναι σημαντικός παράγοντας που δυσκολεύει κάποιον να πάρει επαγγελματικές αποφάσεις.

Η λήψη αποφάσεων επηρεάζεται από τις αξίες, τα κίνητρα, τις προκαταλήψεις του ατόμου, το κοινωνικό-πολιτισμικό του περιβάλλον και τους σημαντικούς άλλους (Zeelenberg et al, 2008). Σε σχέση με τις διαφορές του φύλου στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων επικρατεί η άποψη ότι οι διαφορές στην αναποφασιστικότητα ανάμεσα στα δυο φύλα είναι πολύ μικρές (Αργυροπούλου, 2019). Ο τρόπος και η στρατηγική λήψης απόφασης διαφέρει από άτομο σε άτομο.

Η δυσκολία του ατόμου να πάρει μια επαγγελματική απόφαση είναι πιθανό να προέρχεται και άλλους παράγοντες. Οι δυσλειτουργικές σκέψεις συχνά επηρεάζουν τις φιλοδοξίες του ατόμου οδηγώντας το σε συμπεριφορές αυτοϋπονόμευσης (Sidirpoulou et al στο Αργυροπούλου 2022).

Η σύγχρονη τάση στην λήψη επαγγελματικών αποφάσεων απαιτεί διαδικασίες που φιλτρώνονται μέσα από την υποκειμενική εμπειρία και τις επιρροές που διαφέρουν τα άτομα ανάλογα με το πολιτιστικό υπόβαθρο, την εκπαίδευση, το φύλο, τις τοπικές αγορές εργασίας, την οικογένεια και τις κοινωνικές επιδράσεις (Argyropoulou&Kalliris, 2018).

Στόχος και Υποθέσεις της Έρευνας

Ο στόχος της παρούσης εργασίας ήταν διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ικανότητας της συναισθηματικής νοημοσύνης, της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας και της ικανότητας σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης σε σπουδαστές και σπουδάστριες που ολοκλήρωναν την φοίτηση τους στο ΔΙΕΚ Θέρμης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώθηκαν ήταν τα ακόλουθα:

- 1) Πώς διαφοροποιούνται οι μεταβλητές της έρευνας (συναισθηματική νοημοσύνη, επαγγελματική προσαρμοστικότητα και ικανότητα σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης) με βάση τις δημογραφικές μεταβλητές της έρευνας (φύλο, ηλικία, επαγγελματική ιδιότητα);
- 2) Ποια η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας στους σπουδαστές των ΙΕΚ;
- 3) Ποια η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ικανότητας σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης στους σπουδαστές των ΙΕΚ;

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας ήταν 132 (N=132) σπουδαστές/σπουδάστριες του Πειραματικού ΔΙΕΚ Θέρμης του νομού Θεσσαλονίκης. Οι σπουδαστές/στρίες φοιτούσαν στο 4ο εξάμηνο του δεύτερου έτους φοίτησης ήταν δηλαδή λίγο πριν την ολοκλήρωση των σπουδών και την πραγματοποίηση της υποχρεωτικής πρακτικής άσκησης. Οι ηλικίες κυμαίνονταν από την ηλικιακή ομάδα 18-30 μέχρι την ηλικιακή ομάδα 51 και άνω. Συγκεκριμένα 112 συμμετέχοντες (ποσοστό 84,8%) βρίσκονται στο ηλικιακό εύρος από 18 έως 30 ετών, 7 συμμετέχοντες (ποσοστό 5,3%) έχουν ηλικία από 31-40, 6 συμμετέχοντες (ποσοστό 4,5%) έχουν ηλικία από 41-50 και 7 συμμετέχοντες (ποσοστό 5,3%) βρίσκονται στο ηλικιακό εύρος άνω των 51.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ένα καταλλήλως δομημένο ερωτηματολόγιο που απαρτίζεται από τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος απαρτίζεται από ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (φύλο, ηλικιακή ομάδα, επαγγελματική ιδιότητα, ειδικότητα ΙΕΚ). Οι συγκεκριμένες μεταβλητές είναι ποιοτικές (κατηγορικές) μη ιεραρχημένες. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από το ερωτηματολόγιο **Επαγγελματικής Προσαρμοστικότητας** (CAAS - Career-Adapt-Ability-Scale-Savickas & Porfeli, 2012) που περιέχει 24 δηλώσεις (έξι για κάθε διάσταση της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας) με βαθμολογία

τύπου Likert. (Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Προσαρμοστικότητας –CAAS, Career Adaptability Scale, Savickas & Por-tefi, 2012– προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα: Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ., Μικεδάκη, Κ., Αργυροπούλου, Κ. & Καλλίρης Α. (στο Sidirouliou-Dimak-akou et al, 2018). Το τρίτο μέρος αποτελείται από το ερωτηματολόγιο **Εργαλείο Αυτοαξιολόγησης Συναισθηματικής Νοημοσύνης** από το Εθνικό Πλαίσιο Δεξιοτήτων Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας (2021). Το τέταρτο μέρος αποτελείται από το ερωτηματολόγιο **Εργαλείο Αυτοαξιολόγησης Ικανότητας Σχεδιασμού Σταδιοδρομίας και Λήψης Απόφαση**. Τα δυο τελευταία δημιουργήθηκαν από την επιστημονική ομάδα του ΕΟΠΠΕΠ για το εγχειρίδιο Εθνικό Πλαισίου Δεξιοτήτων Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας (Παπακωνσταντίνου και άλλοι, 2021).

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Τον Φεβρουάριο του 2023 ζητήθηκε άδεια διεξαγωγής της έρευνας από τον διευθυντή του ΔΙΕΚ Θέρμης και έπειτα χορηγήθηκαν και συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια από τους σπουδαστές και τις σπουδάστριες (σύνολο δείγματος 132, N=132) από τις 27 ως τις 29 Μαρτίου 2023 με δια ζώσης παρουσία της ερευνήτριας στις εγκαταστάσεις του ΔΙΕΚ Θέρμης. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν εθελοντικά και με την συγκατάθεση τους τα ερωτηματολόγια που τους χορηγήθηκαν λίγο πριν την έναρξη της διδακτικής ώρας ή κατά την διάρκεια του διαλείμματος.

Συζήτηση

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι μέσοι όροι των τριών μεταβλητών της έρευνας ως προς τις δημογραφικές μεταβλητές δεν παρουσίασαν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα ως προς το φύλο:

- 1) Ο μέσος όρος της **Συναισθηματικής Νοημοσύνης** για τους άντρες είναι $M=3,52$ με τυπική απόκλιση $SD=,616$ και ο μέσος όρος για τις γυναίκες είναι $M=3,56$ με τυπική απόκλιση $SD=,676$. Σε αντίθεση με άλλες έρευνες η συναισθηματική νοημοσύνη στην παρούσα έρευνα δεν επηρεάζεται ανάλογα με το φύλο των ατόμων.
- 2) Ο μέσος όρος της **Επαγγελματικής Προσαρμοστικότητας** ως προς το φύλο είναι για τους άντρες $M=3,60$ με τυπική απόκλιση $SD=,673$ και για τις γυναίκες $M=3,56$ με τυπική απόκλιση $SD=,694$. Η διαφορά μεταξύ των μέσων όρων είναι ελάχιστη και συνεπώς δεν υπάρχει διαφοροποίηση στα επίπεδα της Επαγγελματικής Προσαρμοστικότητας μεταξύ γυναικών και αντρών. Ως προς την μεταβλητή του φύλου άλλες έρευνες έδειξαν ότι οι γυναίκες έχουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής προσαρμοστικότητας σε σχέση με τους άντρες και ότι όσο αυξάνεται η ηλικία των γυναικών αυξάνονται και τα επίπεδα των διαστάσεων της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας όπως το Ενδιαφέρον και η Περιέργεια. (Πάντου, 2020). Σύμφωνα με τον Savickas (1997) η επαγγελματική

εξέλιξη του ατόμου επηρεάζεται κυρίως από ατομικούς παράγοντες όπως είναι το φύλο, η επαγγελματική ωριμότητα, η οικογένεια, το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο και όχι τόσο από την ηλικία.

- 3) Ο μέσος όρος της **Ικανότητας Σχεδιασμού Σταδιοδρομίας και Λήψης Απόφασης** είναι $M=3,48$ με τυπική απόκλιση $SD=,702$ για τους άντρες και για τις γυναίκες $M=3,57$ με τυπική απόκλιση $SD=,689$. Δεν υπάρχει ουσιαστική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων της Ικανότητας Σχεδιασμού Σταδιοδρομίας και Λήψης Απόφασης ανάμεσα στα δυο φύλα. Επιβεβαιώνεται η άποψη ότι δεν υπάρχουν διαφορές στην λήψη αποφάσεων ως προς την αναποφασιστικότητα στα δυο φύλα (Αργυροπούλου, 2019).

Στις μέρες μας ο σχεδιασμός σταδιοδρομίας απασχολεί το ίδιο άνδρες και γυναίκες καθώς οι γυναίκες έχουν εισέλθει δυναμικά στον εργασιακό χώρο και επιθυμούν να κάνουν καριέρα. Οι γυναίκες πλέον ενδιαφέρονται το ίδιο και ίσως και περισσότερο για την εκπαίδευση τους, την επιμόρφωση και την επαγγελματική τους εξέλιξη και σταδιοδρομία.

Παρόμοια από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες της έρευνας δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στους μέσους όρους των τριών μεταβλητών που εξετάζονται με εξαίρεση την ηλικία που παρουσιάζει πολύ μικρή διαφοροποίηση και η σημαντικότητα είναι ελάχιστη λόγω πολύ μικρού δείγματος. Συγκεκριμένα:

- 1) Ως προς την ηλικιακή ομάδα για την μεταβλητή **Συναισθηματική Νοημοσύνη** η ομάδα 18-30 έχει μέσο όρο $M=3,47$, η ομάδα 31-40 $M=3,87$, η ομάδα 41-50 έχει μέσο όρο $M=4,17$, η ομάδα 51+ έχει μέσο όρο $M=3,96$. Η ηλικιακή ομάδα 18-30 με την ηλικιακή ομάδα 41-50 έχουν μια μικρή διαφορά στους μέσους όρους. Η βαρύτητα όμως του συγκεκριμένου συμπεράσματος είναι μικρή διότι η ηλικιακή ομάδα 41-50 είναι πολύ μικρή σε αντιπροσώπηση, αποτελείται από 6 άτομα. Στην έρευνα δεν υπήρχε μεγάλη διαφοροποίηση μεταξύ των ηλικιακών ομάδων.
- 2) Ως προς την ηλικιακή ομάδα για την μεταβλητή **Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα** η ομάδα 18-30 έχει μέσο όρο $M=3,52$, η ομάδα 31-40 έχει μέσο όρο $M=4,07$, η ομάδα 41-50 έχει μέσο όρο $M=3,61$, η ομάδα 51+ έχει μέσο όρο $M=3,92$. Στην παλιότερη βιβλιογραφία δεν προκύπτει ότι η ηλικία επιδρά στην ικανότητα επαγγελματικής προσαρμοστικότητας παρά μόνο μια πολύ μικρή συσχέτιση ανάμεσα στις δυο μεταβλητές (Πάντου, 2020). Οι Rudolph, Lavigne & Zacker (2017) βρήκαν μια μικρή αλλά σημαντική συσχέτισή της ηλικίας του ατόμου και του επιπέδου της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας.
- 3) Ως προς την ηλικιακή ομάδα για την μεταβλητή **Ικανότητα Σχεδιασμού Σταδιοδρομίας και Λήψης Απόφασης** για την ομάδα 18-30 $M=3,45$, για την ομάδα 31-40 $M=3,95$, για την ομάδα 41-50 $M=4,10$, για την ομάδα 51+ $M=4,06$. Η ηλικιακή ομάδα 18-30 με την ηλικιακή ομάδα 51+ διαφέρουν στους μέσους όρους αλλά πρέπει

να σημειωθεί ότι η βαρύτητα των αποτελεσμάτων είναι μικρή διότι η ηλικιακή ομάδα 51+ έχει πολύ μικρή αντιπροσώπευση ως προς τον αριθμό των ατόμων.

Ως προς την επαγγελματική ιδιότητα (άνεργοι-ες – εργαζόμενοι-ες) δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στους μέσους και των τριών μεταβλητών.

- 1) Οι μέσοι όροι των μεταβλητών της **Συναισθηματικής Νοημοσύνης** ανά επαγγελματική ιδιότητα είναι για τους ανέργους $M=3,56$ με τυπική απόκλιση $SD=,676$ και για τους εργαζόμενους $M=3,53$ με τυπική απόκλιση $SD=,616$. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των ανέργων – εργαζομένων ως προς την ικανότητα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Αυτό δικαιολογείται διότι και οι εργαζόμενοι σπουδαστές ουσιαστικά εργάζονται λίγες ώρες και η φοίτηση στα ΔΙΕΚ δίνει σε όλους ευκαιρίες ανάπτυξης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.
- 2) Οι μέσοι όροι των μεταβλητών της **Επαγγελματικής Προσαρμοστικότητας** ανά επαγγελματική ιδιότητα είναι για τους ανέργους $M= 3,56$ με τυπική απόκλιση $SD= ,664$ και για τους εργαζόμενους $M=3,63$ με τυπική απόκλιση $SD=,734$. Είναι λίγο μεγαλύτερη η ικανότητα της Επαγγελματικής Προσαρμοστικότητας στους εργαζομένους κάτι που είναι αναμενόμενο χωρίς όμως να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά διότι πλέον και η φοίτηση στα ΔΙΕΚ βοηθά αρκετά στην ανάπτυξη της Επαγγελματικής Προσαρμοστικότητας.
- 3) Οι μέσοι όροι των μεταβλητών για

την **Ικανότητα Σχεδιασμού Σταδιοδρομίας και Λήψης Απόφασης** ανά επαγγελματική ιδιότητα είναι για τους ανέργους $M=3,55$ με τυπική απόκλιση $SD=,695$ και για τους εργαζόμενους $M=3,51$ με τυπική απόκλιση $SD=,692$. Η έλλειψη σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μέσων όρων ανέργων και εργαζομένων ως προς την ικανότητα σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης μπορεί να δικαιολογηθεί διότι οι άνεργοι σπουδαστές και οι άνεργες σπουδάστριες δεν εργάζονται αλλά βρίσκονται σε μια εκπαιδευτική διαδικασία που τους προσφέρει ποικιλία ερεθισμάτων μάθησης, πληροφόρησης, και ανάπτυξης δεξιοτήτων λήψης επαγγελματικών αποφάσεων.

Σχετικά με το δεύτερο και το τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Ο δείκτης Pearson $p= ,631$ έδειξε μέτρια προς υψηλή συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών **Συναισθηματική Νοημοσύνη και Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα** στους σπουδαστές/στριες του ΔΙΕΚ. Όσο μεγαλώνει ο βαθμός της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, αυξάνεται σε μέτριο βαθμό και η τιμή της Επαγγελματικής Προσαρμοστικότητας και αντίστροφα. Ο δείκτης Pearson $p= ,847$ έδειξε υψηλή συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών **Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ικανότητα Σχεδιασμού Σταδιοδρομίας και Λήψης Απόφασης** στους σπουδαστές/στριες του ΔΙΕΚ. Όσο μεγαλώνει ο βαθμός της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, αυξάνεται σε υψηλό βαθμό και η τιμή της Ικανότητας Σχεδιασμού Σταδιοδρομίας και Λήψης Απόφασης και αντίστροφα.

Οι υψηλοί μέσοι όροι των μεταβλη-

τών έδειξαν ότι οι σπουδαστές και οι σπουδάστριες του ΔΙΕΚ Θέσμης έχουν: α) υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης δηλαδή κατανοούν σε μεγάλο βαθμό τα συναισθήματα τα δικά τους και των άλλων, β) υψηλό επίπεδο επαγγελματικής προσαρμοστικότητας, δηλαδή έχουν τις δεξιότητες να προσαρμοστούν σε νέες και απαιτητικές εργασιακές συνθήκες και γ) υψηλό βαθμό ικανότητας σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης, μπορούν να λαμβάνουν τις κατάλληλες πληροφορίες, να σχεδιάζουν το επαγγελματικό τους μέλλον και να παίρνουν κατάλληλες επαγγελματικές αποφάσεις σχετικά με την σταδιοδρομία τους. Αυτές οι ικανότητες - δεξιότητες θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στην σύγχρονη μεταβαλλόμενη και απαιτητική αγορά εργασίας.

Περιορισμοί- Προτάσεις

Περιορισμοί γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτουν από το

μέγεθος του δείγματος, μόλις 132 άτομα, αλλά και την μέθοδο της δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε. Το αποτέλεσμα της έρευνας θα ήταν πιο έγκυρο αν το δείγμα ήταν μεγαλύτερο, και αν συμπεριλάμβανε σπουδαστές από διαφορετικά ΔΙΕΚ ή ακόμη και από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας.

Τα πορίσματα της έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για: Σχεδιασμό εργαστηρίων - προγραμμάτων επαγγελματικού προσανατολισμού σε ΔΙΕΚ της Ελλάδας.

Εκπαίδευση και επιμόρφωση των συμβούλων σταδιοδρομίας στην χρήση και διαχείριση του συναισθήματος με στόχο την ανάπτυξη της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας.

Σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων αγωγής σταδιοδρομίας με θεματικές την προσωπική ανάπτυξη και την καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής που θα προωθούν την Συναισθηματική Νοημοσύνη με την Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα και την Ικανότητα Σχεδιασμού Σταδιοδρομίας και Λήψης Απόφασης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Argyropoulou, K., Tsikoura, I. & Kalliris, A (2017). Career Management Skills of students in general and vocational upper – secondary schools in Greece: Career adaptability and self-efficacy in career planning. *Baltic Journal of Career Education and Management*. Vol. 5, No 1, pp. 7-21.
- Argyropoulou, K. & Kalliris, A. (2018). From career decision –making to career decision management: New trends and prospects for career counseling. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5 (10) 483- 502.
- Bocciardi, F., Caputo, A., Fregonese, C., Langher, V., & Sartori, R. (2017). Career Adaptability as a strategic competence for Career Development: A Exploratory study of its key predictors. *European Journal of Training and Development*, 41(1), pp. 67-82.
- Brown, C., George- Curran, R. & Smith, M.L. (2003). The role of the emotional intelligence

- in the career commitment and decision-making process. *Journal of Career Assessment*. Vol.11. No. 4, pp.-379-399
- 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. http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf
- Di Fabio, A. & Saklofske, D.H. (2014). Comparing ability and self-report trait emotional intelligence, fluid intelligence, and personality traits in career decision. *Personality and Individual Differences*, Vol 64, pp. 174-178.
- Di Fabio, A & Pallazzeschi, L. (2009). Emotional intelligence, personality traits and career decision difficulties. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 9,135-146.
- Douglas, R.P. & Duffy, R. D. (2015). Calling and career adaptability among under-graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 58-65.
- Farnia, F. (2017). *The role of Emotional Intelligence in predicting career indecisiveness among college students*. Doctor thesis of Philosophy. Texas A & M University.
- Goleman, D. (2011). (Μετάφρ. Παπασταύρου, Α.). *Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Hirschi, A., Hermann, A. & Keller, A.C. (2015). Career adaptivity, adaptability, and adapting: A conceptual and empirical investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 1-10.
- Kim, E. & Lee, B. (2022). The role of Emotion in Job Search Behavior among College Students. *Journal of Career Development*. Vol – 49 (1), 90-106.
- Liptak, J. (2005). Using Emotional Intelligence to help college students succeed in workplace. *Journal of Employment Counseling*, Vol.42, p.171-178.
- Mayer, J.D., Roberts, R. & Barsade, S. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59(1):507-36. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2000). Models of Emotional Intelligence. In R.J. Stenberg (Eds), *The Handbook of Emotional Intelligence* (p. 396-420). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mayer J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2008). Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Traits. *American Psychologist Association*, 63 (6), 503-517.
- Mittal, S. (2020). Ability – based emotional intelligence and career adaptability: role in job-search success of university students. <https://www.emerald.com/insight/publication/issn/2042-3896>
- Pan, J., Guan, Y.m 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*, Vol. 84 No. 3, pp. 395-404.
- Petrides, K.V. & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition & personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P. & Sluyter, D. (1997). *Emotional Development and emotional intelligence: educational implications*. New York: Cambridge University Press.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for Life-Span, Life-Space Theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 3, 247-259.
- Savickas, M.L. (2005). The theory and practice of career construction. In S.D. Brown, & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas, M. L. (2007). Reshaping the story of career counselling. In Maree. K. (Ed.), *Shaping*

- the story – A guide to facilitating narrative counselling* (pp. 1-3). Pretoria, South Africa: Van Schaik
- Savickas, M. L. (2009). *Utilising early anecdotes in counselling in the 21st century*. Keynote presentation, SA Society for Clinical Hypnosis. Pretoria, South Africa: Van Schaik.
- Savickas, M. L. (2013). Career Construction Theory and Practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (2nd ed.; pp. 144-180). Hoboken, NJ: Wiley.
- Super, D. E. (1990). A life span, life-space approach to career development. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Zeelenberg, M., Nelissen, R. M. A., Breugelmans, S. M., & Pieters, R. (2008). On emotion specificity in decision making: Why feeling is for doing. *Judgment and Decision Making*, 3(1), 18-27. <https://doi.org/10.1017/S1930297500000139>
- Αργυροπούλου, Κ. (2022). *Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. Ζητήματα μιας πολυδιάστατης Διαδικασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Αργυροπούλου, Κ. (2021). Σημειώσεις για το μάθημα «Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης» στα πλαίσια του μεταπτυχιακού Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Αργυροπούλου, Κ. (2019). Από τις «ορθές» στις ευέλικτες αποφάσεις: Η αξιοποίηση της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας στην προσέγγιση των επαγγελματικών επιλογών. Στο Κ. Αργυροπούλου (Επιμ.), *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Λήψη Επαγγελματικών Αποφάσεων* (σ. 261-291). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Αργυροπούλου, Κ. (2013). Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα προϋπόθεση για μια σταδιοδρομία με νόημα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού* (102), 24-33.
- Δρόσος, Ν. (2011). *Επαγγελματική ωριμότητα και λήψη επαγγελματικής απόφασης εφήβων διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων*. Διδακτορική διατριβή. Τομέας Ψυχολογίας, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Καλλίρης, Α. (2019). Ξεπερνώντας τις σκοπέλους των αποφάσεων σταδιοδρομίας: ο ρόλος των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και των ενοικοδομητικών στρατηγικών στη διαχείριση της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας. Στο Κ. Αργυροπούλου (Επιμ.), *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Λήψη Επαγγελματικών Αποφάσεων* (σ. 86-114). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουμονδούρου, Γ. (2012). Συναισθηματική Νοημοσύνη και Προσωπικότητα: Η σχέση τους με την Διαδικασία Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*. 98-99.2012, σσ.23-35.
- Μικεδάκη, Κ. (2015). Η κλίμακα επαγγελματικής προσαρμοστικότητας: Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά και σχέση με την εκτίμηση των φοιτητών. Διπλωματική Εργασία. Μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός» Τμήμα ΦΠΨ, ΕΚΠΑ.
- Μπουμπάρα, Α., Αργυροπούλου, Κ. & Χαροκοπάκη, Α. (2022). Αυτοαποτελεσματικότητα και Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από την εθελούσια συμμετοχή τους σε καινοτόμα Εκπαιδευτικά Προγράμματα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, τεύχος 128-129, 2022, σσ. 84-103
- Πάντου, Χ. & Χαροκοπάκη, Α. (2022). Προδραστική προσαρμοστικότητα και επαγγελματική προσαρμοστικότητα φοιτητών/τριών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. 130-131, 40-54.
- Παπακωνσταντίνου, Πασσιάς, Αργυροπούλου, Παπακωνσταντίνου, Μουράτογλου, Καραβία, Μπέλκη & Σαμαρά. (2021). Εθνικό Πλαίσιο Δεξιοτήτων Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας – National Life/Career Competences Framework, ΕΟΠΠΕΠ.

- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2021). Οι επιπτώσεις της πανδημίας του COVID-19 στα επαγγέλματα και τις δεξιότητες. *Κύπρο-Ελλαδικό Συνέδριο Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής*.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου, Κ., Δρόσος, Ν., Μικεδάκη, Κ. & Τσακανίκα, Ρ. (2012). Πρόγραμμα ανάπτυξης δεξιοτήτων προσαρμοστικότητας για φοιτητές Ένα επάγγελμα για μια ζωή ; Αποχαιρετώντας την μονιμότητα και οδεύοντας στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα Βιβλίο για τον Σύμβουλο Επαγγελματικού Προσανατολισμού.
- Χαροκοπάκη, Α. (2006). Ανάπτυξη κομβικών δραστηριοτήτων και ικανοτήτων των νέων για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Προκλήσεις και Νέες προκλήσεις. *Πανελλήνιο Συνέδριο Ε.Κ.Ε.Π. – Ε.Α.Ε.Σ.Υ.Π.* σ.75-97.

Ελένη Γιαννακοπούλου, Μαρία Μπότσιου***

**ΣΠΟΥΔΕΣ, ΚΑΡΙΕΡΑ, ΓΟΝΕΪΚΟΤΗΤΑ: Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ**

Περίληψη: Το άρθρο διερευνά την αναγκαιότητα παροχής κατάλληλης υποστήριξης και τη σημασία της παροχής εκπαιδευτικής συμβουλευτικής με ευαισθησία ως προς το φύλο, ως απαραίτητα στοιχεία για την προώθηση της ισότητας και τη διασφάλιση του δημοκρατικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η έρευνα μας ιχνηλατεί μια έμφυλη διάσταση της φοίτησης σε προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Το ερώτημα επικεντρώνεται στους τρόπους με τους οποίους «κερδίζουν» τον απαιτούμενο για τις ακαδημαϊκές τους σπουδές χρόνο μητέρες-εργαζόμενες-φοιτήτριες. Τα ευρήματα της έρευνας αποτυπώνουν ατομικές πρακτικές που αναπτύσσουν, προσωπικές στρατηγικές που επιλέγουν και πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις πρόσθετες δυσκολίες της «τριπλής βάρδιας» τους.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση ενηλίκων, Εκπαιδευτική συμβουλευτική, Έμφυλες ανισότητες.

**EDUCATION, CAREER, PARENTHOOD: THE NEED FOR WOMEN'S
EDUCATIONAL COUNSELING**

Abstract: This paper explores the necessity of providing appropriate support and the significance of offering gender-sensitive educational counseling as essential elements for promoting equality and ensuring the democratic character of adult education. Our research examines the gender dimension of studying in postgraduate programs of the Hellenic Open University. The research question focuses on the ways in which working mothers-students “gain” the time required for their academic studies. The research findings capture the individual practices they develop, the personal strategies they choose, and the initiatives they take in order to cope with the additional difficulties of their “triple shift”.

Keywords: Adult education, Educational counseling, Gender inequalities.

* Η Ε.Γ. είναι Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Επικοινωνία: giannakopoulou.eleni@ac.eap.gr

** Η Μ.Μ. είναι Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια στο Τμήμα Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης. Επικοινωνία: botsiou.maria@ac.eap.gr

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένα όχημα στο ταξίδι της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, που εκπληρώνει φιλοδοξίες, ικανοποιεί προσδοκίες και δημιουργεί νέες ευκαιρίες. Παράλληλα, η συμμετοχή στις διάφορες μορφές και τύπους Εκπαίδευσης Ενηλίκων φέρνει τους ενήλικες αντιμέτωπους με ατομικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προκλήσεις, προκειμένου να επιτύχουν τα σχέδια τους και να εκπληρώσουν τους στόχους τους (Πρόκου, 2020).

Τα προγράμματα σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, στα οποία αναφέρεται η παρούσα έρευνα, είναι σχεδιασμένα για ενήλικες και προσφέρονται από απόσταση, προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους και επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους/ες να σπουδάζουν με τους δικούς τους ρυθμούς (Κουλαουζίδης, 2019). Ωστόσο, οι κοινωνικές αντιλήψεις και οι κυρίαρχοι ρόλοι των φύλων επηρεάζουν σημαντικά την φοίτηση και διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές επιλογές των ενηλίκων στην προσπάθειά τους να εξισορροπήσουν τις ακαδημαϊκές τους επιδιώξεις με τις οικογενειακές και επαγγελματικές τους υποχρεώσεις (Rogers, 1999). Επιπλέον, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες που επανέρχονται σε ακαδημαϊκές σπουδές ως ενήλικοι πλέον, αντιμετωπίζουν πρόσθετα εμπόδια που οφείλονται στη μακροχρόνια αποχή τους από την ακαδημαϊκή εκπαίδευση και τις απαιτήσεις της. Τα εμπόδια αυτά, είτε είναι ψυχοκοινωνικά, είτε οργανωτικά, είτε καταστασιακά, υπερνικούνται από τα προσωπικά κίνητρα των φοιτητών/τριών

και την απόφασή τους να ικανοποιήσουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Merriam & Caffarella, 1999). Σε όλα αυτά τα σημαντικά ζητήματα η εκπαιδευτική συμβουλευτική μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο, τόσο στην υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας και της οργάνωσης των σπουδών τους, όσο και στη μείωση των εμποδίων για την επίτευξη των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών τους στόχων. Η αποτελεσματική καθοδήγηση (guidance) και η εκπαιδευτική συμβουλευτική (educational counseling) μπορούν να βοηθήσουν τους ενήλικες να αναγνωρίσουν τα ακαδημαϊκά δυνατά και αδύνατα σημεία τους, να εξετάσουν εναλλακτικές επιλογές, να εκπονήσουν ρεαλιστικά σχέδια σπουδών και να αναπτύξουν αποδοτικές συνήθειες μελέτης (Andersson & Muhrman, 2023).

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους οι εργαζόμενες, μητέρες, φοιτήτριες διαχειρίζονται την πολυάσχολη ζωή τους, προσαρμόζοντας τους εαυτούς τους και την καθημερινότητα τους στα πολλαπλά καθήκοντα, ώστε να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις. Από την οπτική αυτή εξετάζει έμφυλες διαστάσεις της φοίτησης ενηλίκων σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών του Ε.Α.Π. (Γιαννακοπούλου & Μπότσιου, 2023). Τέλος, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα λειτουργίας υπηρεσιών εκπαιδευτικής συμβουλευτικής για να ισορροπήσουν οι γυναίκες μεταξύ των πολλαπλών ρόλων τους και να οδηγηθούν σε σημαντική βελτίωση και απρόσκοπτη ολοκλήρωση της ακαδημαϊκής τους διαδρομής.

Εκπαίδευση ενηλίκων και Εκπαιδευτική Συμβουλευτική

Η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά στην παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων σε ενήλικα άτομα, βοηθά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και των ικανοτήτων των φοιτητών/τριών, προάγοντας την κριτική σκέψη, την αυτοπεποίθηση και την αίσθηση της αυτοεκπλήρωσης (Donlevy et al., 2019). Οι σπουδές αποτελούν για τους ενήλικες μια ευκαιρία να διευρύνουν τους ορίζοντές τους και να ανταπεξέλθουν στις τεχνολογικές εξελίξεις και τις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου. Η μαθησιακή διαδικασία στην ενήλικη ζωή πηγαίνει πολύ πιο πέρα από την απλή απομνημόνευση γεγονότων ή πληροφοριών. Βασικός στόχος και προσδοκία των ενηλίκων είναι να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους στην καθημερινή τους ζωή ως εργαζόμενοι, γονείς, σύζυγοι, φίλοι κλπ. Ως εκ τούτου, είναι ζωτικής σημασίας παράλληλα με την απόκτηση γνώσεων, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της επίλυσης προβλημάτων, αλλά και η αναζήτηση νέων ιδεών ή η αλλαγή των τρόπων δράσης (Merriam & Baumgartner, 2020, σσ. 428-429).

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι/ες δεν είναι απομονωμένα άτομα, αλλά εντάσσονται σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, έχουν εξελισσόμενες ανάγκες και βρίσκονται διαρκώς αντιμέτωποι με σύγχρονες προκλήσεις, όπως για παράδειγμα η αβεβαιότητα της αγοράς εργασίας και ο αντίκτυπος των ψηφιακών τεχνολογιών (Jarvis, 2022).

Χαρακτηριστικά, ο Peter Jarvis, από τους κύριους θεωρητικούς που μελετούν

τις κοινωνικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων και τη σημασία της προσωπικής εμπειρίας στη διαδικασία αυτή, αποδίδει έμφαση στην εκπαιδευτική εμπειρία ως κοινωνικό φαινόμενο, όπου η μάθηση διαμορφώνεται και επηρεάζεται από το περιβάλλον και τις κοινωνικές συνθήκες. Κατά τον Jarvis, η μάθηση δεν είναι απλά αποτέλεσμα ατομικών προσπαθειών, αλλά αναπτύσσεται μέσα από διαδικασίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας. Οι κοινωνικές διαστάσεις περιλαμβάνουν τον ρόλο των άλλων ανθρώπων ως πηγή γνώσεων και εμπειριών, καθώς και τη σημασία της κοινωνικής αναγνώρισης και επιβράβευσης στην εκπαιδευτική πορεία (Jarvis, 2022).

Στη έρευνα μας το κοινωνικό πλαίσιο της μάθησης εντοπίζεται κυρίως στην οικογένεια, στις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην οικογένεια και στις υποχρεώσεις που προκύπτουν από αυτή. Στο πλαίσιο αυτό, η διερεύνηση της έμφυλης διάστασης της εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί να αναδείξει ζητήματα που αφορούν στην αναγνώριση και στην κατανόηση των διαφορετικών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν γυναίκες και άνδρες στην πρόσβαση, στη συμμετοχή και στην επιτυχία στην εκπαίδευση ενηλίκων. Εντελώς ενδεικτικά, οι ανισότητες στην εκπαίδευση ενηλίκων σχετίζονται με εμπόδια λόγω κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών παραγόντων. Για παράδειγμα, οι ρόλοι της φροντίδας και οι επαγγελματικές υποχρεώσεις των γυναικών μπορούν να περιορίσουν τη δυνατότητά τους να συμμετέχουν πλήρως και ισότιμα σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, με αποτέλεσμα να

αναπαράγουν την έμφυλη ανισότητα (English & Irving, 2015).

Η εκπαιδευτική συμβουλευτική (educational counseling) θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως «συνεργάτιδα» της εκπαίδευσης ενηλίκων. Είναι χαρακτηριστικό ότι τους όρους “counseling”, “advising”, “guidance”, και “mentoring”, τους συναντάμε σχεδόν σε κάθε εγχειρίδιο τόσο της εκπαίδευσης ενηλίκων όσο και της εκπαιδευτικής συμβουλευτικής, παρόλο που καθένας έχει τη δική του συγκεκριμένη έννοια και εστιάζει σε διαφορετικά ζητήματα, με κοινό ωστόσο παρονομαστή την υποστήριξη και την καθοδήγηση των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική τους πορεία (Merriam & Baumgartner, 2020).

Τα θέματα της εκπαιδευτικής συμβουλευτικής στην εκπαίδευση ενηλίκων, μπορεί να περιλαμβάνουν την υποστήριξη για της μαθησιακής διαδικασίας, όπως η αντιμετώπιση μαθησιακών εμποδίων και άγχους εξετάσεων, καθώς και τη βελτίωση μεθόδων μελέτης και στρατηγικών μάθησης (APA Dictionary of Psychology, 2018). Επιπλέον, η εκπαιδευτική συμβουλευτική συμβάλλει στην αξιοποίηση των προσόντων των φοιτητών και εστιάζει στις ανάγκες τους, λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες, τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντά τους, που αναζητούν διέξοδο στο πλαίσιο συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Williams, 1959).

Η εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμβουλευτικής στην πράξη λειτουργεί καταλυτικά στη διαχείριση του χρόνου και στην επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων, στην εκπόνηση επαγγελματικών σχεδίων και επιλογών. Ως εκ τούτου η συμβολή της εκπαιδευτικής συμβουλευτικής

στην ενδυνάμωση και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων είναι ιδιαίτερα σημαντική με δεδομένο τις πολλαπλές ευθύνες και ανάγκες που πρέπει να διαχειριστούν (Γιαννακοπούλου, 2021).

Η έρευνα

Όπως προαναφέρθηκε, στο επίκεντρο της έρευνας μας είναι η διερεύνηση της αναγκαιότητας παροχής κατάλληλης υποστήριξης και η σημασία της εκπαιδευτικής συμβουλευτικής με ευαισθησία ως προς φύλο, σε προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Επιλέξαμε το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.) για πολλούς λόγους, μεταξύ των οποίων κυριότεροι είναι η συμμετοχή μας ως διδάσκουσες στις εκπαιδευτικές του δραστηριότητες και το γεγονός ότι η πλειονότητα των εκπαιδευομένων είναι γυναίκες. Το δεύτερο γεγονός τεκμηριώνεται από τα πρόσφατα διαθέσιμα στοιχεία για την κατανομή των φοιτητών κατά φύλο, με το ποσοστό των γυναικών να ανέρχεται σε 64% κατά μέσο όρο σε όλα τα προγράμματα σπουδών (Μονάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης Ε.Α.Π., 2022). Σχεδόν το σύνολό αυτών των γυναικών είναι εργαζόμενες, ενώ μια μεγάλη ομάδα είναι και μητέρες. Η έρευνα μας, εκτός από την αποτύπωση της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας, καταγράφει ποιες πρακτικές εφαρμόζουν και με ποιους τρόπους διεκπεραιώνουν τις πολλαπλές υποχρεώσεις τους οι εργαζόμενες-μητέρες-φοιτήτριες του Ε.Α.Π., ικανοποιώντας παράλληλα

και τις προσδοκίες τους (Hatzinikita et al., 2008).

Από τις πολλές ερευνητικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις υιοθετήθηκε στην έρευνα μας η ποιοτική έρευνα, με ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε επτά μεταπτυχιακές φοιτήτριες-μητέρες-εργαζόμενες του Ε.Α.Π. Η μεθοδολογία των ημιδομημένων συνεντεύξεων επιλέχθηκε, γιατί σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία έχει αμεσότητα, διευκολύνει την επικοινωνία, ενθαρρύνει την έκφραση συναισθημάτων, και αποτυπώνει πληρέστερα την εικόνα των απόψεων, αντιλήψεων και προθέσεων των υποκειμένων της έρευνας (ενδεικτικά βλ. Cohen et al., 2008, σσ. 57-63 και Mertens, 2009). Η μελέτη των ατομικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων των γυναικών εστιάζει στις ίδιες τις γυναίκες θεωρώντας τις ως πλήρη μέλη των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών τους κόσμων, ώστε να κατανοήσουμε τις εμπειρίες τους από τη δική τους σκοπιά (Reinharz, 1992 στο Mertens, 2009, σσ. 282-283). Οι εμπειρίες των γυναικών είναι συχνά πολυεπίπεδες και περιλαμβάνουν διάφορες πτυχές της ζωής τους (εργασία, οικογένεια, κοινωνικές σχέσεις). Η πρόκληση στην διεξαγωγή της έρευνάς μας έγκειται στο να συλλάβουμε και να αποδώσουμε με γνησιότητα, αυθεντικότητα και φερεγγυότητα αυτή την πολυπλοκότητα αξιοποιώντας το εμπειρικό υλικό που συγκεντρώσαμε (Mertens, 2009, σσ. 305-308).

Οι συμμετέχουσες στην έρευνά μας, ηλικίας από 40 έως 55 ετών, εργάζονται σε δημόσιες υπηρεσίες, ιδιωτικές επιχειρήσεις ή είναι αυτό-ασχολούμενες και έχουν ολοκληρώσει το σύνολο ή μεγάλη

τμήμα των μεταπτυχιακών τους σπουδών. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε φιλικό κλίμα και υποστηρικτική διάθεση, ώστε οι συμμετέχουσες να έχουν τη δυνατότητα να μιλήσουν ελεύθερα και να εκφράσουν με άνεση τις απόψεις τους, αφού είχε ολοκληρωθεί το ακαδημαϊκό έτος που φοιτούσαν και δεν ήταν πλέον φοιτήτριες μας.

Οι βασικοί άξονες των συνεντεύξεων αναφέρονταν στους τρόπους με τους οποίους οι εργαζόμενες-μητέρες-φοιτήτριες του Ε.Α.Π. ανταποκρίνονται στις πολλαπλές υποχρεώσεις τους και στις πρακτικές με τις οποίες επιχειρούν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους ικανοποιώντας τις προσδοκίες τους. Τα ανοιχτά ερωτήματα που υποστηρίζουν τους βασικούς άξονες των συνεντεύξεων σχετίζονται με το πώς ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις της εργασίας, της γονεϊκότητας και των σπουδών και στις λύσεις που εφαρμόζουν στη καθημερινότητα τους για να ισορροπήσουν τα ανταγωνιστικά μεταξύ τους καθήκοντα και ενδιαφέροντα.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τον Ιούνιο-Αύγουστο 2023 μέσω τηλεδιάσκεψης (Webex), με διάρκεια της κάθε συνέντευξης περίπου 60 λεπτά.

Ευρήματα

Η ανάλυση και επεξεργασία του εμπειρικού υλικού που συγκεντρώθηκε από τις συνεντεύξεις έγινε με στόχο την αναζήτηση ομοιοτήτων, αντιστοιχιών ή και διαφορών, προκειμένου να αποκτηθεί μια καθαρή εικόνα για την «φύση των δεδομένων». Η συστηματική και προσεκτική

μελέτη των δεδομένων μας επέτρεψε την κατανόηση διακριτών θεμάτων που αναδεικνύουν την ουσία και το νόημα του φαινομένου που μελετάμε (Τσιώλης, 2023). Η διαδικασία της ανοικτής κωδικοποίησης που ακολουθήσαμε μας οδήγησε στο να εντοπίσουμε κατηγορίες αρκετά ευρείες στην αρχή, αλλά περισσότερο συγκεκριμένες στη συνέχεια ώστε να ενοποιούν ή διαχωρίζουν τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας μας και να διασφαλιστεί ότι τα πορίσματα της έρευνας αντικατοπτρίζουν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των γυναικών από την «τριπλή βάρδια» τους (Mertens, 2009· Creswell, 2011).

Τα ευρήματα με βάση τις εμπειρίες που διατύπωσαν οι γυναίκες της έρευνάς μας ταξινομούνται στις ακόλουθες ομάδες, οι οποίες όμως δεν είναι σαφώς και απόλυτα διακριτές μεταξύ τους, αλλά σε πολλές περιπτώσεις αλληλοσυμπληρώνονται. Αρχικά, ομαδοποιούνται γύρω από τις ατομικές πρακτικές διαχείρισης χρόνου που αναπτύσσουν, στη συνέχεια τις προσωπικές στρατηγικές μελέτης που επιλέγουν και τέλος τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν στη διάρκεια των σπουδών τους προκειμένου να ολοκληρώσουν με επιτυχία την προσπάθειά τους.

Στην πρώτη ομάδα ευρημάτων περιλαμβάνονται ατομικές πρακτικές για την διαχείριση του καθημερινού τους προγράμματος και την προσπάθεια, παράλληλα με τους πολλαπλούς ρόλους και ευθύνες, να εξασφαλίσουν επαρκή χρόνο για μελέτη, παρακολούθηση μαθημάτων, εκπόνηση εργασιών και άλλων ακαδημαϊκών υποχρεώσεων. Αυτή η συνειδητή επιλογή στην εστιασμένη προσπάθεια των γυναικών αντανάκλα την ευθύνη,

την αφοσίωση και την αυτοπειθαρχία τους καθώς απαιτείται αντοχή για να διατηρήσουν ένα σταθερό πρόγραμμα μελέτης, αναδιοργανώνοντας τις άλλες δραστηριότητές τους.

Η δεύτερη ομάδα αναφέρεται στην οργάνωση και στον προγραμματισμό των εργασιών, παράλληλα με την ύπαρξη σταθερού χώρου και ήρεμου περιβάλλοντος για μελέτη, αλλά και τη δυνατότητα δημιουργίας και διατήρησης οργανωμένου αρχείου με σημειώσεις, άρθρα και βιβλία. Ωστόσο η προσπάθεια, διαχείρισης των ακαδημαϊκών απαιτήσεων και των δεσμεύσεων απέναντι στην εργασία και την οικογένεια, ενίοτε σε συνθήκες πίεσης με προθεσμίες και προδιαγραφές, προκαλεί άγχος. Η αντιμετώπισή του οποίου οδηγεί σε πλήθος αυτοσχεδιασμών υποκινώντας ικανότητες αναστοχασμού, αντιμετώπισης δυσκολιών και προσαρμογής στις νέες προκλήσεις.

Τέλος, πρωτοβουλίες που σχετίζονται με την υποστήριξη από την οικογένεια, φίλους, συναδέλφους ή συμφοιτητές/τριες αποτελούν πολύτιμους συμπαροστατές και συνοδοιπόρους πρόθυμους να μοιραστούν την εμπειρία των γυναικών και να συνδράμουν στην προσπάθειά τους. Άλλωστε η δημιουργία και η διατήρηση ενός ενθαρρυντικού περιβάλλοντος από την στενή και την ευρύτερη οικογένεια, βοηθάει στην εξισορρόπηση όλων των υποχρεώσεων. Το θετικό κλίμα αποδοχής ενδυναμώνει τις γυναίκες και ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους γιατί αισθάνονται ότι οι ατομικές τους ανάγκες γίνονται σεβαστές, οι προτεραιότητές τους λαμβάνονται υπόψη και έτσι μπορούν να παραμένουν προσηλωμένες στους στόχους τους.

Στην παρουσίαση των αποσπασμάτων των συνεντεύξεων κωδικοποιήθηκαν τα ονόματα των γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα, προκειμένου να διασφαλιστεί η ανωνυμία τους.

Ατομικές πρακτικές διαχείρισης του χρόνου και ανάληψης ευθυνών

Η διαπίστωση μιας συνειδητής και εστιασμένης προσπάθειας των γυναικών για την εξασφάλιση χρόνου μελέτης, μέσα από τη ρύθμιση του ύπνου τους, είναι εντυπωσιακή.

«Επέλεγα να ξυπνήσω στις πεντέμισι το πρωί προκειμένου να κάτσω να δουλέψω που θα ήταν το κεφάλι μου ήσυχο. Να ξυπνήσω στις πεντέμισι, ώστε να έχω μια-δυο ώρες.» (M5)

Το πολύ πρωινό ξύπνημα, πριν από την έναρξη των οικογενειακών και εργασιακών υποχρεώσεων είναι μια κοινή πρακτική των γυναικών, η οποία υπογραμμίζει την ανάγκη για ένα ήσυχο και απερίσπαστο περιβάλλον για μελέτη, το οποίο φυσικά δύσκολα διασφαλίζεται με την παρουσία των υπολοίπων μελών της οικογένειας.

«Θυμάμαι ότι ήμουν πάρα-πάρα πολύ αγχωμένη, ξυπνούσα πάρα πολύ νωρίς για να κάνω τις εργασίες, ξυπνούσα στις τριάμισι το πρωί.» (M2)

Παράλληλα, επιτρέπεται η εξασφάλιση χρόνου για μελέτη, χωρίς όμως να θυσιάζονται οι οικογενειακές υποχρεώσεις.

«Τις περισσότερες φορές ξυπνούσα πέντε ή και τέσσερις τα ξημερώματα για να μπορώ να πω ότι θα προχωρή-

σω λίγο την εργασία μου. Να προχωρήσω λίγο και το βράδυ, που τα παιδιά κοιμούνται, πάλι σαν τακτική, δηλαδή αυτό δούλεψε περισσότερο.» (M6)

Το συναισθηματικό δίλημμα που βιώνουν οι φοιτήτριες, παρά τις προσπάθειες τους να μην επηρεαστεί η οικογένειά τους, είναι εμφανές στις συνεντεύξεις. Οι δυσκολίες δεν κρύβονται και είναι χαρακτηριστική μια απρόσμενη προσφορά βοήθειας από τον μικρό γιο μιας συμμετέχουσας, ως αθώα και καλοπροαίρετη, όπου φέρνει στην επιφάνεια την πίεση των πολλαπλών ευθυνών, ακόμα κι όταν η μητέρα προσπαθεί να την αποκρούσει.

«Απλά όταν έπαιρνα την άδεια και ζοριζόμουν ή έπρεπε να γράψω κάτι και ζοριζόμουν πάρα πολύ [...] υπήρχε πολλή στεναχώρια, πολλή πίεση εδώ πέρα, ερχόντουσαν και λέγανε διάφορα, ο μικρός «να σου γράψω κανένα γραμματάκι» που δεν ήξερε τίποτα στον υπολογιστή, και γενικά αντιλαμβάνονταν την πίεση. Απλά είχα φροντίσει αυτό να μην είναι τόσο μεγάλο.» (M3)

Αναζητώντας την ισορροπία μεταξύ των ακαδημαϊκών, επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων, οι γυναίκες πολλές φορές βρίσκονται μεταξύ συναισθηματικών διλημμάτων, τα οποία προέρχονται ακριβώς από την προσπάθειά τους να ανταπεξέλθουν σε αυτές τις απαιτήσεις. Είναι χαρακτηριστική η ένταση αυτών των διλημμάτων αλλά και οι πολλές στρατηγικές που επινοούνται για την επίλυσή τους.

«Πολλές φορές δεν παρέδιδα μια εργασία, γιατί ήθελα να ζουν το Πάσχα

τους, τις γιορτές τους και να μην τους το στερήσω.» [των υπολοίπων μελών της οικογένειας] (M4)

Η δυσκολία στις επιλογές και στην ιεράρχηση των προτεραιοτήτων στις απαιτήσεις του τρίπτυχου σπουδές-καριέρα-οικογένεια αναδεικνύει την ύπαρξη των συναισθηματικών διλημμάτων που αντιμετωπίζουν αυτές οι γυναίκες.

Συμπερασματικά, για την καλύτερη κατανόηση των ατομικών πρακτικών διαχείρισης του χρόνου και ανάληψης ευθυνών των γυναικών, είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι οι γυναίκες της έρευνας μας, για να μελετήσουν προσπαθούν να ελαχιστοποιήσουν «συγκρούσεις» ή «διλήμματα» εξασφαλίζοντας χρόνο για τις σπουδές τους, χωρίς να θυσιάζουν τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις. Η απόφαση αυτή, δεν είναι μόνο μια πρακτική διαχείρισης χρόνου, αλλά και μια έκφραση προσωπικής πειθαρχίας και ισχυρής επιθυμίας.

Προσωπικές στρατηγικές μελέτης και διαχείρισης του άγχους

Οι γυναίκες της έρευνας μας βιώνουν καταστάσεις άγχους και στρες που συνοδεύεται από ένταση και ανησυχία που προκαλούνται από την προσπάθειά τους να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα για την εκπόνηση εργασιών, την προετοιμασία και τη συμμετοχή σε εξετάσεις και τις προσδοκίες τους για μια καλή επίδοση. Η απουσία σε αρκετές περιπτώσεις σταθερού χώρου μελέτης και εξασφάλισης ενός ήσυχου περιβάλλοντος με απεριορίστη πρόσβαση στην χρήση ψηφιακών εργαλείων και

υποδομών αποτελεί σταθερό εμπόδιο οργάνωσης της μελέτης με μέθοδο και προγραμματισμό.

«Δεν έχω δικό μου γραφείο, οπότε διαβάζω συνήθως στο κρεβάτι με το υπολογιστή αγκαλιά.» (M1)

«Χρησιμοποιούσα το γραφείο και τον υπολογιστή της κόρης μου κυρίως τα σαββατοκύριακα και όποτε δεν είχε δικά της διαβάσματα.» (M5)

Παράλληλα, ως μητέρες που επιδιώκουν την ολοκλήρωση των σπουδών τους, επισημαίνουν ότι στην προσπάθειά τους να τα προλάβουν όλα, αναγκάζονται να περιορίσουν τον χρόνο που αφιερώνουν στα παιδιά τους. Αυτή η κατάσταση γίνεται συχνά πηγή ενοχικών συναισθημάτων. Τα συναισθήματα ενοχής προκύπτουν από την αίσθηση ότι δεν μπορούν να είναι πλήρως παρούσες στη γονεϊκή τους σχέση, όπως επιτάσσουν οι κυρίαρχες κοινωνικές συμβάσεις. Η κοινωνία αναμένει από τις μητέρες να είναι πάντα διαθέσιμες και αφοσιωμένες στα παιδιά τους, και αυτή η προσδοκία μπορεί να προκαλέσει πίεση και άγχος όταν οι ίδιες προσπαθούν να ισορροπήσουν τις σπουδές με τις γονεϊκές τους υποχρεώσεις. Οι μητέρες νιώθουν ότι στερούνται την ευκαιρία να είναι «τέλειες» στον ρόλο τους, γεγονός που ενισχύει τα ενοχικά τους συναισθήματα και τους προκαλεί επιπλέον άγχος στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν σε πολλαπλούς ρόλους και απαιτήσεις.

«Θυμάμαι ένα πράγμα που είναι, τέλος πάντων από τα πιο δυνατά, είναι οι θυσίες που χρειάστηκαν να κάνω, δηλαδή πραγματικά τα πήγα

πάρα πολύ καλά γιατί το ένιωθα ότι μπορώ, αλλά αυτό με ζόρισε, δηλαδή έπρεπε να αφήσω, να θυσιάσω τον χρόνο μου με τα παιδιά. Αυτό μου στοίχισε πάρα πολύ. Έχω ακόμη ένα κοριτσάκι, που είναι πιο μικρή, τώρα θα πάει Δευτέρα Δημοτικού και επειδή περνούσαμε χρόνο μαζί, αυτό ξαφνικά εξαφανίστηκε, δηλαδή περιορίστηκε πάρα πολύ.» (M1)

Η δυσκολία στην ιεράρχηση των υποχρεώσεων τους, που σε πολλές περιπτώσεις δεν αφήνει περιθώρια για επιλογές, αναδεικνύει τον αγώνα, την προσφορά και το προσωπικό κόστος που πηγάζουν ή ενισχύονται από την κοινωνική προσδοκία ότι η μητέρα πρέπει να είναι πάντα διαθέσιμη για όλους και κατά συνέπεια να αναθέτει τις ανάγκες των άλλων πάνω από τις δικές της.

«Έτσι είναι: η Μητέρα είναι για όλους.» (M3)

Η παραπάνω δήλωση μπορεί να ερμηνευτεί και ως έκφραση αποδοχής μιας κοινωνικής πραγματικότητας, ίσως με μια μοιρολατρία, η οποία όμως φανερώνει την εσωτερικευμένη πίεση που ασκείται στις γυναίκες να αναλάβουν πολλαπλούς ρόλους, συχνά σε βάρος των δικών τους αναγκών και των προσωπικών τους στόχων.

Με δεδομένο τον ανελαστικό χρόνο που πρέπει να διαθέσουν στην εργασία τους, στον υπόλοιπο διαθέσιμο χρόνο οι γυναίκες της έρευνας μας, φαίνεται να μην έχουν σαφή όρια, καθώς στην καθημερινότητά τους οι οικογενειακές υποχρεώσεις συνυπάρχουν με τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις των σπουδών τους.

«Πολλές φορές τα έκανα παράλληλα, δηλαδή ήμουν στην κουζίνα και διάβαζα.» (M2)

Αυτή η ασάφεια των ορίων στην κατανομή του χρόνου στις υποχρεώσεις της τριπλής βάρδιας των γυναικών φαίνεται να είναι κοινό χαρακτηριστικό των εμπειριών των συμμετεχουσών στην έρευνα μας. Η καθημερινή τους πραγματικότητα είναι γεμάτη με υπερβολικό κόπο για να ανταπεξέλθουν στις ταυτόχρονες επαγγελματικές, οικογενειακές και ακαδημαϊκές υποχρεώσεις, γεγονός που εντείνει την αίσθηση εξάντλησης και πίεσης, υπογραμμίζοντας τη δυσκολία των γυναικών να διαχωρίσουν τους ρόλους τους, καθώς και την αναγκαστική τους προσαρμοστικότητα στην προσπάθεια να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της καθημερινότητας.

Πολλές φορές, ακολουθούν την πρακτική της «προοχηματικής» άδειας από την εργασία τους, χωρίς να την ανακοινώνουν στην οικογένειά τους, οπότε, για τις ανάγκες των σπουδών τους, καταφεύγουν στον χώρο εργασίας τους σαν γραφείο – «καταφύγιο» μελέτης, προκειμένου να εκπονήσουν απερίσπαστες την ακαδημαϊκή τους εργασία. Φανερώνονται επιπλέον λύσεις που επιστρατεύουν οι εργαζόμενες μητέρες φοιτήτριες για να βρουν χρόνο για τις σπουδές τους.

«Οπότε εγώ έπαιρνα άδεια χωρίς να το ξέρουν (τα παιδιά) και πήγαινα και διάβαζα στη δουλειά, και γελάγανε εκεί.» (M7)

Συμπερασματικά, η διευθέτηση των υποχρεώσεων γονεϊκότητας, εργασίας και σπουδών, υπό το βάρος των κοινω-

νικών συμβάσεων και καταναγκασμών, φαίνεται να αποτελεί κύριο μέλημα των ενήλικων γυναικών που σπουδάζουν και βέβαια έναν βασικό παράγοντα εκπαιδευτικής ανισότητας. Η εκπαιδευτική συμβουλευτική θα μπορούσε να συμβάλει στην ορθολογικότερη διαχείριση τόσο των στρατηγικών μελέτης των γυναικών και την ανάπτυξη πρακτικών αποτελεσματικής οργάνωσης των σπουδών τους, όσο και της διαχείρισης του άγχους και της μείωσης του ψυχικού φορτίου της έντασης, προσφέροντας τους δημιουργικές λύσεις και εναλλακτικές προσεγγίσεις για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του, συμβάλλοντας σε μια καλύτερη ποιότητα ζωής και αποδοτικότερη μάθηση.

Δημιουργία δικτύων υποστήριξης

Οι γυναίκες της έρευνάς μας προκειμένου να διαχειριστούν τις απαιτήσεις των σπουδών τους, υπό τους όρους των γονεϊκών και εργασιακών υποχρεώσεων, συγκροτούν υποστηρικτικά δίκτυα. Στην έρευνά μας αναδεικνύονται τρία διαφορετικά δίκτυα: ένα από την ακαδημαϊκή κοινότητα που περιλαμβάνει τις συμφοιτήτριες και τους συμφοιτητές των υποκειμένων της έρευνας και ένα από την οικογένεια (σύζυγος/γονείς/πεθερικά).

«Το δέσιμο με την ομάδα, γιατί δέσαμε πάρα πολύ σε όλα τα μαθήματα. Μοιραζόμασταν απορίες για τις εργασίες κ.λπ. [από] Όλο αυτό το άγχος και το ξενύχτι, επειδή το μοιραζόμασταν όλη η ομάδα μαζί, έμειναν σχέσεις και φιλίες που έχουν κρατήσει.» (M2)

Η αλληλοβοήθεια και η συζήτηση

των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν ενισχύουν τις σχέσεις μεταξύ των φοιτητών/τριών, δημιουργώντας φιλίες που διαρκούν πέρα από την ακαδημαϊκή ζωή, υποδηλώνοντας ότι η αλληλοϋποστήριξη εντός της ομάδας είναι κρίσιμη για την αντιμετώπιση του άγχους και των προκλήσεων των σπουδών.

Η ανάπτυξη δικτύου στην ακαδημαϊκή κοινότητα, ακόμη και όταν δεν είναι διαζώσης, παρέχει μια σημαντική πηγή συναισθηματικής υποστήριξης και αίσθησης κοινότητας, δημιουργώντας δεσμούς και ενισχύοντας την αίσθηση του ανήκειν.

«Μου άρεσε πολύ και η επικοινωνία με τους καθηγητές, αλλά και με τους συμφοιτητές μου, που παρόλο που δεν ήταν διαζώσης, ήταν ωραίο την ώρα που βρισκόμασταν, η αγωνία που μοιραζόμασταν.» (M6)

«Εκεί που νόμιζα, ας πούμε, ότι μόνο εγώ έχω κάτι που με δυσκολεύει, ξαφνικά βλέπω και ακόμα έναν. Και αυτό με στηρίζει και δυναμώνει και λέω, εντάξει, ανθρώπινα είναι όλα.» (M3)

Φαίνεται ότι, η αίσθηση ότι υπάρχουν άλλοι που βιώνουν παρόμοιες καταστάσεις και αγωνίζονται με τις ίδιες προκλήσεις, αντιμετωπίζοντας παρόμοιες δυσκολίες, δημιουργεί ένα αίσθημα κοινότητας και αλληλεγγύης, ενισχύοντας την ψυχική ανθεκτικότητα των γυναικών, κάνοντάς τις να αισθάνονται πιο ενδυναμωμένες και ικανές να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις της «τριπλής βάρδιας».

«Συνειδητοποίησα ότι δεν ήμουν τελικά μόνη σαν ενήλικας, αγωνιζόμενη,

να καταφέρω κάτι, γιατί ήταν πραγματικά ένας αγώνας. Υπήρχαν και άλλα παιδιά, σαν εμένα, με οικογένειες, με υποχρεώσεις προσπαθούσαμε να πετύχουμε ένα πράγμα, ο κάθε ένας για το δικό του λόγο.» (M1)

Συγχρόνως, αναδεικνύεται η αξία των ακαδημαϊκών συναναστροφών, καθώς δημιουργούν την αίσθηση συλλογικότητας, συμβάλλοντας δυνητικά στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των προκλήσεων.

«Ήταν πάρα πολύ ωραίο γιατί μοιραζόμασταν κοινά προβλήματα όλοι μαζί και νιώθαμε κι εμείς διαφορετικά, γιατί πραγματικά είχαν δημιουργηθεί κάποιες φιλίες, μιλάγαμε, ανταλλάσαμε πληροφορίες [...]» (M2)

Το δεύτερο υποστηρικτικό δίκτυο περιλαμβάνει τη συμβολή της οικογένειας στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών για τη μελέτη, προσφέροντας ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον με κάθε δυνατό τρόπο.

«Γνωρίζαν πολύ καλά ότι πρέπει να φύγουν από το σπίτι, να εξαφανιστούν όταν έγραφα τις εργασίες.» (M5)

«Ο άνδρας μου προσπαθούσε να μην είναι εδώ τα παιδιά όταν εμείς κάναμε το μάθημα ή να ενοχλούνε με κάποιον τρόπο, όταν κάναμε το μάθημα» (M7)

Παράλληλα, η συμβολή του συζύγου, με την ανάληψη μέρους ή όλων των οικιακών ευθυνών, προσφέρει μια σταθερή υποστήριξη. Η ενθάρρυνση που προσφέρει συμβάλλει στην προσπάθεια της γυναίκας για την προετοιμασία των σπουδών της και ενισχύει την επιτυχία

της, δημιουργώντας ένα θετικό και ενδυναμωτικό πλαίσιο. Με τη συνθήκη αυτή επιτυγχάνεται μια ισορροπία που της επιτρέπει να αφιερώσει περισσότερο χρόνο και ενέργεια στις σπουδές της.

«Ο σύζυγος μου αναλάμβανε το μαγείρεμα όταν είχα διάβασμα. Άλλωστε του αρέσει πολύ να μαγειρεύει, πιο πολύ από εμένα.» (M4)

Ωστόσο, σε άλλες περιπτώσεις, οι γυναίκες επιλέγουν να κρατήσουν «κρυφές» τις σπουδές τους για να μην επιβαρύνουν τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, όπως τα παιδιά και άλλους συγγενείς τους, γεγονός που αποκαλύπτει τον τρόπο με τον οποίο οι γυναίκες συχνά προσπαθούν να συμβιβάσουν τους πολλαπλούς ρόλους τους. Οι σιωπηλές συμφωνίες, είναι πιθανόν να φανερώσουν τον άνισο καταμερισμό των καθημερινών υποχρεώσεων, αντανakλώντας ίσως τις κοινωνικές προσδοκίες και τους ρόλους των φύλων, όπου η γυναίκα συχνά αναλαμβάνει να μην επιβαρύνει την οικογένεια, ακόμα και αν αυτό σημαίνει προσωπική θυσία.

«Και επίσης ήταν μια σιωπηρή συμφωνία με τον άντρα μου το ότι αυτό το μεταπτυχιακό δεν θα βαρύνει την οικογένειά μου [...] Αλλά ήταν μια συμφωνία ότι, αφού τέλος πάντων υπήρχαν διάφορα προβλήματα προηγουμένως, ότι θα κάνω αυτό το μεταπτυχιακό χωρίς να το καταλάβει κάποιος. Και για αυτό και τράβηξε τόσο καιρό και για αυτό ήταν και λίγο κρυφό.» (M7)

Παράλληλα, η ευρύτερη οικογένεια φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό

ρόλο στην επιτυχή διαχείριση των πολλών ρόλων από τις φοιτήτριες-μητέρες.

«Μαγειρεύει η πεθερά μου. Οι ώρες του διαβάσματος μου είναι ατέλειωτες» (M1)

Η παροχή βοήθειας από μέλη της ευρύτερης οικογένειας δύναται να αποδειχθεί σημαντική για την εξισορρόπηση των οικογενειακών και ακαδημαϊκών υποχρεώσεων. Ωστόσο, αυτή η πρακτική μπορεί να οδηγήσει σε μια άτυπη μεταφορά των οικογενειακών βαρών στις γυναίκες της προηγούμενης γενιάς, επιφορτίζοντάς τες με ευθύνες που στην πραγματικότητα δεν τις αφορούν άμεσα. Αυτό το φαινόμενο φέρνει στο προσκήνιο την αναγκαιότητα για ευρύτερη κοινωνική υποστήριξη και κοινωνικές πολιτικές που να διευκολύνουν την ισορροπία μεταξύ εργασίας και προσωπικής ζωής, χωρίς να επιβαρύνουν άμεσα ή έμμεσα άλλες γυναίκες της οικογένειας.

Συμπερασματικά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι στρατηγικές διαχείρισης της «τριπλής βάρδιας» δεν βασίζονται μόνο στις ικανότητες των ίδιων των γυναικών, καθώς δεν είναι μια ατομική υπόθεση των γυναικών. Στην έρευνα μας αναδεικνύεται η σημασία των άτυπων δικτύων εντός και εκτός της ακαδημαϊκής κοινότητας, καθιστώντας την επιτυχή έκβαση των σπουδών κοινό στόχο. Επομένως, η ακαδημαϊκή, επαγγελματική και οικογενειακή επιτυχία των γυναικών είναι αποτέλεσμα μιας συλλογικής προσπάθειας, που βασίζεται στη συνεργασία και την αλληλοϋποστήριξη. Η επιτυχία της μπορεί να ενισχυθεί με εξειδικευμένη εκπαιδευτική συμβουλευτική καθοδηγώντας τες να διαχειριστούν αποτελεσματι-

κά την τριπλή βάρδια, επιτυγχάνοντας με μεγαλύτερη ευκολία και λιγότερες θυσίες σε όλους τους τομείς της ζωής τους.

Συζήτηση και συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα εστίασε στους τρόπους με τους οποίους οι εργαζόμενες μητέρες και φοιτήτριες του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου ισορροπούν ανάμεσα στις ακαδημαϊκές, οικογενειακές και επαγγελματικές τους υποχρεώσεις, καθώς και στις λύσεις που προκρίνουν για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν.

Στην έρευνα μας αναλύονται και σχολιάζονται εκπαιδευτικές εμπειρίες γυναικών που φοιτούν στο Ε.Α.Π. και βρίσκονται κάτω από το φορτίο της «τριπλής βάρδιας». Από τα εμπειρικά δεδομένα προέκυψαν τρεις ομάδες θεμάτων που σχετίζονται με τις ατομικές πρακτικές που αναπτύσσουν, τις προσωπικές στρατηγικές που επιλέγουν και τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν για να επιτύχουν στις σπουδές τους. Επιπλέον διαπιστώνεται ότι, οι γυναίκες της έρευνάς μας στηριζόμενες σε πρακτικές αυτοσχεδιασμού, χωρίς εξειδικευμένη συμβουλευτική καθοδήγηση κατάλληλη για εκπαίδευση ενηλίκων, προσπαθούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της «τριπλής βάρδιας».

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι οι αυξανόμενες ανάγκες για εκπαιδευτική συμβουλευτική στην εκπαίδευση ενηλίκων είχαν προβλεφθεί ήδη από το 1959 από την Helen Williams, η οποία αναγνώρισε την ανάγκη για ολοκληρωμένα προγράμματα συμβου-

λευτικής που θα ανταποκρίνονται στις συγκεκριμένες ανάγκες των ενηλίκων φοιτητών/τριών (Williams, 1959). Ήδη από το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, όπως αναφέρει η Williams (1959), η εκπαιδευτική συμβουλευτική είναι σημαντική στην εκπαίδευση ενηλίκων, πόσο μάλλον σήμερα, που βρισκόμαστε σε μια εποχή αυξημένης πολυπλοκότητας, περισσότερο ανταγωνιστικά εργασιακά περιβάλλοντα και αυξημένες απαιτήσεις.

Οι αυξημένες επαγγελματικές απαιτήσεις και η ανάγκη για συνεχή αναβάθμιση δεξιοτήτων δημιουργούν ένα απαιτητικό και ανταγωνιστικό περιβάλλον. Οι γυναίκες συχνά πρέπει να διαχειριστούν τον χρόνο τους με εξαιρετική αποτελεσματικότητα, να ανταποκριθούν στις οικογενειακές υποχρεώσεις και να επιδιώξουν την ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη (English & Irving, 2012). Από την οπτική αυτή, η ανάγκη για υποστήριξη και καθοδήγηση είναι κρίσιμη, όχι μόνο για την επιτυχία τους στην εκπαίδευση αλλά και ως μια δυνατότητα αναστοχασμού και ενδεχόμενης αναδιάρθρωσης των δικών τους στόχων με αυτόνομο τρόπο, απαλλαγμένο από κοινωνικές συμβάσεις ή προκαταλήψεις, οδηγώντας στη συνολική τους ευημερία (Ostrouch-Kamińska & Vieira, 2016).

Στη περίπτωση μας, η εκπαιδευτική συμβουλευτική έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στο να αναγνωρίσουν οι ίδιες οι γυναίκες, τις ατομικές τους αξίες, ανάγκες και επιθυμίες, να σχεδιάσουν εναλλακτικές λύσεις στα προβλήματά τους και να θέσουν δικούς στόχους προσωπικής ανάπτυξης. Παράλληλα, μακροπρόθεσμα ενδυναμώνει την ικανότητα τους να αντιμετωπίσουν τις ατομικές,

οικονομικές και ψυχοκοινωνικές αλλαγές στη ζωή τους, επιπτώσεις κρίσεων ή δυσάρεστων περιστατικών. Θα μπορούσαμε να προσθέσουμε, ότι οι υποστηρικτικές δραστηριότητες της εκπαιδευτικής συμβουλευτικής περιλαμβάνουν τη βοήθεια στην κατανόηση των στόχων της μάθησης, τη δημιουργία προσωπικών προγραμμαμάτων μελέτης, την οικοδόμηση θετικών στάσεων απέναντι στη μάθηση και την υποστήριξη στη λήψη αποφάσεων για την επαγγελματική τους εξέλιξη, χωρίς να διαταράσσει την οικογενειακή και κοινωνική τους ζωή. Με δεδομένο ότι οι ενήλικοι βιώνουν συνεχώς βιολογικές, ψυχολογικές, κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές, η καθοδήγηση και συμβουλευτική υποστήριξη για την αντιμετώπιση των σύνθετων μαθησιακών καταστάσεων και την αποτελεσματική αξιοποίηση των εκπαιδευτικών ευκαιριών είναι αναντικατάστατη (Hill & Nathan, 2006).

Στην εποχή μας η εκπαίδευση είναι διαχωρισμένη από τον κόσμο της εργασίας, επομένως, η διάκριση μεταξύ επαγγελματικής και εκπαιδευτικής συμβουλευτικής έχει νόημα. Η επαγγελματική συμβουλευτική υποστηρίζει τα άτομα να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις στρατηγικές που χρειάζονται για να επιτύχουν τους επαγγελματικούς τους στόχους. Δηλαδή, αναφέρεται κυρίως στις διαδικασίες, τις μεθόδους και τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν τα άτομα, (κυρίως νέους/ες), να εστιάσουν στις επαγγελματικές τους ικανότητες, να εξερευνήσουν τις επαγγελματικές τους επιλογές και να ενταχθούν στο κόσμο της εργασίας (McLeod, 2005). Ωστόσο, καθώς η μάθηση αρχίζει να θεωρείται μια διαδικασία

διά βίου, που λαμβάνει χώρα όχι μόνο σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, αλλά και σε πολλαπλά περιβάλλοντα, τυπικά και άτυπα, και καθώς είναι στενά συνυφασμένη με την εργασία –η οποία ερμηνεύεται με την ευρύτερη έννοια, πέρα από την απασχόληση– τα όρια μεταξύ επαγγελματικής και εκπαιδευτικής υποστήριξης είναι όλο και λιγότερο ευδιάκριτα (Watts & Kidd, 2000).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι υπηρεσίες επαγγελματικής και εκπαιδευτικής υποστήριξης θεωρούνται μεν δύο διαφορετικά πεδία, αλλά αλληλοσυμπληρώνονται, γιατί στις σύγχρονες προσεγγίσεις η εκπαίδευση δεν είναι απλώς ένα προπαρασκευαστικό στάδιο για την εργασία, αλλά μια διαδικασία που συνεχίζεται παράλληλα με την επαγγελματική δραστηριότητα. Η εκπαιδευτική συμβουλευτική ιδιαίτερα στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι κρίσιμη για την αντιμετώπιση των σύνθετων μαθησιακών καταστάσεων που προσφέρουν μεν δυνατότητες, αλλά και δυσκολίες στην ολοκλήρωση και την αξιοποίησή τους. Αυτός είναι ένας επιπλέον λόγος που καθιστά την εκπαιδευτική συμβουλευτική σημαντικό παράγοντα για την προώθηση της αυτογνωσίας και της αποδοχής του εαυτού, ενισχύοντας την ικανότητα των ενηλίκων να αξιοποιούν παραγωγικά τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και να αντλούν ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους.

Σε έναν κόσμο τεχνολογικών εξελίξεων, οι βασικές υποστηρικτικές δραστηριότητες της εκπαιδευτικής συμβουλευτικής μπορούν να διευκολύνουν την επίτευξη των στόχων της μάθησης, τη δημιουργία ατομικών προγραμμάτων μελέτης, την αξιοποίηση των σύγχρονων

Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας, και τη λήψη αποφάσεων για την επαγγελματική εξέλιξη (Wijayanti & Sanyata, 2024).

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη ότι όλες οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες συμβαίνουν σε κοινωνικά πλαίσια που έχουν έμφυλες διακρίσεις, τόσο στην συμμετοχή όσο και στην επίτευξη των τελικών στόχων εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι μια εκπαίδευση που γίνεται κατανοητή ως μέρος της κοινωνίας, δεν αποσπάται από την πραγματική κοινωνική ζωή, επομένως ούτε αποκλείει, ούτε υποτιμά άτομα ή ομάδες με βάση το φύλο, τη φυλή ή άλλα χαρακτηριστικά, ούτε φυσικά και τα συγκεκριμένα προβλήματα τους, ούτε αναπαράγει προκαταλήψεις και στερεότυπα που τα συνοδεύουν (Ostrouch-Kamińska & Vieira, 2016).

Τέλος, η Εκπαιδευτική Συμβουλευτική αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο που συνδυάζει την παιδαγωγική, την ψυχολογία και τις συμβουλευτικές πρακτικές για να βοηθήσει τους ενήλικους, φοιτητές και φοιτήτριες, να αναπτύξουν τις ακαδημαϊκές, προσωπικές και κοινωνικές τους δεξιότητες.

Περιορισμοί. Ανοικτά ερωτήματα για διερεύνηση

Οι ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις δέχονται συχνά κριτική για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους, ωστόσο συνεχίζουν να εφοδιάζουν την επιστημονική κοινότητα με σημαντικά ερευνητικά ευρήματα, εφόσον ο σχεδιασμός τους είναι προσεκτικός και η

ερευνητική διαδικασία έχει πληρότητα και τηρεί την ερευνητική δεοντολογία (Mertens, 2009).

Οι συμμετέχουσες στην έρευνα επιλέχθηκαν ώστε να πληρούν τα κριτήρια που τέθηκαν στο ερευνητικό πλαίσιο, ήταν ενήμερες για το θέμα, η επιλογή τους βασίστηκε στην προθυμία και την διαθεσιμότητα τους, αφήνοντας το «λόγο» τους να διατυπωθεί με αυθεντικό και αυθόρμητο τρόπο. Η παρούσα έρευνα αναγνωρίζει τους περιορισμούς της (μικρός αριθμός υποκειμένων), έτσι αν και τα ευρήματα είναι σημαντικά, δεν μας επιτρέπουν τη γενίκευσή τους σε άλλες

δημογραφικές ομάδες, με διαφορετικές κοινωνικές, πολιτισμικές ή εκπαιδευτικές συνθήκες.

Τέλος, με δεδομένους τους μεθοδολογικούς περιορισμούς που αυτονόητα προκύπτουν από μια μικρής κλίμακας ποιοτική έρευνα και τις προφανείς αδυναμίες γενίκευσης, η παρούσα έρευνα αποτελεί μια προσπάθεια ιχνηλάτησης του έμφυλου χαρακτήρα της εκπαίδευσης ενηλίκων και μια αφορμή να καταδείξει την δυνατότητα συμβολής της εκπαιδευτικής συμβουλευτικής στην ισότητα αποτελεσμάτων, και όχι μόνο ευκαιριών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Γιαννακοπούλου, Ε., (2021). Συμβουλευτική και εκπαίδευση ενηλίκων: Συγκλίσεις και Αποκλίσεις, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού*, 126-127, σσ. 95-106.
- Γιαννακοπούλου, Ε., & Μπότσιου, Μ. (2023). Γιατί όλα τα βιβλία της μαμάς μου είναι πράσινα; Πολλαπλοί αντικατοπτρισμοί της οικογένειας και της μητρότητας στη συγκρότηση της ακαδημαϊκής ταυτότητας των γυναικών. *8ο Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων* με τίτλο «Μάθηση και Αλλαγή», 30 Σεπτεμβρίου - 1 Οκτωβρίου 2023, Αθήνα.
- Κουλαουζίδης, Γ., (2019). *Ένας διάλογος για την εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβουλές και κατευθύνσεις για νέους εκπαιδευτές*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Μονάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης Ε.Α.Π., (2022). *Το Ε.Α.Π. με Αριθμούς*. Ανακτήθηκε 8 Μαΐου, 2023, από <https://numbers.eap.gr/index.html>.
- Πρόκου, Ε., (2020). *Πολιτικές Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Διά Βίου Μάθησης στην Ευρώπη*, Αθήνα, Διόνικος.
- Τσιώλης, Γ., (2023). *Επισφαλείς Βιογραφίες. Εργασιακές διαδρομές και ταυτότητες στον μετασχηματιζόμενο κόσμο της εργασίας*, Αθήνα, Gutenberg.
- Andersson, P. & Muhrman, K., (2023). Study and career counseling in Swedish adult education, *British Journal of Guidance & Counseling*, 52(2), σσ. 348-360 <https://doi.org/10.1080/03069885.2023.2247549>
- APA Dictionary of Psychology, (2018, April 19). *Dictionary Term "Educational Counseling."* Retrieved May 15, 2024, from <https://dictionary.apa.org/educational-counseling>.
- Cohen, L., Manion, K., & Morrison, K. (Μετάφρ. Κυρανάκης Σ.), (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Donlevy, V., Van Driel, B. & Hoareau McGrath, C., (2019). Education as self-fulfilment and self-satisfaction, στο *JRC Working Papers Series on Labour, Education and Technology*, European

- Commission, Joint Research Centre (JRC), Seville. <https://hdl.handle.net/10419/205266>.
- English L. M., & Irving, C. J., (2012). Women and transformative learning, στο Taylor E. & Cranton P. (επιμ.), *Handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*, Hoboken, John Wiley, pp. 245-259.
- English, L., & Irving, C. J., (2015). *Feminism in Community-Adult Education for Transformation*, Rotterdam, Sense Publishers.
- Hatzinikita, V., Dimopoulos, K., & Christidou, V. (2008). The profile of distance education students: A case study of the Hellenic Open University. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(2), pp., 1-17.
- Hill, L., & Nathan, R., (Μετάφρ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ.), (2006). *Επαγγελματική Συμβουλευτική: Η συμβουλευτική προσέγγιση της επαγγελματικής επιλογής και σταδιοδρομίας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Illeris, K. (Μετάφρ. Κουλαουζίδης Γ.), (2009). *Σύγχρονες θεωρίες Μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης με τα λόγια των δημιουργών τους*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (Μετάφρ. Κουλαουζίδης Γ.), (2022). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διά Βίου Μάθηση: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- McLeod, J. (Μετάφρ. Καραθάνου Δ. & Μαρκαντώνη Α.), (2005). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Merriam, S. B., & Baumgartner, L. M., (2020). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. (1999). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*, San Francisco, Jossey-Bass, 2nd edition.
- Mertens, D. M. (Μετάφρ. Κυρανάκης Σ.), (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Ostrouch-Kamińska, J., & Vieira, C. C., (2016). Gender Sensitive Adult Education: Critical Perspective, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50:1, 37-55.
- Rogers, A. (Μετάφρ. Παπαδοπούλου Μ.), (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Watts, A. G., & Kidd, J. M., (2000). Guidance in the United Kingdom: Past, present and future, *British Journal of Guidance & Counselling*, 28:4, 485-502.
- Wijayanti, L. I., & Sanyata, S., (2024). Challenges and Oppurtunities for Adult Education in the Digital Era: The Role of Guidance and Counseling, *Jurnal Bimbingan dan Konseling Terapan*, 8(2), 304-313.
- Williams, H. E., (1959). Development of a Counseling Program in a School of Adult Education, *Adult Education*, 10(1), 12-21. <https://doi.org/10.1177/074171365901000103>

*Τιμολέων Θεοφανέλλης**, *Βάνα Καρατζογιάννη***

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Περίληψη: Η παρούσα μελέτη διερευνά τη σημασία της Τεχνητής Νοημοσύνης μέσω της εφαρμογής ChatGPT στον τομέα της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής και του Σχολικού Προσανατολισμού, κάνοντας μια επισκόπηση του τρόπου με τον οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί. Εξετάζονται ακόμη τα οφέλη και οι περιορισμοί της στην Επαγγελματική συμβουλευτική μέσα από παραδείγματα της εφαρμογής της. Τους συμμετέχοντες αποτέλεσαν μαθητές γυμνασίου και λυκείου του Βορείου Αιγαίου ηλικίας 13-17 ετών, καθώς και νέοι ηλικίας 18-25 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι απαντήσεις που δόθηκαν μέσω της Τεχνητής Νοημοσύνης επαληθεύονται ως προς την ορθότητα τους, καταδεικνύοντας ότι μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας.

Λέξεις-κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, Επαγγελματική Συμβουλευτική, Αλγόριθμοι στη λήψη αποφάσεων, Επαγγελματική ανάπτυξη και Τεχνητή Νοημοσύνη.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Abstract: This study explores the importance of Artificial Intelligence (AI) through the application of ChatGPT in the field of Vocational Counselling and School Guidance, giving an overview of how it can be used. The benefits and limitations of counselling in the vocational field are further examined by means of examples of its application. The participants were pupils aged 13 to 17 from primary and secondary schools in the North Aegean, as well as young people aged 18 to 25. The results showed that the answers given through AI are verified, demonstrating that AI can be a useful tool in career counselling.

Keywords: Artificial Intelligence, Job Counselling, Algorithm-Based Decision-Making Tools, Professional Development and Artificial Intelligence.

Εισαγωγή

Ο σχεδιασμός σταδιοδρομίας αποτελεί μια επίπονη διαδικασία για τους μαθητές,

αφού υπάρχουν πολλές επιλογές και παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Επιπρόσθετα, η δυσκολία λήψης τεκμηριωμένων αποφάσεων για το

* Ο Τ.Θ. είναι Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λέσβου και Συντονιστής του προγράμματος ΕΠΠΑΙΚ και ΠΕΣΥΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ στην πόλη της Μυτιλήνης. Επικοινωνία: Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λέσβου, M.Sc., M.Ed., Ph.D. Επικοινωνία: timtheof ΣΤΟ gmail.com

** Η Β.Κ. είναι Αναπληρώτρια Φιλολόγος και κάτοχος Μεταπτυχιακών Τίτλων Σπουδών στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και Συμβουλευτική του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου και της Συμβουλευτικής Εφαρμοσμένης σε εκπαιδευτικά & κοινωνικά πλαίσια του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Επικοινωνία: vanakaratzogianni ΣΤΟ gmail.com

σχεδιασμό της επαγγελματικής πορείας δυσκολεύει περισσότερο τα πράγματα. Τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης οφείλουν να σχεδιάζονται με τρόπο ώστε να παρέχουν μια σειρά πόρων και ευκαιριών που ανταποκρίνονται στα μοναδικά ενδιαφέροντα, δεξιότητες και στόχους σταδιοδρομίας του κάθε μαθητή (Smith, 2023), πράγμα που είναι πολύ δύσκολο.

Τα τελευταία δύο χρόνια οι εφαρμογές της Τεχνητής Νοημοσύνης (TN) έχουν κάνει σημαντικές προόδους και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο σε πολλούς τομείς, ένας από τους οποίους είναι ο τομέας της σχολικής συμβουλευτικής και προσανατολισμού (Teachflow, 2023).

Ως TN σε αυτή την εργασία ορίζεται η προσομοίωση της ανθρώπινης νοημοσύνης από μηχανές που είναι προγραμματισμένες να σκέφτονται και να μαθαίνουν όπως οι άνθρωποι. Περιλαμβάνει τη χρήση αλγόριθμων και δεδομένων για την ανάλυση, την ερμηνεία και τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων. Στο πλαίσιο της σχολικής συμβουλευτικής και προσανατολισμού, η TN έχει τη δυνατότητα να φέρει σημαντικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές λαμβάνουν υποστήριξη και καθοδήγηση (Teachflow, 2023).

Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός

Η Συμβουλευτική και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός έχουν ως στόχο να βοηθήσουν τον μαθητή να ανακαλύψει τον εαυτό του, να αποκτήσει επίγνωση

των δυνατών σημείων και των αδυναμιών του, των αξιών και των ενδιαφερόντων του. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορεί να λάβει προσωπικές αποφάσεις που θα φέρουν εξέλιξη στην εκπαιδευτική και, αργότερα, στην επαγγελματική του πορεία (Κασσωτάκης, 2004).

Η εργασία αποτελεί ουσιαστικό μέρος της ζωής, για αυτό και οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας προτείνεται να διερευνούν τις εμπειρίες των ατόμων στα διαφορετικά περιβάλλοντα όπου ζουν και εξελίσσονται. Μέσα στο ασφαλές πλαίσιο της συμβουλευτικής διαδικασίας, οι ωφελούμενοι έχουν τη δυνατότητα να αφηγηθούν και να προβληματιστούν για την πορεία της ζωής τους και έτσι ο σύμβουλος τους κατανοεί καλύτερα. Με τη βοήθεια του συμβούλου οι ωφελούμενοι μπορούν να εξετάσουν το νόημα που αποδίδεται στην πορεία της ζωής τους, να αποδομήσουν και να αναδομήσουν την πορεία τους προς την κατάκτηση νέων επαγγελματικών τους στόχων (Drosos et al., 2021).

Η εποχή επιτάσσει την άμεση προσαρμογή του ατόμου στις ραγδαίες αλλαγές που υφίσταται παγκοσμίως η αγορά εργασίας (Akhter et al., 2021). Αρμοδιότητες των Συμβούλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής είναι να σχεδιάζουν και να οργανώνουν δράσεις συμβουλευτικής για την επαγγελματική εξέλιξη του κάθε διαφορετικού μαθητή, να τις αξιολογούν, να παρέχουν ανατροφοδότηση και να βελτιώνουν τις επόμενες δράσεις. Να βοηθούν το άτομο να αποκτά τις απαραίτητες δεξιότητες για το επάγγελμα του και να είναι σε θέση για τον επανασχεδιασμό και τη διαχείριση της σταδιοδρομίας τους σε

κρίσιμες περιόδους, όπως η μετάβαση από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας (ΕΟΠΠΕΠ, 2023).

Υπάρχει δυσκολία στην εύρεση πόρων ή στον προγραμματισμό ραντεβού με έναν σύμβουλο σταδιοδρομίας που ζητούν αυτοί που το χρειάζονται. Με την ανοδική χρήση των εφαρμογών συνομιλίας TN είναι δυνατό οι χρήστες τους να λαμβάνουν συγκεκριμένες, αυτοματοποιημένες απαντήσεις σχετικά με το πλαίσιο της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας (Rahman et al., 2023).

Επαγγελματική Συμβουλευτική και TN

Η άνοδος της TN οδήγησε στην ενσωμάτωσή της σε διάφορα αντικείμενα, με στόχο την παροχή αποτελεσματικότητας, ένα από τα οποία είναι η συμβουλευτική σταδιοδρομίας (Rahman et al., 2023). Η Επαγγελματική Συμβουλευτική αποτελεί ένα κλάδο που μπορεί να επωφεληθεί από την αξιοποίηση της TN. Ο κλάδος των συμβούλων βασίζεται σε ένα παλιό επιχειρηματικό μοντέλο που είναι ώριμο για αλλαγή. Οι σύμβουλοι παρέχουν στήριξη για την ανάπτυξη στρατηγικής και τις βελτιώσεις διαδικασιών (Kaplan, 2023).

Ένας από τους βασικούς τομείς που η TN ήδη διαταράσσει τον κλάδο των συμβούλων είναι η ανάλυση στοιχείων. Οι σύμβουλοι αφιερώνουν σημαντικό χρόνο συλλέγοντας και αναλύοντας δεδομένα προκειμένου να εντοπίσουν τάσεις, μοτίβα και ιδέες που μπορούν να βοηθήσουν τους ωφελούμενους ώστε να λάβουν τεκμηριωμένες αποφάσεις. Τα εργαλεία ανάλυσης που υποστηρί-

ζονται από την TN, καθιστούν αυτή τη διαδικασία ταχύτερη, πιο ακριβή και πιο αποτελεσματική, αφού οι αλγόριθμοι μπορούν να αναλύσουν τεράστιες ποσότητες δεδομένων σε πραγματικό χρόνο και να παρέχουν πληροφορίες που θα χρειαζόταν μια ομάδα ανθρώπων αναλυτών εβδομάδες ή και μήνες για να αποκαλύψει (Kaplan, 2023).

Η λήψη αποφάσεων επηρεάζεται, αφού η TN επιτρέπει τη λήψη καλύτερα ενημερωμένων αποφάσεων. Οι σύμβουλοι συχνά παρέχουν στήριξη στους ωφελούμενους με βάση την τεχνολογία και την εμπειρία τους. Ωστόσο, με τη διαθεσιμότητα εργαλείων λήψης αποφάσεων που βασίζονται στην TN, μπορούν να ληφθούν αποφάσεις στηριζόμενοι σε πληροφορίες και αναλύσεις σε πραγματικό χρόνο. Οι αλγόριθμοι έχουν τη δυνατότητα να αναλύσουν τεράστιες ποσότητες δεδομένων, να εντοπίσουν τάσεις και μοτίβα και να παρέχουν πληροφορίες που μπορούν να βοηθήσουν στο να ληφθούν τεκμηριωμένες αποφάσεις. Αυτό σημαίνει ότι μπορούν να ληφθούν αποφάσεις πιο γρήγορα και με μεγαλύτερη εμπιστοσύνη σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους συμβουλευτικής (Kaplan, 2023).

Η συμβουλευτική, από τη φύση της, είναι ένας δημιουργικός κλάδος. Απαιτεί καινοτόμο σκέψη, ιδιαίτερα ανεπτυγμένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και ικανότητα προσαρμογής σε περίπλοκες, μεταβαλλόμενες καταστάσεις. Απαιτεί λεπτομερώς συντονισμένη επικοινωνία και δεξιότητες ανθρώπων. Η διαπραγματεύση, η επιρροή και η διπλωματία αποτελούν αναπόσπαστα μέρη της καθημερινής εργασίας (AscentPros, n.d.).

Ένα σύστημα TN μπορεί να είναι σε θέση να δημιουργεί αναφορές, να προβλέπει τη συμπεριφορά των ωφελούμενων και να δημιουργεί οικονομικά μοντέλα. Οι εταιρείες όμως προσλαμβάνουν εξωτερικούς ειδικούς για τις μοναδικές ανθρώπινες δεξιότητες που ακόμη και το πιο εξελιγμένο μηχάνημα δεν έχει μπορέσει να αντιγράψει πλήρως. Στο μέλλον εκτιμάται ότι μπορεί να δούμε ορισμένους αναλυτικούς ρόλους να αντικαθίστανται από την TN, αλλά η παροχή πληροφοριών, η λήψη αποφάσεων και η ανάπτυξη προσωπικών λύσεων απαιτεί ακόμα ανθρώπινη παρέμβαση. Συνεπώς οι εργαζόμενοι στον τομέα της συμβουλευτικής προτείνεται να εστιάσουν στην οικοδόμηση των μοναδικών ανθρώπινων δεξιοτήτων, ενώ η TN μπορεί να αξιοποιηθεί για τη βελτίωση σημείων που αφαιρούν χρόνο από την ανθρώπινη προστιθέμενη αξία (AscentPros, n.d.).

Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της TN στη συμβουλευτική

Ως πλεονέκτημα της TN μπορεί να θεωρηθεί ότι επανασχεδιάζει τον τρόπο που δρα η συμβουλευτική καθώς μπορεί:

- α) να αυξήσει την απόδοση, αυτοματοποιώντας χρονοβόρες εργασίες που διαφορετικά θα έκαναν οι άνθρωποι
- β) να βελτιώσει τη λήψη αποφάσεων, αναλύοντας μεγάλες ποσότητες δεδομένων για τον εντοπισμό προτύπων και τάσεων. Αυτές οι πληροφορίες μπορούν στη συνέχεια να χρησιμοποιηθούν για τη λήψη πιο τεκμηριωμένων αποφάσεων.

γ) να επιτρέψει τη δημιουργία νέων υπηρεσιών, όπως εικονικούς βοηθούς που θα μπορούν να εξυπηρετήσουν «πελάτες» ή λογισμικό που θα μπορεί να αναλύσει δεδομένα ή να αυτοματοποιήσει τη σύνταξη αναφορών.

Αυτές οι τρεις δυνατότητες, απελευθερώνουν χρόνο από τους ανθρώπους, επιτρέποντας τους να επικεντρωθούν σε πιο σύνθετες εργασίες (AscentPros, n.d.).

Ως μειονεκτήματα μπορούν να θεωρηθούν:

- α) πιθανά ζητήματα ασφάλειας, διότι τα συστήματα TN, όπως κάθε σύστημα, μπορούν να παραβιαστούν, γεγονός που θα μπορούσε να οδηγήσει σε κλοπή δεδομένων ή στη χειραγώγηση τους.
- β) πιθανές προκαταλήψεις, διότι τα συστήματα TN εκπαιδεύονται σε δεδομένα και, εάν τα αρχικά δεδομένα είναι προκατειλημμένα ή ελαττωματικά, το σύστημα TN και τα εξαγόμενα αποτελέσματα του θα είναι επίσης ελαττωματικά (AscentPros, n.d.).

Ανησυχίες - Προβληματισμοί

Ένας προβληματισμός σχετικά με την εξέλιξη της TN είναι η πιθανότητα απώλειας θέσεων εργασίας. Όπως είναι λογικό, πολλοί άνθρωποι, συμπεριλαμβανομένων των συμβούλων, ανησυχούν ότι η TN θα μπορούσε να αντικαταστήσει τις ανθρώπινες θέσεις εργασίας καθώς οι επιχειρήσεις εξαρτώνται όλο και περισσότερο από αυτήν (AscentPros, n.d.).

Για αυτό το λόγο κρίνεται αναγκαίο να υπάρξει άμεση πληροφόρηση και ενημέρωση των συμβούλων σταδιοδρο-

μίας για τη χρήση της TN ως χρήσιμο συμπληρωματικό εργαλείο και να μην αντιμετωπίζεται ως απειλή. Οι πάροχοι υπηρεσιών συμβουλευτικής θα βοηθούσε αν, μεταξύ άλλων, δημιουργήσουν χώρους όπου οι επαγγελματίες θα μπορούσαν να μοιραστούν δια ζώσης ή εξ αποστάσεως, τα συναισθήματά τους σχετικά με αυτή την ανατρεπτική τεχνολογία, να προβληματιστούν σχετικά με τις επιπτώσεις της και να εντοπίσουν συνεργατικά συγκεκριμένα βήματα για να διασφαλίσουν ότι το πρόγραμμα σπουδών και οι πολιτικές τους θα συνεχίζουν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ωφελούμενων του 21ου αιώνα (Chokshi, 2023). Αυτό μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από μια κοινότητα πρακτικής που σύμφωνα με τους Sharratt & Usoro (2003) οι συμμετέχοντες αλληλεπιδρούν μέσα στην κοινότητα και καλλιεργούν μια κοινή νοοτροπία διαχείρισης και αξιολόγησης της πληροφορίας και να επιτρέπουν την αναπροσαρμογή των απόψεων των μελών, μέσω της ανταλλαγής ιδεών. Η ύπαρξη αλληλεπιδράσεων αυτής της μορφής είναι απαραίτητη ώστε τα μέλη να αισθάνονται ότι έχουν επενδύσει στην κοινότητα και αποτελούν μέρος αυτής (Oren et al., 2000).

ChatGPT: περιγραφή

Η επιλογή της ενασχόλησης με την εφαρμογή ChatGPT έγκειται στο γεγονός ότι πρόκειται για ένα chatbot TN με προηγμένες δυνατότητες επεξεργασίας γλώσσας. Η TN προχωρεί με γρήγορους ρυθμούς αλλάζοντας τις παραδοσιακές μορφές προσωπικής ανάπτυξης (Chokshi,

2023). Τα chatbots είναι λογισμικά που μιμούνται τη συνομιλία με ανθρώπους, χρησιμοποιούν τεχνικές επεξεργασίας ομιλίας, δέντρα αποφάσεων και TN.

Το ChatGPT είναι εξαιρετικά δημοφιλές, καθώς οι χρήστες του μπορούν να έχουν άμεσα αποτελέσματα, με την εισαγωγή απλού κειμένου (Smith, 2023). Μπορεί να παρέχει συναισθηματική υποστήριξη και συμβουλευτική στους μαθητές σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον (Atiyah, 2023). Θα ήταν ωφέλιμο οι επαγγελματίες σχολικού προσανατολισμού να ενημερωθούν σχετικά με το τι προσφέρει και πώς λειτουργεί, για να διασφαλίσουν ότι κατέχουν τις γνώσεις σχετικά με την υποστήριξη που καλούνται να παρέχουν, νοσηματοδοτώντας την στην εποχή της TN και να καλλιεργούν την αναστοχαστική ικανότητα που απαιτείται να προσαρμόσουν στις πρακτικές τους (Chokshi, 2023).

Πώς μπορούν οι ασχολούμενοι με τη συμβουλευτική να αλλάξουν στην εποχή της TN;

Το ChatGPT και τα άλλα chatbots της TN άρχισαν να επηρεάζουν τον τρόπο που σχεδιάζεται και υλοποιείται η επαγγελματική σταδιοδρομία, αφού παρέχουν ατομικές προτάσεις και ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο. Το ChatGPT παρέχει υλικό που είναι βολικό, δωρεάν και διαφορετικό από την παραδοσιακή συμβουλευτική μέθοδο. Στο μέλλον είναι δυνατό να χρησιμοποιούνται τα chatbots σε συνδυασμό με άλλους πόρους επαγγελματικής σταδιοδρομίας για να βοηθήσουν τα άτομα να πάρουν

τεκμηριωμένες αποφάσεις σχετικά με τη σταδιοδρομία τους (Career Center, 2023).

Χρησιμοποιώντας το ChatGPT οι σύμβουλοι αντιμετωπίζουν ταχύτατα ζητήματα των μαθητών, παρέχοντας τους εξατομικευμένες λύσεις και βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα των θεμάτων που καλούνται να αντιμετωπίσουν (Yang & Huang, 2023).

Εκτιμάται ότι ακόμα υπάρχει έλλειψη εμπιστοσύνης σε εφαρμογές που βασίζονται στην ΤΝ, αφού μεγάλο μέρος του πληθυσμού δεν κατανοεί πλήρως τον τρόπο που η ΤΝ και οι αλγόριθμοι λειτουργούν ή το πόσο αξιόπιστοι είναι. Αυτό σημαίνει ότι οι επιχειρήσεις και τα υπουργεία θα χρειαστεί να επενδύσουν στην εκπαίδευση και την κατάρτιση προκειμένου να χτίσουν εμπιστοσύνη απέναντι σε εφαρμογές που βασίζονται σε ΤΝ (Career Center, 2023).

Οι έφηβοι επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν εφαρμογές, όπως το ChatGPT, γιατί ως ψηφιακά γηγενείς (digital natives) αναζητούν τρόπους να κάνουν τα πράγματα καλύτερα και πιο αποτελεσματικά (Kavitha et al., 2024). Οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού εκτιμούν ότι είναι δύσκολο οι νέοι να ανοιχτούν και να συμμετάσχουν στη συζήτηση, ειδικά εκείνοι που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από υποστήριξη. Στο σημείο αυτό εφαρμογές όπως το ChatGPT μπορούν να αξιοποιηθούν.

Το ChatGPT κάνει τα πράγματα εύκολα και κατανοητά, επειδή η απάντηση είναι μόνο μία και είναι σαφής. Οι μηχανές αναζήτησης επιστρέφουν πολλές σελίδες για να επιλέξει ο χρήστης, που σημαίνει ότι πρέπει να γίνουν περισσό-

τερες επιλογές σχετικά με τις απαντήσεις που επιστρέφονται. Ουσιαστικά, η ΤΝ προσφέρει μείωση του φόρτου εργασίας που είναι σημαντική, για τους έφηβους που ήδη αισθάνονται καταπονημένοι (Study Work Grow, 2021). Σύμφωνα με τον Atiyah (2023), ο ρόλος του ChatGPT είναι σημαντικός για την συναισθηματική υποστήριξη με την αξιοποίηση της ΤΝ.

Ένα από τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζονται με την εξερεύνηση σταδιοδρομίας είναι ότι οι νέοι συχνά προσκολλώνται σε μια οικεία ή δημοφιλή πορεία σταδιοδρομίας και σταματούν να εξερευνούν. Αυτό ονομάζεται αποκλεισμός επαγγελματικής ταυτότητας. Το ChatGPT μπορεί να αξιοποιηθεί για να αντιμετωπιστεί αυτός ο αποκλεισμός. Με την αναζήτηση από την ΤΝ να προτείνει παρόμοιες σταδιοδρομίες με αυτήν για την οποία σχεδιάζουν (Study Work Grow, 2021).

Η ενσωμάτωση μοντέλων ΤΝ σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα παρέχει τη δυνατότητα μετασχηματισμού της συμβουλευτικής υποστήριξης, ικανοποιώντας την ζήτηση για καθοδήγηση σε θέματα που αφορούν τον επαγγελματικό προσανατολισμό (Atiyah, 2023).

Καθώς το ChatGPT χρησιμοποιεί τεχνητή νοημοσύνη για την παροχή απαντήσεων, είναι σημαντικό να διασταυρώνονται οι πληροφορίες που λαμβάνονται για τη διασφάλιση της ακριβείας και της εγκυρότητας τους.

Είναι επιθυμητό οι νέοι να προβληματίζονται, να ελέγχουν και να σκέφτονται πάνω σε αυτά που τους καθοδηγεί η ΤΝ, οπότε πριν πάρουν σημαντικές αποφάσεις για τις επιλογές τους καλό είναι να υπάρχει συζήτηση και με σύμβουλο.

Η παρούσα μελέτη

Σύμφωνα με τα παραπάνω, κρίνεται αναγκαίο να διερευνηθεί η χρησιμότητα της εφαρμογής ChatGPT στον τομέα της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Σχεδιάστηκαν ερωτήματα Επαγγελματικής Συμβουλευτικής και σταδιοδρομίας που προβληματίζουν τους μαθητές και κατόπιν συζητούνται τα οφέλη και οι περιορισμοί των απαντήσεων που επιστρέφονται.

Μεθοδολογία της έρευνας

Οι συμμετέχοντες και η διαδικασία συλλογής δεδομένων

Οι συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν μαθητές γυμνασίου και λυκείου του Βορείου Αιγαίου ηλικίας 13-17 ετών, καθώς και νέοι ηλικίας 18-25 ετών που βρισκόταν σε αναζήτηση σπουδών και εργασίας κατά την περίοδο εκπόνησης της έρευνας. Κλήθηκαν να καταγράψουν απορίες και ερωτήματα που άπτονται του τομέα της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής και προσανατολισμού κατά τη διάρκεια ημερίδων. Οι ερωτήσεις καταγράφηκαν κατά το σχολικό έτος 2023- 2024. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται πέντε από τις πιο κοινές ερωτήσεις που καταγράφηκαν.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Προκειμένου να διερευνηθεί η απόκριση του ChatGPT σε ερωτήσεις, συγκεντρώθηκε ένα δείγμα ερωτήσεων από μαθητές και νέους, οι οποίες στη

συνέχεια εισήχθησαν στο ChatGPT για ανάλυση. Τα προγράμματα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα thechatgpt.ai (<https://thechatgpt.ai/el/chat>), chatgpt.me (<https://chatgpt.me/>) και το talkai.info (<https://talkai.info/>).

Αποτελέσματα

Ακολούθησε η καταγραφή των απαντήσεων και έπειτα αναλύθηκε ο τρόπος που αντιμετωπίστηκαν οι ερωτήσεις των μαθητών από το σύστημα. Απώτερος σκοπός, η καλύτερη εικόνα του τρόπου με τον οποίο το ChatGPT αντιλαμβάνεται και απαντά σε αυτού του είδους τις ερωτήσεις.

Ερωτήσεις και απαντήσεις ChatGPT

Ερώτηση 1: Στην Ελλάδα ποιο επάγγελμα έχει τη μεγαλύτερη ζήτηση;

Απάντηση: Στην Ελλάδα, όπως και σε πολλές άλλες χώρες, τα επαγγέλματα που έχουν τη μεγαλύτερη ζήτηση μπορεί να είναι συχνά συνδεδεμένα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Ορισμένα από τα επαγγέλματα που συνήθως έχουν υψηλή ζήτηση στην Ελλάδα είναι: Ιατρικό προσωπικό: Ιατροί, νοσηλεύτες, φαρμακοποιοί κ.λπ., Μηχανικοί: Μηχανικοί δομικών κατασκευών, μηχανικοί λογισμικού, μηχανικοί ηλεκτρολόγοι, Ειδικευμένοι τεχνίτες: Υδραυλικοί, ηλεκτρολόγοι, ψυκτικοί κ.λπ., Εκπαιδευτικοί: Δάσκαλοι, καθηγητές, παιδαγωγοί κ.λπ., Ψυχολόγοι και ψυχίατροι. Φυσικά, η ζήτηση επαγγελματιών μπορεί να διαφέρει ανάλογα με τον τομέα και τις τάσεις της αγοράς εργασίας. Είναι σημαντικό να

εξετάσεις τους τομείς που σε ενδιαφέρουν και να επιλέξεις ένα επάγγελμα που ανταποκρίνεται στις προσωπικές σου δεξιότητες και ενδιαφέροντα.

Ερώτηση 2 Ποια είναι η νούμερο ένα θέση εργασίας στην Ελλάδα αυτή τη στιγμή;

Απάντηση: Είναι δύσκολο να εντοπιστεί μια «νούμερο ένα» θέση εργασίας στην Ελλάδα, καθώς η αγορά εργασίας είναι δυναμική και επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες όπως οι οικονομικές συνθήκες, οι τάσεις του κλάδου και τα ατομικά προσόντα. Ωστόσο, ορισμένοι τομείς που έχουν παρουσιάσει ανάπτυξη και ζήτηση για ειδικευμένους επαγγελματίες στην Ελλάδα περιλαμβάνουν την υγειονομική περίθαλψη, την τεχνολογία, τον τουρισμό και τη χρηματοδότηση.

Ερώτηση 3: Μπορείς να μου φτιάξεις ένα βιογραφικό;

Απάντηση: Μπορώ να σας δώσω καθοδήγηση σχετικά με τη δημιουργία βιογραφικού. Αρχικά, θα πρέπει να συμπεριλάβετε τα στοιχεία επικοινωνίας σας, μια επαγγελματική περίληψη ή στόχο, την εργασιακή σας εμπειρία (συμπεριλαμβανομένων των σχετικών θέσεων εργασίας και αρμοδιοτήτων), το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, τις δεξιότητες (τεχνικές και softskills), πιστοποιήσεις ή άδειες και τυχόν πρόσθετες σχετικές πληροφορίες, όπως η εθελοντική εργασία ή η γλωσσική επάρκεια. Είναι σημαντικό να προσαρμόσετε το βιογραφικό σας στη συγκεκριμένη θέση εργασίας για την οποία κάνετε αίτηση και να τονίσετε τα πιο σχετικά προσόντα σας.

Ερώτηση 4: Ποιες πανεπιστημιακές σχολές προσφέρουν την είσοδο σε εργασίες με επαγγελματική αποκατάσταση στην Ελλάδα σήμερα;

Απάντηση: Στην Ελλάδα, οι πανεπιστημιακές σχολές που προσφέρουν εργασίες με επαγγελματική αποκατάσταση σήμερα περιλαμβάνουν τομείς όπως η μηχανική, η πληροφορική, η υγειονομική περίθαλψη (όπως η ιατρική, η νοσηλευτική και η φαρμακευτική), η διοίκηση και η εκπαίδευση. Αυτοί οι τομείς είναι σε ζήτηση και έχουν συχνά διαθέσιμες εργασίες για πτυχιούχους. Είναι σημαντικό να ερευνήσετε συγκεκριμένους κλάδους και τις αγορές εργασίας για να καθορίσετε την καλύτερη προσαρμογή για μεμονωμένους στόχους σταδιοδρομίας.

Ερώτηση 5: Τι πρέπει να πω σε μια συνέντευξη για δουλειά ώστε να την πάρω;

Απάντηση: Κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης για δουλειά, πρέπει να είστε ειλικρινείς και να αναδείξετε τις ικανότητές σας και την εμπειρία σας που είναι σχετικές με τη θέση εργασίας. Είναι σημαντικό να εκφράσετε τον ενθουσιασμό σας για τη θέση και την εταιρεία και να αναδείξετε τη δέσμευσή σας να δουλέψετε σκληρά και να συνεισφέρετε στην επιτυχία της εταιρείας. Επίσης, είναι σημαντικό να δείξετε τον επαγγελματισμό σας και τη διάθεσή σας για συνεργασία με τους συναδέλφους και την ηγεσία. Τέλος, να είστε προετοιμασμένοι να απαντήσετε σε ερωτήσεις σχετικά με τα κατορθώματά σας, τις δεξιότητές σας και τους στόχους σας για το μέλλον.

Συζήτηση

Στην ερώτηση 1 («Στην Ελλάδα ποιο επάγγελμα έχει τη μεγαλύτερη ζήτηση;»), κάποια από τα επαγγέλματα που καταγράφηκαν αφορούσαν τους ειδικευμένους τεχνίτες, εκπαιδευτικούς, μηχανικούς και ψυχολόγους. Η αρχική εκτίμηση του Alfavita (2021) φαίνεται να επιβεβαιώνεται και μέσα από τα σημερινά δεδομένα, αφού σύμφωνα με τα στοιχεία των ροών μίσθωσης απασχόλησης (ΕΡΓΑΝΗ) του Φεβρουαρίου του 2024, ανάμεσα στα επαγγέλματα με την μεγαλύτερη ζήτηση ήταν οι υπάλληλοι γραφείου (24.622 προσλήψεις), οι εργάτες-τεχνίτες (12.189 προσλήψεις), καθώς και το διδακτικό προσωπικό (5.195 προσλήψεις) (Alfavita, 2021).

Ουσιαστικά, η εφαρμογή φαίνεται να παρέχει μια λίστα από επαγγέλματα που έχουν ζήτηση, αλλά στο τέλος εμπλέκει τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες του ερωτώμενου, δηλαδή κάνει μια πρόταση αλλά ζητάει από τον χρήστη να αναλογιστεί αν και τι του ταιριάζει.

Ακόμη, στην ερώτηση 2 («Ποια είναι η νούμερο ένα θέση εργασίας στην Ελλάδα αυτή τη στιγμή;»), η αυτοματοποιημένη απάντηση έκανε λόγο για τη δυσκολία να εντοπισθεί κάποιο συγκεκριμένο επάγγελμα ως το ασφαλέστερο για αποκατάσταση, καθώς η αγορά εργασίας είναι δυναμική. Η βιβλιογραφία έρχεται σε συμφωνία με τα παραπάνω. Πιο αναλυτικά, η αγορά εργασίας του 21ου αιώνα έχει αλλάξει σημαντικά χαρακτηριζόμενη από πολλές κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές (οικονομική κρίση, εμφάνιση πανδημίας κ.ά.), οι οποίες έχουν διαμορφώσει παγκοσμίως ένα νέο εργασιακό περιβάλλον. Το

επαγγελματικό μέλλον θεωρείται πλέον αβέβαιο. Τα επαγγέλματα αλλάζουν, η σταθερή και μόνιμη απασχόληση σ' ένα επάγγελμα εφ' όρου ζωής δεν υφίσταται, ενώ το εργασιακό περιβάλλον κρίνεται ως απρόβλεπτο. Η μη γραμμική επαγγελματική πορεία, η κατάρτιση ή η εμφάνιση νέων επαγγελμάτων, επιβάλλουν πλέον μια διαφορετική αντιμετώπιση και προσέγγιση. Το άτομο οφείλει να είναι ευέλικτο κατά την διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας, να συμμετέχει ενεργά στην διά βίου αυτοδιαχείριση της επαγγελματικής και προσωπικής του εξέλιξης, αλλά και να είναι σε θέση να καλύπτει τις βασικές του ανάγκες μέσα από την εργασία του. Η προσαρμογή του στο κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο που διαβιώνει κρίνεται αναγκαία, συμπεριλαμβανομένων και των ιδιαιτεροτήτων των διαφόρων κοινωνιών (Αργυροπούλου, 2019).

Άλλη ερώτηση που υποβλήθηκε (3: «Μπορείς να μου φτιάξεις ένα βιογραφικό;»), αφορούσε το αίτημα δημιουργίας βιογραφικού από την ΤΝ. Η απάντηση που δόθηκε ήταν πως μόνο καθοδήγηση σχετικά με τη δημιουργία βιογραφικού προβλέπεται με ορισμένες αναφορές σε βασικά στοιχεία που θα πρέπει να συμπεριληφθούν. Υπογραμμίστηκε, ακόμη, η σημαντικότητα προσαρμογής του βιογραφικού στη συγκεκριμένη θέση εργασίας.

Επιπροσθέτως, ένα ερώτημα αφορούσε τις πανεπιστημιακές σχολές με επαγγελματική αποκατάσταση στην Ελλάδα (4: «Ποιες πανεπιστημιακές σχολές... στην Ελλάδα σήμερα;»). Τα τμήματα που αναφέρθηκαν περιλάμβαναν τομείς όπως η μηχανική, η πληροφορική, η υγειονομική περίθαλψη. Σύμφωνα με τον Ευστράτο-

γλου (2024), κατά το διάστημα 2011-2023, παρουσιάστηκε άνοδος επαγγελματικής αποκατάστασης σε απόφοιτους από τα συγκεκριμένα τμήματα.

Τέλος, στο ερώτημα 5 («Τι πρέπει να πω σε μια συνέντευξη για δουλειά...;»), η απάντηση εστίασε στην ανάδειξη ικανοτήτων και εμπειριών άμεσα σχετιζόμενες με τη θέση εργασίας. Κάποιες δεξιότητες που αναδείχθηκαν ως σημαντικές ήταν η δέσμευσή για δουλειά, η ομαδικότητα και η συνεργατικότητα, ενώ ο επαγγελματισμός, η καλή διάθεσή, οι γνώσεις σχετικά με την εταιρία και η σωστή προετοιμασία αποτελούν βασικά σημεία. Είναι γεγονός πως η διά βίου εκπαίδευση και κατάρτιση, η καλλιέργεια ορισμένων απαραίτητων δεξιοτήτων (διαχείρισης χρόνου, οργανωτικές κ.ά.) μπορούν να δώσουν την δυνατότητα στον υποψήφιο εργαζόμενο να αναπτυχθεί επαγγελματικά (Μικεδάκη, 2020).

Συμπεράσματα

Ενώ το ChatGPT μπορεί να είναι ένα χρήσιμο εργαλείο στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας, δεν φαίνεται ότι μπορεί να αντικαταστήσει τους ανθρώπους και την εμπειρία τους. Ο σύμβουλος Σταδιοδρομίας μπορεί να αξιοποιήσει την εφαρμογή για να παρέχει καλύτερη καθοδήγηση. Ουσιαστικά, λοιπόν, δεν πρόκειται για αντικατάσταση του συμβούλου, αλλά η εφαρμογή αποτελεί άλλο ένα εργαλείο στη διάθεσή των συμβούλων σταδιοδρομίας. Η απόκριση της ΤΝ απέχει πολύ από το να είναι τέλεια, οπότε δεν θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί όπως είναι, αλλά παρέχει τροφή για σκέψη που μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο από μαθητές όσο και από υπευθύνους σταδιοδρομίας, αρκεί αυτοί να κατανοήσουν τι μπορεί να τους προσφέρει και πως μπορούν να το αξιοποιήσουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Akhter, N., Ali, M. S., Siddique, M., & Abbas, R. (2021). Exploring the Role and Importance of Career Counselling in Developing Awareness of Graduate Students' Career Choices during Corvid 19. *Multicultural Education*, 7(11): 603-615.
- Alfavita. (2021, September 28). «Τα επαγγέλματα με τη μεγαλύτερη ζήτηση στην Ελλάδα.» Retrieved from https://www.alfavita.gr/ergasia/445001_ta-epaggelmata-me-tin-megalyteri-zitisi-stin-ellada
- Αργυροπούλου, Κ. (2019). Από τις «ορθές» στις ευέλικτες αποφάσεις: η αξιοποίηση της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας στην προσέγγιση των επαγγελματικών επιλογών. Στο: Κ. Αργυροπούλου (Επιμ.), *Επαγγελματικός προσανατολισμός και λήψη επαγγελματικών αποφάσεων. Πρακτικές εφαρμογές για συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού και σταδιοδρομίας* (σελ. 261- 289). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- AscentPros. (n.d.). What does AI mean for the consulting industry? Retrieved from <https://www.ascentpros.com/us/advice/career/What-does-AI-mean-for-the-consulting-industry>
- Atiyah, A. N. (2023). ChatGPT as a consultant: what happens when chatGPT provides counseling and emotional support for students? *Journal of Data Acquisition and Processing*, 38(4), 1618.

- Blustein, D. L., Duffy, R., Ferreira, J. A., Cohen-Scali, V., Cinamon, R. G., & Allan, B. A. (2020). Unemployment in the time of COVID-19: A research agenda. Career Center. (2023, March 30). ChatGPT in Career Planning: How It Will Change the Game. Retrieved from <https://careercenter.wofford.edu/blog/2023/03/30/chatgpt-in-career-planning-how-it-will-change-the-game/>
- Chokshi, A. (2023). Planning Professional Development on ChatGPT. Retrieved from <https://www.ascd.org/blogs/planning-professional-development-on-chatgpt>
- 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 counselling*, 58(1), 36-48.
- ΕΟΠΠΕΠ, (2023). Τι είναι Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Ανακτήθηκε από <https://tinyurl.com/eorpepsep>
- Ευστράτογλου, Α. (2024). Εκπαιδευτικό επίπεδο, κατάσταση απασχόλησης και επαγγέλματα στην Ελλάδα σήμερα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 135-136, 81-96.
- Kaplan, S (2023). How A.I. Will Disrupt the Consulting Industry. Here's what consultants can do. Retrieved from <https://www.inc.com/soren-kaplan/artificial-intelligence-ai-will-disrupt-consulting-industry.html>
- Κασσωπάκης, Μ. (2004). Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Θεωρία και Πράξη. *Τυποθήκη/Δαφνός*.
- Kavitha, K., Joshith, V. P., & Sharma, S. (2024). Beyond text: ChatGPT as an emotional resilience support tool for Gen Z – A sequential explanatory design exploration. *E-Learning and Digital Media*, 0(0)
- Mares, G., Cojocariu, V. M., & Cîrțiță-Buzoianu, C. (2021). Making Career Decisions in the Context of the COVID-19 Pandemic. An Analysis of Disadvantaged Student Groups. *Postmodern Openings*, 12(1), 328-346.
- Μικεδάκη, Κ. (2020). Επαγγελματική προσαρμοστικότητα ως δεξιότητα αυτορρύθμισης σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο. Στο: Κ. Αργυροπούλου, & Α. Σ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διαχείριση Σταδιοδρομίας και Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Εργασιακό Περιβάλλον*. Προ(σ)κλήσεις του 21ου αιώνα (σελ. 96- 110). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Oren, A., Nachmias, R., Mioduser, D. & Lahav, O. (2000). Lernet-A model for virtual learning communities in the world wide web. *International Journal of Educational Telecommunications*, 6 (2), 141-157.
- Rahman, M., Figliolini, S., Kim, J., Cedeno, E., Kleier, C., Shah, C., & Chadha, A. (2023). Artificial Intelligence in Career Counseling: A Test Case with ResumAI.
- Sharratt M. & Usoro A. (2003). Understanding knowledge-sharing in online communities of practice, *Electronic Journal on Knowledge Management*, 1(2), 187-196
- Smith, L. (2023). How to use ChatGPT in career education. Retrieved from <https://www.mycareers.com/how-to-use-chatgpt-in-career-education/>
- Study Work Grow. (2021, November 16). Three ways you could use ChatGPT in career counselling. Retrieved from <https://studyworkgrow.com/three-ways-you-could-use-chatgpt-in-career-counselling/>
- Taylor, C. (2019). The Nomad Economy. *Briefings* (38), pp. 26-35.
- Teachflow. (n.d.). The role of AI in school counseling and therapy. Retrieved from <https://teachflow.ai/the-role-of-ai-in-school-counseling-and-therapy/>
- Yang, L., & Huang, P. (2023). Exploration of Career Development Paths for Counselors Empowered by ChatGPT. *Advances in Vocational and Technical Education*, 5(9), 8-14.

Νικόλαος Μαρκολέφας*, Μαρία Ντούνη**, Στυλιανή Τζιαφέρη***

ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΗΣ, ΟΙ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Περίληψη: Από το σχολικό έτος 2020-2021, τα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας μας απέκτησαν έναν νέο θεσμό, τον «Σύμβουλο Σχολικής Ζωής» (ΣΣΖ). Σύμφωνα με το σχετικό νομοθετικό πλαίσιο, βασικό του μέλημα είναι να συμμετέχει στα τεκταινόμενα του σχολείου που υπηρετεί, καθώς και να είναι σε συνεχή επαφή με τους μαθητές και γενικότερα να συμβουλεύει, να καθοδηγεί και να ενημερώνει μαθητές, γονείς και κηδεμόνες. Από τον Απρίλιο του 2024 επιφορτίστηκε με τον ρόλο του αποδέκτη και διαχειριστή αναφορών για περιστατικά ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας καθώς συνεπικουρεί τον Διευθυντή. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εντοπιστούν οι προϋποθέσεις προκειμένου ο ΣΣΖ να είναι αποτελεσματικός στο έργο του.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, σύμβουλος σχολικής ζωής, συμβουλευτική, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Abstract: Since the 2020-2021 school year, Secondary Education schools in our country have implemented a new institution, the “School Life Counselor” (SLC). According to the relevant legislative framework, the primary responsibility of the SLC is to participate in the activities of the school where they serve, maintain continuous contact with students and generally to advise, guide and inform students, parents and guardians. As of April 2024, the SLC was entrusted with the role of receiving and managing reports on incidents of school violence and bullying at school unit level, assisting the school principal in these matters. The purpose of this study is to identify the conditions for the SLA to be effective in their role.

Keywords: School bullying, school life counselor, counseling, Secondary Education.

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί κατά πόσο μέσα από την

εφαρμογή του θεσμού του ΣΣΖ υπάρχει ιδιαίτερη και ουσιαστική μέριμνα για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Συνεπώς, η βιβλιογραφική

* Ο Ν.Μ. είναι Υποψήφιος Διδάκτορας του τμήματος Νοσηλευτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Email: n.markolefas@gmail.com.

** Η Μ.Ν. Φιλόλογος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, MSc Inclusive and Special Education, MA Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός Email: m.ntouni@gmail.com.

*** Η Σ.Τ. είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του τμήματος Νοσηλευτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου Email: stziafer@go.uop.gr

ανασκόπηση στοχεύει να απαντήσει ένα βασικό ερώτημα: **Ποια είναι σύμφωνα με τα τρέχοντα ερευνητικά δεδομένα τα χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει ένας Σύμβουλος Σχολικής Ζωής στο ελληνικό σχολείο προκειμένου να διαχειριστεί περιστατικά σχολικού εκφοβισμού;** Η αναζήτηση της βιβλιογραφίας έγινε μεταξύ Μαρτίου-Ιουλίου 2024 στο Google Scholar και στις βάσεις δεδομένων ScienceDirect και Pubmed. Χρησιμοποιήθηκαν λέξεις κλειδιά όπως School bullying, school life counselor, counseling, Secondary Education, σχολικός εκφοβισμός, σύμβουλος σχολικής ζωής, συμβουλευτική, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ή συνδυασμός αυτών. Κριτήρια ειδοχής ήταν τα εξής: Η δημοσίευση να έχει γίνει στην ελληνική ή αγγλική γλώσσα κατά το χρονικό διάστημα 2010-2024 είτε σε επιστημονικό περιοδικό είτε να αποτελεί επίσημη πολιτική ή και αντίδραση στην επίσημη πολιτική για τη σχολική συμβουλευτική και τον ΣΣΖ είτε να είναι κάποιο εμπειριστατωμένο εγχειρίδιο πάνω στη θεματική.

Σχολικός Εκφοβισμός

Τα εκπαιδευτικά ζητήματα κατέχουν σημαντικό ρόλο στη σύγχρονη κοινωνία. Ο σκοπός της εκπαίδευσης δεν περιορίζεται στα στενά όρια της ακαδημαϊκής γνώσης, αλλά αποκτά κοινωνικο-πολιτικές προεκτάσεις (Μαρκολέφας & Ντούνη, 2023).

Η σχετική έρευνα και η εμπειρία αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα, τη δυναμική και τις μεγάλες διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού (Παπαχρήστος,

2019). Συνεπώς, η επακριβής γνώση και ο ορισμός του εκφοβισμού όπως και η εις βάθος κατανόηση των απαρχών του φαινομένου είναι κρίσιμα για την εξεύρεση θετικών και τεκμηριωμένων λύσεων για όλους τους εμπλεκόμενους. (bullyingnoway, 2023).

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού επισημαίνεται, μελετάται και καταγράφεται βιβλιογραφικά από τη δεκαετία του 1970 με πρωτοπόρο τον καθηγητή ψυχολογίας Dan Olweus, ο οποίος είχε ως σκοπό να το περιγράψει αλλά και να το κατανοήσει σε βάθος (Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019). Ωστόσο, η πολυπλοκότητα, η προσέγγιση από διαφορετικές επιστήμες και η κοινωνική κατασκευή της βίας αποτελούν βασικούς παράγοντες που καθιστούν τον ορισμό της δύσκολο εγχείρημα. Συγκεκριμένα, όταν αναφερόμαστε σε σχολικό εκφοβισμό, εννοούμε την εκδήλωση σχολικής βίας, η οποία χαρακτηρίζεται από «επαναληπτικότητα, χρονική διάρκεια, διάθεση κακότητας για τον άλλο, και τάση για επίδειξη εξουσίας και κυριαρχίας απέναντι σε άλλα, ασθενέστερα άτομα, συνήθως συνομηλίκους» (Κουράκης, 2018, όπ. αναφ στο Τσατσάκης, 2019, σ. 27).

Στις μέρες μας, το σημείο αναφοράς και ο ευρύτερα αποδεκτός ορισμός του σχολικού εκφοβισμού προέρχεται από τον Dan Olweus, σύμφωνα με τον οποίο: *«ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται όταν υποβάλλεται κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους μαθητές. Μία ενέργεια θεωρείται αρνητική όταν κάποιος σκόπιμα βλάπτει ή επιχειρεί να*

βλάβει ή να ενοχλήσει κάποιον άλλον. Επιπλέον, μεταξύ των μαθητών υπάρχει διαφορά δύναμης, που σημαίνει ότι ο μαθητής που εκτίθεται στις αρνητικές ενέργειες δυσκολεύεται να αμυνθεί» (Oliveus, 2009, σ. 29). Ο κύριος λόγος που ο Oliveus (2013) εισήγαγε το κριτήριο της συχνότητας/επαναληψιμότητας σε δεύτερο χρόνο είναι ότι με βάση αυτό αναγνωρίζεται η σκοπιμότητα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί σημαντική απειλή για τη δημόσια υγεία (Κατσαντώνης, Ασημακοπούλου, & Φρούντα, 2021). Μάλιστα, η εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού έχει συνδεθεί με δυσμενείς μακροπρόθεσμες συνέπειες όπως: α) ανάπτυξη παραβατικής συμπεριφοράς, β) ανάπτυξη καταθλιπτικών συνδρόμων, γ) χρήση ουσιών και δ) βίαιες συμπεριφορές (Ttofi et al., 2016· Zych, Farrington & Ttofi., 2019). Ο σχολικός εκφοβισμός φαίνεται να έχει σχέση και με τη σχολική διαρροή. Μεταξύ των παραγόντων που ωθούν τους μαθητές έξω από το σχολικό περιβάλλον είναι το περιβάλλον επιβολής με αυστηρές πολιτικές σχολικής απόδοσης, πολιτικές πειθαρχίας και εκφοβισμού (OECD, 2023).

Σύγχρονα Ερευνητικά δεδομένα στην Ελλάδα

Όπως προαναφέρθηκε, το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού απαντάται σε κάθε κοινωνία. Από τη σχετική μελέτη της βιβλιογραφίας φαίνεται ότι ο σχολικός εκφοβισμός έχει πάρεμ μεγάλες δια-

στάσεις στις ζωές παιδιών και εφήβων από τη δεκαετία του 1980 μέχρι σήμερα (Καρκανιά & Βαϊκούση, 2021).

Σύμφωνα με τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) το ποσοστό μαθητών που ανέφεραν τουλάχιστον μερικές φορές το μήνα οποιονδήποτε τύπο της πράξης εκφοβισμού ήταν 16.7% για το 2015 (OECD, 2017). Για το 2018 το ποσοστό των μαθητών οι οποίοι ανέφεραν ότι έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού τουλάχιστον μερικές φορές το μήνα ανήλθε στο 26.9% (OECD, 2019).

Τα ερευνητικά δεδομένα του ΕΠΨΥ (2020) σχετικά με τη συχνότητα του εκφοβισμού στο ελληνικό σχολείο για το 2018 αναδεικνύουν ότι, τουλάχιστον μία η δύο φορές τους τελευταίους δύο μήνες πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, το 19,1% των εφήβων υπέστη εκφοβισμό. Άξιο αναφοράς είναι ότι το 14,2% αναφέρει ότι άσκησε εκφοβισμό. Σε μεταγενέστερη ερευνητική προσπάθεια, το ποσοστό των εφήβων που είχαν βιώσει τους τελευταίους δύο μήνες εκφοβισμό στο σχολείο αυξήθηκε στο 22,1% (ΕΠΨΥ, 2022).

Η αύξηση εμφάνισης του φαινομένου αποτυπώνεται και σε πρόσφατη δημοσιευμένη μελέτη, στην οποία αναφέρεται ότι κατά το σχολικό έτος 2022-23 ένα στα τρία παιδιά στην Ελλάδα υπήρξε θύμα σχολικού εκφοβισμού. Σε περιφερειακό επίπεδο τα υψηλότερα ποσοστά του φαινομένου καταγράφηκαν στην Πελοπόννησο και την Ανατολική Μακεδονία και Θράκη με το 48,8% και το 42,1% των παιδιών, αντίστοιχα, να έχουν υποστεί εκφοβισμό (Χαμόγελου του Παιδιού, 2023).

Διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα

Η μελέτη και η έρευνα στην χώρα μας για το φαινόμενο άρχισε πριν από περίπου δύο δεκαετίες. Το 2007 το θέμα απασχόλησε την Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Ελληνικής Βουλής, στην οποία εμφανίστηκαν ερευνητικά δεδομένα σύμφωνα με τα οποία το 25% των μαθητών 8-15 ετών έχουν υποστεί βία από συμμαθητές τους. Παράλληλα, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, μετά από σχετικές έρευνες, επεσήμανε αύξηση του φαινομένου και στην Ελλάδα (Τσιάντης, όπ.αναφ. στο Olweus, 2009).

Το 2006 συστάθηκε μια Ειδική Επιτροπή Μελέτης Ομαδικής Ενδοσχολικής Βίας (ΕΕΜΟΕΒ). Σκοπός ήταν η διερεύνηση και η ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών διαστάσεων της ενδοσχολικής βίας, καθώς και η πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου. Συγχρόνως, εκπονήθηκαν σημαντικές έρευνες, οι οποίες συνέβαλαν σημαντικά στην καταγραφή και κατανόηση του φαινομένου στην Ελλάδα (Γαλίτη, 2012).

Την περασμένη δεκαετία οι προσπάθειες εντάθηκαν, όμως, ήταν ασύνδετες, ασυνεχείς και είχαν κύριο στόχο την ενημέρωση της κοινής γνώμης και της εκπαιδευτικής κοινότητας για το θέμα του εκφοβισμού. Ενδεικτικά, ενεργοποιήθηκαν και λειτούργησαν η ABC Antibullying Campaign, το Δίκτυο Κατά της Βίας στο Σχολείο, το Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά της Βίας, η Ελληνική Ψυχιατροδικαστική Εταιρία, Το Χαμόγελο του Παιδιού, η Εκστρατεία Beat Bullying, η ΕΨΥΠΕ, I am not scared, κ.ά.. Παράλληλα, εφαρμόστηκαν διάφο-

ρα προγράμματα όπως: WE CARE του Τομέα Σχολικής ψυχολογίας του ΕΚΠΑ, ΚΑΤΑ-νοώντας τον Σχολικό εκφοβισμό του Ε.Ψ.Υ.Π.Ε και Stop Bullying του Υπουργείου Παιδείας (Μποζίνης, 2018).

Επιπλέον, κατά καιρούς δοκιμάστηκαν διαφορετικές μέθοδοι σε μεμονωμένες σχολικές μονάδες, για παράδειγμα στο πλαίσιο προγράμματος Αγωγής Υγείας ή και Σχολικής Διαμεσολάβησης ή και μέσω της πρωτοβουλίας Επίλυσης Προβλήματος (Problem Solving). Τα Προγράμματα Προαγωγής της Θετικής Συμπεριφοράς είναι ακόμα μια περίπτωση παρεμβάσεων που έχει δοκιμαστεί, αξιοποιώντας το παιχνίδι και τις αθλητικές ή τις δημιουργικές δραστηριότητες σε διαστήματα που υπάρχει χρονική ευελιξία του σχολικού προγράμματος (Μποζίνης, 2018). Από την πλευρά της η Πολιτεία κατά καιρούς ανέλαβε κάποιες πρωτοβουλίες όπως: την καθιέρωση της 6ης Μαρτίου ως Πανελλήνιας Σχολικής Ημέρας κατά της Βίας στο Σχολείο (Υ.Α./2012α) και την ίδρυση του Παρατηρητηρίου για την πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού (Υ.Α./2012β). Το Παρατηρητήριο είχε βασικό προσανατολισμό την κάλυψη του βιβλιογραφικού και ερευνητικού κενού αναφορικά με την καταγραφή των χαρακτηριστικών του σχολικού εκφοβισμού και βίας στην χώρα μας. Η συγκυρία ήταν ιδιαίτερη, καθώς είχε εντοπιστεί έξαρση της δυσλειτουργίας των σχέσεων εντός σχολικού περιβάλλοντος ως αποτέλεσμα της οικονομικής κρίσης και των κοινωνικών αλλαγών που αντιμετώπιζε εκείνη την περίοδο η Ελλάδα. Παρότι αυτές οι πρακτικές δείχνουν να βρίσκονται στη σωστή κατεύθυνση, δεν είναι αρκετές

ούτε συντονισμένες και σε κάποιες περιπτώσεις αλληλεπικαλύπτονται (Κιοσσέ & Κιουρτσίδου, 2017).

Γενικότερα, φαίνεται να προωθούνται νέες νομοθετικές πρωτοβουλίες και υιοθέτηση νέων πρακτικών, καθώς ο σχολικός εκφοβισμός ως δυναμικό φαινόμενο μεταβάλλεται ή/και ενισχύεται, χωρίς όμως να αντιμετωπίζεται. Είναι, λοιπόν, εμφανές ότι γίνονται προσπάθειες μελέτης και εφαρμογής σχετικών προγραμμάτων στην Ελλάδα, απαιτείται, όμως, μεγαλύτερη έκταση και ένταση με αναγκαία συνθήκη τη συνέχεια στις δράσεις/παρεμβάσεις και τα προγράμματα (Μποζίνης, 2018).

Πρόσφατες νομοθετικές παρεμβάσεις

Η λειτουργία του Παρατηρητηρίου σταδιακά απόκτησε. Περίπου μία δεκαετία αργότερα, το Μάρτιο του 2023 ψηφίστηκε ο Ν.5029/2023 ο οποίος επικεντρώνεται στην πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και του εκφοβισμού στα σχολεία. Επιπλέον, τον Απρίλιο του 2024 εκδόθηκαν δυο Υπουργικές Αποφάσεις (Υ.Α.). Η Υ.Α./2024α. με θέμα: Δημιουργία και λειτουργία Ειδικής Ψηφιακής Πλατφόρμας για την αντιμετώπιση ενδοσχολικής βίας και φαινομένων εκφοβισμού και Υ.Α./2024β με θέμα: Αρμοδιότητες και καθήκοντα υπεύθυνων αποδεκτών αναφορών για την πρόληψη και αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού.

Σύμφωνα με το πιο πρόσφατο νομοθετικό πλαίσιο, προβλέπεται για πρώτη φορά μια ηλεκτρονική πλατφόρμα, όπου

μαθητές, γονείς/κηδεμόνες θα έχουν τη δυνατότητα να υποβάλουν αναφορές περιστατικών ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού. Επιπλέον, υπάρχει πρόβλεψη για σχεδιασμό και υλοποίηση σχετικών επιμορφωτικών δράσεων των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων/κηδεμόνων και μαθητών.

Προβλέπεται ο ορισμός τετραμελούς «Ομάδας Δράσης» σε επίπεδο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Μέλη της θα είναι ο Διευθυντής Εκπαίδευσης, ένας Σύμβουλος Εκπαίδευσης, ένας ψυχολόγος και ένας κοινωνικός λειτουργός. Οι ομάδες δράσης αρχικά θα εξετάζουν τις αναφορές της πλατφόρμας, θα συνεπικουρούν και, εφόσον κριθεί αναγκαίο, θα εποπτεύουν τις σχολικές μονάδες στον χειρισμό των περιστατικών. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ο Διευθυντής ή ο Προϊστάμενος ορίζεται ως υπεύθυνος αποδέκτης των αναφορών. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ο υπεύθυνος συνεπικουρείται από έναν εκπαιδευτικό και στη Δευτεροβάθμια από έναν Σύμβουλο Σχολικής Ζωής (ΣΣΖ). Οι συνεπικουρούντες είναι, επίσης, αρμόδιοι για την αντιμετώπιση περιστατικών ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού, για τη σχετική ενημέρωση και υποστήριξη των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και για την υλοποίηση συναντήσεων και εκδηλώσεων ευαισθητοποίησης.

Με επιτελικό ρόλο, στο Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού συστάθηκε επταμελής άμισθη επιστημονική επιτροπή αρμόδια για την επιμέλεια της ψηφιακής πλατφόρμας, την επιστημονική αξιοποίηση των αναφορών που θα καταγράφονται σε αυτήν και τη σύνταξη των επιστημονικών πρωτοκόλ-

λων που θα ακολουθούνται κατά τον χειρισμό των αναφορών.

Με τη νεότερη Υ.Α./2024γ, αυστηροποιείται το πλαίσιο ποινών για τους μαθητές και μεταξύ άλλων προχωρά σε μεγάλες αλλαγές και στο θέμα των απουσιών επιστρέφοντας σε πρακτικές που είχαν ακολουθηθεί παλαιότερα. Πιο συγκεκριμένα: Εισάγεται η αποβολή από τα μαθήματα μέχρι τρεις (3) ημέρες από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ή μέχρι (5) ημέρες από το σύλλογό διδασκόντων κατά περίπτωση, ενώ μέχρι σήμερα προβλεπόταν αποβολή από τα μαθήματα μιας (1) ή δύο (2) ημερών. Επιπλέον, καθίσταται ευκολότερη η διαδικασία για την εφαρμογή του μέτρου της αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος. Γίνεται ξεχωριστή μνεία για περιπτώσεις μαγνητοφώνησης, φωτογράφισης ή βιντεοσκόπησης εκπαιδευτικού ή μαθητή επιβάλλοντας το μέτρο της αποβολής από τα μαθήματα μέχρι τρεις (3) ή μέχρι πέντε (5) ημέρες, ανάλογα με τη βαρύτητα του περιστατικού. Σε περίπτωση που το περιστατικό αφορά σε ιδιαίτερος ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα, τότε εφαρμόζεται το παιδαγωγικό μέτρο της αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος.

Επιπλέον, υπάρχει πρόβλεψη σύμφωνα με την οποία ο γονέας/κηδεμόνας θα αποζημιώνει για τις ζημιές που θα προκληθούν από τον μαθητή, καθώς ρυθμίζεται η διαδικασία αποκατάστασης της δαπάνης για φθορά/καταστροφή, ολική ή μερική, σε σχολικά κτίρια, χώρους και παραρτήματα αυτών, καθώς και σε υλικοτεχνική υποδομή και εξοπλισμό εντός αυτών.

Σημειώνεται ότι σύμφωνα με το Υ. ΠΑΙ.Θ.Α. η εθνική στρατηγική για την

καταπολέμηση της ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού θα τεθεί σε πλήρη εφαρμογή με την έναρξη του νέου σχολικού έτους (2024-25). Στα μέτρα που έχουν δρομολογηθεί περιλαμβάνεται ο νέος κανονισμός λειτουργίας των σχολικών μονάδων και η επαναφορά της διάκρισης απουσιών σε δικαιολογημένες και μη.

Σε αυτό το σημείο είναι σκόπιμο να σημειωθεί ότι το μεγαλύτερο βάρος ο νομοθέτης το έδωσε στα πειθαρχικά μέτρα προκειμένου να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Όμως, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η παραδοσιακή αντιμετώπιση μέσω της επιβολής τιμωριών δεν καταστέλλει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά παρά μόνο το σύμπτωμα (λύση τσιρότο) (SWBPS, 2022). Επιπλέον, οι ποινές, συνήθως, προάγουν τον εκφοβισμό και προωθούν αρνητικές μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Ενδεχομένως η τιμωρητική προσέγγιση που στοχεύει στη μείωση της εμφάνισης της προβληματικής συμπεριφοράς, λειτουργεί ως ενισχυτικός παράγοντας, ο οποίος είτε αυξάνει τη συχνότητα είτε κλιμακώνει την ανεπιθύμητη κοινωνική συμπεριφορά. Τέλος, χάνεται η ευκαιρία να αξιοποιηθούν οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές ως ευκαιρίες μάθησης και επαναδιδασκαλίας των αναμενόμενων συμπεριφορών (SWBPS, 2022).

Όπως σημειώνει η Καραβόλτσου (2013), η ύπαρξη ενός κώδικα ποινών από μόνη της, δεν μπορεί να εξασφαλίσει την επιβολή τους, με δεδομένο ότι ο εκφοβισμός λαμβάνει χώρα μακριά από τα μάτια των ενηλίκων. Αν δεν υπάρχει εμπιστοσύνη και ανοιχτά συστήματα επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών

και μαθητών, πιθανά δε θα υπάρχουν και καταγγελίες για εκφοβισμό από τα θύματα ή/και από τους θεατές του εκφοβισμού. Από τη διεθνή εμπειρία και έρευνα, φαίνεται πως η επιβολή ποινών δεν επαρκεί για τη μείωση του σχολικού εκφοβισμού. Ενδεχομένως σε κάποια ιδιαίτερος σοβαρά περιστατικά, που συνιστούν ακόμα και σημαντικά παραβατική/εγκληματική συμπεριφορά, να μη μπορούν να αποφευχθούν, αλλά ακόμα και τότε συνιστώνται μη τιμωρητικές μέθοδοι διαχείρισης περιστατικών εκφοβισμού (Καραβόλτσου, 2013). Ο Νίτσε (οπ, αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2007) είχε πει χαρακτηριστικά ότι: «Η τιμωρία σκληραίνει και αποβλακώνει, οξύνει την εντύπωση της αποξένωσης, ισχυροποιεί τη δύναμη της αντίστασης».

Ο ρόλος του σχολείου

Το σχολείο, ως δεύτερος σταθμός κοινωνικοποίησης μετά την οικογένεια, έχει τις προοπτικές να υποστηρίξει την ανάπτυξη θετικών στάσεων και γενικότερα θετικών συνηθειών. Αν αυτές οι συνήθειες διατηρηθούν σε βάθος χρόνου, θα έχουν ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της συμπεριφοράς και της στάσης του πληθυσμού (Καραβά, Μαρκολέφας & Ρέππα, 2020). Οι δυνατότητες που παρέχει το σχολείο είναι ένας από τους λόγους, που κυρίως τα τελευταία χρόνια, παράλληλα με το επίσημο πρόγραμμα, δίνεται η ώθηση να αναπτύσσονται και διάφορα προγράμματα, τα οποία έχουν ως στόχο να εμπλουτίσουν και να βελτιώσουν τόσο το συνολικότερο έργο του ελληνικού σχολείου, όσο και τις γνώσεις

σε επιμέρους θεματικές ενότητες. Γενικότερος σκοπός είναι η σύνδεση του σχολείου με την καθημερινότητα και την κοινωνία (Καραβά, Μαρκολέφας & Ρέππα, 2020).

Ειδικότερα, κυρίως εντός σχολικής τάξης, συνεχίζεται η διαμόρφωση της προσωπικότητας και η κοινωνικοποίηση του παιδιού, με τον εκπαιδευτικό να συμβάλλει στην προσπάθεια αυτή, αναζητώντας τρόπους προσαρμογής, οι οποίοι θα τη διευκολύνουν. Αξίζει να σημειωθεί ότι πολλές φορές το παιδί υιοθετεί και οικειοποιείται πολλά χαρακτηριστικά από την ίδια τη συμπεριφορά του δασκάλου του (Πολίτη & Σκορδιαλός, 2020). Εύκολα συνάγεται το συμπέρασμα ότι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού παίζει κεφαλαιώδη ρόλο στην συμπεριφορά του μαθητή του.

Όπως είδαμε σύμφωνα με την Υ.Α./2024β, σε επίπεδο σχολικής μονάδας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ο Διευθυντής ορίζεται ως υπεύθυνος αποδέκτης των αναφορών. Επιπλέον, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ο διευθυντής συνεπικουρείται από έναν ΣΣΖ, ο οποίος μεταξύ άλλων είναι αρμόδιος για την αντιμετώπιση περιστατικών ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού, για τη σχετική ενημέρωση και υποστήριξη των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και για την υλοποίηση συναντήσεων και εκδηλώσεων ευαισθητοποίησης.

Γενικότερα, ο διευθυντής επωμίζεται τον συντονισμό όλων των παραμέτρων που επηρεάζουν τη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Λόγω της σημασίας της θέσης, είναι αναγκαία συνθήκη η στελέχωση των σχολείων να γίνεται με ικανούς διευθυντές, οι οποίοι θα είναι σε θέση να

εξασφαλίσουν τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποδίδουν τα μέγιστα στο έργο τους, ενώ παράλληλα να προωθείται αποτελεσματικά η διαδικασία της μάθησης (Μπακάλμπαση, & Φωκάς, 2014). Σύμφωνα με τον Fullan (2016), ο διευθυντής αποτελεί το κύριο και απολύτως βασικό πρόσωπο των αλλαγών και των μεταρρυθμίσεων που γίνονται στο σχολείο.

Ο ρόλος του Συμβούλου Σχολικής Ζωής

Από το σχολικό έτος 2020-2021, τα Γυμνάσια και Λύκεια, απέκτησαν έναν νέο θεσμό, τον ΣΣΖ, ο οποίος έρχεται σε επαφή με τους μαθητές, γονείς και κηδεμόνες σε θέματα παιδαγωγικής αντιμετώπισης (Ν./4692, 2020· Υ.Α./2020). Επιγραμματικά, σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία ο ΣΣΖ: Συμβουλεύει, καθοδηγεί, ενημερώνει και υποστηρίζει μαθητές και γονείς σε θέματα διευθέτησης κρίσεων εντός της σχολικής μονάδας, επιθετικών και ακραίων συμπεριφορών και διαχείρισης μαθησιακών δυσκολιών. Επικοινωνεί με τους μαθητές ευθύνης του, τον σύλλογο διδασκόντων και τους γονείς και ενεργεί, όταν του ζητηθεί ή όταν υποπέσει στην αντίληψή του περίπτωση που χρήζει παρέμβασης. Επιπλέον, ενθαρρύνει και ενισχύει την επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα. Υποστηρίζει με κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα, μεθόδους και πρακτικές με σκοπό την πρόληψη αντικοινωνικών συμπεριφορών των μαθητών, τη διαχείριση κρίσεων και την υποστήριξη μαθητών με δυσκολίες.

Προωθεί τη συμπερίληψη σε κοινωνικό και μαθησιακό επίπεδο, ιδιαίτερα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. Δημιουργεί ομάδες συμβουλευτικής για γονείς. Συνεργάζεται με αντίστοιχες δομές και υποστηρικτικές υπηρεσίες και θεσμούς. Ο ορισμός γίνεται με απόφαση του Συμβούλου εκπαίδευσης, ο οποίος έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας, ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και πρόταση του συλλόγου διδασκόντων, καθορίζεται στην αρχή κάθε σχολικού έτους ο αριθμός των Συμβούλων Σχολικής Ζωής σε κάθε σχολική μονάδα και ορίζονται ονομαστικά ένας (1) Σύμβουλος Σχολικής Ζωής, όταν ο αριθμός των μαθητών είναι έως 150 και δύο (2) Σύμβουλοι Σχολικής Ζωής όταν ο αριθμός των μαθητών ξεπερνά τους 150.

Κατά την ανάγνωση του νομοθετικού πλαισίου αναδεικνύεται τόσο η ανάγκη ύπαρξης και στήριξης από την πολιτεία του θεσμού, αλλά και ο απαιτητικός και συνάμα κρίσιμος ρόλος που αναλαμβάνει ο εκάστοτε ΣΣΖ. Ως μια γενική παρατήρηση, η οποία πρέπει να σημειωθεί είναι το ότι οι αρμοδιότητες που απορρέουν από τη σχετική νομοθεσία, έρχονται σε αντίθεση με τις αρχές της Συμβουλευτικής, καθώς ο λειτουργός συμβουλευτικής σε καμία περίπτωση δεν συμβουλεύει (Μπρούζος, 2009· ΕΥΕΠ-ΥΠΕΠΘ, 2008· Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996). Συγκεκριμένα, η συμβουλευτική διαδικασία έχει ως σκοπό να διευκολύνει τους συμβουλευόμενους στην κατανόηση των δυσκολιών τους, τη λήψη αποφάσεων και τον τρόπο δράσης (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2008), λειτουργεί, δηλαδή, κυρίως υποστηρικτικά και επικουρικά

χωρίς να δίνονται σαφείς συμβουλές ή οδηγίες (ΕΥΕΠ-ΥΠΕΠΘ, 2008).

Σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία, ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει αυτό το καθήκον συνεχίζει να εκτελεί κανονικά τις υποχρεώσεις του (διδασκτικές και εξωδιδασκτικές), ενώ απαλλάσσεται μόνο από εφημερίες καθ' όλη τη διάρκεια του έτους. Από την περιγραφή και τη σημαντικότητα του θεσμού είναι εμφανές ότι για να είναι αποτελεσματικός και άμεσα διαθέσιμος, θα έπρεπε να είναι πλήρους και αποκλειστικής απασχόλησης. Δεν είναι αποδοτικό ένας εκπαιδευτικός που διδάσκει τέσσερις με πέντε ώρες την ημέρα, έχει ως ανάθεση εξωδιδασκτικές αρμοδιότητες (απουσίες, μετακινήσεις μαθητών, άδειες εκπαιδευτικών, διαδικασίες αξιολόγησης, εκδρομές, προγράμματα, δράσεις, επικοινωνία με γονείς και κηδεμόνες κλπ), να έχει τον χρόνο και την απαιτούμενη διαύγεια προκειμένου να σχεδιάζει και να εφαρμόζει επιτυχημένες συμβουλευτικές παρεμβάσεις.

Επιπλέον, τα κριτήρια επιλογής δεν εξασφαλίζουν ότι ο ΣΣΖ έχει εξειδικευμένες γνώσεις και κατάρτιση στο θεματικό πεδίο της Σχολικής Συμβουλευτικής (Μαρκολέφας & Ντούνη, 2023). Ενδεικτικά, η Υ.Α./2020 προβλέπει ότι ως ΣΣΖ ορίζεται για ένα σχολικό έτος κάποιος μόνιμος εκπαιδευτικός που θα πρέπει να ανήκει στον σύλλογο διδασκόντων της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας κατά την έναρξη του σχολικού έτους. Σε περίπτωση που η σχολική μονάδα δεν διαθέτει μόνιμο εκπαιδευτικό, ορίζεται αναπληρωτής.

Για την πλήρωση των θέσεων του ΣΣΖ λαμβάνεται υπόψη η παιδαγωγική γνώση και επάρκεια του εκπαιδευτικού,

η οποία πιστοποιείται από πτυχία, μεταπτυχιακά σχετικά με τον θεσμό. Επίσης, συνυπολογίζεται η πιστοποιημένη συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια και εκπαιδευτικά προγράμματα τουλάχιστον 300 ωρών σε αντίστοιχα αντικείμενα. Όπως φαίνεται, τα κριτήρια δεν είναι μετρήσιμα, αντικειμενικά ούτε δεσμευτικά. Επιπλέον, η Ελληνική πολιτεία δεν έχει επιμορφώσει συστηματικά τους ΣΣΖ, παρά το ότι έχει λειτουργήσει ήδη τέσσερα σχολικά έτη ο θεσμός ούτε έχει γίνει κάποια οργανωμένη διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών. Οι επιμορφωτικές πρωτοβουλίες έχουν κυρίως τοπικό/περιφερειακό χαρακτήρα.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που εκδηλώνεται σε κάθε εποχή και σε κάθε κοινωνία, αυτό που αλλάζει είναι η μορφή και η έκτασή του. Αν δεν ελεγχθεί στα πρώτα του στάδια, θα συνεχίσει να εξελίσσεται φτάνοντας στα τελικά στάδια εκδήλωσης ακόμα και με ποινικά φαινόμενα, οπλοφορία και εγκληματικές ενέργειες (Μακρή-Μπότσαρη, 2011). Είναι ένα πολύπλοκο κοινωνικό ζήτημα το οποίο αντιστέκεται σε απλοϊκές ιδέες και λύσεις (bullyingnoway, 2023). Ανεξαρτήτως όμως ποια είναι η προέλευσή του, διαβρώνει τις σχέσεις μέσα στο σχολείο και γενικότερα δυσχεραίνει τη σχολική ζωή των εμπλεκόμενων, αναδεικνύοντας την ανάγκη για σχεδιασμό και εφαρμογή ενός οργανωμένου πλαισίου προστασίας. Η παρατήρηση της σχολικής καθημερινότητας αλλά και η έρευνα

αποκαλύπτουν τις διαστάσεις του φαινομένου στην ελληνική εκπαίδευση και τις αυξητικές τάσεις (ΕΠΠΨΥ, 2020·ΕΠΠΨΥ, 2022· Χαμόγελο του παιδιού, 2023). Είναι ανάγκη να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν συνεκτικές, οργανωμένες πολιτικές δράσεις ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αρτινοπούλου, 2013), οι οποίες θα εδράζονται σε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρέμβασης και θα συμμετέχει το σύνολο της σχολικής κοινότητας, με σκοπό την αποτελεσματική πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου (Γεωργαλής, 2020· Μαρκολέφας, Ανάγνου & Τζιντζιδής, 2016).

Στην χώρα μας, ωστόσο, δεν υφίσταται οργανωμένο πλάνο σχολικής συμβουλευτικής, τουλάχιστον εντός σχολικού πλαισίου (Μαρκολέφας & Ντούνη, 2023). Ο Μπρούζος (2009), είχε τονίσει ότι σε αυτό το σημείο υπάρχει ένα αξιοσημείωτο κενό, το οποίο μπορεί να καλυφθεί από την πολιτεία αξιοποιώντας εκπαιδευτικούς αυξημένων προσόντων με ειδικευση στη συμβουλευτική ως λειτουργούς συμβουλευτικής. Σύμφωνα με τον Μπρούζο (2009), ο λειτουργός σχολικής συμβουλευτικής χρειάζεται να έχει τα εξής βασικά χαρακτηριστικά (Μπρούζος, 2009): Να είναι εκπαιδευτικός, ώστε να αισθάνονται οι μαθητές και το προσωπικό οικεία μαζί του. Να είναι σε θέση να στηρίζει τόσο τους μαθητές, όσο και την οικογένειά τους. Σε περίπτωση που χρειαστεί, να υποστηρίζει και να καθοδηγεί σε θέματα της αρμοδιότητάς του τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Να είναι ο ενδιάμεσος μεταξύ σχολείου και κοινωνίας/φορέων. Όποτε υπάρχει ανάγκη, να συνεργάζεται με ειδικούς επιστήμονες (ψυχολόγους, κοινωνικούς

λειτουργούς, κ.ά.) για μια ολοκληρωμένη συμβουλευτική προσέγγιση εντός σχολικού πλαισίου. Ο λειτουργός συμβουλευτικής συνεχίζει να διδάσκει τα μαθήματα της ειδικότητάς του, καθώς είναι βασικό να αντιμετωπίζεται από τη σχολική κοινότητα ως εκπαιδευτικός, όμως για να μπορέσει να ανταποκριθεί θα πρέπει να έχει μειωμένο ωράριο.

Η συμβουλευτική είναι επιστήμη, όμως είναι και τέχνη στο βαθμό που ο σύμβουλος εφαρμόζει τα επιστημονικά στοιχεία με ένα μοναδικό και δημιουργικό τρόπο. Ως διαδικασία περιλαμβάνει (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αλεξοπούλου, Αργυροπούλου, Δρόσος, & Ταμπούρη, 2008):

- Τη δόμηση μιας στενής σχέσης μεταξύ συμβούλου και πελάτη.
- Την αξιολόγηση της φύσης του προβλήματος.
- Τον καθορισμό των στόχων.
- Την παραγωγή εναλλακτικών λύσεων.
- Την επιλογή και την εφαρμογή ενός σχεδίου δράσης.
- Την αξιολόγηση της συμβουλευτικής διαδικασίας και τον τερατισμό της.

Όπως προκύπτει ο θεσμός του ΣΣΖ δεν είναι εξασφαλισμένο ότι έχει αυτά τα χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, δεν είναι δεδομένο ότι πρόκειται για σταθερό μέλος του διδακτικού προσωπικού καθώς τον ρόλο υπάρχει περίπτωση να τον αναλάβει αναπληρωτής εκπαιδευτικός. Το αν είναι σχετικές με τη συμβουλευτική οι σπουδές του δεν εξετάζεται αντικειμενικά, ακόμα και η επιλογή ή ο ορισμός του δεν γίνεται με ξεκάθαρα κριτήρια. Στις περισσότερες περιπτώσεις δεν είναι κατάλληλα επιμορφωμένοι και δεν προβλέπεται μείωση

διδασκτικού ωραρίου προκειμένου να έχει στη διάθεση του ικανά χρονικά περιθώρια που να του επιτρέπουν να εκτελεί τα καθήκοντά του. Επιπλέον, απαιτείται αλλαγή της νομοθετικής προσέγγισης καθώς, δεν είναι επιστημονικά αποδεκτό να επιβάλλεται νομοθετικά σε έναν λειτουργό συμβουλευτικής να συμβουλεύει.

Προκειμένου να εφαρμοστούν προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού απαιτείται η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Καρκανιά & Βαϊκούση, 2021· Μαρκολέφας, Ανάγνου & Τζιντζίδης, 2016). Φαίνεται ότι δεν είναι αποτελεσματικές και δεν απολαμβάνουν εκτίμησης οι παρεμβάσεις που γίνονται στην εκπαίδευση κεντρικά, χωρίς να ληφθεί υπόψη η άποψη των εκπαιδευτικών (Μάνεσης & Θεοδώρου, 2022). Επι-

πλέον, απαιτείται επιμόρφωση όλων των εμπλεκομένων (στελεχών εκπαίδευσης, ΣΣΖ, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων κηδεμόνων) αφού προηγηθεί επαρκής διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών τους (Καράλης & Παπαγεωργίου, 2012). Η διερεύνηση θα βοηθούσε καταλυτικά στο να εντοπιστούν οι ελλείψεις των προγραμμάτων και να καλυφθούν. Αναγκαία συνθήκη για την επιμόρφωση και την επιστημονική υποστήριξη των υπηρετούντων την εκπαίδευση, και κατ'επέκταση για την ανάπτυξη κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος στα σχολεία, είναι η παροχή επαρκούς χρηματοδότησης. Τέλος, απαιτείται νέο πλαίσιο οργάνωσης της σχολικής ζωής και στήριξη με δομές συμβουλευτικής υποστήριξης των σχολικών μονάδων (Καρκανιά & Βαϊκούση, 2021).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αρτινοπούλου, Β. (2013). *Εισήγηση της Προέδρου και της Συντονιστικής Επιτροπής στην Ημερίδα Συνάντησης Συντονιστών Δράσης*. Αθήνα, 26/6/2013.
- bullyingnoway, (2023). *Understanding bullying*. Ανακτήθηκε από: <https://bullyingnoway.gov.au/understanding-bullying>
- Γαλίτη Π., (2012). Βία και Εκφοβισμός στο Σχολείο. *Κοινωνική Εργασία*, 106. 91-107.
- Γεωργαλής, Ε. (2020). Έρευνα για την Ενδοσχολική Βία στη ΔΔΕ Δυτ. Θεσ/νίκης και μοντελοποίηση της εξέλιξής της στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Πρακτικά 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιθετικότητα και Βία στο Σχολείο - Πρόληψη και Αντιμετώπιση*. 61-76. Ανακτήθηκε από: <https://www.synedrio2bullying.kmaked.eu/praktika2.pdf>
- ΕΠΨΥ, (2022). *Βίαιοι κανγάδες και εκφοβισμός (bullying) στους εφήβους. Η κατάσταση στην Ελλάδα το 2022 και διαχρονικά*. από: https://www.epipsi.gr/images/Documents/EPIPSI_2022-Physical_fights_bullying-Adolescents-Greece_UMHRI.pdf
- ΕΠΨΥ, (2020). *Εκφοβισμός (bullying) μεταξύ των εφήβων- μαθητών στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε από: https://www.epipsi.gr/images/Documents/imerakata-bulling/Deltio_Typou_EPIPSI_Bullying_06-03-2020.pdf
- ΕΥΕΠ-ΥΠΕΠΘ (2008). *Συμβουλευτική*. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1369>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change (5th ed.)*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

- Καραβά, Ζ., Μαρκολέφας Ν., & Ρέππα, Γ., (2020). Ο ρόλος της Σχολικής Συμβουλευτικής στη διαχείριση κρίσεων και προβληματικών καταστάσεων στη σχολική κοινότητα. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 53 Τεύχος. 3/2020., 51-71.
- Καραβόλτσου, Α. (2013). *Σχολικός Εκφοβισμός – Συνοπτικό εγχειρίδιο Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από: <https://www.openbook.gr/scholikos-ekfovismos-synoptiko-egxeiridio-ekpaideytikwn/>
- Καραλής, Θ. & Παπαγεωργίου, Η. (2012). *Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.
- Καρκανιά, Γ. & Βαϊκούση, Δ. (2021). Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για τον Σχολικό Εκφοβισμό και τη Συμβουλευτική Παρέμβαση για την αντιμετώπισή του. *Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με θέμα: «Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση: Ξενοφοβία, Ομοφοβία, Σχολική Βία», Τόμος Ι*, 117-127.
- Κατσαντώνης Ι. Γ., Ασημακοπούλου Ε., & Φρούντα Μ. (2021). Ο ρόλος του υποστηρικτικού πλαισίου στην ανάπτυξη του σχολικού εκφοβισμού: Μία οικοσυστημική προσέγγιση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 10(1), 52-64. <https://doi.org/10.12681/hjre.25998>
- Κιοσσέ, Ε. & Κιουρτσίδου, Δ. (2017). *Σχολικός εκφοβισμός στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην ανίχνευση, πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου*. Ανακτήθηκε από: https://journal.educircle.gr/images/teuchos/2017/teuchos2/teuchos_5_2_6.pdf
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α. (1996). *Συμβουλευτική, θεωρία και πρακτική*. Αθήνα: Ασημάκης.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2011). *Σύγχρονα Προβλήματα Εφηβείας*. Αθήνα: ΕΚΠΑ & ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Μάνεσης Ν., & Θεοδώρου Φ. (2022). Διαφοροποιήσεις κατά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών: Απόψεις εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1), 276-292. <https://doi.org/10.12681/hjre.31351>
- Μαρκολέφας, Ν. & Ντούνη, Μ. (2023). Η αναγκαιότητα της σχολικής συμβουλευτικής σήμερα. *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου ΕΛΕΣΥΠ: «Προσανατολισμός στην κοινωνία. Ο ρόλος της Συμβουλευτικής, το προφίλ και τα εργαλεία του Συμβούλου»*. Τεύχος 132/2023, 56-67.
- Μαρκολέφας, Ν., Τζιντζίδης, Α., Ανάγνου, Ε. (2016). Σχεδιασμός προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης για τον σχολικό εκφοβισμό. Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών Δημόσιας Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. *εκπ@ιδευτικός κύκλος, Τόμος 4, τεύχος Ι*, 39-56
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Η Σχολική Τάξη Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη Μπακάλμπαση Ε., & Φωκάς Ε. (2014). Απόψεις Δ/ντών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης σχετικά με το σύστημα επιλογής τους και την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 2, 145-166. <https://doi.org/10.12681/hjre.8840>
- Μποζίνης, Ν. (2018) Η βία και η πολιτική του σχολείου. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 15, 53-68. Ανακτήθηκε από: https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teuchos/teuchos-15-15_2018.pdf
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος Δάφτανος
- Νόμος 5029/2023. «Ζούμε Αρμονικά Μαζί – Σπάμε τη Σιωπή»: Ρυθμίσεις για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και του εκφοβισμού στα σχολεία και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε από: <https://dide.lef.sch.gr/2023/03/10/nomos-5029-fek-55-a-2023-sxoliki-bia/>
- Νόμος 4692/2020. *Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις*. Ανακτήθηκε από: https://www.karagilanis.gr/files/nomos_4692_2020.pdf

- OECD (2017), “Bullying”, in *PISA 2015 Results (Volume III): Students’ Well-Being*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264273856-12-en>.
- OECD, (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students’ Lives, PISA*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- OECD, (2023). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και Βία στο Σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Παπαχρήστος, Κ. (2019). *Ενδεικτικό σχέδιο κανονισμού για την πρόληψη και την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού*. Ανακτήθηκε από: https://drive.google.com/file/d/1IJRDyKzQN4qUuW3_ifWgO7g9Wp8wlvTF/view?pli=1
- Πολίτη Σ., & Σκορδιαλός Ε. (2020). Σχολικός εκφοβισμός και η αντιμετώπισή του. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 876-885. <https://doi.org/10.12681/educ.2737>
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2008). *Συμβουλευτική και Προσανατολισμός*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1094>
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αλεξοπούλου, Γ., Αργυροπούλου, Α., Δρόσος, Ν. & Ταμπούρη, Σ. (2008). *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Ανακτήθηκε από: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4764/1359.pdf>
- SWBPS, (2022). *Σύστημα Προώθησης Θετικής Συμπεριφοράς Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού*. Ανακτήθηκε από: <https://www.swpbs.kmaked.eu/index.php/material/material-4>
- Τσατσάκης, Α. (2019). *Σχολική βία και παραβατικότητα: οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωάννινων. Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/46124/1/46124.pdf>
- Ttofi, M., Farrington, D., Lösel, F., Crago, R., & Theodorakis, N. (2016). School bullying and drug use later in life: a meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 31, 8-27. <https://doi.org/10.1037/spq0000120>
- Υ.Α./2012α. *Καθιέρωση της 6ης Μαρτίου ως Πανελλήνια Σχολική Ημέρα κατά της Βίας στο Σχολείο*. Ανακτήθηκε από: http://users.sch.gr/kdimitrakakis/kdim/bia/nomothesia/apofasi_kathierosis_imeras_kata_tis_bias.pdf
- Υ.Α./2012β. *Ίδρυση Παρατηρητηρίου Πρόληψης της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού*. Ανακτήθηκε από: <http://static.diavgeia.gov.gr/doc/%CE%92%CE%95%CE%99%CE%9B9-%CE%A8%CE%9B0>
- Υ.Α./2020. *Σύμβουλος Σχολικής Ζωής*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/symvoylos_sholikis_zois.pdf.
- Υ.Α./2024α. *Δημιουργία και λειτουργία Ειδικής Ψηφιακής Πλατφόρμας για την αντιμετώπιση ενδοσχολικής βίας και φαινομένων εκφοβισμού*. Ανακτήθηκε από: <https://www.especial.gr/wp-content/uploads/2024/04/fek-b-2176-8-4-2024.pdf>
- Υ.Α./2024β. *Αρμοδιότητες και καθήκοντα υπεύθυνων αποδεκτών αναφορών για την πρόληψη και αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού*. Ανακτήθηκε από: <https://www.especial.gr/wp-content/uploads/2024/04/fek-2177-08-04-2024.pdf>
- Υ.Α./2024γ. *Τροποποίηση της υπό στοιχεία 79942/ΓΔ4/21-5-2019 υπουργικής απόφασης «Εγγραφές, μετεγγραφές, φοίτηση και θέματα οργάνωσης της σχολικής ζωής στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (Β’ 2005)*. Ανακτήθηκε από: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-2023/FEK-2024-Tefxos%20B-02531-downloaded%20-29_04_2024.pdf
- Χαμόγελο του παιδιού, (2023). *Πανελλαδική έρευνα για τον Σχολικό Εκφοβισμό στην Ελλάδα*.

Ανακτήθηκε από: <https://drive.google.com/file/d/1hU43YND0tTf-H-8H2jgwRHucDbct-ly72/view>

- Χριστακοπούλου Α. Α., & Αλεξανδρόπουλος Γ. (2019). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον σχολικό εκφοβισμό και για τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείρισή του. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 8(1), 41-62. <https://doi.org/10.12681/hjre.19440>
- Zych, I., Farrington, D., & Ttofi, M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggressive Violence and Behavior*, 45, 4-19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>

*Ανδρονίκη Γάκη**

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΟΜΙΛΟΥ

Λέξεις-κλειδιά: σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός, συμβουλευτική, αυτογνωσία, επαγγελματικές αξίες, λήψη απόφασης.

Εισαγωγή

Η επαγγελματική συμβουλευτική αποτελεί το πρώτο είδος συμβουλευτικής που εφαρμόστηκε και συνιστά έναν τομέα ιδιαίτερα ευρύ, καθώς συνδέεται με την επιλογή επαγγέλματος. Στην ουσία, συνίσταται στη σωστή καθοδήγηση του ατόμου, προκειμένου να γνωρίσει τον εαυτό του, τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες του, να αποκτήσει συνολική εικόνα για την αγορά εργασίας (Amundson, Harris-Bowlsbey & Niles, 2009), να είναι σε θέση να επιλέξει σπουδές ή ακόμη και να επιλύσει ζητήματα που συνδέονται με την επιλογή επαγγέλματος (Nathan & Hill, 2006). Η επαγγελματική συμβουλευτική, αναμφίβολα, ενέχει και το χαρακτηριστικό της εξέλιξης. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο δεν λαμβάνει μία απόφαση άπαξ, αλλά αντίθετα χρειάζεται πολλές φορές να την αλλάξει και να την τροποποιήσει λόγω των νέων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών δεδομένων.

Συνεπώς, το άτομο οργανώνοντας τον επαγγελματικό του σχεδιασμό πιθανότατα κληθεί να πάρει αποφάσεις σε διαφορετικούς τομείς ή πολύ περισσότερο αναγκαστεί να προβεί σε τροποποιητικές αποφάσεις (Κασσωτάκης, 2004).

Ειδικότερα, στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας η εκδοχή της επαγγελματικής συμβουλευτικής έχει κατά καιρούς αποτελέσει πεδίο ευρύτατων πειραματισμών και συνεχών μεταβολών, ενώ η επαφή των μαθητών με το αντικείμενο χαρακτηρίζεται από αποσπασματικότητα και παλινωδίες. Σήμερα, ο ΣΕΠ υλοποιείται από τους υπεύθυνους Επαγγελματικού Προσανατολισμού που υπάγονται στις ΔΔΕ και από εκεί προσφέρεται η δυνατότητα ατομικής και ομαδικής συμβουλευτικής.

Σχεδιασμός του Προγράμματος

Δεδομένης αυτής της κατάστασης αλλά και της ανάγκης των μαθητών για επαγ-

* Η Α.Γ. είναι φιλόλογος, MSc Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, MSc Διαχείριση Πολιτισμικών Μονάδων.

γελματική συμβουλευτική, οργανώθηκε στο πλαίσιο των καινοτομιών και δράσεων που φέρει εις πέρας το σχολείο μας, το 2ο Πρότυπο Γενικό Λύκειο Αθηνών, Όμιλος με τίτλο «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός».

Ειδικότερα, ο εν λόγω Όμιλος σκοπό έχει να αποκτήσουν πρωτίστως οι μαθητές χρήσιμες κοινωνικές δεξιότητες (soft skills) για τη ζωή τους και να ενημερωθούν για τον κόσμο των επαγγελμάτων και την αγορά εργασίας. Αρχικά, στόχος είναι μέσα από ασκήσεις οι μαθητές να γνωρίσουν τον εαυτό τους, να αναρωτηθούν για τις εργασιακές τους αξίες, να ανακαλύψουν τις ικανότητες και δεξιότητές τους, τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους. Συνάμα, στόχος είναι να λάβουν πληροφόρηση αναφορικά με τα επιστημονικά πεδία, τις σχολές, τα επαγγέλματα, την αγορά εργασίας και τις εναλλακτικές σταδιοδρομίας, προκειμένου να είναι σε θέση να πάρουν αποφάσεις.

Υλοποίηση του Προγράμματος

Παρακάτω, θα παρουσιαστεί το περιεχόμενο του ομίλου «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός» που έλαβε χώρα κατά το σχολικό έτος 2022-2023 στο 2ο ΠΡΟΤΥΠΟ ΓΕΛ Αθηνών, καθώς και η αξιολόγησή του από τους συμμετέχοντες μαθητές. Συγκεκριμένα, στον όμιλο είχαν δηλώσει συμμετοχή 16 μαθητές.

Γνωριμία με τον εαυτό

Η Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, πιστοποιημένη από τον ΕΟΠΠΕΠ, και υπεύ-

θυνη του Ομίλου «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός» στις πρώτες συναντήσεις με τους μαθητές ξεκίνησε με ασκήσεις χαλάρωσης, εξοικείωσης και αυτοπαρουσίασης, προκειμένου να νιώσουν άνετα οι μαθητές και να «δεθεί» η ομάδα. Στην ουσία, οι μαθητές χρειάστηκε να εκτεθούν στο σύνολο και να αυτοπαρουσιαστούν δίνοντας περισσότερα στοιχεία για τον εαυτό τους.

Στις επόμενες συναντήσεις, οι μαθητές προχώρησαν με ασκήσεις αυτογνωσίας, αναζήτησης των εργασιακών αξιών, ασκήσεις που ερευνούν την αυτοαποτελεσματικότητα και την ευελιξία τους. Αξιοποιήθηκαν ασκήσεις με καθοδηγούμενες ερωτήσεις και ο καταγισμός ιδεών. Σημαντικό είναι ότι ύστερα από κάθε άσκηση ακολουθούσε συζήτηση στην ομάδα, ώστε οι μαθητές να αναρωτηθούν για τις απαντήσεις που έδωσαν και να τις σκεφτούν περαιτέρω. Με αυτό τον τρόπο, προβληματίστηκαν, έθεσαν πλέον ερωτήματα σιωπηλά στον εαυτό τους και διείσδυσαν στη διαδικασία της ενδοσκόπησης.

Ενημέρωση-πληροφόρηση

Όσον αφορά το πιο πρακτικό σκέλος, η υπεύθυνη του ομίλου αρχικά συζήτησε με τους μαθητές τα κριτήρια με τα οποία σκέφτονται να επιλέξουν σπουδές. Οι μαθητές αντάλλαξαν απόψεις, άκουσαν και άλλες ιδέες και προσπάθησαν να ξεφύγουν από τις αγκυλώσεις που τους κρατούν δέσμιους στερεοτύπων. Ακολούθως, η υπεύθυνη του ομίλου ξεκίνησε την ενημέρωση με πρακτικές πληροφορίες, τις οποίες οι μαθητές παντελώς αγνοού-

σαν. Συγκεκριμένα, τους εξήγησε τι είναι και πώς προκύπτει η ΕΒΕ (Ελάχιστη Βάση Επίδοσης), πώς υπολογίζονται τα μόρια, τι ισχύει με τις μετεγγραφές. Στην πορεία, προχώρησε σταδιακά ενημερώνοντας τους μαθητές για τις σχολές ανά επιστημονικό πεδίο. Τις παρουσιάσεις μπορούσαν να παρακολουθήσουν τόσο οι μαθητές που συμμετείχαν στον όμιλο, όσο και με ανοιχτή πρόσκληση, όσοι μαθητές των αντίστοιχων επιστημονικών πεδίων εκδήλωσαν ενδιαφέρον. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές μπορούσαν να γνωρίσουν τα τμήματα που υπάρχουν ανά επιστημονικό πεδίο στο μηχανογραφικό δελτίο, τα επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων και τις δυνατότητες σταδιοδρομίας. Ακόμη, πληροφορήθηκαν ενδεικτικά για κάποια μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών (περιεχόμενο, εναλλακτικές σταδιοδρομίας, συνδυασμοί σπουδών). Οι μαθητές συνειδητοποίησαν ότι οι ευκαιρίες που έχουν είναι πολλές, ότι μπορούν να ακολουθήσουν αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών διαφορετικό από το αντίστοιχο του προπτυχιακού τους προγράμματος, ενώ μπορούν να στραφούν και σε εντελώς διαφορετικό τομέα.

Επιπλέον, όσοι μαθητές επιθυμούσαν και είχαν τη διάθεση μιας πιο προσωπικής διερεύνησης, μπορούσαν να ρυθμίσουν μια διαζώσης ατομική συμβουλευτική με τη Σύμβουλο Σταδιοδρομίας. Στο πλαίσιο αυτό, τους δόθηκε, ακόμη, η δυνατότητα να αξιοποιήσουν τα ψυχομετρικά εργαλεία που προσφέρονται δωρεάν από την πλατφόρμα του ΕΟΠΠΕΠ. Είναι μία δυνατότητα που πολλοί μαθητές δεν γνώριζαν, αλλά και μια ευκαιρία για περαιτέρω σκέψη και εσωτερική αναζήτηση. Συνάμα, οι μαθη-

τές ενημερώθηκαν και για τη δυνατότητα ατομικής συμβουλευτικής που προσφέρεται στο Γραφείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κατόπιν τηλεφωνικής συνεννόησης.

Επισκέψεις σε Ακαδημαϊκά Ιδρύματα

Στις 20/12/2022 οι μαθητές του 1ου επιστημονικού πεδίου της Γ΄ Λυκείου και οι μαθητές του ομίλου επισκέφθηκαν το Πάντειο Πανεπιστήμιο. Ενημερώθηκαν από την υπεύθυνη του γραφείου Διασύνδεσης, κ. Μαργιόλη, και από καθηγητές για τις σχολές του συγκεκριμένου πανεπιστημιακού ιδρύματος, τις ιδιαιτερότητες των τμημάτων, τις διαφορές που παρουσιάζουν σε σχέση με άλλα ομότιπλα τμήματα, καθώς και για τις προοπτικές των αποφοίτων. Στη συνέχεια, επισκέφθηκαν τη Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου, ενώ όσοι επιθυμούσαν μπήκαν σε αμφιθέατρο και παρακολούθησαν μάθημα από τον τομέα της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας.

Στις 13/1/2023 την 5η διδακτική ώρα, οι μαθητές των τμημάτων του 4ου επιστημονικού πεδίου της Γ΄ Λυκείου παρακολούθησαν διαδικτυακά παρουσίαση του τμήματος Οικονομικών Επιστημών του ΕΚΠΑ από την υπεύθυνη επικοινωνίας, κ. Σταματιάδη. Ενημερώθηκαν λεπτομερώς για το συγκεκριμένο τμήμα, είδαν τα μαθήματα που διδάσκονται, τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών που προσφέρονται, και πληροφορήθηκαν για τις περαιτέρω δυνατότητες στην αγορά εργασίας. Εκτός από τις «παραδοσιακές» επιλογές που προσφέρει το τμήμα, ενημερώθη-

καν και από την κ. Πετράκη, η οποία ανήκει στο Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΔΙΠ) για τη σύνδεση των οικονομικών σπουδών με την επιστήμη της Πληροφορικής (Computer Science).

Στις 7/2/2023 πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στο Πανεπιστήμιο Πειραιά για τους μαθητές του 4ου επιστημονικού πεδίου της Γ' Λυκείου και για τους μαθητές που συμμετέχουν στον όμιλο. Οι μαθητές ενημερώθηκαν από τους υπεύθυνους του Γραφείου Διασύνδεσης, κ. Καλίρη Ανδρόνικο και κ. Σιδέρη Όλγα, για τα χαρακτηριστικά των τμημάτων, τις επαγγελματικές προοπτικές των αποφοίτων και την απορρόφησή τους στην αγορά εργασίας. Ακολούθησε ξεχωριστή παρουσίαση από τον Επίκουρο Καθηγητή του τμήματος Χρηματοοικονομικής και Τραπεζικής Διοικητικής, κ. Ανθωπέλο Μιχαήλ. Συγκεκριμένα, ο Επίκουρος Καθηγητής παρουσίασε στους μαθητές το Πανεπιστήμιο, τους μίλησε για τη φοιτητική ζωή και τις διαφορές της από τη μαθητική, ενώ τους προσέφερε μια δεκάλεπτη παρουσίαση πανεπιστημιακού μαθήματος. Τέλος, όσοι μαθητές επιθυμούσαν επισκέφθηκαν τη Βιβλιοθήκη και το Αναγνωστήριο του Πανεπιστημίου Πειραιά.

Στις 23/2/2023 οι μαθητές του 2ου επε επισκέφθηκαν το Εθνικό Μετσόβιο Πανεπιστήμιο, στο οποίο ενημερώθηκαν λεπτομερώς από την υπεύθυνη του Γραφείου Διασύνδεσης, κ. Ευσταθίου Κατιάννα, για όλες τις σχολές, τις προοπτικές και τις δυνατότητές τους. Κατόπιν, επισκέφθηκαν το Εργαστήριο Τοπογραφίας και Γεωπληροφορικής. Αντίθετα, η ανοιχτή επίσκεψη (Open Day) στις 16/3/2023

που είχε προγραμματιστεί για το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών δεν πραγματοποιήθηκε, διότι συνέπεσε με γενική απεργία. Αντί αυτού, οι μαθητές παρακολούθησαν βιντεοσκοπημένη παρουσίαση των τμημάτων, εφόσον δεν υπήρχε η δυνατότητα να επαναπρογραμματιστεί επίσκεψη.

Ενημερώσεις από ακαδημαϊκούς και επαγγελματίες:

- διαδικτυακή ενημέρωση (21/2/2023) των μαθητών από τον Ηλεκτρολόγο Μηχανικό, κ. Ανδριανόπουλο Τιμολέοντα, πτυχιούχο του τμ. Ηλεκτρολόγων Μηχανικών του Πολυτεχνείου Κρήτης, Senior Software Test Engineer, αναφορικά με το τμήμα και τις δυνατότητές του.
- διαδικτυακή ενημέρωση (27/02/2023) των μαθητών από τους: κ. Stavroula Pipryrou, Senior Lecturer, Founding Director of the Centre of Minorities Research & κ. Daniel Knight, Reader, Director of the Centre for the Cosmopolitan Studies του University St' Andrew's, καθηγητές Κοινωνικής Ανθρωπολογίας του Stain Andrew's της Πανεπιστημίου της Σκωτίας, αναφορικά με το τμήμα και τις δυνατότητές του.
- διαδικτυακή ενημέρωση (21/3/2023) των μαθητών από τον κ. Νικόλαο Γαλανό, φυσικό και εξωτερικό συνεργάτη του ΕΚΠΑ στο εργαστήριο Σεισμολογίας του τμήματος Γεωλογίας & Γεωπεριβάλλοντος, αναφορικά με τις δυνατότητες του τμήματος Φυσικής και συγκεκριμένα του τομέα της Σεισμολογίας.

- διαδικτυακή ενημέρωση (2/5/2023) των μαθητών από τον κ. Μπάγκαβο Χρήστο, αναπληρωτή καθηγητή του τμήματος Κοινωνικής Πολιτικής του Παντείου Πανεπιστημίου, αναφορικά με θέματα δημογραφικών αλλαγών, μετανάστευσης, δημογραφικής γήρανσης και κατάστασης υγείας.
- διαδικτυακή ενημέρωση (9/5/2023) των μαθητών από την κ. Βαρυμάζη Ελευθερία, χημικό, μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Athens International Master's Program in Neurosciences και συνιδρύτρια της Ομάδας NEUROHOLICS, αναφορικά με τις επαγγελματικές δυνατότητες των αποφοίτων χημείας και τις εφαρμογές των Νευροεπιστημών.

Τέλος, ο όμιλος συμμετείχε στο εγκεκριμένο από το Υπουργείο Παιδείας εκπαιδευτικό πρόγραμμα The Tipping Point (αρ. πρωτ.: Φ.1/ΔΝ/185607/Δ7/26-11-2019 εγγράφου του Υ.ΠΑΙ.Θ.), το οποίο σε συνεργασία με το Κέντρο Πολιτισμού Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος, την Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδας (ΕΒΕ) και την Εθνική Λυρική Σκηνή (ΕΛΣ) υλοποίησε το πρόγραμμα «Μονοπάτια Καριέρας στο ΚΠΙΣΝ». Μέσα από 8 βίντεο με περιγραφές επαγγελματιών από ανθρώπους που εργάζονται στο ΚΠΙΣΝ (γεωπόνου, βιβλιοθηκάρου, αρχιτέκτονα μηχανικού, πλαστικού ζωγράφου, μέλους τεχνικής διεύθυνσης, συντονίστριας ομάδας εξυπηρέτησης επισκεπτών, συντονίστριας βιβλίου & χαρτιού, συντονίστριας προγραμματισμού & παραγωγής), οι μαθητές μπόρεσαν να παρακολουθήσουν τα συγκεκριμένα επαγγέλματα με τρόπο απλό και εύληπτο μέσα από τις προσωπικές ιστορίες του

καθενός και να συνδέσουν τις σπουδές με την αγορά εργασίας.

Αξιολόγηση

Μετά την ολοκλήρωση του ομίλου, ακολούθησε η αξιολόγηση από τους μαθητές. Χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο αξιολόγησης με πενταβάθμια κλίμακα (1= δεν συμφωνώ καθόλου, 2= δεν συμφωνώ, 3= συμφωνώ, 4= συμφωνώ πολύ, 5= συμφωνώ απόλυτα). Σε αυτό διερευνήθηκε ο βαθμός ικανοποίησης των μαθητών από τις ασκήσεις αυτογνωσίας, από την πληροφόρησή τους για το σύστημα εισαγωγής και τις σχολές των τεσσάρων επιστημονικών πεδίων, από τις επισκέψεις τους στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα, τις διαδικτυακές ενημερώσεις, καθώς και η επιθυμία τους να είναι διαζώσης οι ενημερώσεις και να συνεχιστεί ο όμιλος. Τέλος, τους ζητήθηκε να δηλώσουν τις προτάσεις τους.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, το 43,8% των μαθητών δήλωσε ότι ήταν πολύ ικανοποιημένοι με τις ασκήσεις αυτογνωσίας, ενώ το 56,3% απόλυτα ικανοποιημένοι από την πληροφόρηση για το σύστημα εισαγωγής και την ενημέρωση των επιστημονικών πεδίων. Ειδικότερα για την ενημέρωση που έλαβαν για το 2ο επε δήλωσαν απόλυτα ικανοποιημένοι παραπάνω από τους μισούς μαθητές (56,3%), ενώ το 43,8% των μαθητών ήταν πολύ ικανοποιημένοι αναφορικά με το βαθμό που ικανοποιήθηκαν οι προσδοκίες τους. Επίσης, οι μισοί μαθητές (50%) ήταν απόλυτα ικανοποιημένοι από τις επισκέψεις στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα. Το 56,3% των μαθητών δήλωσαν ικανοποιημένοι

από τις διαδικτυακές συναντήσεις, ενώ το 75% αυτών ανέφεραν ότι θα ήθελαν να είναι δια ζώσης. Τέλος, το 62,5% δήλωσαν ότι θα ήταν απόλυτα ικανοποιημένοι αν συνεχιστεί ο όμιλος.

Όσον αφορά τις προτάσεις των μαθητών προς βελτίωση, είπαν ότι θα ήθελαν να υλοποιούνται περισσότερες επισκέψεις σε πανεπιστημιακά ιδρύματα και σε εργασιακούς χώρους για να συνομιλούν με τους επαγγελματίες, δια ζώσης και

όχι μέσω διαδικτυακών συναντήσεων. Ακόμη, εκδήλωσαν ενδιαφέρον να μάθουν πώς συντάσσεται ένα βιογραφικό σημείωμα, ενώ αρκετοί δήλωσαν ότι είναι ευχαριστημένοι και δεν θα προσέθεταν κάτι επιπλέον.

Η επιτυχής ολοκλήρωση του ομίλου έδωσε το έναυσμα στην υπεύθυνη για να προγραμματίσει τον όμιλο και την επόμενη χρονιά λαμβάνοντας υπ' όψιν τις προτάσεις και ιδέες των μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Amundson, N., Harris-Bowlsbey, J., & Niles, S. (2009). *Βασικές αρχές Επαγγελματικής Συμβουλευτικής. Διαδικασίες και Τεχνικές*. Αθήνα: ΕΚΕΠ. <https://docplayer.gr/133262-Vasikes-arhes-epaggelmatikis-symvoyleytikis.html> Ανακτήθηκε στις 5/1/2021
- Κασσωτάκης, Μ. (2004). *Εισαγωγή στην Συμβουλευτική. Θεωρία & Πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Nathan, R. & Hill, L. (2006). *Επαγγελματική Συμβουλευτική. Η Συμβουλευτική Προσέγγιση της Επαγγελματικής Επιλογής και Σταδιοδρομίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

ΕΟΠΠΕΠ, ΚΕΣΥ:

<https://www.eoppep.gr/teens/index.php/consultant/16-symvoulos> Ανακτήθηκε στις 31/12/2020

ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, τεύχος 138-139, 2024, σσ. 137-147

Παναγιώτης Γιαννακός, Μυρτώ Πατάγια Μπακαράκη***

Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΜΗΣ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΥΠΑΡΞΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Περίληψη: Η εργασία διερευνά την αναγκαιότητα ύπαρξης συμβουλευτικής υπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εστιάζοντας στις απόψεις των καθηγητών. Αναλύεται η περίοδος της εφηβείας, όπου οι έφηβοι αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις, όπως αλλαγές στο σώμα, συγκρούσεις με τον εαυτό τους και την κοινωνία, και αναζητούν νέα πρότυπα. Η συμβουλευτική προσφέρει υποστήριξη σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, βοηθώντας τους να διαχειριστούν ζητήματα σχέσεων και επαγγελματικού προσανατολισμού. Σκοπός της έρευνας είναι να εντοπίσει τα προβλήματα που βιώνουν οι έφηβοι, σύμφωνα με τις εμπειρίες και τις απόψεις των καθηγητών.

Λέξεις-κλειδιά: εφηβεία, ταυτότητα, κοινωνικοποίηση, σχολείο, συμβουλευτική.

EXPLORING TEACHERS' PERSPECTIVES ON THE IMPERATIVE OF COUNSELING SERVICES IN SECONDARY EDUCATION

Abstract: Adolescence is an important stage in life accompanied by dramatic changes in physique and formation of self-identity. Adolescents experience anxiety about body changes and suffer from internal as well as external conflicts within themselves, their families, peer groups, and society. This developmental stage enables the allowance of new activities, sometimes as a result of pressure from peers. Educational systems including schools are most central to the process of socialization and the formation of identity. Still, there may be some inequality within such contexts, which may require measures or interventions. Also, counseling is important for students to cope with conflicts with others or themselves. This dissertation underlines the necessity of effective counseling services in secondary education just from the practical aspects of the teachers.

Keywords: adolescence, identity formation, socialization, educational institutions, counseling provisions.

* Ο Π.Γ. είναι Κοινωνικός Λειτουργός. Κατέχει MSc International Medicine- Health Crisis Management. Επικοινωνία: giannakos1986@hotmail.com, τηλ. 6977488541.

** Η Μ.Π.Μ. είναι Καθηγήτρια Εργοθεραπείας στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. Επικοινωνία: Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, mbakaraki@uniwa.gr, τηλ. 6949942921.

Εισαγωγή

Η συμβουλευτική ορίζεται από την Κανδυλάκη (2008) ως «διαδικασία διαπροσωπικής επικοινωνίας» μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου, με σκοπό την επίλυση προσωπικών και κοινωνικών ζητημάτων. Υποστηρίζει άτομα, ομάδες και οικογένειες σε προβλήματα όπως ο θυμός, η κατάθλιψη και οι φοβίες (Τζιλιάνου, 2008). Η διαδικασία βασίζεται στον διάλογο, όπου το άτομο εντοπίζει τις αιτίες των προβλημάτων και εξερευνά εναλλακτικές λύσεις. Οι στόχοι της συμβουλευτικής περιλαμβάνουν την ενσυνειδησία, την αυτο-αποδοχή, την ψυχο-εκπαίδευση και την κοινωνική ενδυνάμωση (Βασιλειάδης, 2004). Η συμβουλευτική ασκείται σε διάφορους χώρους, όπως σχολεία, νοσοκομεία και κοινότητες, και μπορεί να περιλαμβάνει παραπομπές για εξειδικευμένες υπηρεσίες (Καλαντζή-Αζίζι και Χαρίλα, 2000). Στον τομέα της εκπαίδευσης, υποστηρίζει την προσαρμογή και την εξέλιξη του παιδιού σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1999). Η συμβουλευτική στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση βοηθά τους μαθητές να αντιμετωπίσουν προβλήματα που προκύπτουν από την εφηβεία, διευκολύνοντας την επίτευξη στόχων, την ανάπτυξη καλών σχέσεων με συνομηλίκους και την κατανόηση της ταυτότητας φύλου (Gatewood και Dilg, 1975, στην Μαλικιώση-Λοϊζου, 1999). Παράλληλα, υποστηρίζει τους καθηγητές στην εντόπιση και αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών, καθώς και στην επίλυση ζητημάτων όπως η χρήση ουσιών και η ανάπτυξη της προσωπικότητας.

Σκοπός της συμβουλευτικής υπηρεσίας είναι η δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα, μειώνοντας την παραβατικότητα και προάγοντας την πρόληψη μέσω συνεργασίας με την ευρύτερη κοινότητα. Οι στόχοι περιλαμβάνουν την εμπύχωση των καθηγητών, τη στήριξη οικογενειών, την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, και τη σύνδεση της σχολικής κοινότητας με την κοινωνία (Καλαντζή-Αζίζι και Χαρίλα, 2000).

Η συμμετοχή γονέων και η εφαρμογή προγραμμάτων αγωγής υγείας ενισχύουν την ευαισθητοποίηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων στο γονεϊκό ρόλο. Το Υπουργείο Παιδείας καθορίζει την ψυχοκοινωνική κάλυψη των αναγκών των σχολικών μονάδων και την παροχή συμβουλευτικής στους γονείς. Οι συμβουλευτικοί σταθμοί παρέχουν υποστήριξη σε μαθητές με προσωπικά, ψυχολογικά ή κοινωνικά προβλήματα και προτείνουν παραπομπές σε δομές ψυχικής υγείας.

Η μελέτη αυτή στοχεύει να διερευνήσει την άποψη των καθηγητών για την αναγκαιότητα ύπαρξης συμβουλευτικής υπηρεσίας στα σχολεία, καθώς έρχονται σε άμεση επαφή με τους μαθητές και αντιμετωπίζουν ζητήματα που συχνά δεν είναι εκπαιδευμένοι να διαχειριστούν. Είναι σημαντικό να επεκταθεί η έρευνα και σε άλλες συνιστώσες, όπως οι μαθητές και οι γονείς.

Με την μελέτη αυτή θα διερευνηθούν τα παρακάτω **ερευνητικά ερωτήματα**:

1. *Ποια είναι κατά την γνώμη των καθηγητών τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και με ποια συχνότητα εμφανίζονται;*

2. *Αν οι καθηγητές μπορούν να αντιμετωπίσουν κάποια από αυτά και ποια;*
3. *Είναι αναγκαία κατά την δική τους εκτίμηση η δημιουργία μιας συμβουλευτικής υπηρεσίας στην σχολική μονάδα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών;*

Η έρευνα είναι διερευνητική και ποσοτική. Διεξήχθη στην πόλη του Ηρακλείου με δείγμα 150 καθηγητών που διδάσκουν σε γυμνάσια και λύκεια της περιοχής. Η διαδικασία επιλογής του δείγματος ακολούθησε την τεχνική της αλυσιδωτής δειγματοληψίας, όπου κάθε συμμετέχων πρότεινε και άλλους συναδέλφους του για να συμμετάσχουν στην έρευνα. Έτσι, η δειγματοληψία επεκτάθηκε διαδοχικά, με στόχο την κάλυψη ενός ευρέως φάσματος καθηγητών. Το μοναδικό κριτήριο συμμετοχής ήταν να διδάσκουν σε δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ηράκλειο.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Ιανουάριο και Φεβρουάριο του 2010, μέσω δομημένων ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν και συμπληρώθηκαν από τους συμμετέχοντες καθηγητές. Το ερωτηματολόγιο, το οποίο δημιουργήθηκε από την ερευνητική ομάδα, και παρατίθεται στο Παράρτημα 1, περιείχε 136 ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε από την ερευνητική ομάδα. Αποτελούνταν από τον Παναγιώτη Γιαννακό και τη Μυρτώ Πατάγια Μπακαράκη. Η ομάδα σχεδίασε τις ερωτήσεις και οργάνωσε τη δομή του ερωτηματολογίου, προσαρμόζοντάς το στις ανάγκες της έρευνας. Οι ερωτήσεις ήταν οργανωμένες σε τρεις άξονες:

1. **Άξονας Α'**: Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά των καθηγητών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, εργασιακή εμπειρία, τάξη διδασκαλίας, περιοχή σχολείου, επιστημονικό πεδίο).
2. **Άξονας Β'**: Ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις των καθηγητών για το ρόλο του σχολείου ως φορέα κοινωνικοποίησης, τις σχέσεις τους με τους μαθητές, τους γονείς και τις επιτροπές, καθώς και τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και πώς τα διαχειρίζονται οι καθηγητές.
3. **Άξονας Γ'**: Ερωτήσεις για τη χρησιμότητα ύπαρξης συμβουλευτικής υπηρεσίας στο σχολείο, την υποστήριξη μαθητών και οικογενειών, καθώς και τη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς για την επίλυση προβλημάτων.

Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) σε ηλεκτρονικό υπολογιστή. Η ανάλυση περιλάμβανε περιγραφικές στατιστικές για την κατανόηση των δημογραφικών στοιχείων και των απαντήσεων των συμμετεχόντων καθηγητών, καθώς και ανάλυση συσχετίσεων για την ανίχνευση τάσεων και μοτίβων στα δεδομένα.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS, χρησιμοποιώντας περιγραφικές στατιστικές και ανάλυση συσχετίσεων για την κατανόηση των απόψεων των καθηγητών σχετικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης συμβουλευτικών υπηρεσιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ακολουθούν αναλυτικά τα στατιστικά αποτελέσματα:

1. **Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος:**
 - Το δείγμα αποτελούνταν από 150 καθηγητές.
 - **Φύλο:** Το 64,7% των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες και το 35,3% άνδρες.
 - **Ηλικία:** Οι ηλικίες κυμάνθηκαν από 35 έως 55 έτη, με την πλειοψηφία (40%) να ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία των 40-45 ετών. Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων ήταν 42,5 έτη (SD = 5,2).
 - **Οικογενειακή κατάσταση:** Το 80,7% των καθηγητών ήταν έγγαμοι, ενώ το 19,3% ήταν άγαμοι ή διαζευγμένοι.
 - **Εργασιακή εμπειρία:** Το 34,7% των συμμετεχόντων είχε πάνω από 20 χρόνια εργασιακής εμπειρίας στη διδασκαλία, ενώ το 47,5% είχε μεταξύ 10 και 20 χρόνια εμπειρίας.
2. **Αξιολόγηση του ρόλου του σχολείου:**
 - Το 85,3% των καθηγητών δήλωσε ότι το σχολείο είναι ένας σημαντικός φορέας κοινωνικοποίησης των μαθητών. Η μέση τιμή για αυτή την ερώτηση ήταν 4,2 (σε κλίμακα Likert 1-5, όπου 5 = πολύ σημαντικό).
 - Το 51,3% των συμμετεχόντων υποστήριξε ότι το σχολείο λειτουργεί ως φορέας αντισταθμιστικής αγωγής.
 - Οι καθηγητές ανέφεραν υψηλά επίπεδα σχέσεων με τους μαθητές, με το 98,4% να χαρακτηρίζει τις σχέσεις τους ως «καλές» ή «πολύ καλές».
 - Σχεδόν 78,7% των καθηγητών ανέφεραν καλές σχέσεις με τα 15μελή συμβούλια και το 89,4% δήλωσε καλές σχέσεις με τους γονείς των μαθητών.
3. **Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές:**
 - Το 70% των καθηγητών ανέφεραν προβλήματα συμπεριφοράς, όπως νευρικότητα, απειθαρχία, και ανυπακοή.
 - Το 65% των καθηγητών εντόπισαν χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα και αδιαφορία των μαθητών για τη μάθηση ως βασικά προβλήματα.
 - Το 60% παρατήρησε την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών σε αρκετούς μαθητές.
 - Το 45% των καθηγητών ανέφερε περιστατικά βίας, είτε λεκτικής είτε σωματικής.
 - Το 40% αναφέρθηκε στην έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών για εξωσχολικές δραστηριότητες και χαμηλό πολιτιστικό επίπεδο.
4. **Αντιμετώπιση προβλημάτων από τους καθηγητές:**
 - Το 88% των καθηγητών ανέφερε ότι χρησιμοποιεί τη συζήτηση με τον μαθητή ως το κύριο μέσο για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς ή απόδοσης.
 - Μόλις το 35% των καθηγητών δήλωσε ότι θεωρεί τον εαυτό του επαρκώς εκπαιδευμένο για να αντιμετωπίσει σύνθετα προβλήματα των μαθητών, όπως ψυχολογικά ή οικογενειακά θέματα.
 - Η πλειοψηφία των καθηγητών (64%) δήλωσε ότι έχει έρθει σε επαφή με εξωτερικούς φορείς, όπως το Κέντρο Διαφοροποιημένης Αξιολόγησης Υποστήριξης

(Κ.Δ.Α.Υ.), για να λάβει υποστήριξη στην αντιμετώπιση προβλημάτων των μαθητών.

5. Χρησιμότητα της συμβουλευτικής υπηρεσίας στο σχολείο:

- Το 84,7% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι η δημιουργία μιας συμβουλευτικής υπηρεσίας στο σχολείο είναι αναγκαία. Οι κύριοι τομείς στους οποίους θεωρούν ότι θα βοηθήσει περιλαμβάνουν:
 - Στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (78%).
 - Αντιμετώπιση οικογενειακών προβλημάτων που επηρεάζουν την απόδοση των μαθητών (67%).
 - Ενσωμάτωση μειονοτικών ομάδων και υποστήριξη ψυχοκοινωνικών αναγκών (52%).
 - Διαχείριση άγχους και επαγγελματικός προσανατολισμός (45%).

6. Συνεργασία με φορείς:

- Το 64% των καθηγητών δήλωσε ότι έχει συνεργαστεί με εξωτερικούς φορείς, όπως ψυχολόγους ή κοινωνικούς λειτουργούς, για να βοηθήσουν τους μαθητές τους. Ωστόσο, μόνο το 53,3% των καθηγητών είχε συνεργαστεί με το Κ.Δ.Α.Υ. για την παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών στους μαθητές που το χρειαζόνταν.

7. Απαιτήσεις της κοινωνίας από τους καθηγητές:

- Το 62,7% των καθηγητών δήλωσε ότι η κοινωνία έχει υπερβολικές απαιτήσεις από τους ίδιους σε θέματα διαχείρισης προσωπικών και κοινωνικών προβλημάτων

των μαθητών, κάτι που αυξάνει την πίεση στους εκπαιδευτικούς.

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας, έγινε με την μέθοδο του δομημένου ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο, το οποίο δημιουργήθηκε από την ερευνητική ομάδα και παρατίθεται στο Παράρτημα 1, περιείχε 136 ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, ομαδοποιημένες σε 3 μέρη

Άξονες ερωτηματολογίου:

Α' άξονας: Κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά

- 1) Φύλο
- 2) Ηλικία
- 3) Οικογενειακή κατάσταση
- 4) Εργασιακή εμπειρία
- 5) Τάξη διδασκαλίας
- 6) Περιοχή σχολείου
- 7) Επιστημονικό πεδίο
- 8) Μαθήματα που διδάσκουν στο τρέχον ακαδημαϊκό έτος

Β' άξονας: Γενικές ερωτήσεις

Στον άξονα αυτό περιλαμβάνονται 24 ερωτήσεις οι οποίες την άποψη των καθηγητών για τη σημαντικότητα του σχολείου σαν φορέα κοινωνικοποίησης και αντισταθμιστικής αγωγής, τις σχέσεις των καθηγητών με τους μαθητές, τα 15μελή, τους γονείς των μαθητών, το σύλλογο Γονέων του σχολείου. Επιπλέον με αυτά τα ερωτήματα ερευνήσαμε τα βασικότερα προβλήματα, σύμφωνα με την άποψη, των καθηγητών που έχουν αντιμετωπίσει ή αντιμετωπίζουν, καθώς επίσης και τον τρόπο/τρόπους με τον οποίο αντιδρούν όταν αυτά εμφανίζονται.

Στον ίδιο άξονα, υπάρχει μια κλίμακα που μελετά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και μια κλίμακα με προβλήματα για τα οποία οι ίδιοι οι καθηγητές θεωρούν ότι έχουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες αλλά και την αρμοδιότητα να αντιμετωπίσουν.

Γ' άξονας: Συμβουλευτική Υπηρεσία

Για την χρησιμότητα της συμβουλευτικής υπηρεσίας χρησιμοποιήθηκαν 16 ερωτήσεις οι οποίες περιέγραφαν την στήριξη των μαθητών και των οικογενειών τους, την αντιμετώπιση της ύπαρξης οικογενειακών προβλημάτων. Επιπλέον υπήρξε μια ερώτηση για τυχόν συνεργασία των καθηγητών με άλλους φορείς, προς όφελος των μαθητών. Κλείνοντας το ερωτηματολόγιο θέσαμε ερώτηση για την υπηρεσία ή τις υπηρεσίες με τις οποίες τυχόν συνεργάστηκαν οι καθηγητές.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολεία (γυμνάσια και λύκεια) του Ηρακλείου Κρήτης. Το δείγμα μας αποτέλεσαν 150 άτομα, εκ των οποίων τα περισσότερα ήταν γυναίκες (σε ποσοστό 64,7%). Η ηλικία του δείγματος κυμαίνεται από τα 35 έως τα 55 έτη, ενώ όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, η συντριπτική πλειοψηφία (80,7%) είναι έγγαμοι. Η εργασιακή εμπειρία των καθηγητών κυμαίνεται στα 20 έτη και πάνω (34,7%), ενώ οι περισσότεροι διδάσκουν στο γυμνάσιο. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματός μας αποτελείται από καθηγητές θεωρητικής κατεύθυνσης (49,3%). Ένα μεγάλο ποσοστό αυτών (85,3%) χαρακτήρισε το σχολείο σαν ένα πολύ σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης. Ομοίως συνέβη και με το σχολείο σαν φορέα αντισταθμιστικής

αγωγής (σε ποσοστό 51,3%). Σχετικά με τον τομέα των σχέσεων, (συνολικά) καλές έως πολύ καλές χαρακτηρίζει:

- Τις σχέσεις του με τους μαθητές το 98,4% των καθηγητών.
- Τις σχέσεις του με τα 15μελή συμβούλια το 78,7% των καθηγητών.
- Τις σχέσεις του με τους γονείς των μαθητών το 89,4% των καθηγητών.
- Τις σχέσεις του με το σύλλογο Γονέων το 80,7% των καθηγητών.

Ανάμεσα στα προβλήματα που αναφέρθηκαν, ξεχώρισαν πέντε πιο βασικά που αντιμετωπίζουν συχνότερα (οι καθηγητές) και τα οποία είναι:

- Προβλήματα συμπεριφοράς (π.χ. νευρικότητα, αδιαφορία, απειθαρχία, ανυπακοή)
- Επιδόσεις και ενασχόληση με τα μαθήματα
- Μαθησιακές δυσκολίες
- Βία (λεκτική, σωματική)
- Έλλειψη ενδιαφερόντων/πολιτιστικό επίπεδο

Ο τρόπος που επιλέγουν προκειμένου να επιλύσουν τα προβλήματα που εμφανίζονται είναι, σε μεγάλο ποσοστό (88%), η συζήτηση με τον ίδιο το μαθητή. Επιπλέον, σύμφωνα με τις απόψεις των καθηγητών, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι περισσότεροι μαθητές έχουν να κάνουν με:

- Δυσκολίες στον επαγγελματικό προσανατολισμό
- Ανεπαρκή σχολική επίδοση (π.χ. χαμηλή επίδοση, κακοί βαθμοί, αδιαφορία για μάθηση)
- Κρίση αξιών και αρχών
- Αδιαφορία για τα κοινά και κοινωνικά αδιέξοδά

- Έλλειψη ελεύθερου χρόνου και πολλές εξωσχολικές δραστηριότητες

Τα προβλήματα για τα οποία έχουν πολλές γνώσεις, δεξιότητες αλλά και την αρμοδιότητα να τα αντιμετωπίσουν αφορούν:

- Ανεπαρκή σχολική επίδοση (π.χ. χαμηλή επίδοση, κακοί βαθμοί, αδιαφορία για μάθηση)
- Μη αποδεκτή συμπεριφορά την ώρα του μαθήματος
- Μη αποδοχή της πολύ-πολιτισμικότητας στα σχολεία
- Μη αποδεκτή συμπεριφορά προς τους καθηγητές & κακή επικοινωνία με τους καθηγητές
- Άγχος για τις ενδο-σχολικές εξετάσεις

Η συντριπτική πλειοψηφία των καθηγητών (84,7%) υποστηρίζει ότι η συμβουλευτική-στήριξη των μαθητών είναι μέσα στις υποχρεώσεις τους, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 62,7%, θεωρεί ότι η κοινωνία έχει συχνά υπερβολικές απαιτήσεις, σε θέματα που έχουν να κάνουν με τα προσωπικά και κοινωνικά προβλήματα των μαθητών.

Όσον αφορά τη δημιουργία συμβουλευτικής υπηρεσίας του σχολείου, οι καθηγητές τη χαρακτήρισαν απαραίτητη όσον αφορά θέματα:

- Στήριξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και άλλες ψυχοκοινωνικές ανάγκες
 - Προβλήματα στις ενδοοικογενειακές σχέσεις
 - Ομαλής ένταξης μειονοτικών ομάδων
 - Ενδογενή προβλήματα της εφηβείας
 - Διαχείριση άγχους
 - Επαγγελματικού προσανατολισμού
- Ακόμα, το 64% αυτών έχει έρθει σε

επαφή με φορείς, για συνεργασία προς όφελος των μαθητών, αλλά και της σχολικής κοινότητας γενικότερα. Τέλος, το 53,3% ανέφερε ότι, για τον παραπάνω σκοπό, έχει επισκεφτεί το Κ.Δ.Α.Υ.

Παρατηρήθηκε λοιπόν ότι οι καθηγητές μπορούν να αντιμετωπίσουν προβλήματα που παρουσιάζονται εντός του σχολείου (όπως είναι οι επιδόσεις στα μαθήματα, οι μαθησιακές δυσκολίες, η βία). Αντιθέτως, δεν συμβαίνει το ίδιο με τα προβλήματα εκτός σχολείου.

Τονίζεται ακόμα το γεγονός ότι οι απαιτήσεις που έχει η ίδια η κοινωνία για τους καθηγητές, είναι αυξημένες, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται οι ίδιοι (οι καθηγητές) να ασχοληθούν με πιο ενδοοικογενειακά προβλήματα των μαθητών. Για το λόγο αυτό, οι ίδιοι θεωρούν αναγκαία τη δημιουργία συμβουλευτικής υπηρεσίας, η οποία θα υποστηρίζει τους μαθητές σε θέματα:

- Στήριξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και άλλες ψυχοκοινωνικές ανάγκες
- Ενδοοικογενειακών σχέσεων
- Ομαλής ένταξης μειονοτικών ομάδων
- Ενδογενών προβλημάτων της εφηβείας
- Διαχείρισης άγχους
- Επαγγελματικού προσανατολισμού

Σύμφωνα λοιπόν με όλα τα παραπάνω, και αναλογιζόμενοι κι άλλα ακόμα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι, είναι απαραίτητο να δημιουργηθούν συμβουλευτικές υπηρεσίες στα σχολεία στελεχωμένες από τις ειδικότητες εκείνες (κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι) που θα βοηθήσουν τα παιδιά να έρθουν αντιμέτωποι με τα προβλήματά τους.

Η υπηρεσία αυτή θα απευθύνεται σε μαθητές, καθηγητές αλλά και γονείς. Συγκεκριμένα οι ιδέες που προτείνουμε έχουν να κάνουν, αρχικά, με τη άσκηση της συμβουλευτικής. Όπως έχει αναφερθεί και στην θεωρία της εργασίας μας, η συμβουλευτική είναι αναγκαία, επειδή βοηθά το άτομο να αποκαταστήσει την ψυχική του υγεία, που διαταράσσεται από το περιβάλλον και τις εσωτερικές συγκρούσεις. Η αναγκαιότητά της αυξάνεται ακόμα περισσότερο, όταν οι βασικοί θεσμοί έχουν δεχτεί αλλαγές κι όταν οι ανάγκες έχουν διαφοροποιηθεί και, σαφέστατα, έχουν αυξηθεί. (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1994)

Οι μαθητές λοιπόν, χρειάζονται καθοδήγηση σε θέματα που αφορούν τις επαγγελματικές επιλογές. Η ανεργία επηρεάζει πολύ το ίδιο το άτομο, αλλά και την οικογένειά του. Όταν μάλιστα επρόκειτο για εφήβους που αγωνιούν για το μέλλον τους, η βοήθεια μέσω της συμβουλευτικής είναι απαραίτητη, καθώς η αίσθηση της μη παραγωγικότητας, μπορεί να τους φέρει σε δυσάρεστη ψυχολογική κατάσταση. (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1994)

Επιπλέον, είναι απαραίτητο μέσω της υπηρεσίας, να ασκείται συμβουλευτική στους γονείς. Αυτό επειδή πολλές φορές ανησυχούν για τη συμπεριφορά που εμφανίζει το παιδί τους. Όταν δηλαδή ο έφηβος δεν μένει στο σπίτι, κάνει χρήση ουσιών ή φέρεται επικίνδυνα. Επίσης, σύμφωνα με τον Αναστασόπουλο (1998, στον Τάκη, 2004) οι γονείς περνούν μια περίοδο πένθους του ρόλου τους, όπως την χαρακτηρίζει, κατά τη διάρκεια

της από-ιδανικοποίησης από τα έφηβα παιδιά τους. Αυτό συμβαίνει επειδή τα παιδιά παύουν να εξαρτώνται από τους γονείς, όπως μέχρι πρότινος συνέβαινε. Στο σημείο αυτό, πρέπει να αναφερθεί ότι αν η διάρκεια της από-ιδανικοποίησης είναι μεγάλη, οι έφηβοι θα δυσκολευτούν να ανεξαρτητοποιηθούν. (Αναστασόπουλος, 1998 στον Τάκη, 2004)

Η συμβουλευτική μπορεί να γίνεται ακόμα και με τους καθηγητές, για το λόγο ότι είναι οι αποδέκτες των προβλημάτων που σχετίζονται με τους μαθητές. Άλλωστε, σύμφωνα με την Μαλικιώση-Λοϊζου (1994), τα προβλήματα που εμφανίζονται στο σχολείο (μείωση των γνώσεων, ηθική ανάπτυξη των μαθητών, βία, απειθαρχία) αποτελούν αντανάκλαση των προβλημάτων που υπάρχουν μέσα στην ίδια την κοινωνία.

Άλλες προτάσεις που έχουμε να κάνουμε, σχετίζονται με την συνεργασία με άλλες υπηρεσίες για την πρόληψη-αντιμετώπιση περιστατικών του σχολείου. Εδώ θα μπορούσαμε να προσθέσουμε ακόμα την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίσουν ορισμένοι από τους μαθητές. Πολύ σημαντική είναι ακόμα η αποδοχή της πολύ-πολιτισμικότητας. Βάσει έρευνας που διεξήχθη από τη UNICEF (2001), η ένταξη των μεταναστών παρεμποδίζονταν από την ξενοφοβία που εκδήλωναν τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι έλληνες γονείς. (Πρωτονοταρίου, 2009) Τέλος, είναι απαραίτητη η προσπάθεια προσαρμογής μαθητών με αναπηρία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Α. Ελληνική

- Αναγνωστόπουλος, Δ. & Σίνη, Α. (χ.χ.). *Εφηβεία*. <http://www.childmentalhealth.gr/Wc43ab-41ba1585.htm> [access: 5/5/2010].
- Ασκητής, Θ. (1997). *Σεξ: ο μύθος, τα προβλήματα και η προσέγγιση του σήμερα*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Βασιλειάδης, Γ. (2004). *Οι Στόχοι της Συμβουλευτικής - Ψυχοθεραπευτικής Παρέμβασης*. http://www.iatronet.gr/article.asp?art_id=151 [access: 5/5/2010].
- Βλαχόπουλος, Σ., Γεωργούλας, Α., Ιντζασίλογλου, Ν., Κάλφρας, Α. & Μπρίκα, Ε. (1998). *Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου*. Ο.Ε.Δ.Β.
- Βουιδάσκη, Β. (1999). *Η μαθητική διαρροή ως μορφή του κοινωνικού αποκλεισμού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαβρίμης, Π. Ε., Παπάνης, Ε. & Ρουμελιώτου, Μ. (2007). *Θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Μυτιλήνη: [χ.δ.].
- Γραφείο Διασύνδεσης Σπουδών και Σταδιοδρομίας του Δημοκριτίειου Πανεπιστημίου Θράκης. (χ.χ.). Απαντήσεις σε μερικές συνηθισμένες ερωτήσεις σχετικά με τη συμβουλευτική. http://web.cc.uoa.gr/skf/problhmata/faq_front.html [access: 23/10/2009].
- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Υπηρεσίες για φοιτητές - Μονάδα Ψυχοκοινωνικής Παρέμβασης. http://psychpar.lesxi.uoa.gr/stud_serv_gr.htm [access: 21/10/2009].
- Ζαχαρενάκης, Κ. (1992). *Αντισταθμιστική Αγωγή*. Αθήνα.
- Η σεξουαλικότητα των εφήβων. <http://health.in.gr/parents/Article.asp?ArticleId=19063&Current-TopId=19044&IssueTitle=%C3%EF%ED%E5%DF%F2-%D0%E1%E9%E4%E9%DC> [access: 26/10/2009].
- Η Υπηρεσία Συμβουλευτικής του Ιονίου Πανεπιστημίου. <http://www.ionio.gr/career/simbouleyitiki/contents.html#1> [access: 23/10/2009].
- Ινστιτούτο Ψυχικής και Σεξουαλικής Υγείας, Δρ. Ασκητής, Θ. (χ.χ.). *Εφηβεία*. <http://www.askitis.gr/index.php/site/topicshow/efibea/> [access: 26/10/2009].
- Καλαντζοπούλου, Α. (χ.χ.). *Εφηβεία*. <http://www.psycho-therapia.com/about.html> [access: 5/5/2010].
- Καρουτάκη, Μ. (2008). *Μαθητική διαρροή και αγοράς εργασίας: η περίπτωση του δήμου Κορυδαλλού, σύγκριση με Ευρώπη*. <http://195.251.30.202:8080/dspace/bitstream/123456789/575/1/karuwtakh.pdf> [access: 26/6/2009].
- Κοινωνική Συμβουλευτική Υπηρεσία του Τ.Ε.Ι. Αθήνας. http://www.teiath.gr/social_service/ [access: 21/10/2009].
- Κωνσταντίνου, Χ. (1998). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Λακασάς, Α. (2007). *Η βαθμοθηρία στιγματίζει τους μαθητές - Κινητώντας το άριστα από τις γυμνασιακές τάξεις χάνουν το παιχνίδι της πραγματικής μάθησης σύμφωνα με έρευνα του ΕΚΚΕ*. http://news.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_ell_100081_30/12/2007_253769 [access: 5/5/2010].
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (1994). *Συμβουλευτική ψυχολογία*. Β' Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

- Medlook. (2001). *Οι έφηβοι, το αλκοόλ και τα ναρκωτικά*. http://www.medlook.net/article.asp?item_id=290 [access: 23/10/2009].
- Νομικού, Χ. (2004). *Εφηβεία: Η ηλικία της επανάστασης*. Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη.
- Ντολτό, Φ. & Ντολτό-Τολίτζ, Κ. (1993). *Έφηβοι: προβλήματα και ανησυχίες*. Μετάφραση: Ιωάννα Παπαγιάννη. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Ξωχέλλης, Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος: μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Πρωτονοταρίου, Σ. (2009). *Πολυπολιτισμικότητα και ελληνικό σχολείο: ένα παράδειγμα*. Βήμα Ιδεών, τεύχος 6/3/2009. <http://www.132grava.net/node/281> [access: 5/5/2010].
- Πυργιωτάκης, Ι. (1984). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παπάνης, Ε. (2008). *Παιδική και εφηβική κατάθλιψη*. http://www.iatronet.gr/article.asp?art_id=6269 [access: 19/7/2009].
- Πατερέκα, Χ. (1986). *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Σημειώσεις από την παρουσίαση της εισήγησης στην ημερίδα της 12/12/2000 στο ΤΕΙ Ηρακλείου. Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Χαρίλα, Ν. (2000). *Η σημασία της συμβουλευτικής στην ανώτατη εκπαίδευση. Συμβουλευτικό κέντρο για φοιτητές πανεπιστημίου Αθηνών: δομή και λειτουργία*.
- Σταμέλος, Γ. (1999). *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Καταβολές – Παρούσα κατάσταση – Προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σημειώσεις από σεμινάριο του Κ.Ε.Θ.Ε.Α. με θέμα τις εξαρτήσεις.
- Τάκης, Ν. (2004). *Η αντίδραση των γονέων στην εφηβεία*. http://www.iatronet.gr/article.asp?art_id=158 [access: 5/5/2010].
- Τάσης, Ν. (1992). *Κοινωνιολογία-Κοινωνική οργάνωση και πολιτισμικές διεργασίες*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Τζιλιάνου, Σ. (2008). *Συμβουλευτική θεραπεία*. http://www.e-pafi.gr/component/option,com_frontpage/Itemid,1/ [access: 5/5/2010].
- Τσαούσης, Α. (2006). *Κοινωνικοποίηση*. <http://www.phs.uoa.gr/~ahatzis/SGH05.pdf> [access: 20/10/2009].
- Τσαούσης, Δ. (1999). *Η Κοινωνία του Ανθρώπου. Εισαγωγή στην κοινωνιολογία*. Εκδόσεις: Gutenberg.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2006). *Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο, ενιαίο λύκειο, ΤΕΕ)*. Έρευνα, Αθήνα. <http://www.paremvaseis.org/pidiarroi.pdf> [access: 26/6/2009].
- Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (χ.χ.). *Το Έργο των Συμβουλευτικών Σταθμών*. http://www.yperth.gr/el_ec_page976.htm [access: 23/10/2009].
- Φίλιας, Β. (1994). *Όψεις της διατήρησης και της μεταβολής του κοινωνικού συστήματος*. Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.
- Φράγκος, Χ. (1985). *Βασικές Παιδαγωγικές Θέσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χωρίς συγγραφέα. (2007). *Η κατάθλιψη στους έφηβους: Αιτίες και συμπτώματα*. http://medlook.net/article.asp?item_id=2496 [access: 28/6/2009].

Β. Ξενόγλωσση

- Bright Futures. (2001). *Adolescence (11-21 years): A journey from childhood to adult life*. http://www.brightfutures.org/TipSheets/pdf/ad_color.pdf [access: 17/7/2009].
- Eder, D. & Kawecka-Nenga, S. (2003). "Socialization in Adolescence". (Chapter 7) [access: 17/10/2009].
- Greenfield, M., Subrahmanyam, K. & Tynes, B. (2004). "Constructing sexuality and identity in an online teen chat room". *Applied Developmental Psychology*, 25, 651–666.
- Kupersmidt, J. B. & Coie, J. D. (1990). "Preadolescent peer status, aggression and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence." *Child Development*, 61, 1350-1362.
- Ticha, M. & Hospesova, A. (2006). "Qualified pedagogical reflection as a way to improve mathematics education." *Journal of Mathematics Teacher Education*.
- Steinberg, L. (2001). "Socialization in Adolescence". Elsevier Science Ltd, 14513-14516. [access: 17/7/2009].
- U.S. Department of Education. (2002). *Helping your child through early adolescence*. <http://www.ed.gov/parents/academic/help/adolescence/adolescence.pdf> [access: 17/7/2009].
- Zani, B. (1991). "Male and female patterns in the discovery of sexuality during adolescence". *Journal of Adolescence*, 14, 163-178.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, τεύχος 138-139, 2024, , σσ.

1. Τα Νέα της ΕΛΕΣΥΠ

Με μεγάλη επιτυχία πραγματοποιήθηκε η επιστημονική συνάντηση που διοργάνωσε το Δ.Σ. της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. την **Τετάρτη 30/10/2024** στην ΑΣΠΑΙΤΕ, με θέμα:

**«Η ασάφεια των Επαγγελματικών Δικαιωμάτων του Συμβούλου
Επαγγελματικού Προσανατολισμού:
Προκλήσεις στο επίπεδο σπουδών και την ποιότητα υπηρεσιών»**

Αντιλαμβανόμενοι τη σπουδαιότητα του έργου των Συμβούλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού/Σταδιοδρομίας και την αυξανόμενη ανάγκη της κοινωνίας για πρόσβαση σε ποιοτικές υπηρεσίες ΣυΕΠ, η επιστημονική αυτή συνάντηση εξέτασε τις προκλήσεις που προκύπτουν από την ασάφεια των επαγγελματικών δικαιωμάτων των Συμβούλων, τη σύνδεση των σπουδών τους με τις πραγματικές ανάγκες του επαγγέλματος και το πώς επηρεάζεται η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών στον τόσο καίριο αυτόν τομέα.

Ομιλητές/τριες (με αλφαβητική σειρά):

Θεοδωρή Ελένη, Επιστημονική Συνεργάτης, Ινστιτούτο Εργασίας της Γ.Σ.Ε.Ε. **Καραμαλάκου - Λάππα Μόνικα**, Αναπληρώτρια Διευθύντρια της Δ/σης Υποστήριξης Προγραμμάτων και Εκπαίδευσης για την Αειφορία, ΥΠΑΙΘΑ **Μπάρδα Κωνσταντία**, Υπεύθυνη Γραφείου Διασύνδεσης Σπουδών και Σταδιοδρομίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Παπαβασιλείου Ιωάννα, Καθηγήτρια Διαβίου Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Ρόπη Ουρανία, Εργασιακή Σύμβουλος Ανέργων, Στέλεχος του Τμήματος Συμβουλευτικών Υπηρεσιών της Διεύθυνσης Δ.Υ.Π.Α.

Σαμοΐλης Παναγιώτης, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, τ. Πρόεδρος ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. Τη συνάντηση συντόνισε η Πρόεδρος της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. **Ράνυ Καλούρη**, Καθηγήτρια Επιστημών της Αγωγής-Συμβουλευτικής/Προσανατολισμού, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Ακολούθησε ανοιχτή συζήτηση που οδήγησε στην έκδοση του Δελτίου Τύπου που περιλαμβάνεται στα σημειώματα της συντακτικής επιτροπής στο παρόν τεύχος.

1.2. Υπενθυμίζουμε ότι στο youtube λειτουργεί το κανάλι της ΕΛΕΣΥΠ στο <https://www.youtube.com/channel/UCPzqTQZ0Rhi--2CqQxKHY4w> όπου αναρτώνται τα βίντεο από τις εκδηλώσεις της.

Ακόμη ότι η ΕΛΕΣΥΠ απέκτησε twitter όπου μπορείτε να μας ακολουθείτε και συνεχίζουμε να βρισκόμαστε στο facebook.

2. Βιβλία-Περιοδικά

- 2.1. Στην ιστοσελίδα <https://career-paths.gr/> μπορούμε να βρούμε έγκυρη και αξιόπιστη πληροφόρηση για σπουδές, επαγγέλματα, χαρακτηριστικά προσωπικότητας βασισμένη στο βιβλίο «Οδηγός Επαγγελμάτων: Γέφυρα για το σύγχρονο κόσμο της εργασίας» του μέλος μας **Μαρία Κουτσαύτη**, Συμβούλου Σταδιοδρομίας, Ιδρύτριας & Διευθύνουσας της Εταιρείας Career Associates.

CAREERPATHS 

Η Career Associates και η Evalion ένωσαν την πολυετή εμπειρία τους και δημιούργησαν το Career Paths, που αποτελεί ένα βασικό πλοηγό για εφήβους, αλλά και ενήλικες, για τα υπάρχοντα και αναδυόμενα επαγγέλματα.

Βασισμένο στο βιβλίο «Οδηγός Επαγγελμάτων: Γέφυρα για το σύγχρονο κόσμο της εργασίας» της κας Μαρίας Κουτσαύτη, Συμβούλου Σταδιοδρομίας, Ιδρύτριας & Διευθύνουσας της Εταιρείας Career Associates.

Περιέχει τα εξής:

62 Κατηγορίες Επαγγελμάτων	150+ Επαγγέλματα - Ειδικότητες
250+ Χαρακτηριστικά Προσωπικότητας	75+ Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

career-paths.gr

- 2.2. Το περιοδικό **Νέα Παιδεία** συνεχίζει να μας ενημερώνει για τα ενδιαφέροντα άρθρα του. Περισσότερες πληροφορίες στο: www.neapaideia-glossa.gr

3. Ενημέρωση που λάβαμε

- 3.1. Στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, στη Θεσσαλονίκη, 7-8 Δεκεμβρίου 2024 θα πραγματοποιηθεί συνέδριο με θέμα «**Η τεχνητή Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση**»

**Η Τεχνητή
Νοημοσύνη
στην
Εκπαίδευση**
ΥΒΡΙΔΙΚΟ



**7-8
ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ
2024**
**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ**


**Τμήμα Εφαρμοσμένης
Πληροφορικής
Πανεπιστημίου Μακεδονίας**


**Διεύθυνση Β' Βάθμιας
Εκπαίδευσης
Ανατολικής Θεσσαλονίκης**

1^ο Επιστημονικό Συνέδριο (ΥΒΡΙΔΙΚΟ)

«Η Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) στην Εκπαίδευση»

([ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ "Η ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ"](#))

Τόπος και Χρόνος Διεξαγωγής του Συνεδρίου

Τμ. Εφαρμοσμένης Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (<https://www.uom.gr/>)

7-8 Δεκεμβρίου 2024 (με φυσική παρουσία και με live streaming).

Στόχοι του Συνεδρίου

Κύριος στόχος του Συνεδρίου είναι να συγκεράσει μεθοδολογίες και τεχνικές από τα γνωστικά αντικείμενα της Εκπαίδευσης και της Τεχνητής Νοημοσύνης (TN) με κύριο σκοπό την κατανόηση των δυνατοτήτων και των προκλήσεων της TN στην εκπαίδευση και να βοηθήσουν στη διαμόρφωση μελλοντικών στρατηγικών.

Επιπλέον στόχος του Συνεδρίου είναι να αποτελέσει ένα επιστημονικό βήμα μέσω του οποίου θα δοθεί η δυνατότητα σε επιστήμονες από τα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα να ανταλλάξουν απόψεις και μεθοδολογίες. Παράλληλα, αποσκοπεί στο να ευαισθητοποιήσει νέους ερευνητές και να αναδείξει νέες κατευθύνσεις έρευνας συνδυάζοντας τις μεθόδους και τα εργαλεία της Εκπαιδευτική διαδικασίας και της Τεχνητής Νοημοσύνης.

Η επιλογή του τόπου διεξαγωγής του Συνεδρίου έχει ως στόχο τη διασύνδεση της Δ/σης Β/θμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης με την επιστημονική κοινότητα του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι του Συνεδρίου περιλαμβάνουν τα παρακάτω:

- 1. Ενημέρωση για τις εξελίξεις στην Τεχνητή Νοημοσύνη (TN):** Παρουσίαση των τελευταίων εξελίξεων στον τομέα της Τεχνητής Νοημοσύνης και πώς αυτές μπορούν να εφαρμοστούν στον εκπαιδευτικό τομέα.
- 2. Εξερεύνηση των δυνατοτήτων της TN στην εκπαίδευση:** Συζήτηση για το πώς η TN μπορεί να βελτιώσει τη διαδικασία μάθησης, την εξατομίκευση της διδασκαλίας και τη διαχείριση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών.
- 3. Βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης μέσω TN:** Παρουσίαση πρακτικών παραδειγμάτων και μελετών περίπτωσης όπου η TN έχει ήδη εφαρμοστεί επιτυχώς για τη βελτίωση της διδασκαλίας, όπως τα έξυπνα συστήματα διδασκαλίας και οι προσαρμοστικές πλατφόρμες μάθησης.

4. Προώθηση της εξατομικευμένης μάθησης: Παρουσίαση της δυναμικής της TN στην εξατομίκευση της εκπαιδευτικής εμπειρίας για τους μαθητές με βάση τις ατομικές τους ανάγκες και ικανότητες.

5. Ηθικές και κοινωνικές επιπτώσεις της TN στην εκπαίδευση: Ανάλυση των ηθικών, νομικών και κοινωνικών ζητημάτων που προκύπτουν από τη χρήση της TN στην εκπαίδευση, όπως τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα και η ανισότητα στην πρόσβαση.

6. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εξερεύνηση τρόπων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση της TN στα σχολικά προγράμματα και την καθημερινή διδασκαλία.

7. Ανάδειξη εφαρμογών TN: Εξέταση πρακτικών παραδειγμάτων, όπως προσαρμοστικά συστήματα μάθησης, ανάλυση δεδομένων εκπαιδευτικής διαδικασίας και αυτοματοποιημένη αξιολόγηση μαθητών.

8. Καινοτομία και ανάπτυξη νέων εργαλείων: Ενθάρρυνση της καινοτομίας και της δημιουργίας νέων ψηφιακών εργαλείων που θα στηρίζονται στην TN και θα στοχεύουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας.

9. Δημιουργία συνεργασιών: Προώθηση συνεργασιών μεταξύ ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, κυβερνήσεων, τεχνολογικών εταιρειών και άλλων φορέων για την αξιοποίηση της TN στην εκπαίδευση.

10. Μελλοντικές προοπτικές: Προβλέψεις και συζήτηση για το μέλλον της εκπαίδευσης και τον ρόλο που θα διαδραματίσει η Τεχνητή Νοημοσύνη στην εξέλιξη του τομέα.

Θεματικές Ενότητες

Οι θεματικές ενότητες του Συνεδρίου, που ακολουθούν, δεν αποκλείουν την υποβολή εργασιών που εμπίπτουν στο ευρύτερο επιστημονικό φάσμα της TN και της Εκπαίδευσης. Κάθε θέμα θεωρητικό, επιστημολογικό ή πρακτική εφαρμογή που άπτεται του χώρου της Τεχνητής Νοημοσύνης στην Εκπαίδευση είναι ευπρόσδεκτο στο Συνέδριο. Οι παρακάτω θεματικές ενότητες καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, από τις τεχνολογικές εφαρμογές μέχρι τα ηθικά ζητήματα και τις μελλοντικές προοπτικές της TN στην εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή στην Τεχνητή Νοημοσύνη και την Εκπαίδευση

- Ιστορική εξέλιξη της Τεχνητής Νοημοσύνης (TN) στην εκπαίδευση.
- Βασικές αρχές και ορισμοί της TN.
- Ο ρόλος της TN στο σημερινό εκπαιδευτικό τοπίο.
- Τρέχουσες τάσεις και τεχνολογικές εξελίξεις.

2. Προσαρμοστικά Συστήματα Μάθησης και Εξατομικευμένη Εκπαίδευση

- Εφαρμογές προσαρμοστικής μάθησης που χρησιμοποιούν TN.
- Εξατομίκευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή.
- Τρόποι αξιοποίησης της TN για την ανάλυση μαθησιακών προτύπων.

- Πλατφόρμες και εργαλεία για την προσαρμοστική μάθηση.

3. Ανάλυση Εκπαιδευτικών Δεδομένων (Learning Analytics)

- Συλλογή και ανάλυση δεδομένων μαθητών με τη χρήση της TN.
- Προγνωστική ανάλυση για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης και την έγκαιρη παρέμβαση.
- Ηθικές προκλήσεις στη χρήση δεδομένων στην εκπαίδευση.
- Χρήση της TN για την ανάλυση εκπαιδευτικών δεδομένων (Learning Analytics).

4. Αυτοματοποιημένη Αξιολόγηση και Ανατροφοδότηση

- Εφαρμογές αυτοματοποιημένης αξιολόγησης (βαθμολόγησης) με τη χρήση TN.
- Βελτίωση της ποιότητας της ανατροφοδότησης μέσω της τεχνολογίας.
- Πώς η TN μπορεί να μειώσει το φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών.
- Προκλήσεις και ευκαιρίες στην αυτοματοποιημένη αξιολόγηση.

5. Εικονικοί Εκπαιδευτικοί και Ψηφιακοί Βοηθοί

- Ανάπτυξη και χρήση ψηφιακών βοηθών και chatbots για την υποστήριξη των μαθητών.
- Εικονικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με τη χρήση TN.
- Ο ρόλος των ρομπότ στην εκπαίδευση.

6. Ηθικά Ζητήματα και Προκλήσεις

- Ηθικά διλήμματα που προκύπτουν από τη χρήση της TN στην εκπαίδευση.
- Προστασία προσωπικών δεδομένων και ασφάλεια.
- Διασφάλιση ισότητας στην πρόσβαση στην εκπαίδευση μέσω της TN.

7. Εκπαιδευτικοί και TN: Επιμόρφωση και Υποστήριξη

- Ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τη χρήση εργαλείων TN.
- Παροχή ψηφιακών δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς.
- Στρατηγικές ενσωμάτωσης της TN στη διδασκαλία.
- Στρατηγικές και κατευθύνσεις για την ενσωμάτωση της TN σε εθνικές και διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές.

8. Πρακτικές Εφαρμογές της TN στη Διδασκαλία και τη Μάθηση

- Παρουσίαση επιτυχημένων παραδειγμάτων και καλών πρακτικών.
- Καινοτόμα εκπαιδευτικά εργαλεία και πλατφόρμες που βασίζονται στην TN.

9. Συνεργασίες και Καινοτομία στην Εκπαίδευση μέσω TN

- Συνεργασίες μεταξύ σχολείων, πανεπιστημίων και τεχνολογικών εταιρειών.
- Καινοτόμες προσεγγίσεις στην ανάπτυξη εργαλείων TN για εκπαιδευτικούς σκοπούς.
- Χρηματοδότηση και ανάπτυξη νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

10. Το Μέλλον της Εκπαίδευσης με την TN

- Προβλέψεις για το μέλλον της εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΝ.
- Πώς η ΤΝ μπορεί να επηρεάσει τις εκπαιδευτικές πολιτικές.
- Στρατηγικές προσαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις τεχνολογικές εξελίξεις.
- Συζήτηση για τις μελλοντικές προοπτικές και τις προκλήσεις που θέτει η ΤΝ.
- Ο ρόλος της τεχνολογίας στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού μέλλοντος.

Υποβολή Εργασιών - Δημοσιεύσεις

Για τη σωστή παρακολούθηση των εργασιών του Συνεδρίου με την εγγραφή τους οι Σύνοδοι θα παραλαμβάνουν και τα πρακτικά (σε ηλεκτρονική μορφή). Η υποβολή των εργασιών θα γίνεται ηλεκτρονικά μέσω email, στην ηλεκτρονική διεύθυνση plinet@dide-a.thess.sch.gr. Η Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου θα εκδώσει Πρακτικά σε ηλεκτρονική μορφή (σε USB). Για την παραπάνω έκδοση των Πρακτικών του Συνεδρίου, οι εργασίες πρέπει **υποχρεωτικώς** να υποβληθούν σύμφωνα με τις προδιαγραφές που ορίζονται από την Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου. Μέγιστος αριθμός σελίδων: δεκαοκτώ (18). Όλες οι υποβληθείσες εργασίες θα αξιολογηθούν από την Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου. Στον δικτυακό τόπο του συνεδρίου ([ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ "Η ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ"](#)) υπάρχει το πρότυπο σύμφωνα με το οποίο οι συγγραφείς πρέπει να μορφοποιήσουν την εργασία τους καθώς και οδηγίες για τη χρήση του.

Κρίσιμες τελικές ημερομηνίες

- 1) Αποστολή πλήρους κειμένου εργασιών μέχρι **13-11-2024**
- 2) Αποδοχή ή απόρριψη εργασιών για τα πρακτικά μέχρι **17-11-2024**
- 3) Αποστολή εργασιών σε camera ready format μέχρι **19-11-2024**

Για την παρακολούθηση του Συνεδρίου ή τη συμμετοχή με εργασία δεν υπάρχει κάποια οικονομική επιβάρυνση.

Παρακολούθηση εργασιών Συνεδρίου

Για την παρακολούθηση του Συνεδρίου, χωρίς υποβολή εργασίας, οι ενδιαφερόμενοι/-ες μπορούν να συμπληρώσουν την αντίστοιχη ηλεκτρονική φόρμα, έως το Σάββατο 30 Νοεμβρίου 2024, μέσω του παρακάτω συνδέσμου:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe6pUbDUTmA0iEtHdA2OVmIsQNAkq_OVgrx_PsAwNc3xjcujuw/viewform?usp=sharing

Μετά την ολοκλήρωση του Συνεδρίου θα δοθούν **Βεβαιώσεις (συμμετοχής – παρακολούθησης)**.

Γλώσσα Συνεδρίου

Οι παρουσιάσεις των εργασιών θα γίνουν στα Ελληνικά. Η υποβολή του πλήρους κειμένου των εργασιών προτείνεται να είναι είτε στα Ελληνικά είτε στα Αγγλικά.

Πρόεδροι Συνεδρίου

Δρ. Βαζούρα Ζωή, Φιλολόγος, Διευθύντρια Δ.Ε. Εκπαίδευσης Αν. Θεσσαλονίκης.

Καθηγητής Σαμαράς Νικόλαος, Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών, Διοικητικών Υποθέσεων και Προσωπικού, Τμ. Εφ. Πληροφορικής, Παν. Μακεδονίας

Οργανωτική Επιτροπή	
Αναστασίου Αδάμος	Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δ.Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης
Καραμήτρου Αμαλία	Προϊσταμένη Εκπαιδευτικών Θεμάτων Δ.Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Διευθύντρια 15 ^{ου} ΓΕΛ Θεσσαλονίκης
Κεραμιδάς Κωνσταντίνος	Περιφερειακός Επόπτης Ποιότητας Εκπαίδευσης, Π.Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας
Λεύκος Ιωάννης	ΕΔΠ, Τμ. Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Παν. Μακεδονίας
Μπόλματη Αικατερίνη	Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δ.Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης
Μυλωνάς Δημήτριος	Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δ.Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης
Τσαπουρνάς Κωνσταντίνος	Σύμβουλος ΣΕΠ Δ.Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης
Τσιπλίδης Κωνσταντίνος	Καθηγητής Πληροφορικής ΠΕ 86, Γενικό Λύκειο Χαλάστρας, Υπ. Διδάκτωρ Τμ. Εφαρμοσμένης Πληροφορικής, Παν. Μακεδονίας

Επιστημονική Επιτροπή	
Αλεξούδα Γεωργία	Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δ.Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης
Γιαννουτάκης Κωνσταντίνος	Επ. Καθηγητής, Τμ. Εφαρμοσμένης Πληροφορικής, Παν. Μακεδονίας
Καλπίδης Ιωάννης	Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δ.Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης
Καραμήτρου Αμαλία	Προϊσταμένη Εκπαιδευτικών Θεμάτων Δ.Δ.Ε. Ανατολικής

	Θεσσαλονίκης, Διευθύντρια 15 ^{ου} ΓΕΛ Θεσσαλονίκης
Κεραμιδάς Κωνσταντίνος	Περιφερειακός Επόπτης Ποιότητας Εκπαίδευσης, Π.Δ.Ε Κεντρικής Μακεδονίας
Λεύκος Ιωάννης	ΕΔΠ, Τμ. Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Μακεδονίας
Μητροπούλου Βασιλική	Καθηγήτρια, Τμήμα Θεολογίας Α.Π.Θ.
Μυλωνάς Δημήτριος	Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δ.Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονί
Ξυνόγαλος Στέλιος	Καθηγητής, Τμ. Εφαρμοσμένης Πληροφορικής, Μακεδονίας
Πνευματικός Γεώργιος	Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δ.Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονί
Πρωτοπαπαδάκης Ευτύχιος	Επ. Καθηγητής, Τμ. Εφαρμοσμένης Πληροφορικής, Πα Μακεδονίας
Σιφαλέρας Άγγελος	Καθηγητής, Τμ. Εφαρμοσμένης Πληροφορικής, Παν. Μακεδονίας
Τσιπλίδης Κωνσταντίνος	Καθηγητής Πληροφορικής ΠΕ 86, Γενικό Λύκειο Χαλάς Υπ. Διδάκτωρ Τμ. Εφαρμοσμένης Πληροφορικής, Μακεδονίας
Φαχαντίδης Νικόλαος	Καθηγητής, Πρόεδρος Τμ. Εκπαιδευτικής και Κοινωνικ Πολιτικής, Παν. Μακεδονίας

Επικοινωνία Συνεδρίου

Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Αμαλία Καραμήτρου

Προϊσταμένη Τμήματος Εκπαιδευτικών Θεμάτων

Τηλ: 2310503766 ή 2310503768

- 3.2. Τον Απρίλιο του 2025 θα πραγματοποιηθεί στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής το **1° Διεθνές Συνέδριο με θέμα «Βία κατά των ανηλίκων»**. Για περισσότερες πληροφορίες στο: <https://via-kata-anilikon-conference2025.gr/>

[www.via-kata-anilikon-conference2025.gr](https://via-kata-anilikon-conference2025.gr)



Σας καλωσορίζουμε στο
1° Διεθνές Συνέδριο “Βία κατά των ανηλίκων”
Ερμηνευτικές
Προσεγγίσεις, Πρόληψη και
Παρεμβάσεις

Πανεπιστημιούπολη του Αρχαίου
Ελαιώνα του Πανεπιστημίου Δυτικής
Αττικής, στις 4 & 5 Απριλίου 2025.

Το Συνέδριο θα περιλαμβάνει:

- εισηγήσεις
- αναρτημένες εργασίες (πόστερ)
- εργαστήρια με προσκεκλημένους/ες από το εξωτερικό και την Ελλάδα



Συνεργαζόμενοι φορείς



3.3. Από το μέλος της ΕΛΕΣΥΠ, Βασιλική Ντανταβασίλη, λάβαμε το ακόλουθο ενημερωτικό μήνυμα: «Συνδυάζοντας τις ιδιότητες του μέλους της ΕΛΕΣΥΠ και της μεταφράστριας / διερμηνέως, τ. προέδρου της Πναελλήνιας Ένωσης Μεταφραστών, έχω την χαρά να μοιραστώ μαζί σας τρεις πολύ σημαντικές εκδόσεις της FIT Europe (Ευρωπαϊκός Κλάδος της Διεθνούς Ομοσπονδίας Μεταφραστών) σχετικά με τα επαγγέλματά της μετάφρασης και διερμηνείας και των σχετικών με αυτά. Με στόχο την **ορατότητα των επαγγελματιών μετάφρασης και διερμηνείας**, η FIT Europe συνέταξε οδηγούς για εφήβους, γονείς και δασκάλους/συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού, σχετικά με τη μετάφραση και τη διερμηνεία».

Μπορείτε να διαβάσετε τους οδηγούς και εδώ: <https://fit-europe-rc.org/en/resources/publications/>



3.4. Στο πλαίσιο της επαγγελματικής αποκατάστασης ατόμων με νοητική αναπηρία, παραθέτουμε την ακόλουθη ενημέρωση



ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.
Hellenic Society of Counseling and Guidance / elesyp.gr

Ελληνική
Εταιρεία
Συμβουλευτικής και
Προσανατολισμού



Η **νοητική αναπηρία** δεν προσεγγίζεται πλέον σαν χαρακτηριστικό του ατόμου, αλλά ως προϊόν ανάμεσα στο άτομο και στη φύση, τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος του ατόμου (Polloway, 1997). Η αναθεώρηση του ορισμού της, έγινε ώστε να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στις **δυνατότητες του ατόμου**, στο περιβάλλον στο οποίο ζει και εργάζεται και τέλος στο λειτουργικό επίπεδο, το οποίο επιτυγχάνεται μέσα σε αυτά τα περιβάλλοντα (Shogren et al., 2007).

Η **εργασία** για τα άτομα με νοητική αναπηρία είναι πολύ σημαντική και αποτελεί **βασικό δικαίωμά** τους. Μέσα από την εργασία αποκτούν αυτοσεβασμό και αυτοεκτίμηση, ενώ τους δίνεται η δυνατότητα να έχουν πρόσβαση σε καταναλωτικά, κοινωνικά ή πολιτισμικά αγαθά. Πρόκειται για ένα **μέσο αυτονομίας**, ενώ ταυτόχρονα έχει **θεραπευτική αξία**, καθώς αξιοποιεί τις δεξιότητες και ικανότητές τους.

Για αυτόν τον λόγο, η εκπαίδευση αποτελεί «μέσο» ενσωμάτωσης των ατόμων αυτών στην κοινωνία με **ίσες ευκαιρίες**.

Οι ενήλικες **18-35 ετών** με νοητική αναπηρία μπορούν να απευθυνθούν στο **Εργαστήρι Ειδικής Αγωγής «Μαργαρίτα»**, το οποίο μέσω του προγράμματος **ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΟΥ** προσφέρει **δωρεάν υπηρεσίες συμβουλευτικής και ολοκληρωμένη εκπαίδευση** για την **επαγγελματική τους αποκατάσταση**.

Για περισσότερες πληροφορίες:



210 80 44 812
697 286 6630

<https://www.eeamargarita.gr/what-we-do/ergasiamou>



ΕΛΕΣΥΠ, 2024



ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.
Hellenic Society of Counseling and Guidance / elesyp.gr

Ελληνική
Εταιρεία
Συμβουλευτικής και
Προσανατολισμού

Ο Σύλλογος Γονέων Κηδεμόνων και Φίλων ΑμεΑ "Το Εργαστήρι",
παρέχει **Ευρωπαϊκά προγράμματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
& Εκπαίδευσης Ενηλίκων.**



210 2484541

<https://www.ergastiri.org/el-gr/>



Η **Special Olympics Hellas**, στοχεύει στην κοινωνική ένταξη ατόμων
με αναπηρία, με το **Πρόγραμμα "Νεαροί Ηγέτες"**,
μια ομάδα **χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς.**



211 2011 000



<https://www.specialolympicshellas.gr/>

Το Κέντρο Επαγγελματικής Αποκατάστασης Ατόμων με Ειδικές
Ανάγκες (Κ.Ε.Α./Α.Μ.Ε.Α.) έχει σκοπό να παρέχει **εξειδικευμένα
προγράμματα ειδικής αγωγής, προκατάρτισης και κατάρτισης
σε άτομα με νοητική αναπηρία ηλικίας 8 ετών και άνω.**



210 284 8733



<https://kea-amea.gr/>

ΕΛΕΣΥΠ, 2024



ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. Ελληνική
Εταιρεία
Συμβουλευτικής και
Προσανατολισμού
Hellenic Society of Counseling and Guidance / elesyp.gr

Το Φιλανθρωπικό Σωματείο "Εστία", μέσω της Υπηρεσίας Επαγγελματικής Αποκατάστασης, λειτουργεί ως αρωγός για εύρεση και διατήρηση έμμισθης εργασίας ή πρακτικής άσκησης στα άτομα με νοητική αναπηρία.

Μέσα στα χρόνια λειτουργίας της Εστίας περισσότεροι από 40 εκπαιδευόμενοι έχουν πραγματοποιήσει πρακτική άσκηση ή έχουν προσληφθεί.

Παράλληλα, με τη βοήθεια ειδικών, εκπαιδεύονται σε προγράμματα επαγγελματικής αποκατάστασης (supported employment) και υλοποιούν συνεργασίες σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο για την προετοιμασία και κοινωνική ένταξη στην εργασία.



210 6713149



<https://www.esepa.gr/programmata-draseis/ypostirizomeni-ergasia/>

Το Σικιαρίδειο Ίδρυμα είναι Κέντρο Δημέρευσης Ημερήσιας Φροντίδας νέων από 14 ετών και άνω, με νοητική αναπηρία και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.

Μέσω των Εργαστηρίων Επαγγελματικής Κατάρτισης, προσφέρει επαγγελματική κατάρτιση σε εργαστήρια στελεχωμένα με κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό & σύγχρονο εξοπλισμό.

Επίσης, παρέχει Συνοδευτικά Προγράμματα Ανάπτυξης Δεξιοτήτων, με σκοπό την ολοκληρωμένη εξέλιξη των ικανοτήτων των καταρτιζόμενων.



210 8050433

https://sikiarideio.gr/?page_id=13448



ΕΛΕΣΥΠ, 2024

